

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI, PSYCHOLOGII I SOCJOLOGII
UNIwersytetu Zielonogórskiego

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 44, część 2**

**PARAMETRIZACJA NAUKI – MIĘDZY
WOLNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM.
PERSPEKTYWA NAUK SPOŁECZNYCH
I HUMANISTYCZNYCH**

Pod redakcją
Mirosława Kowalskiego, Ewy Kowalskiej

Zielona Góra 2018

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY
Ewa Narkiewicz-Niedbałec

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO
Mariusz Kwiatkowski

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY
Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA
Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski, Krystyna Janicka,
Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Kazimierz M. Słomczyński, Zdzisław Wołk,
Maria Zielińska.

RECENZENCI
Lista recenzentów dostępna na [www.roczniklubuski.uz.zgora.pl\recenzenci](http://www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/recenzenci)

REDAKCJA WYDAWNICZA
Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY
Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM
I TŁUMACZENIE ABSTRAKTÓW
Jolanta Osękowska-Sandecka

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.

Artykuły Rocznika są indeksowane w bazach:
CEJSH, Index Copernicus International

Elektroniczna wersja: www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

WYDANIE PUBLIKACJI SFINANSOWANE PRZEZ



Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe
© Copyright by Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Uniwersytetu Zielonogórskiego

DRUK
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

I. DYSKURSY O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM, NAUCE I JEJ PARAMETRYZACJI

ZBYSZKO MELOSIK

Kontrowersje wokół promocji akademickiej w Stanach Zjednoczonych:
rekonstrukcja debaty wokół *tenure* 9

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Elitarne licea francuskie, dostęp do grandes ecoles i standardyzowane
formowanie elit we Francji 29

MIROŚLAW KOWALSKI

Status nauki wychodzącej z subiektywności i intencjonalności – refleksje
(fenomenologie jako teoretyczna ariergarda podmiotu a problem
naukowości analiz) 53

EWA BIELSKA

Nauki społeczne w perspektywie nowoczesnej biurokracji i ponowoczes-
nej refleksyjności – wybrane konteksty parametryzacji nauki 69

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ

Spółeczny ethos uczonych a procesy „zrzedniczenia” nauki 81

ALICJA ŻYWCZOK

Współczesny uniwersytet – w pułapce racjonalności eksplikatywnej 93

BARBARA KĘDZIERSKA

Nauki humanistyczno-społeczne stymulatorem zrównoważonego
rozwoju społeczeństwa, czyli statystyka punktów i cytowań
vs społeczna odpowiedzialność uczelni 109

ANNA MURAWSKA

Uniwersytet jako przestrzeń życia w ideach 119

ANNA SAJDAK-BURSKA

O porównywalności nieporównywalnego. Wybrane konsekwencje
uprawiania pedagogiki jako nauki humanistycznej lub społecznej 129

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, OSKAR SZWABOWSKI

Parametryzacja, humanistyka i los mieszkańców Rapa Nui 145

PIOTR T. NOWAKOWSKI

Cooperation between academic workers: deontological considerations
in the aspect of Poland 165

II. DYSKURSY O PŁASZCZYZNACH ROZWOJU CZŁOWIEKA

ROMAN SAPEŃKO

Myślenie artystyczne i myślenie mityczne 179

ARTŪRAS LUKAŠEVIČIUS

Alexander Men's views on doctrinal, moral and ritual content of world religions in light of the teaching of the magisterium of the church 195

MARTIN STROUHAL

On some conceptual pitfalls of the teaching of values in the age of relativism 215

BOGDAN IDZIKOWSKI, EDYTA MIANOWSKA

Edukacja kulturowa w opinii jej realizatorów – uczestników warsztatów w ramach projektu „Kultura Tędy” 227

MATEUSZ KUŹMIK

Ocena przygotowania przyszłych pedagogów szkolnych w perspektywie aktualnych badań 243

III. FORUM OTWARTE

DARIUSZ SOKOŁOWSKI

Miasta zdegradowane w województwie lubuskim 257

I

DYSKURSY O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM,
NAUCE I JEJ PARAMETRYZACJI

Zbyszko Melosik*

KONTROWERSJE WOKÓŁ PROMOCJI AKADEMICKIEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH: REKONSTRUKCJA DEBATY WOKÓŁ *TENURE*¹

Od niemal dwóch dekad trwa nieustająca debata na temat „ścieżek” promocji i awansu naukowego na uniwersytetach polskich (Śliwerski 2017). Szczególnie dużo kontrowersji i emocji wzbudza problem tego decydującego momentu w karierze każdego naukowca, jakim jest „habilitacja”. To ona bowiem stanowi przełom – wreszcie można stać się „samodzielnym pracownikiem nauki”. Habilitacja oznacza zasadniczy wzrost „symbolicznego prestiżu”, otwiera drogę do pełnoprawnego uczestnictwa w pracach rady wydziału, a w dalszej perspektywie – drogę do profesury, daje możliwość „posiadania” doktorantów i promowania doktoratów, a także pełnienia odpowiedzialnych funkcji w nauce (np. kierowanie instytutem, wydziałem czy uczelnią). Stanowi także gwarancję „całozyciowego zatrudnienia”. Magiczny dokument z Centralnej Komisji uprawnienia przy tym całą dotychczasową karierę, daje poczucie, że „było warto”, że wysiłek i wyrzeczenia przyniosły oczekiwane rezultaty. Z kolei „habilitacyjna klęska” stanowi coś więcej niż tylko niepowodzenie na kolejnym egzaminie. Oznacza „zamknięcie drogi do przyszłości” (uniemożliwienie dalszego awansu), często wywołuje także poczucie „stracenia” wielu lat życia na bezwartościowy – jak się okazało – wysiłek. Osoba, której – na tym czy innym etapie – „zakwestionowano habilitację” bardzo często żyje przez wiele lat (do końca życia?) z poczuciem porażki, ma „podcięte skrzydła”, niekiedy rezygnuje z prowadzenia dalszych badań, a w niektórych przypadkach z pracy na uczelni (niekiedy też obowiązujące mechanizmy formalno-prawne prowadzą do pozbawienia jej pracy na uczelni).

Stąd właśnie habilitacja wywołuje wspomniane emocje i ogromny stres. Jego rozmiar jest niekiedy do tego stopnia przytłaczający, że niektóre osoby latami „cyzelują” swoje habilitacyjne dzieło, nie mogąc zdobyć się na

*Zbyszko Melosik – profesor nauk humanistycznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania naukowe: kultura popularna, ze szczególnym uwzględnieniem kultury amerykańskiej, współczesne systemy edukacyjne; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-3152>; e-mail: zbbymel@wp.pl

¹W artykule wykorzystano fragmenty książki Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.

jego ostateczne „zamknięcie” i przesłanie do wydawnictwa. Takie osoby wolą być „wiecznymi aspirantami” niż poddać się surowej procedurze recenzji i głosowań.

Celem prezentowanego tekstu jest przedstawienie amerykańskiego (i w pewnym stopniu brytyjskiego) „wariantu” odpowiadającego habilitacji, decydującego o przyszłości akademickiej naukowca, okresu w jego karierze naukowej, to znaczy *tenure*. Jego uzyskanie stanowi przełomowy punkt kariery akademickiej na uniwersytetach amerykańskich. Istnieje wiele podobieństw między *tenure* a habilitacją – w zakresie ich naukowego i społecznego znaczenia, roli w biografii naukowca i uzyskiwanych przywilejów (łącznie z „całociowym zatrudnieniem”), sposobów ich zdobywania, klimatu i atmosfery wokół procedur recenzenckich itd. Istnieje jednak jedna i formalnie istotna różnica. Otóż amerykańskie *tenure* otrzymuje się od danego uniwersytetu i obowiązuje ono wyłącznie na tym uniwersytecie. Po przejściu do innej placówki edukacji wyższej należy procedurę *tenure* odbyć ponownie, choć w przypadku osób, które mają znaczącą pozycję i dorobek odbywa się to niemal automatycznie. Z kolei polska habilitacja posiada szerszy zakres: obowiązuje ona w każdej instytucji, w której zatrudnia się osoba ją posiadająca.

Warto więc prześledzić zachodnie dyskusje na temat *tenure*, tym bardziej że mają one swoje bezpośrednie odniesienie do sytuacji w Polsce. Na wstępie trzeba stwierdzić, że – jak ujmują to W.G. Tierney i E.M. Bensimon „*tenure* jest wynalazkiem XX wieku”. Pierwsze amerykańskie placówki edukacji wyższej Harvard i College of William and Mary nie miały *tenure*. Potrzeba jego wprowadzenia pojawiła się na przełomie wieku XIX i XX. Historycy stwierdzają przy tym zgodnie, że u podstaw genezy *tenure* leżało dążenie do zagwarantowania profesorom wolności akademickiej. Można dostrzec dwa aspekty tego problemu. Po pierwsze, coraz częściej pracujący na uniwersytetach naukowcy kreowali i upowszechniali idee i koncepcje, które pozostawały w zasadniczej sprzeczności z poglądami panującymi w grupach dominujących w społeczeństwie amerykańskim. Wywoływało to ostrą reakcję i stawało się nawet przyczyną zwolnienia z pracy (w literaturze podaje się – pochodzące z początku XX wieku – przypadki zwolnień profesorów za poglądy: Scotta Nearinga z University of Pennsylvania za oponowanie przeciwko zatrudnianiu dzieci w kopalniach węgla, John Mecklin z Lafayette College – za wykładanie teorii ewolucji, Edward Ross ze Stanford University – za popieranie strajku pracowników kolei). Po drugie, na przełomie XIX i XX wieku nastąpił zasadniczy wzrost znaczenia na uniwersytetach osób zajmujących się jego zarządzaniem, co spowodowało zasadnicze napięcia na linii „biurokratyczna władza zarządu – profesorowie”. Napięcia te występo-

wały szczególnie wówczas, gdy poglądy profesorów zarówno na temat kwestii akademickich, jak i (szerszych) społecznych różniły się od stanowiska zajmowanego przez administrację uniwersytecką. I w tym przypadku kwestia możliwego zwolnienia akademików z pracy nabierała znaczenia decydującego (Tierney, Bensimon 1996, s. 21-22).

Różnorodne amerykańskie organizacje naukowe zaczęły szukać sposobów zapewnienia zawodowej ochrony profesoriatu (dotyczy to między innymi the American Economics Association, the American Political Science Association, the American Sociological Association). W roku 1913 miało miejsce spotkanie 867 profesorów z 60 instytucji edukacji wyższej, w trakcie którego powołano the American Association of University Professors. Głównym celem stowarzyszenia było pozbawienie profesorów statusu (zwykłych) „zatrudnionych” czy „pracowników” i podniesienie ich do rangi „osób związanych z profesją” [akademicką]. Istotą było tu więc wyodrębnienie profesji akademickiej z tysięcy innych i nadanie jej statusu odrębnego – wyjątkowego. Wkrótce stowarzyszenie profesorów opublikowało pierwszy raport na temat zakresu i ograniczeń wolności akademickiej, który – jak piszą W. G. Tierney i E. M. Bensimon – „wyzaczył drogę dla konstruowania aktualnie istniejącego systemu tenure” (tamże, s. 21-22). W okresie tym tenure i wolność akademickie postrzegane były niekiedy wręcz jako pojęcie nakładające się na siebie w dużym stopniu (tamże).

W następnych dekadach członkowie the American Association of University Professors podejmowali kolejne próby pogłębienia swojego stanowiska w kwestii wolności akademickiej i tenure. W roku 1940, przy współpracy z the Association of the American Colleges, opublikowali dokument, który do dziś uznawany jest za klasyczną wykładnię tenure i wolności akademickiej. Stwierdzono w nim między innymi, że: „Tenure jest środkiem do określonych celów; w szczególności: 1) wolności nauczania i prowadzenia badań oraz działań pozauniwersyteckich oraz 2) wystarczającego stopnia bezpieczeństwa socjalnego [...] Wolność [...] i tenure są nierozłączne, jeśli uniwersytet ma z powodzeniem wypełniać swoje zobowiązania na rzecz studentów i społeczeństwa” (Tierney, Bensimon 1996, s. 21-22). Tak więc, w założeniu, istotą tenure jest obrona wolności akademickiej; jak pisze R. de George: „Bez wolności akademickiej tenure traci swoją racjonalność. Bez tenure wolność akademicka traci swoje ważne wsparcie” (George 1997, s. 14-15).

Analizując różnorodne konteksty współczesnej amerykańskiej debaty wokół tenure warto przedstawić socjologiczną interpretację tenure, dokonaną przez T. Parsonsa. Uważa on, że tenure stanowi apogeum funkcjonowania w praktyce tej podstawowej zasady organizującej współczesny uniwersytet, jaką jest „zynstytucjonalizowany indywidualizm”. Zasada ta odnosi się do „ta-

kiego sposobu organizacji elementów działania ludzkiego, które [...] wzmagają możliwości przeciętnej jednostki i społeczności (do której ona należy) w sferze urzeczywistniania wartości, na rzecz których jest ona zaangażowana” (Parsons, Platt 1973, s. 130). Najważniejszymi z tych wartości są: zróżnicowanie osiągnięć – w stosunku do przyjętych standardów; kolektywna solidarność – lojalność wobec akceptowanych reguł; równość możliwości i sprawiedliwość w sferze oceny osiągnięć (tamże, s. 157). Mamy tu więc do czynienia z napięciem między równością a stratyfikacją, egalitaryzmem a elitaryzmem; przy czym – jak uważa T. Parsons – „system akademicki wykreował unikatową równowagę między tymi – pozostającymi wobec siebie w oczywistej [...] opozycji – komponentami” (tamże, s. 153, 157).

Istotą jest tutaj – jak to ujmuje socjolog amerykański – „egalitaryzm kolegalności”, który poprzez wolność akademicką i tenure stanowi punkt wyjścia tworzenia „stratyfikacji opartej na osiągnięciach”, odwołującej się do indywidualnych dokonań (tamże, s. 148). T. Parsons uważa, że ani model rynkowy, ani biurokratyczny, ani demokratyczny nie są odpowiednie dla systemu akademickiego (tamże, s. 133). Więcej nawet: „indywidualizm [...] działa w ramach matrycy, która pozostaje w kontraście do systemu rynkowego”. Stopień wkładu nie jest oceniany według kryterium „dóbr ekonomicznych” lub oczekiwań konsumenta, lecz jest przedmiotem jasno zdefiniowanych standardów (tamże) (warto dodać, że w podobnym kierunku idą uwagi L. Menanda, który pisze, iż „uniwersytet jako placówka badawcza urzeczywistnia [...] paradygmat profesjonalizmu: specjaliści w ramach danej dziedziny mają władzę determinowania, kto będzie nowym specjalistą”, w związku z tym „kiedy mówimy o wolności akademików do określania kryteriów [...] mówimy także w nieunikniony sposób o wolności do wykluczania [...] tego, co nie odpowiada standardom akademickim” (Menand 1996, s. 7-8)).

Według T. Parsonsa, tenure stanowi zarówno „symbol statusu”, jak i symbol „pełnego uczestnictwa w lokalnej akademickiej społeczności”, przy czym „osobie z tenure ufa się bardziej niż innym osobom”. Posiadanie tenure „implikuje, iż nie jest konieczne, aby dokonania lub inne kwalifikacje [osoby, która je posiada] były po raz kolejny poddawane recenzowaniu (...) Tym niemniej jednak tenure nie implikuje wolności od jakiejkolwiek normatywnej kontroli. Osoba z tenure powinna realizować wysokie standardy powierniczej odpowiedzialności (...) W tym kontekście stanowi ono instytucjonalną formę profesjonalnej autonomii” (Parsons, Platt 1973, s. 131).

Z kolei Martin umieszcza tenure głównie w kontekście problemu władzy, pisząc o tym w następujący sposób: „Hierarchia akademicka, podobnie, jak inne, stanowi system praktykowania władzy, nie z uwagi na posiadane przez

poszczególne osoby nadzwyczajne uzdolnienia, lecz jako skutek zajmowania określonych stanowisk”. Dla Martina nie ulega przy tym wątpliwości, że hierarchia akademicka jest u swoich podstaw oparta na „praktykowaniu takiej władzy, która wynika z formalnej pozycji i nieformalnych koneksji, a nie z szacunku dla cech osobowościowych jednostek” (tylko w niektórych przypadkach szacunek dla nadzwyczajnej osobowości sprawia, iż posiada ona tak znaczące wpływy, jak osoba, która zajmuje wysokie stanowisko). Oczywiście punktem wyjścia zdobycia owej „formalnej pozycji” i uzyskania „nieformalnych koneksji” jest tenure – jako przełom w karierze akademickiej jednostki. Martin argumentuje dalej: jeśli członek społeczności akademickiej pragnie osiągnąć sukces „musi zaakceptować podstawowe cechy systemu: hierarchię samą w sobie (włączając w to hierarchiczność różnych form wiedzy), standardowe działania o charakterze administracyjnym oraz społeczną etykietę, pozwalającą zjednać sobie wpływowe osoby. Nie zaszkodzi odrobina ekscentryczności, lecz jakiegokolwiek działania skierowane przeciwko istniejącej hierarchii prowadzą w sposób nieunikniony do marginalizacji”. „W kategoriach swojej wewnętrznej dynamiki, władza elity akademickiej jest regularnie wykorzystywana do neutralizowania jakichkolwiek prób zakwestionowania hierarchii. Członkowie elity mogą różnić się w zakresie dyscyplin naukowych czy posiadanych poglądów politycznych, lecz zgadzają się bez wątplenia co do podstawowej zasady, która dotyczy potwierdzania ich władzy”. Istnieje powszechne przekonanie o zasadności „hierarchii stanowisk”, w które jednostki są socjalizowane od pierwszego roku studiów. Tenure stanowi w tym kontekście decydujący „mechanizm” sprawowania i potwierdzania władzy oraz sprawnego funkcjonowania obowiązujących „reguł gry”. Jednocześnie przy tym, w systemie opartym na indywidualizmie (a takim jest uniwersytet) istnieje powszechne przekonanie, że sukces i przegrana są skutkiem działań danej jednostki i to ona jest za nie odpowiedzialna. Jednak w momencie uzyskania tenure i gwałtownego „skoku” w akademickiej hierarchii system zaczyna pełnić wobec jednostki funkcję protekcyjną – nie czuje się ona już zagrożona (Martin 1998).

Warto także przedstawić poglądy na tenure innego amerykańskiego teoretyka – J. Williama. Łączy on instytucję tenure z wolnością akademicką. Jest przekonany, że to właśnie tenure stanowi podstawowy gwarant realizacji tej wolności, a przede wszystkim umożliwia swobodę wypowiedzi bez poczucia jakiegokolwiek zagrożenia (Williams 1999, s. 2). W tym kontekście – jak ujmuje to J. Williams – „tenure stanowi mechanizm profesjonalnej kontroli, chroniąc profesjonalną autonomię”. Autor ten jest jednak świadomy, iż tenure przynosi także różnorodne korzyści i przywileje, z których najważniejszymi są: po pierwsze – „profesjonalny monopol” w sferze posiadania

„eksperckiej wiedzy” (co pozwala na umieszczenie działalności akademików w szerszym kontekście „dobra publicznego”, nadając im w ten sposób „wyjątkowy status”); po drugie – monopol w sferze „wewnętrznej kontroli tych, którzy wchodzi w skład profesji”. Dla J. Williamsa „wolność akademicka i tenure są nieodłącznie związane z profesjonalnym odróżnianiem się – tym, co wyróżnia nas od innych ludzi i innych form działania. Tenure wyznacza różnicę. To tenure, niekoniecznie nasza praca, lecz strukturalne i prawne kategorie zgodnie z którymi działamy – określają naszą społeczną odmienność. I to właśnie dlatego [konkluduje cytowany autor] tenure stanowi krytyczny punkt w debacie publicznej na temat uniwersytetu” (tamże, s. 4-5).

W dalszej części swoich rozważań J. Williams przeprowadza argumentację, która jest bardzo zrozumiała również i dla polskich naukowców (zarówno tych „przed”, jak i tych „po” habilitacji). Oto pisze on, iż tenure stanowi decydujący komponent tożsamości naukowca, krystalizuje „wyobrażoną sobie przez nas publiczną wartość tego, kim jesteśmy i naszą różnicę wobec tych, którzy mają zwykłą pracę”. Ponadto, tenure „uosabia naszą dumę z profesjonalnej pozycji (kiedy na przykład drukujemy nasz tytuł i umieszczamy tę informację przed nazwiskiem), jak również wielce znaczącą gratyfikację, jaką jest bezpieczeństwo w zakresie posiadanej pracy”. „Doświadczamy tenure nie jako jednorazowej biurokratycznej procedury, podobnej do otrzymania prawa jazdy, lecz odczuwamy je na przenikliwe, osobiste sposoby, odnotowując nasze nadzieje i obawy, nasze aspiracje i resentymenty, ambicje i odczucia gniewu [...] gratyfikację lub brak satysfakcji” (J. Williams pisze nawet, iż „ideologia tenure działa [...] głównie poprzez sferę afektywną, poprzez nasze nadzieje, ambicje, pragnienia, obawy, niepokoje, urazy” (tamże, s. 6). „W rzeczywistości, to dokładnie nasze codzienne emocjonalne doświadczanie tenure konstytuuje naszą zawodową pozycję i specyfikę naszej pracy w akademickich katedrach [...]” (tamże, s. 5). „Tenure ustanawia kanały poprzez które jesteśmy profesjonalnie kształtowani i w oparciu o które funkcjonujemy. Mówiąc inaczej, tenure wyznacza naszą profesjonalną wyobraźnię, która mediauje naszą pracę i doświadczenie”, „determinuje sposób w jaki postrzegamy samych siebie, to, jak myślimy o naszym życiu” (tamże, s. 6, 9). (W.B. Tierney i E.M. Bensimon (1996, s. 36) twierdzą nawet, że „tenure wydaje się być najsilniejszym [akademickim] mechanizmem socjalizującym”).

W tym znaczeniu tenure nie stanowi izolowanego znaku drogowego na drodze kariery jednostki i nie wpływa jedynie na osobę, która podlega procedurze tenure. „W większym stopniu stanowi ono permanentny kod stosunków władzy istniejących między akademikami, obejmując zarówno tych, którzy oceniają, jak i tych, którzy są oceniani. Tenure stanowi wyraźny i stały marker statusu zarówno dla tych, którzy je posiadają, jak i tych, którzy go

nie mają” (Williams 1999, s. 8). J. Williams, eksponując fakt, iż profesowie uzyskują swoją pozycję społeczną poprzez kapitał kulturowy, a nie „posiadanie realnych dóbr czy własności środków produkcji”, konkluduje z pełnym przekonaniem: „tenure potwierdza naszą klasową przynależność i prestiż [...] oraz daje nam dumę i satysfakcję [...] Idąc dalej, potwierdza naszą indywidualną wartość i unikatowość, przekonanie, że jesteśmy w niepowtarzalny sposób zdolni do wypełniania naszych zadań zawodowych i w ten sposób jednostkowo niezastąpieni, a nie [...] wymienialni, tak, jak w innych pospolitych zawodach” (tamże, s. 9-10). „Tenure działa strukturalnie i ideologicznie jako proces odnoszący się do jednostki, służący indywidualizacji [...] Każdy z nas doświadcza tenure samotnie [...] Nasze społeczne różniczenia wynikają ściśle z naszej zindywidualizowanej i wyspecjalizowanej pracy, klasyfikując nas jako niezastępowalnych – jest to przywilej niedostępny znaczącej większości amerykańskich pracowników”. To właśnie ów indywidualizm nadaje nam naszą „profesjonalną pozycję” i „społeczne różniczenie” [...] Postrzegamy siebie nie w kontekście grupy lecz jako „niezakorzenionych, poza-klasowych akademików-intelektualistów” (tamże, s. 12) (można dodać, że takie przeświadczenie jest typowe również i dla polskich profesorów, jesteśmy przekonani, że mamy wyjątkową, niezwykłą pracę, że sami „jesteśmy wyjątkowi” – wierzymy, że mamy władzę kreowania wiedzy i władzę kształtowania umysłów).

W podobnym duchu wypowiadają się na temat tenure Ch. F. Hohm i H. B. Shore. W punkcie wyjścia stwierdzają, że tenure stanowi jeden z gwarantów pluralizmu wiedzy na uniwersytetach; jego brak spowodowałby, że „ważne i kontrowersyjne problemy mogłyby być pomijane z uwagi na swoją »polityczną niepoprawność« i możliwość zwolnienia z pracy” (Hohm, Shore 1998, s. 3). Wysuwają oni szereg argumentów na rzecz istnienia tenure. Po pierwsze, to właśnie tenure sprawia, że amerykański system uniwersytecki jest najlepszy na świecie – bez tenure straciłby swoją pozycję (trudno jest stwierdzić, na jakiej podstawie cytowani autorzy tak twierdzą). Po drugie, dzięki tenure profesorowie mogą uczestniczyć w kierowaniu uniwersytetem. Po trzecie, tenure potwierdza identyfikację profesorów z uniwersytetem, jak również możliwość podejmowania działań o charakterze długoterminowym (bez konieczności uzyskiwania natychmiastowych rezultatów). Po czwarte wreszcie, profesorowie z tenure mają wpływ na przyjmowanie nowych pracowników, a ponieważ mają zapewnione całonocne zatrudnienie – nie obawiają się przyjmowania tych najlepszych kandydatów (tamże, s. 3). Ch.F. Hohm i H.B. Shore argumentują również, że dzięki tenure profesorowie mogą poświęcić więcej czasu na nauczanie i administrowanie – nie obawiają się bowiem, że mniej publikują. Autorzy ci podejmują również ten aspekt

krytyki tenure, który odnosi się do obniżenia standardów – po uzyskaniu tenure („spoczywanie na laurach”). Odwołują się tutaj – nieco idealistycznie – do pojęcia „dumy akademickiej” i stwierdzają: „Tenure ma wpływ na wysokie standardy w sferze nauczania i badań. Istnienie tenure sprawia, że pracownicy mają poczucie własnej odpowiedzialności za zachowanie wysokich standardów we własnej instytucji” (tamże, s. 4). Dla Ch.F. Hohma i H.B. Shore nie ulega wątpliwości, że instytucje akademickie, w których nie ma tenure „to nie są »prawdziwe« uniwersytety”. W konkluzji piszą: „założenie, że można znieść tenure na uniwersytetach, zwalniać profesorów, którzy nie wydają się być zbyt dynamiczni, w nadziei, że pozostali pracownicy będą pracować wydajniej – i jednocześnie istota instytucji nie zmieni się – jest niebezpiecznym mitem... mitem, który jest często zawarty w »wizji przyszłości« ambitnych administratorów”. Uważają oni, że „nie powinno się łamać zasady tenure w okresie kryzysu finansowego [...], po to, aby zapewnić [...] plastyczność personelu”. W swoich peanach na rzecz tenure idą jeszcze dalej: uważają, że i w innych sferach społeczeństwa amerykańskiego powinno się wprowadzić tenure (tamże, s. 4-5).

Konieczna jest w tym miejscu odpowiedź na pytanie, w jaki sposób użytkuje się tenure w Stanach Zjednoczonych. Niełatwo ją sformułować, a to z powodu istnienia zasadniczej destandardyzacji w tym zakresie. Szczegółowe drabiny są, co prawda, jasno określone, jednak sposoby „wspinania się” różnią się od siebie; jak J. Williams podkreśla w tym kontekście: „drabina ma jedynie kilka szczebli: studia magisterskie, asystent profesora, associate professor, full professor i niekiedy chaired professor, szczeble są – idąc w górę – coraz węższe. Odkąd zdobyłeś trzeci szczebel, możesz przestać wspinać się i pozostać w tym miejscu drabiny. Lecz przyzwyczaiłeś się już wspinać [...]” (Williams 1999, s. 9). Jak pisze R.I. Miller, amerykańskie zasady „promocji akademickiej oraz procedury postępowania związane z tenure stanowią odbicie historii i specyfiki instytucji [uniwersytetu]” (Miller 1987, s. 4-9). W okresie ostatnich dwóch dekad narastało przy tym zjawisko swoistego konserwatyzmu w sferze promowania, polegające na coraz ściślejszym egzekwowaniu zasad i procedur (tamże). Tę ostatnią tezę potwierdza P.G. Altbach, stwierdzając, iż amerykańscy naukowcy – w porównaniu z ich kolegami w innych krajach przechodzą prawdopodobnie przez najdłuższy okres próbny i jedną z najbardziej rygorystycznych ewaluacji osiągnięć przed uzyskaniem tenure (Altbach 1997, s. 326). Najważniejszym ich celem w tym próbnym okresie jest gromadzenie – jak to ujmują R. Zemsky, G.R. Wegner, W.F. Massy – „tenure portfolio”, którego istotą są teksty publikowane w prestiżowych czasopismach (Zemsky, Wegner, Massy 2005, s. 80).

Obok przedstawionych wyżej poglądów zdecydowanych zwolenników te-

nure (i idei „całozyciowego zatrudnienia”) istnieje wokół niego również i wiele kontrowersji. Wysuwa się w tym kontekście zasadnicze zarzuty wobec tenure i żąda jego likwidacji. I tak krytycy utrzymują, że tenure prowadzi do „reprodukcji” grupy złożonej z profesorów, którzy zadawając się uzyskanym prestiżem, nie rozwijają się, stając się stopniowo niekompetentni (Perley 1998, s. 2-3). Atak na tenure nie odbywa się – jak pisze J.E. Perley – „w próżni lecz jest częścią społecznego trendu w dziedzinie zatrudniania” i jego „optymalizacji”. Stąd częste, kierowane wobec posiadających tenure profesorów oskarżenia o „niefunkcjonalność” (tamże, s. 3-4).

Źródłem innych zarzutów wobec tenure są sami akademicy. Krytykują oni tenure za opóźnianie kariery, kształtowanie postaw konformistycznych, za nieadekwatne procedury recenzenckie. Warto przeanalizować tę krytykę.

Oto Jeffrey Willimas uważa, że w praktyce akademickiej tenure ma destruktywny wpływ na tożsamość młodych naukowców, bowiem tworzy postawę opartą o „podporządkowanie”. Celowe jest przytoczenie fragmentu wypowiedzi wspomnianego autora: „W praktyce tenure stanowi czynnik i symbol ubezwłasnowolnienia, a to poprzez naturalizowanie dominacji i wewnętrznej kontroli oraz zakwestionowanie wzniosłych celów, które wynikają z wolności akademickiej. Tenure nie promuje postaw dysydenckich, znacznie częściej narzuca określone zachowania [...] i wytwarza kod daleko idącego konformizmu”. W tym kontekście J. Williams stawia pytanie: „A co mówimy gdy prowadzimy nieformalne rozmowy na temat tenure, [...] rozważamy nasze własne możliwości jego zdobycia [...] rozpatrujemy bliźny będące rezultatem walki o tenure lub przytaczamy opowieści związane z tenure, które krążą niczym legendy, ostrzegawcze bajki o złej woli i nienawiści lub – jeśli wyszliśmy zwyczajsko – o mechanizmach oceniania i o naszej wytrwałości. A co myślimy o pojęciu »polityka« – w bardziej kolokwialnym znaczeniu – jako walce o miejscu w szeregu i rozgrywaniu stosunków międzyludzkich [...] a nie jako o »wielkiej polityce«? Prawdopodobnie analizujemy wówczas, kto kogo lubi w katedrze, kto z kim nie może przebywać w tym samym pokoju, kto jest nieprzyjemnym ponurakiem, a kto sprzyjającym nam aniołem, co powinno się (a co nie powinno) powiedzieć na zebraniu pracowników wydziału, co powinno się (a co nie powinno) napisać w artykule (jak często można usłyszeć: »nie możesz tego powiedzieć, jeszcze nie masz tenure«)” (Williams 1999, s. 7). J. Willimas utrzymuje – przeciwnie niż przywoływani wcześniej teoretycy – że tenure „nie tyle chroni wolność, co tworzy de facto ekonomiczne układy, których celem jest ograniczanie konkurencji – zarówno ludzi, jak i idei”. Dążąc do likwidacji tenure argumentuje on w sposób następujący: profesorowie nie zasługują na jakieś szczególne prawa w zakresie całozyciowej gwarancji pracy – „tenure stanowi niesprawiedliwą formę

protekcji na – w założeniu wolnym – rynku pracy” (tamże, s. 7-8).

Podobne – w swoim klimacie – krytyczne argumenty przeciwko tenure rekonstruuje W. G. Tierney i E. M. Bensimon. Piszą oni w sposób następujący: „Tenure może być postrzegane jako jak ośmioletni spektakl teatralny – bez żadnego scenariusza i reżyserii. Dla obietnicy całozyciowego zatrudnienia, zadaniem asystenta profesora, który jest na ścieżce tenure jest – najogólniej mówiąc – [...] wyłapywanie od kolegów tropów tego, co uczyniłoby go wartościowym aktywem dla katedry. Czy jest to predyspozycja w sferze nauczania? Wysoka jakość ich badań? Liczba publikacji? A co z takimi mistycznymi czynnikami, jak przyjaźń, antypatia czy umiejętność odgrywania gier władzy akademickiej?”. Dla przywoływanych autorów ów – jak piszą – „kulturowy system tenure”, którego w założeniu celem jest ochrona tego najistotniejszego „uniwersyteckiego totemu”, jakim jest wolność akademicka, w praktyce przekształca się w anomalie: ogranicza wolność osób, które (jeszcze) tenure nie posiadają (podobnie pisze R.T. De George: „przedstawiciele wydziału posiadający wysokie pozycje, zamiast bronić wolności akademickiej swoich młodszych kolegów, często wykorzystują swoją pozycję do narzucania poglądów postrzeganych przez siebie jako ortodoksyjne lub prawidłowe” (De George 1997, s. 87)). W związku z tym W.G. Tierney i E.M. Bensimon wyrażają swoje przekonanie, że system tenure w znacznie większym stopniu socjalizuje jednostki do partykularnych dominujących norm niż promuje „opcje i alternatywy dla transformatywnej praktyki”. System nie tyle wspiera różnorodność badań, co „filtruje kandydatów (Tierney, Bensimon 1996, s. 21, 35, 36). Pisze się w związku z tym często o „dyskryminacyjnej polityce tenure”, stosowanej wobec akademików z mniejszości rasowych (Baez 2002, s. 13), ale także kobiet – jako formy dyskryminacji płciowej (Dyer 2004). Tak samo zdecydowaną krytykę tenure prezentują Robert i Jon Solomonowie. Podkreślają oni swoje przekonanie, iż „młodzi naukowcy tracą najważniejsze lata swojego rozwoju intelektualnego w poszukiwaniu szybkich dowodów osiągnięć i zaniedbują – zorientowanego na długi okres czasu – kultywowania bardziej ambitnych i głębokich projektów”. Zdaniem tych autorów, „tenure powinno zostać zlikwidowane”, ponieważ „jest nieżyczliwą i brutalną instytucją”, która „wytwarza poczucie braku bezpieczeństwa”. Poza tym tenure zapewnia profesurze (w sposób nieprawomocniony) unikatowe przywileje, którymi „nie cieszy się żadna inna grupa w społeczeństwie”. Przywoływani autorzy twierdzą, że likwidacja tenure (i zastąpienie go przez system kontraktowy) dałoby administracji uniwersyteckiej możliwość zwalniania drogich, lecz nieproduktywnych profesorów (Solomon, Solomon 1993, s. 243, 245, 246, 250).

Zdecydowana krytyka systemu tenure przedstawiona jest przez J. Hu-

era. Dokonuje jej on na kilku płaszczyznach. Pierwsza z nich dotyczy braku jednoznacznych kryteriów uzyskiwania tenure. Uważa on mianowicie, że choć na poszczególnych uniwersytetach ustanowione są „szczegółowe procedury”, których celem jest uzyskanie „sprawiedliwych decyzji w dziedzinie tenure”, to jednak „nikt tak naprawdę nie wie, co czyni kogoś »dobrym« naukowcem i nauczycielem” (Huer 1991, s. 4). W praktyce „takie procedury mają mało lub nic wspólnego z rzeczywistą sprawiedliwością lub dokładnością procesu ewaluacji [...] I z tego właśnie powodu w okresie przyznawania tenure życie kandydata jest zdominowane przez poczucie dramatu i ogromnego napięcia”, a na akademickich kampusach „opowiadane są niekończące się historie o niesprawiedliwych decyzjach w sprawie tenure” (tamże). J. Huer cytuje w tym kontekście J.C. Livingstone, który stwierdził: „Jestem naprawdę przekonany, że ci, którym odmówiono tenure stworzyliby lepszą radę wydziału, niż ci, których czoło jest obwieszane girlandami gwarantowanego całozyciowego zatrudnienia” (tamże, s. 4). Sugeruje się więc, że w trakcie procedur tenure odrzuca się tych najlepszych, najbardziej zaangażowanych i kreatywnych. J. Huer uznaje tenure za swoisty, unikatowy (i nieuzasadniony) przywilej. Píše o tym w sposób następujący: „Tenure stanowi w Ameryce aberrację. Z niewielkimi wyjątkami [...] jest wynikiem szczęśliwego trafu (bycia we właściwym czasie na właściwym miejscu), pobłażliwości komisji (która ignoruje fakt, iż curriculum vitae kandydata jest sztucznie rozdmuchane i nie odzwierciedla jego działalności badawczej), względnie demonstrowania ogromnej zdolności do przejawiania pokory zwanej czasami kolegialnością” (tamże, s. 4-5).

Po drugie, J. Huer oskarża tenure o „produkcję” nieodpowiedzialnych profesorów: „Niewielu profesorów jest świadomych zobowiązań, które tenure na nich narzuca [...] Obecnie profesorowie z tenure cieszą się bezprecedensową wolnością – bez wypełniania swoich podstawowych zobowiązań [...] I to zdaje się być rzeczywiście największą ironią życia akademickiego, że tenure – szczególnie przywilej zaprojektowany dla profesorów – krok po kroku przekształciło ich w niewolników [tego przywileju] [...] Wyobrażają sobie często oni, że są wolnymi intelektualistami i wywierają wpływ na kształt umysłów [...] W praktyce złudzenie to graniczy z komedią niskiego lotu lub tragedią wysokiego lotu”. W praktyce – jak z całą bezwzględnością píše J. Huer – profesorowie stają się „najbardziej bezużyteczną grupą w społeczeństwie” (tamże, s. 4, 13).

Po trzecie wreszcie, J. Huer utrzymuje, iż wspólnie tenure straciło swój dawny naukowy charakter, istotny jest już tylko kontekst ekonomiczny. Cytowany krytyk ujmuje to w sposób następujący: „Jedną z niepisanych zasad amerykańskich uniwersytetów zakłada, że profesor musi być wolny od

presji i zagrożeń ekonomicznych, dzięki czemu może realizować swoje cele zarówno jako naukowiec, jak i nauczyciel akademicki tak uczciwie i niezależnie, jak to jest tylko możliwe. W tym celu uniwersytet przyznaje mu ten szczególny przywilej, jakim jest tenure”. W przeszłości, zdaniem J. Huera, dominował – w codziennym życiu akademickim – idealistyczny kontekst tenure, związany z „wyzwoleniem od doktrynalnej ortodoksji” i możliwością „głoszenia prawdy oraz uczciwego i niezależnego zaangażowania na rzecz badań” (dzięki uzyskaniu statusu niezależności i gwarancji zatrudnienia). Istotą tenure była „ochrona profesorów przed konsekwencjami głoszenia prawdy”, przy założeniu, że celem jest „niekończące się poszukiwanie prawdy”. Dla współczesnych profesorów – twierdzi J. Huer – znaczące są tylko ekonomiczne korzyści wynikające z tenure. Zrezygnowali oni z tego celu, jakim jest prawda, co wynika również z faktu, iż „dążenie do tenure stało się tak absorbujące i przytłaczające, że zadanie poszukiwania prawdy [...] zostało zapomniane” (to tenure „stało się prawdą”). Poczucie swojej „akademickości” profesor zyskuje nie wtedy, gdy poszukuje prawdy, lecz wówczas gdy uzyskuje tenure. Skutkiem jest tu rezygnacja przez profesora z dalszego własnego rozwoju; jego kolejne projekty badawcze są do siebie bardzo podobne i nie przynoszą żadnych istotnych wyników, naucza w sposób rutynowy, a jego wykłady stają się z czasem przestarzałe. W praktyce profesor „kręci się w kółko, żyjąc rutynowym życiem swojego wydziału, a wymagania wobec jego akademickiej synekury są naprawdę minimalne”. Cieszy się statusem i władzą (nad akademikami bez tenure) oraz studentami, których – jak ironicznie pisze J. Huer – „może zachwycać swoją wiedzą”. Staje się bezrefleksyjny (tamże, s. 4, 11-12). Eric Royal Lybeck (2011, s. 175) pisze ironicznie: „Kiedy profesor ma już tenure, uzyskuje pełną wolność realizacji swoich młodzieńczych pasji naukowych, jednakże nie ma już wówczas w sobie owej młodzieńczości”.

W ostatecznej konkluzji J. Huer wzywa do rezygnacji z tenure: „Pozwólmy na likwidację tenure. Jakie byłyby konsekwencje tego kroku dla codziennego życia akademickiego? Żadne. Nie utracilibyśmy żadnej ekscytującej wartości, bowiem żadna ekscytująca wartość nie jest związana z tenure. Nie poświęcilibyśmy żadnej wolności akademickiej, bowiem tenure nie jest związane z praktykowaniem żadnej wolności [...]” (Huer 1991, s. 13).

Niemal równie radykalne (krytyczne) poglądy prezentują wobec tenure R.W. McGee i W.E. Block, twierdząc, że ogranicza ono możliwości rozwojowe uniwersytetów, a to poprzez zapewnienie akademikom całościowego zatrudnienia, niezależnie od wyników ich działań naukowych i dydaktycznych. Zdaniem tych autorów, „gdyby takie firmy, jak General Motors, Ford lub Chrysler gwarantowały swoim pracownikom całościowe zatrudnienie,

wówczas dawno już przestałyby istnieć”. Warunkiem wydajnego funkcjonowania każdej firmy (także i uniwersytetu) jest „daleko idąca plastyczność w wykorzystywaniu środków i źródeł, w tym również i ludzkich”. To właśnie stanowi podstawowy warunek „konkurencyjności”. Tenure blokuje „wydajną alokację źródeł” (bowiem uniemożliwia ono zwolnienie profesora niekompetentnego lub nie cieszącego się szacunkiem studentów i zatrudnienie na jego miejsce nowej, posiadającej dużo większy potencjał, osoby) (McGee, Block 1997, s. 157). Nic więc dziwnego, że w Stanach Zjednoczonych podejmowano szereg prób wprowadzenia procedur legislacyjnych, umożliwiających zwolnienie profesorów posiadających tenure (Hertzog 2017, s. 7). Coraz częściej w amerykańskiej praktyce uniwersyteckiej zdarza się też pozbawienie pracy osób posiadających taki status (tamże, s. 183). Niekiedy ma to miejsce poprzez – mającą miejsce jako jednorazowy akt – likwidację całych katedr lub zakładów, w których profesorowie z tenure pracują (David D. Perlmutter nazywa takie działanie „wertikalnym cięciem”) (Perlmutter 2010, s. 7). W ostatnich dekadach występuje w Stanach Zjednoczonych zdecydowane „przesunięcie” w zakresie zmiany struktury zatrudnienia na amerykańskich uniwersytetach: spada liczba osób z tenure i znajdujących się na ścieżce do jego uzyskania, zdecydowanie wzrasta liczba osób pozostających na kontraktach i innych alternatywnych wobec tenure sposobach zatrudnienia (Schrecker 2010, s. 202).

W dalszej części swoich rozważań przywoływani R.W. McGee i W.E. Block podejmują problem relacji tenure do wolności akademickiej. Autorzy ci piszą także, iż wbrew pozorom i powszechnie przyjętej retoryce, tenure nie jest gwarantem wolności akademickiej; wręcz przeciwnie – stanowi dla niej „największe zagrożenie”. Profesorowie z tenure mogą bowiem zablokować tenure osobom, które mają odmienne poglądy. W ten sposób wyklucza się „całe szkoły myślenia”. Podsumowując swoje rozważania na temat tenure R.W. McGee i W.E. Block przywołują poglądy Charlesa Snykera: „Zastąpienie tenure przez jasny system odnawialnych kontraktów pozwoliłoby z jednej strony – na przywrócenie kalkulatorywności [w sferze zatrudnienia], z drugiej strony – na uwolnienie ogromnej zablokowanej energii w sferze akademii, która jest zamknięta w skamieniałym uścisku profesoriatu z tenure” (Huer 1991, s. 160-162). Warto w tym miejscu nawiązać do – przeprowadzonych przez R. Chaita i C. A. Trowera – badań na tych uniwersytetach amerykańskich, na których obok systemu awansu typu tenure istniały także alternatywne możliwości. Osoby, które rezygnowały ze starań o tenure dokonywały jego radykalnej krytyki. I tak stwierdzano, że tenure proces prowadzi do „podcinania skrzydeł” młodym naukowcom, „prowadzi do utraty wielu dobrze zapowiadających się osób”. „Na walkę o tenure traci się dużą część

życia i samego siebie; nigdy się tego nie odzyska”. Podkreślano także, że tenure narzuca sztywne standardy zarówno w sensie formalnym, jak i merytorycznym, „zmusza młodych ludzi do przyjęcia postaw konserwatywnych, bowiem wiedzą oni dobrze, że całe życie zależy od tej procedury”. Wyrażano również przekonanie, że tenure prowadzi do sytuacji „nieustannej oceny” i „niezdrowej wewnątrzinstytucjonalnej konkurencji”, „istotą jest tutaj dążenie do wyróżniania się w strukturze opartej na współzawodnictwie”, przy czym „istnieje poczucie, że nie konkurujesz z własnymi możliwościami i własnymi standardami, lecz z niejasnymi, odgórnie ustanowionymi założeniami na temat tego, jakie powinny być cechy profesora uniwersytetu”. Stwierdzano także krytycznie, że duża liczba profesorów typu w starszym wieku tenure, którzy dominują w radach wydziału, prowadzi do ich „skostnienia” (Chait, Trower 1997, s. 17-18).

Powyższa krytyka potwierdzona jest przez O. Nevo i B. Nevo w tekście „Gra promocyjna”. Podkreślają oni, że na amerykańskich uniwersytetach kandydat do tenure (i innych rodzajów promocji) powinien posiadać ową „sekretną wiedzę”, która jest warunkiem sukcesu w staraniach o awans akademicki. Wiedza ta dotyczy „właściwych wyborów” i umiejętności „marketingowania siebie”. Decydujące znaczenie ma tutaj – w typowej dla współczesnej sytuacji komercjalizacji badań – wybór przedmiotu badań. Im większe konkretne (zwykle finansowe) korzyści przynosi uczelni podjęty przez daną osobę projekt badawczy (zwykle w rezultacie podjęcia współpracy z placówkami pozauniwersyteckimi lub dzięki zdobyciu zewnętrznego grantu), tym większa szansa na uzyskanie tenure. Ponadto, niezwykle ważna jest zdolność do „odpowiedniego prezentowania” własnego naukowego i osobowościowego image (m.in. poprzez obecność na „właściwych” konferencjach i seminariach) (Nevo, Nevo 1996, s. 173).

Podsumowując rozważania na temat tenure można powołać się na wnioski sformułowane przez R. Chaita i C.A. Trowera. I tak uznają oni, że proponowane jako alternatywne wobec *tenure* kontrakty nie stanowią rozwiązania „problemu tenure”. W praktyce bowiem nie prowadzą ani do większej „selektywności” pracowników, ani do bardziej optymalnego wykorzystania środków finansowych. System oparty na kontraktach jest źródłem tych samych problemów i konfliktów, co system typu tenure. Nie ulega natomiast wątpliwości, że w systemie kontraktów punkt ciężkości w sferze decyzji, dotyczących promowania pracowników (i wręcz – zachowania przez nich pracy) spoczywa na administracji uniwersyteckiej. Tak czy inaczej jednak, permanentne jej działania władz w zakresie ewaluacji muszą – z natury rzeczy – spotykać się z krytyką, tym bardziej, że występuje tu nieodwołalny konflikt między interesami pracowników (którzy chcą zachować pracę) a dążeniem

administracji do optymalnego wykorzystania posiadanych środków finansowych (w przypadku kontraktów – przeciwnie niż w systemie tenure – istnieją prawne możliwości zwolnienia części pracowników). R. Chait i C.A Trower stwierdzają jednak, moim zdaniem, słusznie, iż to tenure w większym stopniu niż kontrakty zapewnia realizację zasady wolności akademickiej i daje poczucie stabilności ekonomicznej (Chait, Trower 1997, s. 23-24). Przedłużenie natomiast kontraktu stanowi niekiedy przede wszystkim pochodną jedynie aktualnej sytuacji finansowej uczelni.

Z mojej własnej perspektywy system tenure (a w Polsce – habilitacja) jest znacznie bardziej korzystny dla rozwoju uczelni i poszczególnych naukowców niż kontrakty. Tenure i habilitacja mają swoje wady. Pierwszą jest „długotrwałe aspirowanie”, które rzeczywiście – jak to już pisano wyżej – może prowadzić do wypalenia zawodowego, względnie do rezygnacji z jakichkolwiek „ryzykownych” przedsięwzięć badawczych, które – w przypadku sukcesu – mogłyby przynieść zasadniczy postęp w nauce, jednak w przypadku niepowodzenia kończą się „habilitacyjną klęską” (w rezultacie podejmuje się często „grzeczne” badania, w oparciu o sprawdzone teorie i procedury, po to, aby dobrze wpisać się w oczekiwania rad wydziałów i potencjalnych recenzentów). Ponadto procedury habilitacyjne (i procedury tenure) rzeczywiście wywołują poczucie uzależnienia i zmuszają do konformizmu – zarówno w zakresie badań, jak i stosunków personalnych na uczelni. W Polsce habilitację uzyskuje się zwykle – przynajmniej w naukach społecznych i humanistycznych – w przedziale między 35. a 50. rokiem życia (zdarzają się osoby, które „robią habilitację” wcześniej, jednakże bardzo wiele przekracza – i to znacząco – ten wiek). Oznacza to, że walka o status niezależnego i „samodzielnego” pracownika nauki zabiera całą „akademicką młodość”, wywołując przy tym ogromne stresi. Z kolei trudno nie zauważyć, że po uzyskaniu habilitacji/tenure część profesorów przestaje się interesować prowadzeniem badań naukowych i orientuje się na „odcinanie kuponów”, które jest możliwe dzięki uzyskaniu statusu „samodzielnego pracownika nauki” (dążenie do władzy, pieniędzy i przywilejów). Jednakże pozytywne strony habilitacji i tenure zdają się być znacząco większe. Zgadzam się, że to właśnie tenure/habilitacja stanowią gwarant wolności akademickiej i autonomii profesorów od „zewnętrznych presji”. Gwarantują też możliwość orientacji na teorie sensu stricte i na prowadzenie takich badań, które często są postrzegane jako „społecznie bezużyteczne” w tym sensie, że nie można ich natychmiast zastosować lub wykorzystać (w celu uzyskania profitów, względnie przyczynienia się do rozwoju gospodarki narodowej). W sytuacji presji „rynku” na uniwersytet jest to niezwykle ważne, bowiem pozwala na swobodny rozwój wielu dziedzin nauki. Likwidacja habilitacji/tenure uczyniłaby profesorów

bezbrownymi wobec wymagań ekonomii, a często także i polityki (oraz – niekiedy – administracji uniwersyteckiej).

Krytyka bardzo „konkurencyjnego” (niekiedy niemal feudalnego) charakteru „awansu akademickiego” jest – w wielu kontekstach – słuszna. Z drugiej jednak strony, jestem o tym przekonany, to właśnie dobrze określone i w szczegółowy sposób przestrzegane wewnątrz uniwersyteckie zasady w tym zakresie nadają uniwersytetowi swoistą „wyrazistość”, nie pozwalają na totalne „wessanie go” w wir interesów politycznych i ekonomicznych. Paradoksalnie też, to właśnie tego typu hierarchia, a szczególnie uzyskanie statusu samodzielnego pracownika nauki (habilitacja czy tenure) dają możliwość dalszego nieograniczonego rozwoju naukowego. Uzyskanie formalnej pewności w zakresie „całocyciowego zatrudnienia” i określonych przywilejów (np. zasiadanie w różnego typu gremiach, prawo do doktryzowania czy recenzowania przewodów) stanowi punkt wyjścia – zarówno w sensie społecznym, jak i psychologicznym – tworzenia własnego, niezależnego sposobu myślenia, czy nawet własnej „szkoły myślenia”. Stanowi gwarant pluralizmu akademickiego. Paradoksalnie więc to, co jest konserwatywne, może być warunkiem tego, co demokratyczne.

Wydaje się też, że omówiony wyżej system kontraktów może spełniać swoje zadanie w niewielkich i mało prestiżowych placówkach edukacji wyższej, które zorientowane są na kształcenie, a nie na działalność naukowo-badawczą. W takich ośrodkach prowadzenie „dobrej dydaktyki” i posiadanie silnej osobowości oraz zdolności organizacyjno-administracyjne są gwarantem zawodowego powodzenia (publikacje i uczestnictwa w konferencjach stanowią tylko czynnik dodatkowy). Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w prestiżowych, zorientowanych na badania uniwersytetach, które walczą ze sobą o status akademicki i ogólnokrajową reputację (co znajduje wyraz w corocznie ogłaszanych rankingach). W tym celu na przykład starają się zatrudnić („zakupić”?) jak największą liczbę „profesorskich gwiazd”, które przyciągają studentów i uwagę opinii publicznej. Z kolei profesor uzyskuje miano „gwiazdy” dzięki swoim publikacjom. W takich ośrodkach, tenure czy habilitacja – jako formalny wyraz rywalizacji – nadają wyraźną dynamikę rozwojowi kadry. Walka o nie, jakkolwiek nie stresująca i frustrująca, staje się źródłem badań i publikacji, które wtórnie przyczyniają się do wzrostu prestiżu zakładu, wydziału i uczelni. Warto więc zachować w Polsce tradycyjne, potwierdzone długą tradycją zasady awansu akademickiego, których najważniejszym punktem zwrotnym w karierze akademickiej jest w habilitacja.

Literatura

- ALTBACH P. G. (1997), *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus”, Fall, vol. 126, nr 4.
- BAEZ B. (2002), *Affirmative Action, Hate Speech, and Tenure: Narratives About Race and Law in the Academy*, RoutledgeFalmer, New York-London.
- CHAIT R., TROWER C. A. (1997), *Where Tenure Does Not Reign: Colleges with Contract Systems*, American Association for Higher Education, bez miejsca wydania.
- DYER S. K. (EDS.) (2004), *Tenure Denied: Cases of Sex Discrimination in Academia*, American Association of University Women Educational Foundation, Washington.
- GARIEPY K. D. (2015), *Power, Discourse, Ethics. A Policy Study of Academic Freedom*, Sense Publishers, Rotterdam.
- GEORGE DE R.T. (1997), *Academic Freedom and Tenure. Ethical Issues*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham-New York-Boulder-Oxford.
- HERTZOG M. J. (2017), *Protections of Tenure and Academic Freedom in the United States. Evolution and Interpretation*, Springer, Palgrave Macmillan, Cham.
- HOHM CH. F., SHORE H. B. (1998), *The academy under siege: informing the public about the merits of academic tenure*, „Sociological Perspectives”, nr 41(4).
- HUER J. (1991), *Tenure for Socrates. A Study in the Betrayal of the Academic Professor*, Bergin&Garvey, New York.
- LYBECK ROYAL E. (2011), *For Pragmatic Public Sociology: Theory and Practice After the Pragmatic Turn*, „Current Perspectives of Social Theories”, vol. 29.
- MARTIN B. (1998), *Tied Knowledge: Power in Higher Education*, adres internetowy: <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98tk/> [data dostępu: 11.01.2018].
- MCGEE R. W. BLOCK W. E. (1997), *Academic Tenure: An Economic Critique – aneks do książki: GEORGE DE R.T., Academic Freedom and Tenure. Ethical Issues*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham-New York-Boulder-Oxford.
- MENAND L. (1996), *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, Menand L. (eds.), Chicago-London.

- MILLER R. I. (1987), *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco-London.
- NEVO OF., NEVO B. (1996), The Promotion Game, „*Journal of Personal Evaluation in Education*”, nr 10.
- PARSONS T., PLATT G. M. (1973), *The American University*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- PERLEY J. E. (1998), Reflections on tenure, „*Sociological Perspectives*”, vol. 41, nr 4.
- PERLMUTTER D. D. (2010), *Promotion and Tenure Confidential*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- SCHRECKER E. (2010), *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom and the End of American University*, The New Press, New York.
- ŚLIWERSKI B. (2017), *Habilitacja. Diagnoza – procedury – etyka – postulaty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SOLOMON R., SOLOMON J. (1993), *Up the University. Re-Creating Higher Education on America*, Addison-Wesley, Reading MA.
- TIERNEY W. G., BENSIMON E. M. (1996), *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academy*, State University of New York Press, New York.
- WILLIAMS J. (1999), The Other Talk of Tenure, „*College Literature*”, Fall 1999, v. 26, nr 3.
- ZEMSKY R., WEGNER G. R., MASSY W. F. (2005), *Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered*, Rutgers University Press.

Zbyszko Melosik

**CONTROVERCIES AROUND ACADEMIC PROMOTION IN THE
UNITED STATES: RECONSTRUCTION OF THE DEBATE OVER
*TENURE***

Keywords: higher education, academic carrier.

The aim of the text is to present the American (and to some extent British) 'variant' equivalent to habilitation, i.e. tenure: period in a researcher's career decisive for his academic future. Gaining a tenure is crucial for the academic carrier at American universities.

Zbyszko Melosik

**KONTROWERSJE WOKÓŁ PROMOCJI AKADEMICKIEJ
W STANACH ZJEDNOCZONYCH: REKONSTRUKCJA DEBATY
WOKÓŁ *TENURE***

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, kariera naukowa.

Celem prezentowanego tekstu jest przedstawienie amerykańskiego (i w pewnym stopniu brytyjskiego) „wariantu” odpowiadającego habilitacji, decydującego o przyszłości akademickiej naukowca, okresu w jego karierze naukowej, to znaczy *tenure*. Jego uzyskanie stanowi przełomowy punkt kariery akademickiej na uniwersytetach amerykańskich.

Agnieszka Gromkowska-Melosik*

ELITARNE LICEA FRANCUSKIE, DOSTĘP DO GRANDES ECOLES I STANDARDYZOWANE FORMOWANIE ELIT WE FRANCJI¹

Współczesne szkolnictwo francuskie ma mieć w założeniu charakter merytokratyczny, być otwarte na najlepszych, przy rezygnacji z uwzględnienia jakichkolwiek askryptywnych cech rywalizujących ze sobą o sukces jednostek² (Gromkowska-Melosik 2011, s. 137-138). Stanowi to bezpośrednią konsekwencję egalitarnych ideałów, mających swoje źródło jeszcze w czasach rewolucji francuskiej. Istotą procesów selekcyjnych na poszczególnych jego poziomach ma być wartościowanie „arystokracji intelektu”, przy jednoznacznej rezygnacji z dominującej roli tradycyjnego kryterium, jakim przez wieki było pochodzenie/urodzenie [logicznym jest przy tym twierdzenie M. Archer (1971, s. 17-18), która pisze, że o ile edukacyjnym ideałem w Anglii był dobrze wychowany dżentelmen, o tyle we Francji – już od początków XIX wieku – większy nacisk kładziono na wykształcenie wyspecjalizowanego eksperta. W tym kontekście, najważniejsze – w konstruowaniu kariery społeczno-zawodowej – są dyplomy najlepszych szkół średnich i uczelni, a w szczególności prestiżowych *grandes écoles*³, przy czym kształcenie elit

* **Agnieszka Gromkowska-Melosik** – profesor nauk społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania naukowe: gender studies, socjologia edukacji i socjologia kultury; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6303-0384>; e-mail: Amelka@amu.edu.pl

¹W niniejszym tekście wykorzystano fragmenty książki: A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.

²U podstaw koncepcji merytokracji leży rezygnacja z esencjalizmu w postrzeganiu jednostki i eksponowanie idei sprawiedliwej walki o sukces edukacyjny i społeczny. W praktyce politycznym ideałem staje się tutaj zasada „równości dostępu” i „równości możliwości” (szans), przy czym istnieje tu przekonanie, że jeśli równość na wstępie zostanie zapewniona, to w tym swoistym wyścigu o sukces społeczny wygrają najlepsi. Merytokratyzm rezygnuje z determinizmu biologicznego, głoszącego prymat wrodzonych różnic w wyjaśnianiu przyczyn zróżnicowania w osiągnięciach edukacyjnych i społecznych (takich jak na przykład rasa, klasa społeczna czy płeć).

³Są to elitarne szkoły wyższe, charakteryzujące się wysoką selektywnością „na wejściu”, które stanowią część edukacji wyższej, jednak cieszą się znacząco wyższym prestiżem niż

leży w zakresie odpowiedzialności państwa⁴] (Anderson 2007, s. 262).

Trzeba jednak zauważyć, że, jak ujmuje to Philip Michael Hett Bell, u ideologicznych podstaw pojęcia „arystokracji intelektu” od początku leżało dążenie do „zachowania dominacji klas uprzywilejowanych, które posiadały bogactwo i pozycję, pozwalającą im na posyłanie swoich dzieci do najlepszych szkół, po to, aby w konsekwencji uzyskały one wstęp do *grandes écoles*” (Hett Bell 2014, s. 264-265). Idąc śladem tego samego autora można stwierdzić, że w takim podejściu „kariera była co prawda otwarta dla osób utalentowanych, lecz talent mógł być jedynie rozwijany w określony sposób i tylko w kręgu pewnych [stojących wysoko w hierarchii] grup społecznych” (tamże). W konsekwencji nawet utalentowane osoby z „nieodpowiednich” grup społecznych pozbawione zostały – poprzez bezwzględne mechanizmy selekcji – dostępu do edukacyjnych kredencjałów, pozwalających im na osiągnięcie sukcesu społeczno-zawodowego. Tak pisze komentujący stratyfikacyjną funkcję XIX-wiecznego szkolnictwa francuskiego Robert Anderson (2007, s. 268): „Jeżeli pojęcie »nowa arystokracja« jest w ogóle uprawomocnione, to z pewnością można je zastosować w odniesieniu do często wielopokoleniowych związków *haute bourgeoisie*⁵ z partykularnymi *grandes écoles* oraz sektorem biurokratycznym najwyższego szczebla [*grands corps*], w którym podejmowano pracę po uzyskaniu dyplomu”. Grupa ta, której przedstawiciele zajmują najbardziej eksponowane stanowiska w aparacie państwowym i całym społeczeństwie, posiadała także, aby odwołać się do słów tego samego autora, „swoją tradycyjną mentalność [...], którą [przywoływany przez Andersona] Bourdieu nazywa »noblesse d’État«⁶ z jego odróżnialnym habitusem [...]”, który potwierdzany był zarówno przez kształcenie w *grandes écoles*, jak i w prestiżowych, występujących na poziomie pośrednim klasach przygotowawczych (*classes préparatoires*) do tych placówek oraz wcześniej – w elitarnych liceach (tamże, s. 268).

W praktyce i obecnie mamy do czynienia z taką samą sytuacją – niewielka grupa nadzwyczajnych liceów, jak również prowadzonych przez nie

uniwersytety francuskie.

⁴*Grandes écoles* są to najlepsze uczelnie francuskie, w których kształcą się niewielka elita najlepszych; ich dyplom w praktyce zapewnia karierę społeczno-zawodową i wysoką pozycję społeczną.

⁵Termin odnoszący się do najwyższych klas społecznych we Francji; tworzą je rodziny posiadające ogromne majątki oraz bogatą tradycję kulturową. Jej członkowie posiadają bardzo dobre wykształcenie i są zatrudnieni w zawodach i na stanowiskach o najwyższym prestiżu społecznym.

⁶Urzędnicy państwowi najwyższego szczebla postrzegani jako uprzywilejowana elita wykształcona w najlepszych szkołach wyższych, takich jak na przykład École Nationale d’Administration.

klas przygotowawczych oraz najznakomitsze *grandes écoles* tworzą jeden bardzo jednoznaczny w swojej symbolice oraz mający realny wpływ na społeczeństwo i biografie jego absolwentów system szkolnictwa elitarnego. Można także stwierdzić, iż zarówno współcześnie, jak i za czasów Napoleona (i w kolejnych epokach politycznych) to państwo legitymizuje we Francji – poprzez instytucje edukacji średniej i wyższej – kształcenie składającej się z niewielkiej liczby osób elity, koniecznej do efektywnego jego funkcjonowania, wykluczając w praktyce z dostępu do niej osoby pochodzące z niższych klas społecznych (Vaughan, Scotford Archer 1971, s. 189). Trudno też nie zauważyć, że we Francji to właśnie edukacja i wykształcenie odgrywają główną rolę w procesach stratyfikacji społecznej. W tym kontekście trzeba się zgodzić się z twierdzeniem M. Alberio, który pisze, że we Francji „szkoła znajduje się w centrum nierówności społecznych, i także – w znaczeniu ogólniejszym – w centrum stosunków społecznych. Wokół szkoły i edukacji powstało wiele strategii [...] świadomie podejmowanych przez klasę średnią, których celem jest uzyskanie najbardziej prestiżowych edukacyjnych kredencjałów [...]” (Alberio 2011, s. 6), co prowadzi także do różnorodnych „obsesji», zaostrzających problem nierówności społecznych” (tamże).

Trzeba stwierdzić, że system szkolnictwa francuskiego ma charakter bardzo selekcyjny, a jednocześnie stanowi najbardziej integralną część (a być może nawet rdzeń) procesów reprodukcji społecznej. W konsekwencji krytycy jego elitarnego charakteru uważają, iż nie tyle ma on charakter merytokratyczny, ile raczej „klasowo merytokratyczny” (Zanten 1995, s. 3) – rywalizacja o dostęp do elitarnych placówek na poziomie średnim i wyższym rozgrywa się w obrębie populacji uczniów pochodzących z klas wyżej usytuowanych w hierarchii społecznej. System ten opiera się w znacznie większym stopniu na wspomnianych już mechanizmach ostrej selekcji, wykluczających w sposób zdecydowany osoby niżej usytuowane w hierarchii klasowej niż na mechanizmach ruchliwości społecznej. Działa przy tym zarówno poprzez swoje wymagania formalne (dotyczące na przykład różnego typu egzaminów), jak i na drodze oddziaływań na aspiracje i wywieranie wpływu na wybory edukacyjne rodziców i dzieci. Tworzy przy tym bardzo nieprzyjazny klimat dla przełamywania bariery elitarności, która broni dostępu do edukacji w najlepszych placówkach osobom z nieuprzywilejowanych środowisk społecznych (w tym i emigrantom).

Odwołując się do opinii Petera Gumbela, można przy tym stwierdzić, że narzędziem stratyfikacji we Francji jest swoisty konkurs o bezwzględnie rywalizacyjnym charakterze – „dla niewielkiej liczby wyselekcjonowanych przeznaczono wielkie nagrody. Ci ludzie są pełni pewności siebie, czasami aroganccy, zajmują najwyższe pozycje w społeczeństwie [...]. Zwycięzcy

muszą być podobni do siebie. Skończyli te same szkoły, pochodzą z tych samych środowisk, i osiągają szczyty, zdając egzaminy, do których byli przygotowywani od najwcześniejszych lat życia” (Gumbel 2013).

I rzeczywiście, nietrudno zauważyć, że droga życiowa wielu znamienitych Francuzów była związana z trzema słynnymi instytucjami. Oto podejmowali oni naukę w prestiżowym Lycée Henri-IV lub Lycée Louis-le-Grand, kontynuowali ją w jednej z trzech najbardziej prestiżowych francuskich szkół wyższych: École Normale Supérieure, Sorbonie lub Collège de France, a życie kończyli w krypcie Panteonu (miejsce pochówku najznamienitszych postaci Francji). Nie bez znaczenia jest tu położenie wszystkich tych wymienionych wyżej wspaniałych instytucji – zlokalizowane są one w słynnej Dzielnicy Łacińskiej⁷, co wskazuje na ich wzajemne, bliskie i nierozzerwalne, ale i symboliczne związki (Chimisso 2008, s. 20). Trzeba też dodać, że zdecydowana większość elitarnych liceów francuskich znajduje się w stolicy Francji. Hélène Buisson-Fenet i Hugues Draelants wyrażają w tym kontekście swoje przekonanie, iż „w wysokim stopniu scentralizowany, bardzo paryski charakter francuskiej elitarnej edukacji [...] musi być brany pod uwagę przy porównaniach ze zdecentralizowanym w dużej mierze systemem amerykańskim” (Buisson-Fenet, Draelants 2013, s. 42) – we Francji bardzo istotnym czynnikiem określającym możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego jest zarówno miejsce zamieszkania ucznia, jak i lokalizacja szkoły, do której uczęszcza (tamże).

Na czym polega istota elitarności najlepszych paryskich szkół średnich – najznakomitszych liceów, których absolutnym uosobieniem są wspomniane już Lycée Henri-IV lub Lycée Louis-le-Grand? Zrozumienie elitarnego charakteru tych placówek wymaga odwołania się do ich historii. I tak jeszcze w końcu XIX wieku, aby odwołać się do opinii Philippe’a Ariès, nie uważano, aby edukacja uniwersytecka była podstawą uznania kogoś za dobrze wykształconego. Odpowiednikiem wykształcenia nabywanego w brytyjskich uniwersytetach – Oxfordzie czy Cambridge – nie była wówczas edukacja odbierana na Sorbonie, lecz w szkołach średnich: Louis-le-Grand lub Stanislas (Aries 1962, s. 144). Na przełomie XIX i XX wieku liceum stało się przy tym częścią systemu społecznego uprawomocnienia tej klasy społecznej, jaką jest burżuazja. Wraz z wieńczącym naukę uzyskaniem *baccalauréat*⁸ stanowiło ono, jak pisze E. Gablot (1971, s. 187), „realną barierę gwarantowaną przez

⁷Dzielnica Łacińska – Le Quartier latin, akademickie centrum Paryża.

⁸Autorka będzie w niniejszym tekście używać francuskiego słowa *baccalauréat* – z uwagi na to, że specyfika tego egzaminu różni się w dużym stopniu od polskiej matury; poza tym pojęcie to nie jest tłumaczone w żadnym z wydanych w języku angielskim czy niemieckim tekstów poświęconych szkołom średnim we Francji.

państwo, ochronę przeciwko inwazji [osób z niższych klas]”. Rodzina wywodząca się z ludu mogła, co prawda, uzyskać status przynależny burżuazji, lecz dopiero w następnym pokoleniu. Zdaniem Edmonda Gablota rodzina odnosiła sukces edukacyjny, „jeśli jej dzieci ukończyły szkołę średnią i zdołały uzyskać *baccalauréat*”; aby stać się członkiem wyższych klas społecznych, trzeba było mieć ów dyplom – był to warunek konieczny.

W drugiej połowie XIX wieku we Francji, jak podają autorzy raportu dotyczącego szkolnictwa średniego na świecie, sporządzonego dla brytyjskiej królowej Wiktorii, istniało siedem „wspaniałych klasycznych” szkół średnich: Lycée Louis-le-Grand, Lycée Napoléon, Lycée Saint-Louis, Lycée Charlemagne, Lycée Bonaparte, Collège de Bourbon, Collegium Stanislas i College Rollin. Podkreślają oni przy tym, że każda z nich jest równa pod względem prestiżu najlepszym elitarnym publicznym szkołom angielskim, typu Eton czy Harrow (*Schools Inquiry Commission* 1868, s. 485).

Spośród tych placówek przywołać można jako reprezentatywny przykład publiczne paryskie Lycée Louis-le-Grand. Jego początki sięgają 1563 roku, kiedy to przez zakon jezuitów została założona szkoła Collège Clermont. „Jezuicki koledż Paryża – jak pisał w 1862 roku Élie de Beaumont – przez długi czas był kolebką państwa, najbardziej płodnego ze wspaniałych mężów”⁹. Posiada prestiżową lokalizację przy ulicy Saint-Jacques w Paryżu, sąsiadując z Collège de France, Sorboną i innym elitarnym liceum – Lycée Henri-IV [jak napisano w 1868 roku: „Położony na brzegu Sekwany, w starej dzielnicy szkół i obiektów religijnych, w sąsiedztwie Sorbony i Kościoła pod wezwaniem Świętej Genowefy nieco zrujnowany front Louis-le-Grand [...] idealnie wpisuje się w starożytność i klimat regionu” (tamże, s. 485)].

Philippe Ariès pisze o tym liceum jako o miejscu kształcenia najznamienitszych rodów francuskich (Ariès 1962, s. 192). Jego uczniami byli między innymi pisarze: Molière (absolwent z roku 1639), Wolter (1711), Victor Hugo (1818), Charles Baudelaire (który został dyscyplinarnie usunięty ze szkoły w roku 1839; ukończył Collège Saint Louis), Denis Diderot (1732), Markiz de Sade; artyści: Edgar Degas (1853), Eugène Delacroix, a także współcześni trzej prezydenci: Georges Pompidou (1944), Valéry Giscard d’Estaing (1948), Jacques Chirac (1950), filozofowie i socjologowie światowej sławy: Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Jean-Paul Sartre, Ro-

⁹W tym samym raporcie pojawia się wzmianka dotycząca etymologii nazwy elitarnego liceum Louis-le-Grand (być może należy ją potraktować jako anegdotę). Oto tę słynącą z wysokiego poziomu nauczania jezuicką szkołę w Clermont pewnego razu odwiedził Ludwik XIV. Członek jego orszaku wyraził ogromny podziw dla umiejętności uczniów. Na to król odparł: „A czego się spodziewałeś? Przecież to moja szkoła”. Jeszcze tej samej nocy jezuita zmienili nazwę szkoły na Louis-le-Grand (*Schools Inquiry Commission*, s. 484).

land Barthes (1934) oraz psycholog i autor testu badającego inteligencję – Alfred Binet, a także Maximilien Robespierre.

Obecnie na internetowej stronie szkoły możemy przeczytać, iż liceum zmierza do urzeczywistnienia idei doskonałości, co sprawia, że „odgrywa ono kluczową rolę w kształceniu francuskich elit”. Kryterium selekcji, jak napisano, są tu „osobiste zasługi [uczniów] okupione wysiłkiem i ciężką pracą”. Koresponduje z tym dewiza szkoły, która brzmi: „Do liceum nie można dostać się z powodu sławnego nazwiska, ale tu można na nie zapracować”, co ma podkreślać merytokratyczny charakter placówki¹⁰ (warto dodać, że nie są publikowane jakiegokolwiek dane dotyczące składu społecznego populacji uczęszczających do niej uczniów; to samo odnosi się do innych elitarnych placówek na poziomie średnim). I rzeczywiście, liceum Louis-le-Grand jest – jak to zostanie wykazane – uważane za „oficjalnego dostawcę” studentów do *grandes écoles*, szczególnie do École Polytechnique i École Normale.

Z kolei „Le Monde” – wpływowy francuski dziennik – nazwał paryskie licea: Louis-le-Grand, Henri-IV i znakomitą średnią szkołę prywatną Sainte Geneviève, mieszczącą się w Wersalu – fabrykami elity dostarczającymi przepustek do elitarnego szkolnictwa wyższego i do sukcesu (Baumard, 2011). Uważa się przy tym, że znacznie trudniej dostać się do elitarnych liceów niż do *grandes écoles* (jako przykład można podać, że w roku 2010 tylko 6% aplikujących do liceum Henri-IV zostało do niego przyjętych, w porównaniu z 10% ubiegających się o przyjęcie do znakomitej i bardzo elitarnej École Polytechnique (Darchy-Koechlin, Draelants 2010, s. 445)). Przy czym ten właśnie „licealny” szczebel edukacji, jak pokazują badania, w dużej mierze decyduje o możliwościach odniesienia w przyszłości przez absolwentów sukcesu społeczno-zawodowego (Naudet 2015, s. 192). We Francji, w przeciwieństwie do Wielkiej Brytanii, nie publikuje się jednak danych statystycznych, dotyczących losów społeczno-zawodowych czy ścieżek kariery absolwentów poszczególnych najlepszych liceów; byłoby to politycznie niepoprawne, sprzeczne z orientacją na egalitaryzm. Można w tym miejscu przytoczyć jedynie za Ezrą Suleimanem dane, z których wynika, że w roku 1974 ponad jedna trzecia członków kilkusetosobowej francuskiej elity administracyjnej była absolwentami elitarnych liceów paryskich, w tym Louis-le-Grand ukończyło 12,3% owej elity, Henry-IV – 6,6%, Janson-de-Sailly – 9,9%, Saint-Louis – 3,7%, Montaigne – 1,2%, Condorcet – 3,7%. Z innych znakomych liceów francuskich wywodziło się wówczas 19,8% osób należących do tej grupy (co łącznie daje 56,8%) (Suleiman 1978, s. 68).

W odniesieniu do wymienianych tutaj elitarnych liceów można mówić

¹⁰Oficjalna strona liceum *Lycée Louis-le-Grand*, <http://www.louislegrand.org/index.php/anglais-presentations-61> [data dostępu: 14.11.2017].

o trzech etapach ich selekcyjnego działania w zakresie dostarczania członków elity francuskiej. Po pierwsze, są one selekcyjne „na wejściu”, po drugie selekcionują „w trakcie” – poprzez odpowiednie kanalizowanie zainteresowań oraz wskazywanie różnych ścieżek edukacyjnych i możliwości wyboru, po trzecie wreszcie – selekcionują „na końcu”, poprzez umieszczanie swoich najlepszych absolwentów w elitarnych klasach przygotowawczych do *grandes écoles*. Nic więc dziwnego, że Joseph Amber Barry (1985, s. 100) pisze, iż to liceum [a nie uniwersytet – uzup. AGM] leży w sercu edukacji francuskiej.

Warto dodać, że współczesne elitarne licea paryskie (Louis-le-Grand, Henri-IV, Janson-de-Sailly, Stanislas) oraz wersalskie (Sainte Geneviève oraz Hoche) opuszcza co roku stosunkowo niewielka liczba absolwentów¹¹ (we Francji istnieje 2640 liceów o profilu ogólnym i technicznym, 1637 o profilu zawodowym. Ogólna liczba ich uczniów wynosiła – ponad 1 milion 435 tysięcy osób, a w zawodowych ponad 705 tysięcy osób – dane dla roku 2012) (Raport francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej: *School Education in France 2012*). Jednakże charakteryzujący je wysoki poziom nauczania, a przede wszystkim potencjał stratyfikacyjny, którym dysponują (wpływ na całożyciową karierę społeczno-zawodową absolwentów) sprawia, że ich status jest wręcz nadzwyczajny (Harrigan 1980, s. 20). Wiąże się to także z ich bardzo eksponowaną tradycyjną elitarnością oraz specyfiką dostarczanych uczniom (i niemożliwych do uzyskania gdzie indziej) kompetencji, które stanowią „niezwykle wpływową mieszankę paryskiego intelektualizmu i precyzji urzędników państwowych wyższego szczebla” (Brint 2006, s. 144).

Warto w tym miejscu przywołać poglądy A. d’Iribarne’a i P. d’Iribarne’a, dotyczące roli szkolnictwa średniego w procesach stratyfikacji w społeczeństwie francuskim. Autorzy ci są zdania, iż – niezależnie od egalitarnego dziedzictwa politycznego – wśród francuskich elit istnieje przekonanie, że edukacja dla mas powinna potwierdzać ich społeczne przeznaczenie być zorientowana na to, co praktyczne i zawodowe (d’Iribarne, d’Iribarne 1999, s. 31). W konsekwencji w zdroworozsądkowym myśleniu Francuzów o edukacji to, co demokratyczne, i to, co elitarne, splata się ze sobą w sposób nieodwracalny (tamże, s. 32). W praktyce społecznej prowadzi to do „połączenia formalnej równości z [...] realnymi nierównościami, z [...] relatywnie ukrytymi formami selekcji na wejściu do

¹¹Lycée Louis-le-Grand aktualnie kształci około 1800 uczniów: 850 w liceum (i 950 w tzw. *classes préparatoires*, czyli w klasach przygotowawczych do *grandes écoles*), z kolei Henry-IV w roku akademickim 2014/2015 kształcił 858 uczniów (oraz uczniów w klasach przygotowawczych) – dane pochodzą z oficjalnych statystyk Lycée Henry-IV, http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=103 [data dostępu: 14.11.2017].

najlepszych szkół” (tamże). Teoretycznie więc każdy może podjąć naukę w elitarnych szkołach średnich, jednakże w praktyce aspiracje i odpowiednie kompetencje intelektualne w tym zakresie posiadają niemal wyłącznie osoby pochodzące z określonych klas, tj. stojące wysoko w hierarchii społecznej.

Największe szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego mają więc we Francji ci uczniowie, którzy zostają przyjęci do jednego z omawianych tutaj wysoce selektywnych elitarnych liceów. To prestiż liceum i jego poziom decydują o możliwościach uzyskania sukcesu. „Poprzez dystrybuowanie różnorodnych edukacyjnych możliwości, które są względem siebie nierówne, szkoła [licealna] jest postrzegana jako ogromne »biuro sortujące« lub wielka »maszyna selekcyjna« (Dubet, Cousin, Guillemet 1996, s. 294). W konsekwencji przy wyborze szkoły średniej decydujące znaczenie ma świadomość istnienia hierarchii instytucji edukacyjnych (tamże, s. 295).

Warto wspomnieć tutaj o niezwykle istotnej – bezpośrednio związanej z funkcjonowaniem elitarnego szkolnictwa średniego – formie selekcji francuskich uczniów, która dotyczy tak zwanych klas przygotowawczych do egzaminów do *grandes écoles* (*Les classes préparatoires aux grandes écoles* – CPGE, w skrócie określanymi jako *prepas*). Nauka w nich trwa dwa lata i daje największe możliwości kontynuacji kształcenia w najbardziej prestiżowych placówkach szkolnictwa wyższego. Ich tradycja sięga lat 80. XIX wieku, kiedy to paryskie licea zaczęły prowadzić kursy przygotowawcze do École Normale Supérieure (ENS), popularnie nazywane *khâgne*. Pierwsze klasy tego rodzaju założono w elitarnych paryskich liceach Lycée Louis-le-Grand i Lycée Henri-IV. (Chimisso 2008, s. 19). Źródła podają także, że klasy przygotowawcze do Ecole Polytechnique czy akademii wojskowej istniały już przed 1848 rokiem (Ringer 1989, s. 72). Wprawdzie CPGE stanowią formalnie część edukacji prowadzonej na poziomie postśrednim, ale w swojej funkcji selekcyjnej stanowią bezpośrednie przedłużenie liceum. Nie można analizować społecznej roli elitarnego liceum w oderwaniu od jego CPGE, a we wszystkich rankingach oraz w świadomości społecznej prestiż każdej z klas przygotowawczych jest uzależniony od prestiżu liceum, w którym się znajduje. I to w jego gmachu zwykle odbywają się zajęcia; a na stronach internetowych poszczególnych liceów funkcjonują równoważne działy informacyjne dotyczące proponowanej tam oferty edukacyjnej na poziomie wyższej szkoły średniej oraz CPGE; ponadto trzeba zauważyć, że w *curriculum vitae* absolwenci klas przygotowawczych ujmują edukację na tym poziomie pod nazwą poszczególnych liceów¹².

¹²Por.: np. biogram profesora Oxfordu Pierre’a Bourhisa, w którym pisze on, że ukończył CPGE w Louis-le-Grand w zakresie matematyki i fizyki; profesor uznał go za „naj-

Trzeba tu także wspomnieć o fenomenie elitarnego paryskiego liceum Saint-Louis, które nie posiada klas typowo licealnych, a jedynie klasy przygotowawcze (jego absolwentami byli między innymi Charles Baudelaire, Émile Zola, Jacques Mitterrand, Antoine de Saint-Exupéry czy Louis Pasteur). Wyjdę przy tym od stwierdzenia, iż we Francji istnieje około 350 instytucji, które prowadzą kształcenie w około dwóch tysiącach klas przygotowawczych łącznie; w każdej klasie średnio uczy się 40 uczniów (zdecydowana większość z nich działa przy liceach). Do CPGE uczęszcza obecnie więc około 80 tysięcy osób z kilkuset tysięcy uzyskujących co roku baccalauréat, z tego jednak tylko kilka tysięcy do placówek o charakterze elitarnym: na przykład liczba uczniów w CPGE w Louis-le-Grand w roku 1964/65 wynosiła 880, w roku 1980/1981 – 937 (Bourdieu 1989, s. 195), a obecnie jest ich około 950; w innych szkołach waha się między 800 a 1100 osobami (90% z CPGE ma charakter publiczny, co oznacza, że nauka w nich jest bezpłatna) (*The State of Higher Education and Research in France* 2010). Warto też dodać, że liczba uczęszczających do klas przygotowawczych stanowi wielkość względnie stałą, na co wskazują statystyki: w roku 1997/1998 odnotowano 78 880 osób uczęszczających do CPGE (Thelot 1998, s. 11), a w roku 2009/2010 – 77 600¹³.

System CPGE jest wewnętrznie ustratyfikowany. W absolutnej czołówce znajdują się: tzw. *prepas parisiennes*, zlokalizowane w liceach w Dzielnicy Łacińskiej Paryża, najbardziej elitarne i wyróżniające się doskonałością kształcenia oraz znakomitym wizerunkiem, co przekłada się na charakterystyczny dla tych szkół wysoki współczynnik dostosowalności się do elitarnych *grandes écoles* (Truong, Truc 2012, s. 54). Dodać do tego należy dwie wersalskie placówki CPGE: Lycee Hoche i Sainte Geneviève (znane też pod nazwą Ginette) (Gumbel 2013). Istnieją również klasy mniej prestiżowe, znajdujące się w pozostałych częściach Francji, które gromadzą najlepszych uczniów z okolicy, którym brak możliwości czy ambicji, aby uczyć się w Paryżu. Jednak te tzw. *petites prépas* – małe klasy przygotowawcze – nie dają gwarancji dostania się do *grandes écoles*, a można nawet powiedzieć, że taki optymistyczny scenariusz jest stosunkowo rzadki (Truong, Truc 2012, s. 54). Trzeba dodać, że podstawą wszelkich rankingów dotyczących CPGE jest – dokonywane w różnych kontekstach – porównywanie liczby absolwentów dostających się na studia wyższe w *grandes écoles*. Uważa się, że te, które są

bardziej selektywny kurs nauczania przygotowujący do studiów pierwszego stopnia”, por.: <http://www.cs.ox.ac.uk/files/5448/resume-short.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].

¹³Por.: strona informacyjna poświęcona CPGE: <http://www.admission-postbac.info/en/cpge.html> [data dostępu: 14.11.2017].

na szczycie rankingów (i funkcjonują w ramach elitarnych liceów), kształcą elitę intelektualną Francji (por. też: Corbet 1996, s. 9).

Rozważmy w tym miejscu na przykład wyniki procesu rekrutacyjnego do tych należących do najbardziej prestiżowych francuskich uczelni wyższych, jakimi są *École Polytechnique* oraz *École Normale Supérieure* na bardzo uznawanym, a konkretnie dotyczące bardzo cenionego we Francji kierunku: „Fizyka i chemia”. Jak wynika z danych dostępnych w banku informacji SCEI¹⁴, w roku 2014 do tych uczelni aplikowali kandydaci w sumie ze 105 najlepszych klas przygotowawczych z całej Francji. Ogółem dostały się 263 osoby, z tego z elitarnych paryskich i wersalskich CPGE w Henri-IV – 16, w Louis-le-Grand – 41, w Saint Louis – 14, Stanislas – 16, Janson-de-Sailly – 6, Geneviève – 48, Hoche – 9. Ogółem absolwenci tych 7 klas przygotowawczych stanowią 57% ogółu przyjętych (150 na 263 osoby). Jedynie CPGE wchodzące w skład 6 innych niż wymienione wyżej liceów zdołało umieścić w *École Polytechnique* oraz *École Normale Supérieure* (na kierunku „Fizyka i chemia”) więcej niż 3 swoich absolwentów. Aż 67 ze 105 wymienionych prestiżowych CPGE nie zdołało umieścić w tych uczelniach żadnego absolwenta. Statystyki pozwalają również na określenie tutaj aspiracji absolwentów poszczególnych CPGE. Oto na 1880 kandydatów ze 105 liceów, którzy w roku 2014 złożyli w tych uczelniach swoje aplikacje, aż 638 osób (33,9%) to absolwenci 7 wymienionych wyżej elitarnych placówek (oficjalna strona konkursowa do elitarnych szkół wyższych we Francji publikuje rankingi dostawalności się kandydatów z poszczególnych liceów do *grandes écoles*, http://www.scei-concours.fr/statistiques/Stat2014/Lycees_Pc/X-Ens_Pc.html) Warto omówić wyniki rekrutacji do tych uczelni na innym znaczącym kierunku, jakim jest „Matematyka i fizyka”. W roku 2014 swoje aplikacje złożyli w nich kandydaci z 139 klas przygotowawczych. Ogółem dostały się 369 osoby, z tego z CPGE w Henri-IV – 23, Louis le Grand – 62, Saint Louis – 19, Stanislas – 14, Janson de Sailly – 8, Geneviève – 42, Hoche – 25. W sumie absolwenci tych 7 klas przygotowawczych stanowią 52,3% ogółu przyjętych (193 osoby na 369 przyjętych). Jedynie 17 spośród pozostałych liceów, poza wymienionymi, zdołało umieścić w tych uczelniach i na tym kierunku więcej niż 3 swoich absolwentów (tamże) (przy czym w przypadku aż 91 z 139 CPGE żaden absolwent się nie dostał). Statystyki pozwalają również na określenie tutaj aspiracji absolwentów poszczególnych CPGE. Oto na 2349 wszystkich kandydatów, którzy w roku 2014 złożyli swoje aplikacje do *École Polytechnique* i *École Normale Supérieure* (kierunek: „Matematyka i fizyka”), aż 587 (czyli

¹⁴Service Concours Ecoles Ingénieur.

24,9%) to absolwenci 7 wymienionych wyżej elitarnych klas przygotowawczych (tamże).

Wreszcie do *École Polytechnique* i *École Normale Supérieure* na prestiżowy kierunek „Fizyka i nauki inżynierskie” w roku 2014 aplikowali kandydaci z 108 klas przygotowawczych. Ogółem dostały się 102 osoby, z tego z CPGE w Louis-le-Grand – 16, Saint-Louis – 4, Stanislas – 5, Sainte-Geneviève – 13, Hoche – 10, Janson-de-Sailly – 1 (żaden z absolwentów CPGE w Henri-IV nie złożył tam aplikacji). Tak więc tych 6 liceów dostarczyło do wymienionych uczelni 49 studentów – liczba ta stanowi 48% ogółu przyjętych kandydatów (102 osoby). Aż 71 CPGE nie zdołało umieścić w *École Polytechnique* i *École Normale Supérieure* ani jednego absolwenta na kierunku „Fizyka i nauki inżynierskie”. I w tym przypadku statystyki dotyczące liczby osób aplikujących pozwalają określić aspiracje absolwentów poszczególnych CPGE. Oto ze wszystkich 1345 kandydatów, którzy w roku 2014 złożyli tam swoje aplikacje, aż 357 (czyli 26,5%) to absolwenci 6 wymienionych wyżej elitarnych klas przygotowawczych (tamże). Widać więc wyraźnie absolutną przewagę najbardziej elitarnych CPGE nad pozostałymi placówkami w aspekcie dostępu do najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej. Dotyczy to liczby aplikujących kandydatów, ale w jeszcze większym stopniu – liczby przyjętych.

Wewnętrzna stratyfikacja CPGE ma więc w istocie charakter geograficzny, społeczny i akademicki. Pisze się w tym kontekście, że procedury selekcji „na wejściu”, a więc na etapie naboru kandydatów do klas przygotowawczych, pełnią rolę swoistych drzwi antywłamaniowych, broniących dostępu do *grandes écoles* (Buisson-Fenet, Draelants 2013, s. 43). I to mimo tego, że selekcja sama w sobie ma w dużej mierze charakter biurokratyczny i formalny. Nie bez znaczenia jest tu fakt, iż szanse dostania się do klasy przygotowawczej wznoszą się aż do 80%, gdy jest się absolwentem liceum, które prowadzi takie klasy (za: tamże, s. 42). Ponadto, elitarne szkoły średnie posługują się szeregiem strategii uprzywilejowanych swoim absolwentom dostępu do CPGE, szczególnie w zakresie doradztwa związanego z procedurami aplikacyjnymi, wprowadzania preferowanych przez CPGE kursów akademickich oraz działań związanych ze swoim instytucjonalnym habitusem [odnoszącym się do wpływu statusu poszczególnych placówek edukacyjnych oraz podejmowanych w nich codziennych praktyk i rytuałów na dokonywane przez uczniów wybory edukacyjne – habitus rodzinny nakłada się tutaj na habitus instytucji (Reay, David, Ball 2001)]. Najogólniej mówiąc, ich cała działalność jest podporządkowana przygotowaniu do CPGE.

Trzeba dodać, że od 2003 nabór do klas przygotowawczych prowadzony jest drogą elektroniczną – kandydaci proszeni są o wysłanie odpowiednich

dokumentów za pośrednictwem strony internetowej. Każdy z uczniów może złożyć aplikację do kilku CPGE o zróżnicowanych profilach, wskazując na swoje preferencje w zakresie poszczególnych wyborów. Selekcja odbywa się w oparciu o analizę *dossier* ucznia, przy czym – przynajmniej według oficjalnej retoryki – głównym jej kryterium są tutaj jego osiągnięcia w zakresie wyników nauczania. Wyboru kandydatów dokonuje się za pomocą pozornie anonimowych i standaryzowanych procedur (wiele danych pobiera się z programów komputerowych, które same pozycjonują kandydatów, tworząc, jak się wierzy, obiektywny ranking) (Darmon 2012, s. 8). Istotny jest tu jednak sposób kodowania i dekodowania informacji o uczniu. Procedura ta opiera się na tym samym zestawie kryteriów: uwzględnia więc wyniki baccalauréat i wielorakie konteksty ocen szkolnych (uwzględnia także wyniki z poprzednich lat i ujęte w ramach różnego typu rankingów) oraz opinie nauczycieli, ale także pochodzenie społeczne i „geograficzne” kandydatów oraz – uznawany za bardzo istotny – poziom i prestiż ukończonego liceum (tamże, s. 8). „Lokacyjny efekt”, jak to ujmuje Agnes van Zanten, odnosi się zarówno do faktu, iż większość najlepszych liceów znajduje się w Paryżu, jak i do powszechnej tendencji do przypisywania w procesie rekrutacji do najbardziej selektywnych CPGE większej wagi ocenom, miejscu w rankingach klasowych oraz pozytywnym opiniom nauczycieli tych uczniów, którzy ukończyli prestiżowe licea (Zanten 2009, s. 334-335).

W tym kontekście warto przywołać ponownie prowokacyjny oksymoron Pierre’a Merle „segregacyjna demokratyzacja edukacji”, opisujący pewną tendencję: otóż o ile w latach 1985-2000 zwiększyła się dwukrotnie liczba osób posiadających baccalauréat, o tyle klasy przygotowawcze i *grandes écoles* stały się w tym czasie bardziej selektywne niż były kiedykolwiek wcześniej (por.: analizy Deer 2009, s. 224). Podobne wnioski formułuje Marie-Pierre Moreau (2012, s. 21-22), która zwraca uwagę na ich rosnącą społeczną selektywność. Wreszcie Muriel Darmon (2012, s. 5), pisząc o procesach selekcji do klas przygotowawczych, używa określenia „upolitycznienie”. Z dostępnych danych wynika, że w roku 2007 w populacji uczniów uczęszczających do CPGE znalazło się zaledwie 6,8% dzieci z klasy robotniczej (Hartmann 2007, s. 62). Z kolei wyniki badań A. Pons z 2007 roku uczniowie tych klas pochodzą w przeważającej części z najwyższych klas społecznych (za: Darmon 2012, s. 5) [nic więc dziwnego, że system CPGE krytykowany jest niekiedy nie tylko za swoją wyłączną orientację na przygotowanie do egzaminów wstępnych do *grandes écoles* oraz encyklopedyczny charakter nauczania, ale także za elitaryzm i potwierdzanie zjawiska reprodukcji społecznej (Calmand, Giret, Guégnard, Paul 2009, s. 3)].

Aczkolwiek sama nauka w elitarnych CPGE otacza jednostkę nimbem

elitarności, to jednak nie gwarantuje automatycznego przyjęcia do *grandes écoles*, najbardziej prestiżowych instytucji szkolnictwa wyższego. Główną rolę odgrywają tutaj wysoce selekcyjne egzaminy wstępne. Stąd nauka w CPGE jest synonimem niezwykle ciężkiej, wyczerpującej dwuletniej pracy, na którą składa się zarówno uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych, jak i samodzielne studiowanie. Nic więc dziwnego, że w artykułach prasowych opisujących naukę w CPGE bardzo często wykorzystuje się metaforę piekła, które trzeba przeżyć (Truong, Truc 2012, s. 53). Z kolei Peter Gumbel nazywa klasy przygotowawcze obozami rekrutów w stylu wojskowym, porównując naukę w nich do ukazanego przez Stanleya Kubricka w filmie *Full Metal Jacket* treningu żołnierzy przygotowujących się do wojny w Wietnamie¹⁵. Na stronie „L’Onisep”, oficjalnego informatora francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, można przeczytać lakoniczne, lecz wymowne w swojej treści wskazówki dla uczniów klas przygotowawczych: „Przygotowanie się [w CPGE – uzup. AGM] do konkursu do *grandes écoles* wymaga obrania stałego tempa. [...] Niewiele jest miejsca na wypoczynek [...]. Aby utrzymać się i poradzić sobie ze stresem, trzeba wiedzieć, jak zorganizować sobie pracę i zaplanować regularne przerwy na relaks. Można nauczyć się rygorystycznych metod pracy [...]. Regularna ocena postępów i indywidualna kontrola zapewnia sukces. Wymagania są wysokie [...]. Jednakże nie zniechęcaj się. Wytrwałość na ogół przynosi owoce”¹⁶. Dostępne dane wskazują na to, że uczniowie CPGE poświęcają znacząco więcej czasu na naukę w klasie szkolnej i samodzielne studiowanie niż studenci uniwersytetów; spędzają też najmniej czasu (w porównaniu z innymi grupami uczniów i studentów) na oglądaniu telewizji i „dryfowaniu” w internecie (Belghith, Verley, Vourc’h, Zilloniz 2011, s. 8). W książce *Le Dressage des élites. De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés* Marie-Laure de Léotard, pisząc o rozkładzie i treści zajęć w CPGE, używa określenia: „program dla himalaistów” (Léotard 2001, s. 212) [stąd nic dziwnego, że klasy przygotowawcze nazywane są niekiedy „matrycami socjalizacyjnymi”, wyrabiającymi całozyciowe nawyki (Feyfant 2006, s. 6)].

Trudno podważać znaczenie egzaminów do *grandes écoles* i nie dostrze-

¹⁵Tej metafory użył Peter Gumbel w książce: *On achève bien les écoliers*, Paris 2010.

¹⁶Dossier: les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), Les études en classes préparatoires, Octobre 2013, Office national d’information sur les enseignements et les professions. Informator francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Filieres-d-etudes/Les-classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-CPGE/Les-etudes-en-classes-preparatoires> [data dostępu: 14.11.2017].

gać ich wpływu na biografie Francuzów, ich ukończenie jest bowiem decydujące – z perspektywy właściwej dla Francji drabiny stratyfikacyjnej. Michael Bauer i Benedicte Bertin-Mouroto mówią nawet o trawiącej Francję „tyraniu pierwszego dyplomu” (*La tyrannie du diplôme initial*) związanej z całozyciową karierą opartą na prestiżu kredencjału uzyskanego w jednej z elitarnych *grandes écoles* (za: M. Dogan, *Is there a ruling class in France?*, [w:] tegoż (ed.), *Elite Configurations at the Apex of Power*, s. 48). Ten dyplom nie jest już tylko dowodem ukończenia studiów, lecz ostatecznym „certyfikatem kwalifikacji” (Vaughan, Archer 1971, s. 186) i przynależności do elity. „Absolwent Ecole Normale lub Ecole Polytechnique może przez całe swoje życie korzystać materialnie i symbolicznie z formalnego (dosłownie ustawowego) zróżnicowania, w odniesieniu do zwykłych ludzi”. Bourdieu określa ją wręcz „mistyczną barierą” (Bourdieu 1989, s. 114). Warto dodać, że każdego roku École Polytechnique kończy jedynie około czterystu absolwentów, a École Nationale d’Administration¹⁷ około osiemdziesięciu [co stanowi 0,057% kohorty młodzieży z jednego rocznika – jak komentuje to P. Gumbel (2013), można by to uznać za błąd statystyczny]. Uczelnie te, na czele z Ecole Normale Supérieure, tworzą francuskie elity państwowe, przy czym wszystkie dane wskazują, iż zdecydowana większość uczęszczających do tych placówek studentów pochodzi z klas wyższych, przy czym ich struktura społeczna nie zmienia się na korzyść osób z klas nisko stojących w hierarchii (Hartmann 2007, s. 62).

Anne Feyfant podaje, że na poziomie elitarnych szkół wyższych typu *grandes écoles* dzieci z rodzin stojących wysoko w hierarchii społecznej stanowią 80% populacji studentów, natomiast na uniwersytetach – 33%, a jeśli chodzi o całą populację, grupa ta stanowi jedynie 15% (Feyfant 2006, s. 6). Można także przywołać w tym miejscu poglądy Marie Duru-Bellat, która uważa, że zjawisko demokratyzacji dostępu do szkolnictwa wyższego we Francji nie miało wpływu na funkcjonowanie placówek o charakterze elitarnym (*grandes écoles*). Nadal są one w stanie „kontrolować (i ograniczać) liczbę studiujących na nich osób”. Natomiast w funkcjonującym we Francji dualistycznym systemie edukacji wyższej „demokratyzacja na tym poziomie została zabsorbowana przez uniwersytety” (które mają znacznie mniejszy prestiż niż *grandes écoles*) (Duru-Bellat 2013, s. 22).

Stąd elity francuskie są niezwykle homogeniczne, co wynika z względ-

¹⁷ENA (Narodowa Szkoła Administracji) wraz z Ecole Supérieur i Ecole Polytechnique stanowią najbardziej prestiżowe *grandes écoles* we Francji. Nazywana przez Elise S. Brezis „najbardziej elitarną z elitarnych szkół”; por.: E.S. Brezis, *The Effects of Elite Recruitment on Social Cohesion and Economic Development*, 2010, <http://www.oecd.org/development/pgd/46837524.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].

nie jednorodnej edukacji otrzymywanej w niezwykle prestiżowych *grandes écoles* i pracy w ramach sektora Grands Corps (Hartmann 2010, s. 295) (tworzą go osoby zajmujące najwyższe stanowiska w społeczeństwie francuskim, tworzone z absolwentów właśnie najlepszych *grandes écoles*). Można tu zresztą dostrzec nawiązanie do idei (i praktyk) Napoleona, zdaniem którego elitarna edukacja miała służyć kształceniu kadr najwyższego szczebla – wąskiej grupy elit działających na rzecz państwa (Vaughan, Archer 1971, s. 179). Podobnie jak za czasów napoleońskich, tak i dziś system edukacji uprawomocnia w praktyce dominującą pozycję w społeczeństwie najwyżej usytuowanych klas społecznych, przy czym głównym układem odniesienia jest tutaj nadal „interes państwa, a osoby z klas nisko stojących w hierarchii są *de facto* wykluczane” (tamże, s. 189).

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że nie przyniosły większych rezultatów podejmowane dotąd na wszystkich szczeblach edukacji próby akcji afirmatywnych, zmierzających do zwiększenia szans edukacyjnego sukcesu dzieci z rodzin należących do niższych klas społecznych. Dotyczy to także utworzonej w 2006 roku w paryskim elitarnym liceum Henri-IV klasy przygotowawczej dla około trzydziestu najzdolniejszych uczniów pochodzących z rodzin stojących nisko w hierarchii społecznej („classe préparatoire aux études supérieures” – CPES). Nauka w tej klasie (możliwa jedynie dla osób posiadających baccalauréat) przygotowywała do selektywnych CPGE (Allouch, Zanten 2010, s. 20-21). Ta i wszelkie inne akcje afirmatywne prowadzone w myśl idei „kompensacyjnego sponsorowania” – niezależnie od tego, jakiego poziomu edukacji dotyczą – mają jednak na celu jedynie niewielkie rozszerzenie dostępu do kształcenia w *grandes écoles*, a nie jego wyrównanie, choćby z tego powodu, że obejmują swym zasięgiem bardzo niewielką liczbę osób (Grodsky 2007). Przynoszą więc statystycznie nieistotne rezultaty. Zdaniem Ezry N. Suleimana, akcje afirmatywne nie przekładają się na jakąkolwiek zmianę edukacyjną. Przeciwnie – niewielkie zwiększenie reprezentacji dzieci robotników czy chłopów w elitarnych instytucjach pomaga legitymizować ten elitaryzm i stanowi kontrargument wobec jego krytyki (Suleiman 1978, s. 277). Zresztą, jak piszą A. d’Iribarne i P. d’Iribarne (1999, s. 31), we Francji „istnieje relatywnie szeroki konsens w zakresie edukacji elitarniej i nawet jeśli system *grandes écoles* jest od czasu do czasu krytykowany w relatywistycznie rytualny sposób, to każdy wie, że nie przyniesie to żadnej konsekwencji”.

W ramach podsumowania można stwierdzić, że elitarnie szkolnictwo średnie ma we Francji zupełnie inną specyfikę niż w Wielkiej Brytanii. Mamy w tym kraju do czynienia, jak już podkreślano wcześniej, ze zderzeniem dwóch radykalnie odmiennych ideologii edukacyjnych. Pierwsza z nich wy-

nika z eksponowania tradycyjnej dla Francji idei równości, druga z tradycji o charakterze stricte elitarnym, która jest związana z procesami reprodukcji społeczno-kulturowej. Można więc stwierdzić, iż we Francji edukacja elitarna służy procesowi wyłaniania się kolejnego pokolenia elity – co dokonuje się na drodze radykalnych procesów selekcyjnych. Służy także reprodukowaniu istniejącej struktury społecznej – choć nie ma tutaj tej jednoznacznej ciągłości dziedzictwa statusu związanego z pochodzeniem, jak to ma nadal miejsce w Wielkiej Brytanii. Wydaje się, że we Francji można mówić o kolejnych etapach radykalnej selekcji na poszczególnych poziomach kształcenia, kiedy to eliminowane są kolejne grupy osób; powoduje to, że coraz mniejsza liczba jednostek przechodzi coraz wyżej, podążając ścieżką prowadzącą do ukończenia najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej. Cały ten proces odbywa się na zasadach swobodnej konkurencji, która przyjmuje dwie formy. Pierwszą z nich mogłabym nazwać „konkurencją aspiracji”; związana jest ona z podejmowanymi przez uczniów – na kolejnych szczeblach edukacji – wyborami edukacyjnymi (które w dużej mierze zależą od kapitału kulturowego rodziny i jej miejsca w strukturze społecznej). Druga forma to „konkurencja osiągnięć”, która prowadzi do nieustannej rywalizacji na kolejnych, coraz wyższych szczeblach systemu edukacji – jest to współzawodnictwo, którego celem jest dostęp do kolejnych szczebli kształcenia, jak i (a może przede wszystkim) do najbardziej atrakcyjnych jego wariantów oferowanych przez system (np. miernikiem będzie tu siła prestiżu placówek edukacyjnych). Najlepszą metaforą tego systemu jest piramida, na której szczycie znajdują się najlepsze z najlepszych – *grandes écoles*, dostępne co roku tylko dla nielicznych i zapewniające sukces społeczno-zawodowy. Można tutaj także wykorzystać metaforę kolejnych filtrów, które przepuszczają – według jasno określonych kryteriów – tych wystarczająco dobrych na wyższe szczeble edukacji, a tym najlepszym z najlepszych otwierają drogę do najbardziej prestiżowych placówek. Makrosocjologiczne działanie nieodwołalnych mechanizmów selekcji na poszczególnych etapach edukacji powoduje, że na szczycie znajduje się (dosłownie) kilkusetosobowa grupa osób dokooptowanych do elity z racji swojego wykształcenia.

Przy tym trzeba zauważyć, że im wyższy szczebel edukacji, tym mniej w gronie uczących się osób ze słabiej uprzywilejowanych środowisk społecznych. Powtórzę raz jeszcze: teoretycznie system edukacji francuskiej jest maksymalnie merytokratyczny i dostarcza ogromnych możliwości w zakresie ruchliwości konkurencyjnej. W praktyce najistotniejszą w nim rolę odgrywają kolejne „punkty odcinania”. Przy tym aż do ostatniego „rozdania nagród”, którymi są dyplomy *grandes écoles*, ważne są nie tyle certyfikaty ukończenia kolejnych placówek na kolejnych poziomach edukacji, ile raczej

kolejne – dostarczane przez nie – „otwarcia” i „zamknięcia”. Podstawowe pytanie jest następujące: kierując się w którą stronę można pójść dalej, a gdzie na wejściu uczeń zobaczy znak zakazu?

Edukacyjna konkurencja rozpoczyna się we Francji bardzo wcześnie i ma swą kontynuację na kolejnych szczeblach kształcenia i dotyczy wszystkich wariantów zdobywanego wykształcenia. Dobra szkoła podstawowa stanowi wstęp do dobrego college'u (szkoły średniej pierwszego stopnia). Ten z kolei otwiera całą gamę możliwości, jeśli chodzi o kształcenie na poziomie wyższej szkoły średniej (liceum). Ważne przy tym jest usytuowanie się w placówce o jak największym prestiżu, która pozwala najlepszym na podjęcie nauki w klasach przygotowawczych do *grandes écoles* (Bensaïd, Cohen, Maurin, Mongin 2003). Pierre Bourdieu komentuje ten cały proces w sposób następujący: „Przenikanie logiki nieustannej rywalizacji w dół do coraz niższych i niższych poziomów szkolnictwa prowadzi do narzucenia jednolitej zasady hierarchizacji i coraz bardziej perfekcyjnie zorganizowanego zunifikowanego systemu kryteriów” (Bourdieu 1989, s. 215) (szczególnie na poziomie średnim). Przy czym „najbardziej prestiżowe, najrzadziej występujące [...] tytuły [dyplomy] [...] to takie, które pozwalają ich posiadaczom pozostać na drodze, która poprowadzi ich najdalej i najwyżej – w zależności od ukończonych przez nich szkół, wybranych ścieżek kształcenia i od wyników osiągniętych w ostatnim roku liceum oraz w klasach przygotowawczych” (tamże). Podstawowe kryterium jest jedno: szanse w rekrutacji do *grandes écoles* (tamże). Zdaniem Pierre'a Bourdieu francuska edukacja „przypomina coś na kształt ogromnej kognitywnej maszyny, która nieustannie redystrybuuje uczniów” (tamże, s. 1). Według francuskiego socjologa instytucje edukacyjne działają wobec swoich uczniów w sposób agregacyjny i segregacyjny (tamże, s. 104). Jednocześnie „poprzez uczynienie wartości jednostki zależną od instytucji, ona [edukacja instytucjonalna] narzuca jej bezwarunkowe związanie się z nią [tą instytucją] i w ten sposób potwierdza swój monopol w zakresie nadawania wartości” (tamże, s. 109). Uczniowie żyją w świecie „niekończącego się współzawodnictwa i niekończących się sprawdzianów [...], [a w konsekwencji] współzawodnictwo zmusza jednostki selekcyjonowane [...] przez współzawodnictwo i zamknięte w zamkniętym świecie współzawodników do całkowitego poświęcenia się na rzecz współzawodnictwa” (tamże, s. 110).

Dostrzec tutaj można jeszcze jeden kontekst problemu związanego z dostępem do elitarnych placówek systemu szkolnictwa wyższego, który poruszany był już zresztą wcześniej. Zwiększenie dostępu do kolejnych szczebli kształcenia, szczególnie na poziomie edukacji średniej i wyższej, spowodowało „wzmocnienie elitarności” – zaostrzenie kryteriów przyjęć do elitarnych

liceów i elitarnych *grandes écoles*. Strzegą one zazdrośnie swojej elitarności, co wpisuje się w przywoływane już – obecne we Francji na poziomie myślenia potocznego – przekonanie dotyczące hierarchii społecznej: musi istnieć podział na edukację dla elity i edukację dla ludu (Iribarne, Iribarne 1999, s. 27). W kontekście edukacji inherentne dla mentalności francuskiej jest więc dzielenie ludzi na szlachejnych i pospolitych (tamże, s. 28). Przy tym kategorie szlachejności i pospolitości nie są wyodrębnione na podstawie kryterium pochodzenia społecznego, lecz talentu i wyników edukacyjnych. Umasowienie francuskiej edukacji na jej kolejnych poziomach spowodowało, że – podobnie jak w innych krajach – bardziej liczy się to, jaką instytucję edukacyjną ktoś ukończył niż to, na jakim szczeblu jego edukacja się zakończyła.

W praktyce, jak twierdzi M. Hartmann, mamy we Francji do czynienia z najbardziej dystynktywnym na świecie systemem „standaryzowanego formowania elit” (Hartmann 2010, s. 292) lub – aby przywołać uzasadnioną tezę Patricka Harrigana – „w najwyższym stopniu konkurencyjnym systemem w ramach egalitarnej struktury” (Harrigan 1980, s. 20). We Francji dwa zdecydowanie przeciwstawne sobie pojęcia: „elitarność” i „równość” – łączą się współcześnie w ramach neoliberalnej idei merytokracji.

Literatura

- ALBERIO M. (2011), Education And Social Inequalities In The Urban Space: A French Example, Télé-université/Université du Québec à Montréal October, <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/pdf/2011--04A.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].
- ALBOUY V., WANECK T. (2003), Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles, „Économie Et Statistique”, nr 361, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es361b.pdf. [data dostępu: 14.11.2017].
- ALLOUCH A., ZANTEN VAN A. (2010), The role of knowledge in the elaboration and instrumentation of policies of widening participation in higher education elite institutions in France, „Observatoire Sociologique du Changement”, <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o22.franceeducation.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].
- ANDERSON R. (2007), Aristocratic Values and Elites Education in Britain and France, [w:] D. Lancien, M. de Saint-Martin (red.), *Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 a nos jours*, Paryż.
- ARIES P. (1962), *Century of Childhood. A Social History of Family Life*, Vintage, New York.

-
- BAUMARD M. (2011), Ces lycées qui monopolisent la fabrique des élites, „Le Monde”, 12 Octobre, <http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/12/ces-Lycées-qui-monopolisent-la-fabrique-des-elites\1586236\3224.html> [data dostępu: 14.11.2017].
- BELGHITH F., VERLEY E., VOURET R., ZILLONIZ S. (2011), Observatoire national de la vie étudiante, Paris, <http://www.observatoire-national.education.fr/medias/reperes2011.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].
- BENSAÏD J., COHEN D., MAURIN É., MONGIN O. (2003), Les nouvelles inégalités, <http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/esprit0204.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].
- BOURDIEU P. (1989), *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Polity Press, Cambridge.
- BREZIS E. S. (2010), The Effects of Elite Recruitment on Social Cohesion and Economic Development, <http://www.oecd.org/development/pgd/46837524.pdf> [data dostępu: 14.11.2017].
- BRINT S. G. (2006), *Schools and Societies*, Stanford University Press, Stanford.
- BUISSON-FENET H., DRAELANTS H. (2013), School-linking processes: describing and explaining their role in the social closure of French elite education, „Higher Education. The International Journal of Higher Education Research”, vol. 66, Issue 1.
- CALMAND J., GIRET J.-F., GUÉGNARD CH., PAUL J.-J. (2009), Why Grandes Écoles are so valued?, [w:] 17th annual workshop of the European Research Network on Transitions in Youth IREDU, Burgundy University „Youth transitions at risk? Insecurity, precarity and educational mismatch in the youth labour market”, Dijon 2009.
- CHIMISSO C. (2008), *Writing the History of the Mind: Philosophy and Science in France, 1900 to 1960s*, Routledge, Ashgate.
- CORBET A. (1996), *Secular, free and compulsory: republican values in French education*, [w:] A. Corbett, B. Moon (red.), *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years 1981-1995*, Routledge, London.
- DARCHY-KOECHLIN B., DRAELANTS H. (2010), ‘To belong or not to belong?’ The French model of elite selection and the integration of international students, „French Politics”, vol. 8, 4.
- DARMON M. (2012), Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires, „Sociétés contemporaines”, nr 86.

- DEER C. (2009), *Elite Higher education in France: Tradition and Transition*, [w:] D. Palfreyman (red.), *Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions*, Routledge, New York.
- D'IRIBARNE A., D'IRIBARNE P. (1999), 'The French education system as the expression of a political culture', „European Journal of Vocational Training”, nr 17.
- DOGAN M. (2003), *Is there a ruling class in France?*, [w:] M. Dogan (red.), *Elite Configurations at the Apex of Power*, Brill, Leiden-Boston.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J-P. (1996), *A sociology of the Lycée student*, [w:] A. Corbett, B. Moon (red.), *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years 1981-1995*, Routledge, London.
- DURU-BELLAT M. (2013), *France: Permanence and Change*, [w:] Y. Wang (red.), *Education Policy Reform Trends in G20 Members*, Springer, Berlin Heidelberg.
- EURIAT M., THELOT C. (1995), *Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990*, „Revue Française de Sociologie”, vol. 36, nr 3.
- FEYFANT A. (2006), *School segregation and élites education*, Lettre d'information no. 14 – January, http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/english/14--january-2006_en.php [data dostępu: 14.11.2017].
- GABLOT E. (1930), *La Barriere et le niveau*, Félix Alcan, nouvelle ditizon, Paris.
- GRODSKY E. (2007), *Compensatory Sponsorship in Higher Education*, „American Journal of Sociology”, vol. 112, nr 6.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GUMBEL P. (2013), *France's Got Talent. The Woeful Consequences of French Elitism*, Kindle Edition, e-book.
- HARRIGAN P. (1980), *Mobility, elites, and education in French Society of the Second Empire*, Wilfred Laurier University Press, Ontario.
- HARTMANN M. (2007), *The Sociology of Elites*, Routledge, New York.
- HARTMANN M. (2010), *Elites and Power Structure*, [w:] S. Immerhal, G. Therborn (red.), *Handbook of European Societies*, Springer, New York-London.
- HETT BELL P. M. (2014), *France and Britain, 1940-1994: The Long Separation*, Routledge, London.

- LEOTARD DE M.-L. (2001), *Le Dressage des élites. De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*, Plon, Paris.
- LES études en classes préparatoires (2013), Office national d'information sur les enseignements et les professions. Informator francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Pres-le-bac/Filieres-d-etudes/Les-classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-CPGE/Les-etudes-en-classes-preparatoires> [data dostępu: 14.11.2017].
- MOREAU M.-P. (2012), *Trend in widening Participation in French Higher education*, [w:] T. Hinton-Smith (red.), *Widening Participation in Higher Education: Casting the Net Wide?*, AIAA, New York.
- NAKHILI N. (2005), *Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale*, „Education et Formations”, nr 72.
- NAUDET J. (2015), *Paths of the Elite in France and in the United States*, [w:] A. van Zanten, S.J. Ball, B. Darchy-Koechlin (red.), *World Yearbook of Education 2015: Elites, Privilege and Excellence: The Redefinition of Educational Advantage*, Routledge, New York.
- RAPORT francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej: *School Education in France 2012*, (2013), http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013_School_Education_in_France_244073.pdf [data dostępu: 14.11.2017].
- REAY D., DAVID M., BALL S. (2001), *Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice* „Sociological Research Online” Vol. 5, No. 4, <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay> [data dostępu: 14.11.2017].
- RINGER F. (1989), *On segmentation in Modern European educational systems, the case of French secondary education 1865-1920*, [w:] D. Muller, F. Ringer, B. Simon (red.), *The Rise of the Modern Educational System Structural Change and Social Reproduction, 1870-1892*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHOOLS Inquiry Commission (1868), *General Report of Assistant Commissioners: Burgh School in Scotland and Secondary Education in Foreign Countries*, London.
- STRONA konkursowa elitarnych szkół wyższych we Francji (2014), http://Www.Scei-Concours.Fr/Statistiques/Stat2014/Lycees_Pc/X-Ens_Pc.Html [data dostępu: 14.11.2017].

- SULEIMAN E. (1978), *Elites in French Society: The Politics of Survival*, Princeton University Press, New York.
- THE STATE of higher education and research in France (2010), nr 4, www.enseignementsup-recherche.gouv.fr [data dostępu: 14.11.2017].
- THELOT C. (1998), *The Organization of Studies in the French University System*, November, LCSHD Paper Series.
- TRUONG F., TRUC G. (2012), Studying in a prépa as surviving in hell. Untold episodes from a mythical media tale, „The De Morgan Journal”, nr 2.
- VAN ZANTEN A. (2009), *The Sociology of Elite Education*, [w:] M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, London-New York.
- VAN ZANTEN A., Meritocratic competition and institutional sponsorship in traditional and new forms of access to elite institutions, <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=10669> [data dostępu: 14.11.2017].
- VAUGHAN M., SCOTFORD A. M. (1971), *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*, Cambridge University Press, Cambridge.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

**ELITARY SECONDARY SCHOOLS IN FRANCE, ACCESS TO
GRANDES ECOLES AND THE STANDARDIZED FORMATION
OF FRENCH ELITES**

Keywords: secondary school, process of education, socialization.

It is a common social conviction that higher education decides of an individual's socio-professional success. It difficult to object to this statement. However, many studies expose the fact that secondary school decides (beside the family factor) of the formation of an individual's cultural capital, and its social 'potential'. It is difficult to overrate the role of elite secondary schools, either in historical context or contemporarily. The authors present the role of elite French grandes ecoles in the formation of elites in France.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

**ELITARNE LICEA FRANCUSKIE, DOSTĘP DO GRANDES ECOLES
I STANDARDYZOWANE FORMOWANIE ELIT WE FRANCJI**

Słowa kluczowe: szkoła średnia, proces kształcenia, socjalizacja.

W świadomości społecznej istnieje przekonanie, że to wykształcenie uzyskane na poziomie wyższym decyduje o sukcesie społeczno-zawodowym jednostki. Trudno temu zaprzeczyć, jednakże wiele badań eksponuje fakt, że to szkoła średnia, a w szczególności liceum, jest decydująca (obok czynnika rodzinnego) w kształtowaniu kapitału kulturowego jednostki i jej „potencjału” społecznego. Trudno jest przecenić w tym zakresie, zarówno w kontekście historycznym, jak i współcześnie, rolę elitarnych szkół licealnych. W artykule przedstawiono rolę elitarnych liceów francuskich w formowaniu elit we Francji.

Mirosław Kowalski*

STATUS NAUKI WYCHODZĄCEJ Z SUBIEKTYWNOŚCI
I INTENCJONALNOŚCI – REFLEKSJE (FENOMENOLOGIE
JAKO TEORETYCZNA ARIERGARDA PODMIOTU
A PROBLEM NAUKOWOŚCI ANALIZ)

Rzecz jednak w tym, że wypowiedź zawiera prawdę tylko o tyle, o ile jest skierowana do kogoś. Albowiem *horyzont sytuacji*, który *ustanawia prawdę* wypowiedzi, obejmuje także tego, komu tą wypowiedzią coś się mówi (Gadamer 1979, s. 43).

Rozumienie nie jest w istocie lepszym rozumieniem, ani w sensie merytorycznej lepszej wiedzy, dzięki bardziej wyraźnym pojęciom, ani w sensie zasadniczej wyższości, jaką to, co świadome, ma nad nieświadomą twórczością. Wystarczy powiedzieć, iż rozumie się *inaczej, gdy się w ogóle rozumie* (Gadamer 1993, s. 281).

O poznawczych zadaniach fenomenologicznego nurtu w pedagogice i socjologii – refleksje i analizy

Spełnianym na ogół celem socjologicznej analizy jest prezentowanie opinii, przekonań – najogólniej stanów świadomości – jednostek i grup społecznych. Fenomenologie pozwalają mówić o tych pierwszych, są tymi myślowymi nurtami, które kwalifikuje się zwłaszcza do domeny mikrosocjologii. Stanowisko fenomenologiczne pozwala się uniwersalizować – dość powiedzieć, że czyni to Edmund Husserl, i w tym kierunku i zakresie prowadzi swoje pedagogiczne

***Mirosław Kowalski** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: hermeneutyka i fenomenologia, instytucjonalne procesy edukacyjne, współdziałanie środowisk na rzecz rozwoju dziecka, współczesna myśl wychowawcza, etyka pedagogiczna, prawo i pedagogiczne spory, pedagogika życia codziennego; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>; e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl

analizy m.in. Krystyna Ablewicz. Autorka formułuje projekt inspirowanej fenomenologiami pedagogicznej antropologii.

Celem socjologicznych fenomenologii, które jednoznacznie uwypukliłbym także w pedagogice – byłyby empiryczne eksploracje jednostkowych światów przeżywanych: 1) analizy myśli i emocji jednostek wedle modelu jednostki przeżyciowej u Romana Ingardena¹, 2) identyfikowanie działań typowych w toku życia codziennego – które eksponowałyby, na co zwraca uwagę Hans Georg Gadamer², treści kulturowego przedrozumienia w zakresie definicji społecznych obiektów i sytuacji, 3) analizowanie związków motywacyjnych i intencjonalnych (związków sensu), 4) eksplikatywny opis oraz wyjaśnienie społeczno-kulturowych instytucji odpowiedzialnych za treść generowanych emocji – czyli garfinkłowski³ problem społecznego konstruowania emocji, 5) analizy genealogii oraz modyfikacji wiedzy. To, moim zdaniem, kluczowe z problemów pedagogicznych i socjologicznych fenomenologii – empirycznych studiów, którym fenomenologie udzielają teoretycznego zaplecza i metody. Wszystkie te tematy/zagadnienia rozstają się z uniwersalistycznymi roszczeniami Edmunda Husserla: jego poznawczymi ambicjami i – według nauk realnych – wątpliwą ekstrapolacją twierdzeń.

¹Roman Witold Ingarden (1893-1970) – polski filozof, profesor Uniwersytetu Lwowskiego (1925-1944), po wojnie profesor toruńskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (1945-1946) i Uniwersytetu Jagiellońskiego (1946-1950 i 1956-1963). Głównym przedmiotem badań Ingardena były zagadnienia z epistemologii, ontologii i estetyki. Był on także autorem kilku prac z zakresu aksjologii, antropologii filozoficznej i filozofii języka. Mistrzem i nauczycielem Ingardena był twórca fenomenologii – Edmund Husserl. Badania filozoficzne przeprowadzone przez Ingardena często krytycznie nawiązują do analiz Edmunda Husserla. Jednak w odróżnieniu od swojego mistrza, Ingarden na gruncie epistemologii argumentował za realizmem, a w ontologii, w celu rozstrzygnięcia sporu dotyczącego sposobu istnienia świata danego nam w percepcji, wyróżniał i analizował następujące sposoby istnienia: realny (przedmioty trwające w czasie, procesy, zdarzenia), idealny, intencjonalny i absolutny.

²Hans-Georg Gadamer (1900-2002) – niemiecki filozof, humanista, historyk filozofii, filolog, współtwórca XX-wiecznej hermeneutyki filozoficznej, uznawany za jednego z najważniejszych współczesnych filozofów niemieckich. Autor *Wahrheit und Methode* (polskie wydanie: *Prawda i Metoda*), rozprawy o kluczowym znaczeniu dla zrozumienia współczesnej filozofii. Publikacje tę uznaje za odpowiedź na pytanie o sposób poznawania przez nauki humanistyczne (Grondin 2007).

³Harold Garfinkel (1917-2011) – emerytowany profesor socjologii na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles. Twórca etnometodologii i jeden z najważniejszych przedstawicieli tradycji fenomenologii oraz etnometodologii w amerykańskiej socjologii. Odchodząc od prac Arona Gurwitscha i Alfreda Schütza, Harold Garfinkel skoncentrował się na badaniu pewnych podstawowych zjawisk społecznych, a nie na sposobach ich interpretacji przez aktorów społecznych. Dzięki eksperymentom etnometodologicznym Harold Garfinkel i jego uczniowie pokazywali w jaki sposób, dzięki zachowaniom rutynowym i pozarefleksyjnym, tworzony jest ład społeczny, struktury interakcji czy znaczeń.

Aplikowalna do pedagogiki i socjologii konstrukcja relatywizująca jest następująca: rzeczywistość jest zawsze czyjaś, nigdy anonimowa – w tym sensie nigdy nie jest obiektywna – przedmioty mogą się podmiotom jawić różnie, zależnie od zakresu i jakości (głębokości i rozległości) jednostkowego rozumienia. By stwierdzić, czym dla podmiotu jest rzecz, nie wystarczy więc na nią spojrzeć – i wyprojektować na rozumienie jednostki własnego sensu rzeczy – trzeba zmediatyzować naukowe poznanie w świadomości indagowanego na okoliczność definicji rzeczy podmiotu. Edmund Husserl pisze: „O tym, co różni samo tylko słowo, jako pewien kompleks zmysłowy, od słowa znaczącego, wiemy bardzo dobrze z własnego doświadczenia. Możemy przecież, pomijając znaczenie, zwrócić się wyłącznie ku zmysłowemu znakowi (*Typus*) słowa. Zdarza się też, że jakiś zmysłowy [kształt] zrazu budzi zainteresowanie dla siebie samego, i dopiero potem uświadamiamy sobie jego charakter jako słowa albo innego symbolu. Zmysłowy habitus obiektu nie zmienia się, gdy ten zaczyna być dla nas symbolem, i na odwrót, gdy w przypadku obiektu normalnie pełniącego funkcję symbolu abstrahujemy od jego elementu znaczącego. Nie dołączyła się też samodzielnie żadna nowa treść psychiczna do dawniejszej, nie jest więc tak, że teraz mamy do czynienia z sumą czy połączeniem równoprawnych treści. Jedna i ta sama treść natomiast zmieniła swój psychiczny habitus, inaczej ją odczuwamy, jawi się nam nie tylko jako zmysłowa kreska na papierze, lecz to, co jawi się fizycznie uchodzi za znak, który rozumiemy. I jeżeli żyjemy w tym rozumieniu, to nie spełniamy aktów przedstawienia czy sądzenia, które odnosiłyby się do znaku jako obiektu zmysłowego, lecz zupełnie inne i innego rodzaju, które odnoszą się do oznaczonej rzeczy. Tak więc znaczenie tkwi w nadającym sens charakterze aktu, który jest zupełnie inny zależnie od tego, czy zainteresowanie kieruje się ku zmysłowemu znakowi, czy też ku obiektowi zaprezentowanemu za pośrednictwem znaku (nawet jeśli nie jest on zobrazowany przez żadne inne przedstawienie wyobrażeniowe) [podk. M.K.]” (Husserl 2000, s. 82-83).

Na podstawie tych wyjątków z myśli/analiz można przyjąć co najmniej kilkanaście teoriopoznawczych ustaleń/wniosków. Niemniej jednak, ograniczę się do wyartykułowania tylko kilku istotniejszych:

- podmiot *usensawnia* swą rzeczywistość – przypisuje sens jej elementom – wyłącznie w toku fenomenologicznego doświadczenia, to zaś przybiera formę aktu. Nie wszystkie poznawcze doświadczenia podmiotu są aktami: na jednych bodźcach jednostka koncentruje się bardziej niż na innych, mimo że postrzega również tamte. Tylko niektóre zatem odciskają ślad na jej świadomości – tylko o wybranych można powiedzieć, że uczestniczą w konstytuowaniu świadomości podmiotu. Jednocześnie ten sam bodziec może być źródłem różnych treści prze-

żywanych; wszystkie rodzą się w aktach. Sens jest zawsze przeżywany;

- fenomenologiczny opis bierze za przedmiot treści świadomości subiektywnego. Nie podejmuje tematu nieświadomości. Fenomenolog nie twierdzi, że poznawcze doświadczenia tego samego bodźca są u jednostki ahistoryczne, ogranicza też do podmiotu zasięg uniwersalności przypisywanej mu treści świadomości. Obiekty spostrzegania są nieanonimowe – mają określonego demiurga-dysponenta (człowiek zarówno dysponuje treściami świadomości, jak i je kreuje). Fakt, że porządek poznania ujmuje zawsze jako punkt wyjścia subiektywność podmiotu, nie przekreśla możliwości wyprowadzania tez esencjalnych, czyli takich twierdzeń o rzeczywistości, którym da się przypisać walor absolutnej prawdziwości. Prawda nauki „nie drzemie” jednak, co znamienne, w nieświadomości niemającej poznawczo przez subiektywność – nie zawiera się w przestrzeni anonimowych twierdzeń, którym świadomość podmiotu może tylko zagrażać – lecz, przeciwnie, jej źródłem jest to, co indywidualnie uświadamiane. Podmiot nie może odczuć przedmiotu – odczuwa tylko wrażenia. Ich jednak, w odróżnieniu od przedmiotów, nie może dostrzec.

Destrukcja podmiotu w empiriokrytycyzmie⁴. Fenomenologia i empiriokrytycyzm a podmiot

Rozwidlenie – na fenomenologiczne i inspirowane empiriokrytycyzmem – trajektorii poznania deklarującego ambicję poznania prawomocnego, było eksponowane w kilku publikacjach (zob. m.in.: Kowalski, Falcman 2011, s. 37-51; Kowalski, Falcman 2010). Fenomenolog obstaje uparcie przy jednostkowej świadomości, która buduje właściwe sobie reprezentacje przedmiotów. Wszelkie operacje poznawcze, dokonywane przez fenomenologa, biorą więc jako nieodzowny punkt wyjścia instancję subiektywności. Empiriokrytycyzm podmiotowość usiłuje „przemilczeć”, kieruje się najchętniej

⁴Empiriokrytycyzm zwany też „drugim pozytywizmem” – pozytywistyczny nurt filozoficzny z przełomu XIX i XX wieku. Jego najważniejszymi przedstawicielami byli Ernst Mach i Richard Avenarius. Główną tezę programu empiriokrytycyzmu było podanie jasnych kryteriów rozróżnienia wiedzy naukowej oraz nienaukowej i odrzucenie jako nienaukowych wszelkich rozważań metafizycznych, tj. nie opartych na doświadczeniu. Empiriokrytycyzm usiłował znieść przeciwstawności idealizmu i materializmu, wysuwając teorię o psychologicznej naturze wrażeń (tzw. teorię czystego doświadczenia), do których sprowadzał całą rzeczywistość (stanowiącą sumę elementów naturalnych, tj. danych zmysłowych). Według empiriokrytycyzmu rzeczywistość jest tylko jedna, mieszcząca w sobie treść naszych wrażeń. „Czyste doświadczenie” nie jest rozdwojone i wszelkie doznania wrażeńowe są w sobie jedne i niezależne od czynników zewnętrznych ani wewnętrznych; wyklucza wszelkie dodatki lub wkłady subiektywno-indywidualne.

w stronę nieświadomości i zupełnie uwalnia od poczytywanego jako ryzyko analizowania zrelatywizowanych do świadomości obiektów spostrzegania. Ostateczne punkty oparcia – fundamenty poznania – obu formacji myślowych roszczą sobie pretensje do orzekania o rzeczywistości. Leszek Kołakowski, w komentarzu do powyższego, pisze: „Charakterystyczna jest [...] dla tej epoki [pozytywizmu – przypom. M. K.] radykalna destrukcja subiektywności zorganizowanej w *ja*, rezygnacja z podmiotu, który uchodzi teraz za pozadoświadczalny konstrukt, bezprawnie lub tylko dla celów wygody myślowej przydawany do treści doświadczenia. Ów subiektywizm bez subiektu próbuje nade wszystko sformułować ideę doświadczenia oczyszczonego i tropi wnikliwie w potocznym i naukowym obrazie świata wszystkie wymyślone składniki: niekoniecznie po to i nawet nie głównie po to, by je w ogóle usunąć, ale po to, żeby je zdemistyfikować, zrozumieć ich pochodzenie i osadzić we właściwym miejscu” (Kołakowski 2004, s. 108).

Komentując empiriokrytycyzm (przede wszystkim strukturalistów), Paul Ricoeur pisze: „Ta nieświadomość⁵ nie jest Freudowską nieświadomością popędów i pragnień w ich mocy symbolizacji; to raczej nieświadomość Kantowska, kombinatoryczna; jest to porządek skończony czy skończoność porządku, taka jednak, która o sobie nie wie. Powiedziałem: nieświadomość Kantowska, ale tylko ze względu na jej organizację, bo chodzi tu raczej o system kategoryalny bez odniesienia do podmiotu myślącego. Oto dlaczego strukturalizm jako filozofia rozwija rodzaj intelektualizmu z gruntu antyrefleksyjnego, antyidealistycznego, antyfenomenologicznego. Przy czym ten nieświadomy umysł może być określony jako równorzędny wobec natury; być może nawet jest on samą naturą” (Ricoeur 1973, s. 100). A to przecież – przynajmniej w świetle słów Franza Brentano⁶ – zbędne: fenomen psychiczny przypisany rzeczy nie jest tym samym, co przynależny aktowi spostrze-

⁵Nieświadomość, której analizie postulował Claude Levi-Strauss, uznając za jedyne (podstawowe) źródło treści przydatnych na gruncie nauki.

⁶Przedmiot intencjonalny to korelat świadomości; świadomość bowiem z natury, jak za Franzem Brentano utrzymywał Edmund Husserl, ma charakter intencjonalny, to każdy jej akt jest na coś ukierunkowany – widzenie jest zawsze widzeniem czegoś, pragnienie ma zawsze obiekt pragnienia itp. Nie zakłada się zgoła, że przedmiot intencji posiada istnienie realne, fenomenologia ujmuje go tylko jako korelat aktu świadomości, z którą jest sprzężony w obustronnie koniecznej koegzystencji. Stosunek intencji wiąże surowe daty świadomości w obiekty, które zachowują identyczność, mimo że są dane w rozmaitych aktach (np. percepcji, myśli, pragnienia) lub w rozmaitych aspektach (mamy tylko częściowe i jednostronne widoki rzeczy, które dzięki intencji wskazują niejako wzajem na siebie i rozumiane są jako widoki właśnie, zdjęte z całości). W tym stosunku intuicyjna jawność fenomenowi nie ma być subiektywnym przeżyciem oczywistości, ale rodzajem irradacji emanującej z samego obiektu, który oddaje się przedmiotowi w pełni przejrystego sensu (Kołakowski 1965, s. 284).

gania. Subiektywność może być więc punktem oparcia dla weredycznych (w znaczeniu, jakie temu słowu nadaje Jan Woleński) analiz rzeczywistości – akty psychiczne podmiotu nie muszą zaburzać obiektywnego wizerunku rzeczy. Istnieje droga – o czym mówi Franz Brentano, a za nim fenomenologowie – do takiego potraktowania podmiotowej subiektywności, by ta była podstawą naukowo pewnych sądów o rzeczywistości. Levi-straussowska deprecjacja świadomości jako instancji dochodzenia do weredycznych przekonań o świecie chybia celu w tym sensie, że struktura świadomości zakłada dyferencjację aktów świadomych zorientowanych na rzecz oraz tych psychicznych czynności, które są urefleksyjnieniem relacji świadomości do rzeczy. Franz Brentano, nawiązując do Arystotelesa, pisze: „[...] w dwunastej księdze *Metafizyki* mówi on [cytowany przez Franza Brentano Arystoteles – przyp. M.K.]: *Ale oczywiście wiedza, postrzeżenie, mniemanie i myślenie mają zawsze przedmiot różny od siebie, sobą zajmują się tylko ubocznie [...]*” (Brentano 1999, s. 190). Porządki ujmowania przedmiotu w fenomenie oraz poznania tego fenomenu zostają więc oddzielone. Jednocześnie nie ma żadnej innej przestrzeni manifestowania się świadomości, prócz tej, wyznaczonej przez fenomeny. Nieświadome czynności psychiczne, zdaniem Franza Brentano, nie istnieją – dlatego: 1) tylko fenomeny umożliwiają poznanie świadomości (a nie – jak chciałby tego Claude Levi-Strauss – reprezentacje rzeczy są pochodną ograniczeń świadomości), sama zaś świadomość – jedynym możliwym terenem badań psychologicznych, 2) w świadomości znajdują się fenomeny rzeczy, które są jedynym źródłem poznania rzeczywistości (tamże, s. 191).

Pozytywizm tymczasem – zląkniony jakoby „mącą” rzeczywistość świadomością podmiotu – chciałby mówić o naturalnym fakcie, elemencie niepotrzebującej urefleksyjniania oczywistości. Buduje nieartykułowaną wprost zdroworozsądkową metafizykę przedmiotów poznania: zorientowana na poddawany analizie przedmiot krytyczna refleksyjność nauki ginie w zarodku, pozostając przemilczana. To, czego pozytywizm nie formułuje *expresis verbis*, a co wydaje się jego oczywistym założeniem, jest przekonanie o istnieniu obiektywnego świata. Wrażenia są więc reprezentacjami tego, co obiektywnie bytujące; tego rodzaju przekonania składają się na sumę aksjomatów np. psychologii, choć, oczywiście, nie tylko jej. Granice poznania wyznacza technologiczna sprawność narzędzi empirycznej analizy. Subiektywne treści podmiotu, w które ten wyposaża rzeczywistość – czyli układające się w *continuum* zmienne obiekty spostrzegania – są niwelowane, ponieważ o przedmiocie spostrzegania mówi się jako o czymś stałym. Świat interpretowany z pozycji podmiotu – jego przedstawienia i apercpcje – są więc, w ujęciu głoszącego ahistoryczną i uniwersalną strukturę ontologiczną

pozytywizmu – za ledwie złudzeniami albo niesamodzielnymi działaniami manifestacjami bezwiednego umysłu (Levi-Strauss 1970, s. 133).

Status nauki wychodzącej z subiektywności (analizy i refleksje)? Perspektywa Edmunda Husserla

Zamysł przewrotu kopernikańskiego w naukach humanistyczno-społecznych (a zatem i pedagogice) pojawia się u Edmunda Husserla nieprzypadkowo. Ma swoje implikacje ideologiczno-polityczne. Jak w przypadku Karola Marksa, konfrontuje się ze sferą doświadczenia współczesnego Autorowi. Edmund Husserl utyskuje nad kondycją europejskiego człowieczeństwa swoich czasów. Nie godzi się na podsuwany mu kształt nauki, widząc w niej zarzewie wartościowanych ujemnie przemian cywilizacyjnych. To zdanie z bardziej ideologicznego, ze względu na wymowę, tekstu Edmunda Husserla jest interesujące, pozwala wiele zrozumieć: Fenomenologia uczyniła „ducha jako takiego polem systematycznego doświadczenia i nauki, a przez to spowodowała całkowite przestawienie zadania poznania” (Husserl 1993, s. 50). Teoretyczne zjawisko fenomenologii odbijało się więc w samoświadomości swego Autora.

O czym już wzmiankowałem, kluczowym celem Edmunda Husserla było poznawcze uprawomocnienie twierdzeń esencjalnych. Edmund Husserl, kierując się ku doświadczeniu i w toku dwóch redukcji, chciał nadać swoim sądom o rzeczywistości walor absolutnej pewności. Zawężenie analizy do sfery podmiotowej subiektywności nie niosło jeszcze, jego zdaniem, ryzyka relatywizmu. Edmund Husserl, zgoła różnie, występował z ostrym sprzeciwem wobec prób wyobraźniowego objaśniania znaczeń. Konsekwencją tego mogło być opracowanie nowej – naukowo uprawomocnionej – ontologii; termin *naukowa* rezerwował również Edmund Husserl dla samej fenomenologii. Ponieważ punktem wyjścia był podmiot, przestrzenią dochodzenia do pewności odnośnie do świata była transcendentálna subiektywność. Za Immanuelem Kantem, *transcendentálne* znaczyło dla Edmunda Husserla *wszystko, co poza podmiotem* – ujmując konsekwentnie, jedynie zjawiska dokonujące się poza jednostką; kategoria transcendentaliów nie zakładała realności świata, ten mógł być wszak złudzeniem⁷.

⁷Celem dwóch redukcji była możliwość przekonywającego zdiagnozowania realności spostrzeganego w *epoche* jako oczywisty świata. Teoretyczne intencje miały więc u Edmunda Husserla taki sam charakter, jak później u Martina Heideggera – chodziło o usankcjonowanie ugruntowanej poznawczo teorii bytu. Olbrzymi paradoks – nie miała to być zarazem narzucająca się ze swą aprioryczną koniecznością metafizyka. Edmund Husserl, przynajmniej pozostając przy fenomenologicznym pojęciu doświadczenia, nie był metafizykiem, lecz – czerpiąc już z jego własnej charakterystyki intelektualnej – naukowym filozofem. Cokolwiek to prowokacyjne, bo wywodzący się z klasycznej szkoły przedstawi-

Próba wyprowadzenia esencjalnych twierdzeń o rzeczywistości wykaczała poza teoretyczną przestrzeń własną fenomenologii husserlowskiej. Twierdzenia te miały obowiązywać zawsze i wszędzie. To zuniwersalizowanie perspektywy poznawczej. Skoro tak, podobny – uniwersalny – charakter trzeba by przypisać analitycznemu podziałowi, jaki Edmund Husserl przeprowadził w pojęciu podmiotu. Edmund Husserl doszukał się mianowicie w konceptualizacji jednostki miejsca dla dwóch *ja*: jedno, immanentne miało dokonywać aktów czystej świadomości, drugie, koegzystujące z tamtym, miało spełniać paralelne względem ruchów czystej świadomości akty poznania zewnętrznego. Poznanie zewnętrzne – tutaj wydzielone jako podtyp poznania w ogóle – miałyby być równocześnie koniecznym warunkiem transcendentnej redukcji. Aby cokolwiek powiedzieć o rzeczywistości w sensie, którego żądał Edmund Husserl – trzeba wpierw uzyskać stosowne dane poznawcze. Te miało zapełniać ulokowane w podmiotowym *byciu-w-świecie* poznanie zewnętrzne.

Stanowisko, które formułuje Edmund Husserl na okoliczność relacji *podmiot-świat*, jest idealno-subiektywne. O czym przekonuje w *Kryzysie europejskiego człowieczeństwa*. . . : „Świat otaczający jest pojęciem należącym wyłącznie do sfery duchowej. [. . .] Ten otaczający nas świat jest naszym tworem duchowym, powstałym w naszym historycznym życiu” (Husserl 1993, s. 15). By to uwydatnić, ta sama teza w ujęciu historyczno-filozoficznym: „Historyczny świat otaczający Greków nie jest światem obiektywnym, lecz ich *przedstawieniem świata*, tj. ogółem tego, co subiektywnie dla nich istniało, wraz ze wszystkim, co uznawali za rzeczywiste” (tamże, s. 14). Skąd tytułowy kryzys europejskiego człowieczeństwa? – pyta Edmund Husserl – i odpowiada retorycznie: „[. . .] *Kryzys* to pozorne fiasko racjonalizmu. Podstawy tego niepowodzenia racjonalnej kultury leżą w uwikłaniu w *racjonalizm i obiektywizm*” (tamże, s. 50).

Zatem, zgodnie ze stanowiskiem wyrażonym w *Ideach*. . . , to świat miałby być uzależniony w swym istnieniu od aktywności poznawczej podmiotu, nie na odwrót – podmiot od istnienia świata. Relacja, postulowana przez Edmunda Husserla, zdecydowanie uprzywilejowuje podmiot, formuje postawę antropocentryczną. *Ja* immanentne istnieje niezależnie od świata – dopiero ten ostatni uzależniony jest, ze względu na istnienie, od pracy *ja*

ciele nauk społecznych skłonni krytykować fenomenologię za jej aprioryczność. Sławnym zawołaniem Edmunda Husserla był brak jakichkolwiek założeń. Edmund Husserl opowiedział się w efekcie swej poznawczej procedury za ontologicznym idealizmem, inaczej jego polski uczeń, Roman Ingarden. Ten optował za realizmem – na dowiedzenie realnego istnienia świata ukierunkowany był jego *Spór o istnienie świata. Ontologia formalna: świat i świadomość* (1987).

czystej świadomości (Husserl 1967, s. 158).

Połączyć świat realny to w zupełności pokłócić granic świadomości – odpowiednik struktury przeżyciowej. Trywializując – aczkolwiek oddając teoretyczny zamysł Edmunda Husserla – świat zaczyna się i kończy w miejscach, przez które przebiegają asymptoty poznania podmiotu. Wskazując na *differentia specifica* perspektywy podsuwanej przez Edmunda Husserla – chodziłoby, oddając charakter poznania, o granice uwydatniane przez bezpośrednią naoczność (tamże, s. 496). Edmund Husserl nie poprzestał na stwierdzeniu zrelacjonowania *ja czystego* względem doświadczenia realnego; przeciwnie, żądał od tej relacji dokładniejszych charakterystyk (tamże, s. 295 i nast.). Można by je nazwać empirycznymi tylko przy swoistym dla Edmunda Husserla znaczeniu doświadczenia. Konstrukcja uformowana przez Edmunda Husserla relatywizuje się więc do danych początkowych wyrażonych w aksjomatach. Pozwala się określić jako *naukowa* – i przesądzić o naukowości całej husserlowskiej koncepcji – tylko przy akcie zgody dla założeń, jakie Edmund Husserl formułuje względem 1) badanego obszaru doświadczenia, 2) analitycznemu podziałowi na *ja realne* i *ja czyste*, poszukiwaniu istoty w obrębie tego drugiego – oraz całej dualnej konstrukcji, która pozwoli w efekcie przesądzić o idealnym istnieniu świata.

Dyskusja fenomenologii z pozytywizmem o kształcie (podstawach) nauki jest w tym sensie „nieowocna-nieproduktywna”, że 1) pozytywizm już od początku dyskredytuje najbardziej bazowy fundament, na którym opiera się fenomenologiczna konstrukcja dochodzenia do wiedzy o rzeczywistości, 2) fenomenologia postuluje dwudzielną koncepcję poznającego podmiotu – podzielonego na *ja realnego* doświadczenia i *ja czyste* – gdy tymczasem pozytywizm zakłada tylko jeden podmiot – któremu na imię *ja realne*, 3) pozytywistycznym ideałem nauki jest wiedza o rzeczywistości, która nie doszukuje się w niej istoty – zakłada, że ostatecznym celem poznania jest pozyskanie informacji o tym, co dla fenomenologa stanowi wyłącznie naoczność, zatem zaledwie przedsmak do właściwego poznawania rzeczywistości, 4) ścisłość wywodu, własny aparat pojęciowy, jako kryteria naukowości według pozytywizmu, to elementy procedury poznania, których fenomenologie prawie nie omawiają, do których nie chcą się partykularyzować. Z tych powodów rozmowa fenomenologa z pozytywistą o kształcie nauki może być rozmową o... niczym. Konsekwentny fenomenolog husserlowski potraktuje rozstrzygnięcia nauki zaledwie jako przedsmak właściwych studiów nad rzeczywistością. Tymczasem pozytywista, przyjmując zainteresowanie fenomenologa za dobrą monetę, przyjmie milcząco, iż nie do pomyślenia jest dalsze zastanawianie się nad światem, ponieważ to, co da się o nim powie-

dzieć, wyraża się w technologicznie wspomaganą procedurze poznawania obiektów naoczności.

Twierdzenia – a dotyczące również nauki (w szerokim tego słowa znaczeniu) – głoszone przez fenomenologię husserlowską nie mogą być jednak, jako spełnienie dyskursu transcendentnego, przyjmowane bez zastrzeżeń⁸. Należy sobie uzmysłowić taką teoretyczną przestrzeń, w której nie obowiązują. Poznawcze ambicje Edmunda Husserla, który chciał im nadać walor absolutnej pewności, muszą być poddane obiektywnej(?) krytyce. Pewną jej formą jest zabieg zrelatywizowana do pola teoretycznej gry husserlowskiej fenomenologii. Ta pozwala się sproblematyzować – jednak poza areną użycia własnych pojęć. Husserlowska fenomenologia jest, jak wyraża to Jan Hartman, konstrukcją nie do odrzucenia „od środka”. Procedury poznania nie można zanegować. Nie sposób skrytykować husserlowskiej fenomenologii wytykając jej niekonsekwencję wyводу, trudno też podważyć zdroworozsądkowość jej założeń. Jako nieprzewidująca możliwości własnej fałszywości, musi być jednak doktryną. Wyżej wartościuje Jan Hartman samą metodę używaną przez fenomenologię. Jego zdaniem, jako cenne narzędzie poznania, może być stosowana niezależnie od husserlowskiego pola gry teoretycznej (Hartman 2004, s. 221-230).

Wydaje się, że należy zaakceptować argumenty Jana Hartmana i skoncentrować się na samej metodzie. Twierdząc, że ta może być użyteczna dla pedagogiki jako dyscypliny. Uznanie metody, której pierwotnie używał Edmund Husserl, nie musi być jednoczesną zgodą na pozostałe składniki jego podejścia. Plan badań istotnościowych jest zbyt bliskim pokłosiem programu Edmunda Husserla. Zawiera doktrynalny składnik jego myślenia. Dyskurs transcendentny, który formułuje Edmund Husserl, budzi (czy też może budzić) obiekcyjne na gruncie nauki.

⁸Zdaniem Jana Hartmana proklamowanie pojęcia *ja* transcendentnego prowadzi do przyjęcia tezy metafizycznej. To logika dyskursu transcendentnego w ogóle – pozwalającego uznać, że jeśli możliwe jest *a*, to możliwa jest również totalność, w której wyraża się *a*. Spekulacja nad prawomocnością pojęcia *a*, ze względu na pojęcia, które i tak uznajemy – przesuwają jednak dyskurs z pierwotnej przestrzeni epistemologicznej, w metafizyczną. Tezy, dedykowane pierwotnie wyłącznie pojęciom, zaczynają się odnosić do ich treści metafizycznej. Metafizyka konstytuuje się, tym samym, wbrew prymarnym zamierzeniom autorów. Sens metafizyczny jest zatem nadwyżką na logicznej zawartości zdania. Zgodnie z wywodem krakowskiego Autora, 1) ta językowa nieodróżnialność pozwala proklamować dyskurs transcendentny – który na bazie tego, co subiektywne (*uznaję istnienie a*), pozwala mówić o obiektywności (*a istnieje*), 2) nadwyżka semantyczna, nabudowana na treści logicznej wypowiedzi, wykracza poza pojęcie argumentu. Ostatecznie wszak, nie dezawuuje Jan Hartman dyskursu transcendentnego. Twierdzi mianowicie, iż pojęcie argumentu, jako zbyt wąskie nie wyczerpuje rejestru dozwolonych praktyk dyskursywnych (Hartman 1994, s. 99-108).

Status nauki wychodzącej z intencjonalności (analizy i refleksje)? Perspektywa Edmunda Husserla

Edmund Husserl terminował u Franza Brentano. To Franzowi Brentano powinien zawdzięczać, zdaniem A. Giddensa, definicję intencjonalności w aspekcie konstytuowania świadomości w obiekcie (Giddens 2010, s. 26). W tym miejscu muszę jeszcze raz posłużyć się wątpliwościami Leszka Kołakowskiego zaczynającymi się od słów: „Przedmiot intencjonalny to korelat świadomości; świadomość bowiem z natury jak za Franzem Brentano utrzymywał Edmund Husserl, ma charakter intencjonalny, to każdy jej akt jest na coś ukierunkowany – widzenie jest zawsze widzeniem czegoś, pragnienie ma zawsze obiekt pragnienia itp. Nie zakłada się zgoła, że przedmiot intencji posiada istnienie realne, fenomenologia ujmuje go tylko jako korelat aktu świadomości, z którą jest sprzężony w obustronnie koniecznie koegzystencji. Stosunek intencji wiąże surowe data świadomości w obiekty, które zachowują identyczność, mimo że są dane w rozmaitych aktach (np. percepcji, myśli, pragnienia) lub w rozmaitych aspektach (mamy tylko częściowe i jednostronne widoki rzeczy, które dzięki intencji wskazują niejako wzajem na siebie i rozumiane są jako widoki właśnie, zdjęte z całości). W tym stosunku intuicyjna jawność fenomenowi nie ma być subiektywnym przeżyciem oczywistości, ale rodzajem irradacji emanującej z samego obiektu, który oddaje się przedmiotowi w pełni przejrzystego sensu” (Kołakowski 1965, s. 284).

Z powyższego wynika, że pojęciowe akcenty w wypowiedziach Leszka Kołakowskiego i Anthonego Giddensa rozkładają się niejednolicie, niejednoznacznie. Czy można nakreślić ich sensy – wobec ich asymetrii m.in. komunikacyjno-językowej? Może warto naświetlić problem, sięgając do jego źródła. Edmund Husserl zaczyna mianowicie od: „Po przeprowadzeniu [...] krytycznych przygotowań ustalimy naszą własną terminologię, którą stosownie do nich dobierzemy w ten sposób, aby w miarę możliwości wykluczyć sporne założenia i uciążliwe wieloznaczności. Tak więc całkiem będziemy unikać wyrażenia fenomen psychiczny, a gdzie tylko potrzebna będzie dokładność, będziemy mówić o *przeżyciach intencjonalnych*. *Przeżycie* należy przy tym brać w [...] sensie [fenomenologicznym]. Determinujący przymiotnik *intencjonalny* nazywa wspólny charakter [istotowy] wyodrębnianej klasy przeżyć, własność intencji polegającą na odnoszeniu się do czegoś przedmiotowego na sposób [przedstawienia] albo na jakiś inny analogiczny sposób. Aby wyjść naprzeciw własnym i cudzym przyzwyczajeniom językowym, będziemy też posługiwali się jako wyrażeniem skrótowym, słowem *akt* [...] O intencji częstokroć mówimy w sensie szczególnego zwracania na coś uwagi, zauważania. A przecież nie zawsze przedmiot intencjonalny jest zauważany, brany pod uwagę. Niekiedy liczne akty splatają się ze sobą i są naraz obecne,

lecz uwaga w sposób wyróżniony *aktywizuje* się tylko przy jednym z nich. Przeżywamy wszystkie jednocześnie, ale tym jednym jesteśmy niejako pochłonięci. W każdym razie przez wzgląd na tradycyjny, a od Brentana znów często używany sposób mówienia o przedmiotach intencjonalnych, nie jest niczym niestosownym mówić o intencji w sensie korelacyjnym, zwłaszcza że dla intencji w sensie zauważania [...] mamy przecież termin *zauważać*" (Husserl 2000, s. 476-477).

Zatem, jakie wnioski i refleksje wynikają z powyższego.

Po pierwsze, intencja jest własnością przedstawienia czegoś przedmiotowego w świadomości. Wyraża istotę określonego rodzaju przeżyć, nazywanych od niej intencjonalnymi. Termin *przeżycie* uwydatnia emocjonalny charakter doświadczenia. Rację ma Anthony Giddens, kiedy przypisuje doświadczeniu fenomenologicznemu sens konstytuowania świadomości w obiekcie – gdzie obiekt jest przedmiotem (transcendentalem), zaś konstytuowanie afektywno-poznawczą czynnością podmiotu, bliską w znaczeniu metaforze celowania.

Po drugie, używając metafory zaproponowanej przez Edmunda Husserla – aby w coś wycelować, należy mieć to coś na muszce. Należy to *coś* oddzielić od innych *coś*, w które się nie chce trafić. Trzeba więc... mieć intencję trafienia w coś. Termin *intencja* z ostatniego zdania uwydatnia używane współcześnie znaczenie słowa. Chodzi o zamiar, zamierzenie. Edmund Husserl, rozwiewając terminologiczne wątpliwości związane z intencją, czyni tak być może odnośnie do własnych czasów, jednak zdecydowanie nie wobec współczesności. Obecnie, termin *intencja* to bardziej zamiar, zamierzenie, chęć – od *Czego chcesz?*, czyli *Jaką masz intencję?* I tu sedno nieporozumień, przeniesionych już do współczesności. Edmund Husserl, w dalszej części wywodu, który miał doprecyzowywać, miast uwalniać od wątpliwości, mnoży je u uważnego współczesnego Czytelnika. Zaczyna mianowicie mówić o intencji jako 1) skorelowaniu czegoś z czymś, 2) używa metafory trafienia do celu. To tak, jakby powiedzieć: *Mam w głowie zamiar i trafiłem do celu* – spełnieniem intencji jest fakt fizyczny trafienia. Intencja spełnia się w czymś przedmiotowym, co nie jest świadomością – a przecież nie o taki sens chodziło Edmundowi Husserlowi. W początkowych zdaniach – które miały pozbywać wątpliwości – pisze, iż intencjonalność wyraża istotę aktów przedstawienia czegoś w świadomości.

Po trzecie, Edmund Husserl pisze, iż przedmiot intencjonalny nie zawsze musi być zauważany. Istotnie, bo w innym miejscu *Badan...* podaje, że przedmiot intencjonalny to treść świadomości, która może być tylko przypominana – zaś *zauważać* odnosi do czynności sensorycznej widzenia. Jednak chyba nie o to chodziło Edmundowi Husserlowi. Pisząc o inten-

cjonalności wskazał na inny od przedstawienia sposób odnoszenia się do obiektu. Miał pewnie na myśli apercpcję. Materią apercpcji jest wrażenie. Edmund Husserl, podkreślając, że przedmiot intencjonalny nie zawsze musi być zauważany, nie chce przez to powiedzieć, że materią większości przedmiotów intencjonalnych jest wrażenie, zaś tylko nieliczne mają za podstawę coś różnego od niego – gdyby tak było, nie rozdzielałyby pojęć przedmiotu intencjonalnego i apercpcji. Edmund Husserl, pisząc, że nie każdy przedmiot intencjonalny jest zauważany – pragnie zdeprecjonować sensoryczną czynność zauważania, która nie musi być osobnym aktem. Wydaje się, że Edmund Husserl nie rozdziela pojęcia zauważania jako spostrzegania sensorycznego od zauważania w sensie ruchu myśli, która identyfikuje określony obiekt i na nim skupia uwagę. Posługuje się metaforą uwagi, która aktywizuje się przy obiekcie – co to znaczy *aktywizuje się*? Czy *aktywizuje się* – znaczy włącza się, a jeśli tak, czy to oznacza, że wcześniej była wyłączona? Czy to znaczy, że Edmund Husserl dopuszcza istnienie przeżyć nieświadomych? A może, Edmund Husserl odróżniał od siebie dwa sensy zauważania, tylko – by uniknąć powtórzenia wyrazu, które wskazywałoby, że jednak każdy przedmiot intencjonalny musi być w jakimś sensie zauważony – skorzystał z metafory?

Pojęcie intencjonalności, podstawowe dla nauki (i fenomenologii), nie jest jednoznaczne. Składa się z dwóch elementów. Oddając zamysł Edmunda Husserla, oznacza konstytuowanie się noematu w naoczności. To znaczenie terminu oddaje Anthony Giddens. W pojęciu intencjonalności znajduje się jednak również element zauważania, którego, mimo usilnych prób, Edmund Husserl nie był w stanie wyeliminować. Nie sposób mianowicie zaprzeczyć, że konstytuowanie świadomości w obiekcie wymaga uprzedniej selekcji obiektu i to selekcji nieprzypadkowej – bo wtedy człowiek stałby się niewolnikiem przypadku. To, jaki obiekt uczyni podstawą świadomości, jest zaś, inaczej, kwestią jego wyboru. Eksponowany element pojęcia intencjonalności oddaje współczesne rozumienie terminu *intencja* nie jest wszak jego wyjaśnieniem teleologicznym.

Zatem, teleologia pojęcia spełnia się w określonej treści świadomości, która konstytuowana jest w obiekcie. Zauważanie nie wyczerpuje zakresu znaczeniowego intencjonalności. Mimo to, jest niezbywalnym elementem oddawanej przez nie poznawczej procedury. Czy sens intencjonalności jako konstytuowania się świadomości w obiekcie to więc oddanie pojęciowego zamiaru Edmunda Husserla, a nie rezultat teoriopoznawczej analizy dedykowanej koherentnemu wywodowi? Ba, z perspektywy badań fenomenologicznych (a szerzej nauk społeczno-humanistycznych) ważne staje się stwierdzenie Gianni Vattima (1996, s. 129) „*Prawda i metoda* wydaje się [...] za

mało radykalna, by pojęciowo ogarnąć nowoczesną cywilizację techniczno-naukową” [podk. M.K.]. Dlatego też myślę, po pierwsze, że należy sobie uświadomić, jak bardzo nasze współczesne myślenie pozostaje pod presją ustaleń nauk przyrodniczych i jak głęboko przenika ono do m.in. myślenia potocznego, stając się punktem odniesienia dla pytań i odpowiedzi stawianych przez współczesnego człowieka (np. w związku z dominacją znaczenia rezultatów tego poznania w programach kształcenia czy też w związku z popularyzacją jego rezultatów w środkach masowego przekazu). Po drugie zaś, czy czasami z perspektywy nauki i zgodnie ze stanowiskiem Gadamera, wszelkie rozumienie jest ostatecznie rozumieniem siebie?

Literatura

- BRENTANO F. (1999), *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, przekł. wstęp i przyp. W. Galewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GADAMER H.-G. (1979), *Rozum, słowo, dzieje*, przeł. M. Łukasiewicz i K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- GADAMER H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków.
- GIDDENS A. (2010), *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, wstęp A. Manterys, wydanie II, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- GRONDIN J. (2007), *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- HARTMAN J. (1994), *Heurystyczna analiza dyskursu transcendentnego*, „Sztuka i filozofia”, nr 9, s. 99-108.
- HARTMAN J. (2001), *Spór o istnienie świata*, [w:] *Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A. Nowak, L. Sosnowski, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków, s. 250-254.
- HARTMAN J. (2004), *Heureka metodologiczna i jej ograniczenia*, [w:] *Prawda a metoda. Część I. Aporie myśli współczesnej*, red. J. Jaskóła, A. Olejarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 221-230.
- HUSSERL E. (1967), *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, ks. I, tłum. D. Gierulanka, PWN, Warszawa.
- HUSSERL E. (1993), *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sioderek, Wydawnictwo „Aletheia”, Warszawa.

- HUSSERL E. (2000), *Badania logiczne. Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, t. II, cz. 1., przekład, wstęp i przypisy J. Sidorek, przekł. przejrzał A. Półtawski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- INGARDEN R. (1987), *Spór o istnienie świata. Ontologia formalna: świat i świadomość*, t. 2, cz. 2, przeł. i red. D. Gierulanka, PWN, Warszawa.
- KOŁAKOWSKI L. (1965), *Husserl – filozofia doświadczenia rozumiejącego*, [w:] *Filozofia i socjologia XX wieku*, cz. 1, red. B. Baczek, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- KOŁAKOWSKI L. (2004), *Filozofia pozytywistyczna. Od Hume’a do Koła Wiedeńskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KOWALSKI M., FALCMAN D. (2010), *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KOWALSKI M., FALCMAN D. (2011), *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika. Przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- LEVI-STRAUSS C. (1970), *Antropologia strukturalna*, wstęp B. Suchodolski, tłum. i słownik pojęć K. Pomian, PIW, Warszawa.
- RICOEUR P. (1973), *Struktura a hermeneutyka*, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, oprac. i posł. S. Cichowicz, przeł. E. Bieńkowska i in., PAX, Warszawa.
- VATTIMO G. (1996), *Hermeneutyka – nowa ‘koiné’*, przeł. B. Stelmaszczyk, „Teksty Drugie”, nr 1.

Mirosław Kowalski

**THE STATUS OF SCIENCE ORIGINATING FROM SUBJECTIVITY
AND INTENTIONALITY – THE REFLECTION (PHENOMENOLOGY
AS THE THEORETICAL *REARGUARD* OF THE SUBJECT VERSUS
THE SCIENTIFIC CHARACTER OF THE ANALYZES)**

Keywords: science, subjectivity, subject, intentionality.

The aim of the article is to present problem areas in a synthetic way and to indicate the issues that arise when determining the status of science in terms of subjectivity and intentionality of experience and analysis. The research question was as follows: what issues should be considered in the socio-humanistic (incl. pedagogical) reflection around the triad: science - subjectivity - intentionality. The article attempts to define an analytical and critical framework of the discussion about the subject and the directions of theoretical analyzes. The author's aim is also to outline practical references of contemporary research issues.

Mirosław Kowalski

**STATUS NAUKI WYCHODZĄCEJ Z SUBIEKTYWNOŚCI
I INTENCJONALNOŚCI – REFLEKSJE (FENOMENOLOGIE JAKO
TEORETYCZNA *ARIERGARDA* PODMIOTU A PROBLEM
NAUKOWOŚCI ANALIZ)**

Słowa kluczowe: nauka, subiektywność, podmiot, intencjonalność.

Celem artykułu jest próba syntetycznego przedstawienia obszarów problemowych i wskazania zagadnień, jakie pojawiają się na horyzoncie określania statusu nauki w aspekcie subiektywności i intencjonalności doświadczenia oraz analiz. Pytanie problemowe sformułowano następująco: jakie zagadnienia powinny być uwzględniane w społeczno-humanistycznym (w tym pedagogicznym) namyśle wokół triady: nauka – subiektywność – intencjonalność? W artykule podjęto próbę określenia ram analityczno-krytycznych dyskursów o podmiocie oraz kierunków analiz (kontekstów) teoretycznych i zarysowania praktycznych odniesień we współczesnej problematyce z zakresu badań naukowych.

Ewa Bielska*

NAUKI SPOŁECZNE W PERSPEKTYWIE NOWOCZESNEJ BIUROKRACJI I PONOWOCZESNEJ REFLEKSYJNOŚCI – WYBRANE KONTEKSTY PARAMETRYZACJI NAUKI

Przedmiotem analiz prezentowanych w niniejszym artykule jest ambiwalencja ulokowania nauk społecznych w przestrzeni nowoczesnej biurokracji oraz ponowoczesnej refleksyjności. Tak określone mu przedmiotowi towarzyszy drugi, jakim jest ulokowanie uniwersytetu w pogranicznej pozycji łączącej klasyczny i konserwatywny status instytucji w której uprawiana jest nauka, transmitowana wiedza, która charakteryzuje się specyficzną hermetycznością uprawianego dyskursu oraz bazuje na specyficznym habitusie ze statusem instytucji wpisującej się w neoliberalne matryce, nawiązujące do kategorii takich jak konkurencyjność, atrakcyjność rynkowa, pragmatyczność. Można przyjąć, że z punktu widzenia kryteriów nowoczesnej preferencji wobec biurokratyzacji systemowo konstruowane są oczekiwania, aby efekt pracy naukowej w postaci kapitału intelektualnego był policzalny, miał wartość pragmatyczną oraz był przekładalny na kapitał ekonomiczny. Z kolei z punktu widzenia ponowoczesnej refleksyjności wytwory aktywności naukowej przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych stanowią dynamiczny, symboliczny byt składający się na treść dyskusji, negocjowania rzeczywistości społecznej, wskazywania wątpliwości, poszukiwania rozwiązań poprawiających jakość życia społecznego poprzez uwzględnianie złożonego systemu zmiennych o charakterze społecznym, kulturowym, filozoficznym, ekonomicznym. Jednocześnie jednak refleksyjność łączy się także z pytaniami dotyczącymi pragmatycznego wymiaru funkcjonowania instytucji uniwersytetu i zastosowania kreowanej w nim wiedzy naukowej, na które odpowiedzi stanowią praktyki modernizacyjne.

Niniejszy tekst podzielony został na trzy części: w pierwszej przedstawiony został ogólny zarys ulokowania uniwersytetu oraz kreowanej w jego

***Ewa Bielska** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Śląski w Katowicach; zainteresowania naukowe: relacje między władzą i autorytetem, koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6335-3650>; e-mail: ewa.bielska@us.edu.pl

obrębie wiedzy naukowej w przestrzeni nowoczesnej biurokratyzacji i ponowoczesnej refleksyjności, w drugiej części odniesiono się do jednego, wybranego aspektu parametryzacji, związanego z wyceną w kategorii przyznawanych punktów dorobku naukowego, trzecią część stanowią wnioski oraz podsumowanie przedstawionych analiz.

Podjęcie zasygnalizowanej w tytule niniejszego artykułu problematyki wymaga uwzględnienia kwestii społecznego statusu oraz zadań przypisywanych wiedzy naukowej jako „substancji” transmitowanej na uniwersytecie, oraz jako produkt w nim wytwarzany. Nie ulega wątpliwości, że w kontekście późnej nowoczesności, którą można analizować albo jako nową jakość rzeczywistości społecznej, albo też jako kolejną fazę nowoczesności, te dwa elementy – zasada biurokracji i preferencja wobec refleksyjności współlistnieją ze sobą. Można uznać, że jedną z egzemplifikacji takiego współlistnienia jest parametryzacja nauki, będąca z jednej strony próbą wprowadzenia obiektywnych, policzalnych, matematycznych reguł służących obiektywnemu przedstawieniu stanu potencjału naukowego poszczególnych jednostek, z drugiej zaś strony stanowiąca odpowiedź na potrzeby modernizacji systemu wytwarzania nauki i dostosowania go do rynku globalnego.

Nie ulega wątpliwości, że u podstaw społecznych praktyk związanych z poznaniem zawsze znajdowały się motywy łączące elementy autotelicznego pragnienia dociekania prawdy o świecie oraz instrumentalna chęć poznania reguł umożliwiających zarządzanie nim, modyfikowania go. Ta druga grupa motywów o charakterze instrumentalnym, pragmatycznym uzyskała swój wyraz w XIX-wiecznym, podporządkowanym idei pozytywistycznej rozwoju nauk. August Comte wyrażał przekonanie, że socjologia, dostarczając wiedzy o społeczeństwie umożliwi wywieranie na nie wpływu i kreowanie coraz bardziej doskonałych, sprzyjających człowiekowi warunków życia (zob.: Szacki 2002, s. 250-256). Max Weber, odnosząc się w sposób krytyczny do celów dyskursów podejmowanych w naukowym czasopiśmie „Archivum” pisze, że jest to zarówno rozbudowywanie wiedzy na temat stosunków społecznych, jak również rozwijanie kompetencji (badaczy, czytelników) dokonywania ewaluacji faktów ze względu na różne kryteria, uwzględniając krytykę zarówno praktyk społeczno-politycznych, jak i faktów ustawodawczych. Z kolei odnosząc się do socjologii podkreśla, że wzięła ona swój początek z praktycznych impulsów, początkowo zogniskowana była na wytwarzaniu sądów wartościujących (Weber 2004, s. 133-134). W ujęciu Karla Jaspersa oraz zgodnie z klasyczną, konserwatywną interpretacją uniwersytet/universitas, rozumiany jest dwojako – jako wspólnota nauczycieli i uczniów oraz jako jedność nauk (Jaspers 2017, s. 99). Z kolei w rozumieniu Billa Raedingsa stanowi on przestrzeń kreowania nauki jednocześnie będąc

miejszem, w którym pielęgnowane są warunki sprzyjające „rozmowie w obrębie pewnej wspólnoty”, nie jest zaś jedynie fabryką tworzącą twierdzenia o faktach (por.: Readings 2017, s. 21). Jean-Francois Lyotard, dokonując diagnozy statusu uniwersytetu w społeczeństwie postindustrialnym stwierdza, że naczelnym kryterium określania statusu wiedzy jest jej skuteczność. W wymiarze realizowanego na uniwersytecie kształcenia wyraża się ona w kształtowaniu kompetencji pożądanых w obrębie systemu społecznego oraz konkurencyjności na forum rynku światowego. Analogicznie celem uniwersytetu jest przygotowywanie wyposażonych w kompetencje ekspertów w zakresie danej dziedziny, „graczy potrafiących dobrze wypełniać swoją rolę na pragmatycznych stanowiskach”. Tworzenie krytycznych idei emancypacyjnych jest w takiej sytuacji marginalne (Lyotard 1997, s. 136-137). Lyotard konstruuje następującą charakterystykę pożądaną w systemie postindustrialnym wiedzy transmitowanej w szkole wyższej: „Pytaniem jawnie lub niejawnie stawianym przez studentów zdobywających zawód, przez państwo i przez instytucje szkolnictwa wyższego, nie jest już: Czy to prawda?, ale: Do czego to służy? W kontekście merkantylizacji wiedzy to ostatnie znaczy najczęściej: Czy to się da sprzedać? A w kontekście wzrastania mocy: Czy to jest skuteczne? [...] Natomiast tracą na wartości kompetencje ujmowane zgodnie z innymi kryteriami, takimi jak prawda/fałsz, sprawiedliwe/niesprawiedliwe, a ponadto słaba skuteczność w ogóle” (Lyotard 1997, s. 143-144).

Postindustrializm kreuje kontekst, w którym ulokowanie instytucji – w tym uniwersytetu cechuje się licznymi ambiwalencjami. Zbyszko Melosik wskazuje, że dotyczą one takich aspektów jak status uniwersytetu i jego rola społeczna jako instytucji, status naukowców oraz status i oczekiwania studentów. Uniwersytet ulokowany jest w ambiwalentnej pozycji z jednej strony ekskluzywnej instytucji cieszącej się tradycyjną estymą, wytwarzającej hermetyczną wiedzę, z drugiej strony jest to status instytucji dostarczającej pożądanых na rynku ponowoczesnym „towarów” i „usług” w postaci wiedzy, ekspertyz oraz dyplomów. Wykształcenie uniwersyteckie traktowane jest jako kapitał (zarówno społeczny, jak i kulturowy), który ma mieć przełożenie na kapitał ekonomiczny (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym), zaś rola nauczyciela akademickiego tradycyjnie rozumiana w kategoriach mistrza w kontekście postindustrializmu rozumiana jest jako rola tutora oraz profesjonalisty transmitującego wiedzę uczącym się zawodów wymagających wysokich kwalifikacji studentom (Melosik 2002, s. 81-87).

Z punktu widzenia socjologii uniwersytet jest elementem systemu społecznego powołanym w celu pełnienia w nim określonych funkcji, takich jak zadawanie pytań dotyczących poszczególnych wycinków rzeczywistości i po-

szukiwanie na nie odpowiedzi poprzez stosowanie metod uznanych w obrębie danej dyscypliny, transmisja wiedzy poprzez kształcenie studentów, tworzenie i wzmacnianie kapitału społecznego i kulturowego środowisk lokalnych, ale również całościowo rozumianego społeczeństwa (poprzez publiczną aktywność intelektualistów) (por. np.: Jaspers 2017; Readings 2017). Pojawia się jednak pytanie dotyczące optymalnych metod i technik przeprowadzania oceny jakości działania instytucji i jej adekwatności do wymogów systemowych. Strategią, która w znajdującym się u jej podstaw zamyśle miała odpowiedzieć na tę potrzebę jest parametryzacja. Jak piszą Dominik Antonowicz i Jerzy Brzeziński celem parametryzacji jest dostarczenie informacji o kondycji naukowej poszczególnych jednostek oraz potencjale badawczym zatrudnionej w nich kadry. Pozwala uzyskać wgląd w lokalizację jednostki na tle innych o zbliżonej tożsamości dyscyplin naukowych (Antonowicz, Brzeziński 2013, s. 51). Trudno jednocześnie jednak uniknąć pytań o to, czy założone w procedurach parametryzacyjnych narzędzia dają gwarancję trafności i rzetelności.

W kontekście nowoczesności funkcjonowanie systemu instytucji podporządkowane zostało regule biurokratyzacji. Max Weber, dokonując opisu społeczeństwa nowoczesnego traktuje biurokratyczny model zarządzania, bazujący na udokumentowanej administracji jako optymalny, charakteryzujący się największą racjonalnością, biorąc pod uwagę takie kryteria, jak stabilność ewaluacji, jej dyscyplinę, sprzężystość, niezawodność, przewidywalność. Biurokratyczne kryteria oceny umożliwiają realizację procesów administrowania w wymiarze masowym, bazują przy tym na zarządzaniu (posługując się znacznie późniejszym terminem, wprowadzonym przez Michela Foucaulta) wiedzą-władzą. Jak pisze Weber: „Biurokratyczne administrowanie oznacza: panowanie dzięki wiedzy”. Jest to wiedza fachowa, uzupełniana „wiedzą służbową”, uzyskaną poprzez urzędowania oraz analizę akt (Weber 2002, s. 165-168). John O’Neill, nawiązując do opisów technik zarządzania i dyscyplinowania przeprowadzonych przez Maxa Webera i Michela Foucaulta określa nowoczesność przez pryzmat procesu systematycznie wzrastającej racjonalizacji. Instytucje nowoczesne oparte są na mechanizmach biurokratycznego porządku i dyscypliny oraz kapitalizmu, uprzywilejowane są w nich zasady nawiązujące do indywidualizacji, racjonalności i wolności (Neill 1986, s. 43).

Z kolei atrybutem, poprzez który określany jest kontekst związany z postindustrializmem późnej nowoczesności jest refleksyjność. Określa ona preferencję wobec rozszerzenia w porównaniu z nowoczesnym modelem biurokratycznym alternatyw rozwiązań sytuacji społecznych. W ujęciu Anthony’ego Giddensa refleksyjność instytucjonalna określa systematyczne

uwzględnianie w podejmowanych decyzjach nowej wiedzy i nowych informacji, efektem jest elastyczny charakter działania instytucji (Giddens 2001, s. 316).

Biorąc pod uwagę obecny systemowy (prawny, polityczny, ekonomiczny ale również kulturowy) kontekst funkcjonowania rodzimych publicznych szkół wyższych oczywiste jest, że zbiór kryteriów oceny ich efektywności naukowej stanowią umownie przyjęte i wyrażony w dokumencie prawnym zasady parametryzacyjne. W *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 grudnia 2016 roku w sprawie przyznania kategorii naukowej jednostkom i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych* określono, że dokument ten wskazuje na „szczegółowe parametry i kryteria kompleksowej oceny jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych”. Następnie określa uwzględnione w procedurach parametryzacyjnych lokalizacje publikacji (uwzględniając podział na czasopisma znajdujące się na liści A, B lub C, publikacje w czasopismach zagranicznych, publikacje materiałów z konferencji naukowych, jeżeli są uwzględnione w bazie publikacji naukowych o zasięgu międzynarodowym oraz monografie naukowe, redakcje monografii naukowych oraz rozdziały w nich) (Dz. U. 27.12.2016, par. 10, pkt. 1-5). *Rozporządzenie* określa także kryteria uznania pracy naukowej za dzieło wybitne. Wśród kryteriów owych wymienione są: przyznanie za daną publikację nagrody Prezesa Rady Ministrów, nagrody ministra kierującego działem administracji rządowej, nagrodę właściwego wydziału lub komitetu naukowego Polskiej Akademii Nauk, nagrody Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, prestiżowej nagrody zagranicznego, prestiżowej nagrody organizacji międzynarodowej lub ogólnopolskiego towarzystwa naukowego (tamże, par. 11, pkt. 2, ppkt 1-7). W *Rozporządzeniu* określono także objętość artykułów, którym przypisana jest wartość parametryczna i jest to objętość rozdziału w monografii naukowej wynosząca co najmniej 0,5 arkusza wydawniczego, a w przypadku haseł encyklopedycznych i słownikowych objętość co najmniej 0,25 arkusza wydawniczego (tamże, par. 11, pkt. 4, ppkt. 1, 3).

Wątki przedstawione powyżej pozwalają postawić tezę, że podporządkowana kryterium parametryzacji nauka wpisana została w reguły specyficzne dla struktury audytu. Audyt jest pojęciem opisującym praktyki kontrolne, podejmowane w ramach nowoczesnego zarządzania, wpisując się w rytuały weryfikacyjne, ma charakter hierarchiczny i paternalistyczny. Nawiązując do koncepcji władzy-wiedzy autorstwa Michela Foucaulta, Cris Shore i Susan Wright piszą, że podmiot poddawany audytowi stanowi źródło informacji nie będąc przy tym partnerem w komunikacji, dodatkowo audyt wykorzystując techniki porównywania jednostek instytucji nawiązuje do strategii

dzielenia (*dividing practice*) (Shore, Wright 2004, s. 59). Audyt ma wszystkie cechy praktyki biurokratycznej (według charakterystyki przedstawionej przez Maxa Webera), jest racjonalny, bazujący na obiektywnie określonych kryteriach oceny, nawiązuje do zasad efektywnego zarządzania (Shore, Wright 2004, s. 61). Cris Shore i Susan Wright twierdzą, że podporządkowanie instytucji edukacji wyższej regułom i zasadom charakterystycznym dla kultury audytu modyfikuje wiele obszarów, przestrzeni, matryc związanych ze szkolnictwem wyższym, są to obszary zarówno o charakterze podmiotowym (obejmujące kategorię self, subiektywności, tożsamości), jak również systemowym. Na poziomie tożsamościowym kultura audytu sprzyja kreowaniu specyficznego rodzaju subiektywności jako jednostki samodzielnie zarządzającej swoją karierą, poddającej się ocenie w formie audytu, prowokuje zatem modyfikację funkcjonowania osób profesjonalnie zajmujących się uprawianiem nauki zarówno w aspekcie behawioralnym, jak również normatywnym i ewaluacyjnym (np. ewaluowanie zasadności podejmowania poszczególnych działań w kategoriach „opłacalności”). Funkcjonowanie w kulturze audytu lokuje jednostkę w przestrzeni refleksyjności, gdzie jest ona zachęcana do ciągłego poddawania ewaluacji swoich osiągnięć i poziomu, na którym wykonuje zadania profesjonalne; w sytuacji, gdy odbiegają one od założonego planu powinna odczuwać dyskomfort. Kultura audytu zmienia zatem sposób postrzegania przez jednostkę własnego ulokowania w przestrzeni pracy (co dotyczy relacji jednostka-zadanie, jednostka-współpracownicy oraz sposób postrzegania siebie samego w kontekście zadań zawodowych) (Shore, Wright 2004, s. 62). Taka reguła określana jest przy tym jako podstawa stymulowania podmiotowości naukowca, jego sprawczości jest interpretowana w kategoriach strategii wzmacniania (*empowerment*) (tamże, s. 69). Na poziomie systemowym managerializm i kultura audytu stymulują zmiany w obrębie kodów językowych oraz schematów dyskursywnych (pojawianie się nowych terminów na określanie działań związanych z aktywnością naukową, takich jak: wydajność, potencjał naukowy, zapewnienie jakości, efektywność, dobre praktyki, akredytacja, weryfikacja zewnętrzna), pojawianie się nowych tematów w dyskusji uniwersyteckiej, identyfikowane są nowe typy praktyk, powoływane są nowe instytucje, wdrażane nowe normy oraz nowe obszary ekspertyzy. Istotne jest przy tym znaczenie norm, obowiązków, praktyk ewaluacyjnych dla warunków pracy oraz sposobów określania przez profesjonalistów swojej tożsamości społecznej (jako pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu) (tamże, s. 57-58). Można założyć, że konsekwencją podporządkowania uniwersytetu regułom nawiązującym do mechanizmów biurokratycznych oraz do technik audytu jest upowszechnienie się w dyskursach naukowych, których przedmiotem jest aktywność

badawcza i publikacyjna terminów takich, jak: „produkcja wiedzy naukowej”, „rozkład indywidualnych wzorców produktywności badawczej”, „całość produkcji naukowej w kraju”, konkurencyjność, kreowane są przy tym teorie produktywności badawczej (Kwiek 2015, s. 370-373; Melosik 2002, s. 88-89). W socjologii szkolnictwa wyższego uniwersytet, szkoła wyższa rozumiane są jako organizacja. Bill Readings nawiązując do pracy Borrera Cabala pisze, że w wyniku wpisania uniwersytetu w matryce określające działanie późnonowoczesnych, neoliberalnych firm o zasięgu globalnym staje się on transnarodową, biurokratyczną korporacją, której centralną postacią nie jest profesor, ale administrator, tracą przy tym swój tradycyjnie naczelny w strukturach uniwersytetu status dyscypliny humanistyczne (Readings 2017, s. 19-20). Można wnioskować, że humanistyka „gorzej się sprzedaje” niż produkt techniczny, informatyczny, o znaczeniu pragmatycznym a nie kulturotwórczym. Nawiązując raz jeszcze do przytoczonego we wcześniejszym fragmencie niniejszego szkicu pytania stawianego zdaniem Jeana-François Lyotarda niemalże przez wszystkich uczestników stowarzyszenia uniwersyteckiego (bo już nie wspólnoty w rozumieniu Ferdinanda Tönniesa) brzmiącego do czego to służy?, czy to jest skuteczne?, czy to się da sprzedać? które wyparło pierwotne, wyrażające chęć poznania świata pytanie „Czy to prawda?” można powiedzieć, że wyrażające ewaluację stwierdzenie „intelektualnie inspirujący artykuł”, „ważne wyniki badań”, „nowy paradygmat w studiowaniu problemu” zastąpiło stwierdzenie „artykuł opublikowany w czasopiśmie, w którym publikacja daje określoną liczbę punktów”.

Określone w *Rozporządzeniu* kryteria systemowo służące ocenie jakości prowadzonych badań naukowych mogą budzić liczne kontrowersje. Z jednej strony można przyjąć, że w systemie fetyszyzującym rankingi umowne kryteria umożliwiające lokalizację w wymiarze makro poszczególnych instytucji naukowych (bądź naukowo-dydaktycznych), a w wymiarze mikro opracowań naukowych w obrębie dymensji ważny (wartościowy) – nieważny (niewartościowy) są konieczne. Z drugiej strony pojawia się pytanie, czy poddawanie ocenie wytworu naukowego przez pryzmat kryteriów urzędniczych jest rzetelne. Odnosząc powyższe pytanie do sytuacji konkretnej sformułowałabym je następująco – czy np. mający zasięg międzynarodowy, napisany w języku kongresowym, brawurowy, intelektualnie odważny, pozytywnie oceniony przez recenzentów tekst opublikowany w nowym (a zatem nie wpisanym jeszcze na żadną z list) czasopiśmie ma mniejszą wartość intelektualną (a z punktu widzenia przyjętej w rodzimych kryteriach ewaluacyjnych nie ma wartości żadnej) niż przeciętny, wprawdzie merytorycznie poprawny, ale nie inspirujący do dyskusji artykuł opublikowany w czasopiśmie znajdującym się na liście B i wyceniony w granicach 1-15 punktów?

Można postawić tezę, że kryteria parametryzacyjne oparte na modelu bibliometrycznym kwestionują autorytet instytucji recenzenta, który w obecnej sytuacji wystawiając pozytywną recenzję tekstu publikowanego w pracy nie uwzględnionej w wykazie dzieł punktowanych (mogą to być nawet teksty publikowane w języku kongresowym w nowym czasopiśmie, które nie znajduje się jeszcze w żadnym z wykazów pomimo wysokiej jakości merytorycznej) nie jest traktowany jako darzony zaufaniem specjalista poświadczający o naukowej wartości tekstu. Niezależnie od opinii recenzenta tekst taki nie będzie wyceniony w kategorii przyznanych w procedurze parametryzacyjnej punktów mimo pozytywnej, a nawet wysokiej oceny. Są to wątpliwości sygnalizowane już w literaturze przedmiotu i zawierające się w dylemacie wyboru między mającymi wiele deficytów technikami oceny o charakterze bibliometrycznym a opartymi na refleksyjności i zaufaniu, ale jednocześnie również obciążonymi innymi rodzajami ryzyka ewaluacji nie spełniającej wymogów rzetelności technikami opartymi na modelu eksperckim (por.: Antonowicz, Brzeziński 2013, s. 52).

Jak zauważa Karl Jaspers istotnym aspektem rzeczywistości uniwersyteckiej, stanowiącym o jej prestiżu, jest kreowanie środowisk badawczych, które z czasem mogą uzyskać status identyfikowanych w środowisku szkół, kierunków intelektualnych (Jaspers 2017, s. 102-103). Biorąc pod uwagę historię nauk społecznych, jako znaczące ośrodki, postaci, prace ulokowane są w niej te, które wniosły do dyskursu naukowego nowatorskość badań, oryginalność refleksji naukowej, swoistym wskaźnikiem owej oryginalności jest nieustanne odwoływanie się do tworzonych w ich obrębie prac, badań, wskazywanych paradygmatów (przykładem może być szkoła chicagowska, szkoła frankfurcka, ośrodek badania subkultur w Birmingham, koncepcja współczynnika humanistycznego przedstawiona przez Floriana Znanieckiego, teoria antropologiczna Bronisława Malinowskiego i wiele innych). Środowisko naukowe funkcjonując w obrębie przestrzeni globalnej z czasem weryfikuje zatem znaczenie poszczególnych wytworów określając je jako znaczące, nowatorskie, stosowane w owej weryfikacji metody, techniki i narzędzia mają przy tym charakter miękkie, wymykając się pozytywistycznej policzalności i parametryzacji, ich identyfikacja za pomocą kryteriów urzędowych jest niemożliwa. Wskaźnikiem istotności upowszechnionych paradygmatów czy też prowadzonych badań jest częstość odwoływania się do prac przedstawicieli tychże ośrodków, odtwarzanie procedur badawczych, wykorzystywanie modeli teoretycznych. Można zatem uznać, że niezależnie od przyjętych kryteriów formalnych (urzędowych) wartość naukowa weryfikowana jest przez samo środowisko, które uznaje określone podejścia badawcze jako znaczą-

ce, nowatorskie, przyczyniające się do postępu w obrębie dyscypliny i tym samym wybitne.

Podsumowując, postawiłabym tezę, że parametryzacji nauki stanowi system metod, technik i narzędzi służących obiektywnej ocenie aktywności naukowej z punktu widzenia pozytywistycznej preferencji wobec policzalności. Akademia jednak ową policzalność fetyszyzuje, narracja z nią związana zdominowała w akademii dyskurs o treści naukowej. Parafrazując fragment pracy Jean-Francois Lyotarda, dzisiejsze pytanie nie brzmi już: „Co Twoje badania/publikacje wnoszą do dyskursu naukowego jako środka służącego poznaniu współczesnego społeczeństwa?”, ale: „Ile punktów pozyskałeś swoim tekstem/grantem dla katedry/institutu/wydziału?”. Treścią zebrania „naukowego” jednostki staje się kwestia ilości punktów pozyskanych przez poszczególne osoby, zaś kwestia treści badań, uzyskanych wyników jest marginalna bądź w ogóle nieistniejąca. W efekcie akademia staje się miejscem instrumentalnego tworzenia twierdzeń o faktach, a następnie przeliczania ich na punkty, rezygnuje zaś z klasycznego kreowania środowiska „rozmowy w obrębie pewnej wspólnoty”, humanistycznej dbałości o kulturowy kapitał krytycznych, zaangażowanych intelektualistów (Readings 2017, s. 21).

Karl Jaspers, podejmując analizę idei uniwersytetu pisze, że powinien on być środowiskiem, w obrębie którego prezentowane i poddawane dyskusji są wyniki badań, gdzie stawiane są pytania dotyczące prawdy o danym wycinku rzeczywistości społecznej, jest przestrzenią napięć intelektualnych i konfrontacji. Jaspers podkreśla w tym kontekście znaczenie komunikacji, podkreślając, że „[...] sposób odbywającej się na uniwersytecie komunikacji jest kwestią [...] odpowiedzialności wszystkich jego członków” (Jaspers 2017, s. 100-101). Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem Marka Kwieka, że „głównym środkiem komunikacji w nauce jest proces publikacyjny” (Kwiek 2015, s. 373). Parametryzacja stymuluje „produkcję” treści naukowych, nie stymuluje jednak tego, co stanowi ważny element funkcjonowania środowiska naukowego – nie sprzyja pogłębionej, krytycznej debacie naukowej, nie sprzyja również integracji środowisk naukowych (w tym, eksponowanym przez Jaspersa, znaczeniu studiów i badań o charakterze interdyscyplinarnym (por.: Jaspers 2017, s. 99). Polemika, konstruktywny dyskurs, poszukiwanie prawdy poprzez spór nie są gratyfikowane.

Wreszcie można zadać pytanie dotyczące motywów prowadzenia aktywności badawczej i publikowania w warunkach parametryzacji: czy opublikowanie tekstu naukowego jest pochodną pragnienia włączenia się w dyskurs naukowy, przedstawienia wyników prowadzonych przez siebie badań, analiz, podjęcia dyskusji z innymi przedstawicielami dyscypliny (i dyscyplin pokrewnych), przyczynienia się do rozwoju dyscypliny, czy też dominuje

motyw negatywny, związany z lękiem przed negatywną oceną, w sytuacji gdy „produkcja wiedzy” w danym roku okaże się zbyt niska, a tym samym, czy nie pojawia się ryzyko alienacji pracownika naukowego uniwersytetu nie tylko od tworzonych przez samego siebie dzieła, ale również od ogólnie rozumianej aktywności naukowej podejmowanej na uniwersytecie?¹.

Biorąc pod uwagę ulokowanie instytucji zajmujących się systemowo aktywnościami naukowymi w przestrzeni postindustrialnej pojawia się wątpliwość, czy uniwersytet o klasycznym charakterze stanowi jeszcze nadal realny desygnat współczesnego pojęcia, czy też rozumienie uniwersytetu jako instytucji dyskursu naukowego, wspólnoty naukowej, odwagi intelektualnej, nonkonformizmu myślenia, nieprzekupności (np. w sytuacji konfliktu rzetelna interpretacja wyników badań – oczekiwanie podmiotu zlecającego je), pewnej elitarności i hermetyczności jest już jedynie idealnym opisem bytu nieistniejącego, którego miejsce zajęła instytucja zajmująca się produkcją wiedzy o charakterze pragmatycznym, poddawana audytom, gdzie wspólnotowość i traktowanie rozwijania wiedzy w kategoriach dążenia do prawdy o świecie jest już raczej pewnym zwyczajowym nawiązaniem do tradycji niż diagnozą stanu istniejącego. Procedury parametryzacyjne są istotne z tego względu, że pozwalają poprzez przyjęcie kryteriów umownych określić status poszczególnych jednostek w obrębie dymensji ich potencjału badawczego oraz kapitału społecznego. Jednocześnie jednak wątpliwości budzi, w mojej opinii, rzetelność i trafność narzędzi parametryzacyjnych (czego efektem jest fakt, że część dobrej jakości dorobku naukowego jest przez nie wyłączana).

Literatura

ANTONOWICZ D., BRZEZIŃSKI J. M. (2013), Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017, „Nauka”, nr 4.

GIDDENS A. (2001), Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, PWN, Warszawa.

JASPERS C. (2015), Idea uniwersytetu, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.

¹Alienację rozumiem zgodnie z interpretacją tegoż pojęcia przedstawioną przez Adama Schaffa, który alienację subiektywną definiuje jako stan, w którym człowiek ulega wyobcowaniu wobec określonych wzorców swojej egzystencji (Schaff 1999, s. 9). W tym przypadku badacz ulega alienacji wobec motywu związanego z ciekawością naukową oraz odczucia ekscytacji procesem odkrywania aspektów rzeczywistości społecznej.

- KWIEK M. (2015), *Uniwersytet w dobie przemian*, PWN, Warszawa.
- LYOTARD J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- MELOSİK Z. (2002), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- O'NEILL J. (1986), *The Disciplinary Society: from Weber to Foucault*, „The British Journal of Sociology”, vol. 37, nr 1.
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO Z 12 GRUDNIA 2016 roku w sprawie przyznania kategorii naukowej jednostkom i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych, Dz. U. z dnia 27.12.2016, poz. 2154.
- READINGS B. (2017), *Uniwersytet w ruinie*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- SCHAFF A. (1999), *Alienacja jako zjawisko społeczne*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- SHORE C., WRIGHT S. (2004), *Coercive Accountability. The Rise of Audit Culture in Higher Education*, [w:] *Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, red. M. Strathern, Routledge London, New York.
- SZACKI J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- WEBER M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa.
- WEBER M. (2004), *Racjonalizm, władza, odczarowanie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

Ewa Bielska

**SOCIAL SCIENCES IN THE PERSPECTIVE OF MODERN
BUREAUCRACY AND POSTMODERN REFLEXIVITY – SELECTED
CONTEXTS OF SCIENCE PARAMETRIZATION**

Keywords: university, parametrization, late modernity, bureaucracy, reflexivity, audit.

Knowledge is treated as a consumer goods in the postindustrial society. It has to be utilitarian, innovative, practiced on the verge of risk, and effective. Furthermore, it is to function within the global market of research results exchange. In such a situation, ambivalences and controversies concerning university status, knowledge as a set of goods created at universities, and functions socially assigned to them appear. The topic of the analysis in this paper are modern and postmodern (related to the categories such as: bureaucracy and institutional reflexivity) perspectives of understanding scientific knowledge, accepted criteria of defining its value, and relating the criteria to the institutionally accepted rules of parametrization juxtaposed in this paper with the category of audit culture.

Ewa Bielska

**NAUKI SPOŁECZNE W PERSPEKTYWIE NOWOCZESNEJ
BIUROKRACJI I PONOWOCZESNEJ REFLEKSYJNOŚCI – WYBRANE
KONTEKSTY PARAMETRIZACJI NAUKI**

Słowa kluczowe: uniwersytet, parametryzacja, późna nowoczesność, biurokracja, refleksyjność, audyt.

W postindustrialnym społeczeństwie wiedza jest rozumiana jako dobro konsumpcyjne, ma być użyteczna, innowacyjna, uprawiana na granicy ryzyka oraz skuteczna. Ponadto, ma funkcjonować w obrębie globalnego rynku wymiany wyników badań. W takiej sytuacji pojawiają się ambiwalencje i kontrowersje dotyczące określania statusu uniwersytetu, wiedzy jako wartości w nim tworzonej oraz przypisanych uniwersytetom funkcji. Przedmiotem analiz podjętych w artykule jest wskazanie na nowoczesne i ponowoczesne, nawiązujące do takich kategorii, jak biurokratyzacja i refleksyjność instytucjonalna perspektywy rozumienia wiedzy naukowej, przyjętych kryteriów określania jej wartości oraz odniesienie ich do instytucjonalnie przyjętych zasad związanych z parametryzacją, która zestawiona została z kategorią kultury audytu.

Arkadiusz Żukiewicz*

SPOŁECZNY ETHOS UCZONYCH A PROCESY „ZURZĘDNICZANIA” NAUKI

Wprowadzenie

Odwołanie do ethosu uczonych może być odczytywane jako próba „uwznioślenia” rangi podejmowanej problematyki. Niemniej patetyzacja wybranego przedmiotu analizy nie jest celem niniejszych rozważań. Punktem wyjścia jest tu próba zestawienia tradycji z współczesnymi trendami w nauce, głównie polskiej. Zastosowany w tytule pozytywistyczny spójnik „a” sugeruje jednoznacznie, że punktem wyjścia do analizy zagadnień są dostrzegane napięcia pomiędzy klasycznym rozumieniem roli uniwersytetu i uczonych a obecnymi tendencjami zmian prowadzącymi do dominacji ilościowej perspektywy w nauce i szkolnictwie wyższym. Przywołana kategoria „zurzędniczenia”, ujawnia stosunek do upowszechnianych w ostatnich latach mierników efektywności pracy uczonych. Wyraża tym samym niepokój o przyszłość polskiej nauki. Z perspektywy administratorów przepływu strumieni finansowych, które zasilają uczelnie wyższe można przypuszczać, że ilościowe narzędzia tzw. ewaluacji są przede wszystkim wygodne w zastosowaniu. Nie wymagają specjalnych kompetencji po stronie urzędników, a raz wypracowane (przez określonych „fachowców” na zlecenie czynników administracyjnych), mogą być stosowane przez kolejne lata bez zbytecznych nakładów czasu pracy i pieniędzy. Zdaje się, że ekonomia i sprawność działania urzędniczego stanowią tu priorytet względem istoty działalności naukowej badaczy, teoretyków, artystów czy twórców nowych idei.

Warto zatem stawiać trudne, acz konieczne pytania o prawdę, która dotyczy tym razem zderzenia ethosu uczonych z upowszechniającymi się, ilościowymi narzędziami efektów ich działalności. Dodać można, że nie bez znaczenia jest tu także perspektywa okresów dokonywanych pomiarów oraz

*Arkadiusz Żukiewicz – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Opolski; zainteresowania naukowe: zagadnienia pomocy, wsparcia i rozwoju społecznego, historia i biografistyka działalności społecznej i oświatowej; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5064-4491>; e-mail: arkad_z@poczta.onet.pl

walor aksjologiczny odzwierciedlający intencje zaangażowania w naukową aktywność. Pierwszy z czynników odnosi się bowiem do sytuacji, w których mamy do czynienia z tzw. efektem odroczonym w czasie. Przykładem może być praca badawcza brytyjskiego ekonomisty Johna Maynarda Keynesa. Analizując trendy w gospodarce zbudował on model interwencjonizmu państwowego w gospodarce opartej na założeniach liberalnych (Keynes 1937, s. 209 i nast.; Keynes 2011; Sheehan 2009). Powstała teoria znalazła zastosowanie w czasach wielkiego kryzysu gospodarczego USA, a jej powszechność odzwierciedla obecnie mechanizm emisji obligacji skarbu państwa, bez którego budżety wielu krajów nie mogłyby funkcjonować. Nie został on jednak doceniony na gruncie brytyjskim przez ówczesnych naukowców. Podobne sytuacje zdarzały się w przypadku znaczących osiągnięć naukowych z zakresu humanistyki czy nauk społecznych. Rodzimy przykładem może być teoria aktywizacji sił ludzkich Heleny Radlińskiej (Radlińska 1961, s. 24 i nast., s. 368 i nast.), która pod różnymi postaciami powraca do obiegu naukowego oraz praktyki służb społecznych. Przez dziesiątki lat była jednak marginalizowana, a próby jej prezentacji po dziś dzień napotykają trudności, szczególnie w czasopiśmie, których recenzenci przyjmują postawy cenzorów.

Drugi ze wskazanych czynników, związany z aksjologią, a w szerszym odniesieniu z etyką służby naukowej, dotyka innej ważnej kwestii. Odnosi się bowiem zarówno do intencji, jak i przesłanek warunkujących jakość zaangażowania w działalność akademicką. Trudno nie dostrzec, że w środowisku naukowym zdarzają się osoby, których przyjmowane postawy zawodowe zdają się być daleko nieprzystające do tradycyjnych wzorców etosu uczonych. Porównanie uniwersytetu do „firmy”, której istotę określają takie desygnaty, jak w szczególności konkurencyjność, efektywność czy wydajność mierzona w krótkim czasie (przeliczany na doraźne zyski), sprzyja generowaniu wzorców postępowania wewnątrz uczelni wyższych. Tak definiowane role uniwersytetu uzasadniają wręcz traktowanie tego typu instytucji jako miejsca pracy, w którym głównymi celami są: dobre wynagrodzenie, stabilność zatrudnienia i bezpieczeństwo oraz hedonistyczna wygoda (przyjemność) z tego płynąca. Narzucane zewnętrznie kryteria formalne określające wymogi stawiane osobom zatrudnionym („parającym się nauką”), można w tego typu sytuacji postrzegać jako sposób stymulacji i zarazem aktywizacji na stanowisku pracy. Tradycyjna wolność nauki bywa bowiem niekiedy definiowana jako okazja do minimalizmu czy wręcz bierności. Z drugiej zaś strony może być (a praktyka niejednokrotnie potwierdza, że bywa), okazją do kanalizacji potencjału sił w celu pomnażania własnych zysków z wykorzystaniem „logotypu” uczonego. Owa wolność i zaufanie pokładane

w uczonych może wyzwać postawy sprzyjające przekraczaniu granic moralnej odpowiedzialności za jakość i rzetelność naukowej służby. Dotyczy to w szczególności sytuacji, w których pracownicy nauki angażują się w liczne działania (w obrębie nauki i poza nią), tracąc przy tym perspektywę jakości służby naukowej.

Odwieczny konflikt między ilością i jakością odnosi się nie tylko do sfery naukowotwórczej, ale również organizacyjnej, a przede wszystkim dydaktycznej, gdzie słabości rozwiązań systemowych skutkują pogarszającym się stanem wykształcenia absolwentów studiów licencjackich czy magisterskich. Wystarczy postawić na egzaminie dyplomowym pytanie o definicję kategorii określającej dyscyplinę studiowaną. Można przy tej okazji przekonać się, że pedagog, socjolog czy psycholog niejednokrotnie nie potrafi określić czym jest dyscyplina, w której finalizuje magisterium. Przykład ten jest dużo bardziej złożony i nie można jednostronnie przesądzać, że odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponosi profesor zaangażowany w liczne działania o charakterze naukowym i nie związanym z pracą akademicką. Można wręcz wskazywać przykłady mobilnych uczonych, którzy mają liczne osiągnięcia naukowe przy znacznym zaangażowaniu pozaakademickim. Dla nauk praktycznych ich związek z praktyką jest wręcz podstawą rozwoju teoretycznego. Zaangażowanie w działalność pozaakademicką umożliwi bowiem prowadzenie badań uczestniczących, weryfikację tez, hipotez czy teorii, które wspomagają praktykę o nowe modele działalności opartej na najnowszych osiągnięciach nauki. Zdaje się więc, że naukowe sumienie uczonych to bardzo ważny atrybut, który warto uwzględnić podczas wychowywania młodzieży akademickiej. Tym bardziej, że utrzymujący się w nauce polskiej przez dziesiątki lat prymat materializmu dialektycznego niemal „wymazał” kategorię sumienia ze słownika akademickiego.

Powyższe sygnały skłaniają do stawiania pytań, mimo potencjalnych napięć oraz konfliktów interesów zarówno przedmiotowych, jak i podmiotowych występujących w środowisku nauki. Poniższe rozważania są prowadzone z perspektywy nauk humanistycznych i społecznych. Opierają się na przywołaniu klasycznych w polskiej nauce stanowisk określających ethos uczonych i ich społeczne role. Konstytuują one bowiem, w przyjętym podejściu, pozycję współczesnego naukowca zarówno w środowisku akademickim, jak i w tzw. otoczeniu zewnętrznym. To ostatnie zdaje się tracić zaufanie do bezstronności i rzetelności wyników naukowego poznania, oferowanego przez akademickich „polityków” i businessmanów (Greenwood, Levin 2014, s. 77 i nast.).

Ethos uczonego w świetle ślubowania doktorskiego oraz wybranych stanowisk klasyki polskiej nauki

Doświadczenia burzliwych dyskusji podczas rad naukowych konferencji, seminariów czy kularowe dialogi prowadzone w środowisku akademickim uzasadniają decyzję o przywołaniu w tym rozważaniu tekstu ślubowania, jakie składa każdy naukowiec w chwili promocji doktorskiej. Włączenie w poczet uczonych jest bardzo podniosłą chwilą i wie o tym każdy, kto z pełną świadomością doświadczył tego zaszczytu. Szczególnie, gdy z odpowiedzialnością oraz zrozumieniem powtarzał treść roty, której ślubował. Niemniej upływ lat, a być może inne przesłanki, które wystąpiły jako sprzężenie wieloczynnikowe sprawiają, że nie zawsze postawy, czyny, działania czy wygłaszane poglądy świadczą o dochowaniu wierności owym ślubom. Dla pedagoga społecznego, który utożsamia się z koncepcją wychowania pojmowanego jako proces całościowy i zarazem wielowymiarowy (Radlińska 1935, s. 57 i nast.), akt przypomnienia czy wręcz odnowienia ślubowania, niesie ze sobą nadzieję na ugruntowanie bądź powrót do istoty naukowego trwania w środowisku oraz przestrzeni aktywności ludzkiej wyznaczonej ethosem instytucji uniwersytetu. Zatem, korzystając z poślódkiej już kartki, na której zamieszczono tekst pisany po łacinie i tłumaczony na język polskim (opracowanie na użytek promowanych doktorów Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000), można przywołać polskie brzmienie ślubowania, które stanowi odpowiedź na wezwanie do przyjęcia postawy, jakiej wymaga otrzymana godność oraz jakiej oczekują od „nas” nasi promotorzy, poprzednicy i Mistrzowie. Przyjmując godność doktora ślubowaliśmy i przyrzekaliśmy odpowiadając na trzy fundamentalne wezwania roty:

[...] po pierwsze, że Uniwersytet, w którym zdobyliśmy ten bardzo wysoki stopień w swych dyscyplinach, zachowamy zawsze we wdzięcznej pamięci i w miarę swych możliwości będziemy wspierać jego sprawy i interesy;

po drugie, że godność, którą nam nadano, zachowamy czystą i nieskażoną i nigdy jej nie splamimy nieprawymi obyczajami lub hańbiącym życiem;

po trzecie, że badania naukowe w swoich dyscyplinach ochoczo i gorliwie będziemy uprawiać i rozwijać nie z chęcią marnego zysku czy dla osiągnięcia próżnej sławy, lecz po to, by tym bardziej krewiła się prawda i jaśniej błyszczało jej światło, od którego zależy dobro rodzaju ludzkiego.

Zwieńczeniem powyższych słów było ślubowanie z równoczesnym przyrzeczeniem, które w swej istocie miało pozostawać w zgodzie z wewnętrznym przekonaniem każdego promowanego doktora. Czy tak się stało? Czy podczas tej podniosłej uroczystości każdy z reprezentantów środowiska naukowego posiadał pełną świadomość wagi wypowiedzianych słów i z odpowie-

działalnością potwierdził je osobistym: „ślubuję i przyrzekam”? To bez wątplenia bardzo trudne pytania i mogą wiązać się z różnego typu reakcjami po stronie Adresatów. Jednakże trudno nie zgodzić się ze słusnością tezy o konieczności i wartości przywoływania tego fragmentu biografii każdemu uczonemu, szczególnie, gdy on sam uważa inaczej.

Odwołując się do istoty ethosu uczonych warto dookreślić znaczenie samej kategorii ethos. Przyjmując historyczną perspektywę odniesień do tradycji polskiego dorobku naukowego, pojęcie ethosu zaczerpnięto z piśmiennictwa socjologicznego Marii Ossowskiej. Autorka kategorię tę utożsamiała ze stylem życia jakiejś grupy, z ogólną orientacją określonej kultury oraz przyjętą przez nią hierarchią wartości. Owa hierarchia znajduje swój wyraz w zachowaniach bądź w konkretnie wyrażonych sformułowaniach (Ossowska 1973, s. 7). Ethos stosuje się do zbiorowości, nie zaś indywidualnych przypadków. Słuszne zatem jest posługiwanie się określeniem „ethos uczonych”, zaś w odniesieniu do konkretnego uczonego, kategoria ta oznacza swoisty wyraz generalizacji bądź egzemplifikacji.

Kim zatem są owi uczeni, których ethos pozostaje w silnym związku z dostojnością i wyjątkowością przypisaną starożytnym mędrcom, mistrzom czy przewodnikom w poszukiwaniu prawdy? Przybliżył to zagadnienie prof. Kazimierz Twardowski podczas uroczystości nadania mu miana doktora honorowego Uniwersytetu Poznańskiego w 1933 roku. Uczony i bez wątplenia jeden z najznakomitszych polskich filozofów, twórca tzw. szkoły lwowsko-warszawskiej, charakteryzując cechy doktora honorowego mówił, że łączy się ona z:

[...] dosłownym znaczeniem wyrazu „doktor”; wszak „doctor”, to is, qui docent, a więc nauczyciel. Otóż kogo Uniwersytet obdarza a tem samem wyróżnia godnością doktora honorowego, o tym widocznie sądzi, że może innym służyć za wzór, że może ich przykładem swoim uczyć, jak należy w danym zakresie życia postępować. A być stawianym za wzór i danym za przykład – zaszczyt to niezmiernie wielki (Twardowski 1933, s. 2).

W dalszej części przemowy profesor Twardowski nawiązywał do ról, jakie pełnią i pełnić powinny zarówno uniwersytety, jak i zatrudnieni w nich profesorowie. Odnosząc się do realizacji jednej z trzech podstawowych ról – wychowawczej, kontynuował:

[...] umiłowanie prawdy obiektywnej i nastawienie się na stałe ku niej dążenie stać się musi potężnym czynnikiem, wychowującym młodzież na ludzi, wzajemnie się rozumiejących i dla siebie wyrozumiałych, zdolnych do takiego współdziałania, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym.

W ten sposób pojęta praca wychowawcza profesora i docenta Uniwersytetu nie jest dla niego czemś obcem i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą nauczycielską, polegającą na wyrabianiu w studentach umiejętności myślenia i badania naukowego, która to praca nauczycielska ma za podstawę własną pracę badawczą nauczyciela. Tak więc w jedno się splatają trzy kierunki działania profesora i docenta Uniwersytetu, tworząc w swem połączeniu pełną istotę ich zawodu.

Na zawód ten i tem samem na stanowisko profesora i docenta Uniwersytetu sływa całe dostojęństwo instytucji, w której ramach oni się swemu zawodowi poświęcają. Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim służą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem jej wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nietylko odpowiednich kwalifikacyj intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru (tamże, s. 9-11).

Przywołany fragment, choć obszerny i przez niektórych Czytelników z pewnością postrzegany jako anachroniczny, a tym samym bezzasadny, niesie w swej treści przesłanie, które warto rozważyć w kontekście ethosu uczonych reprezentujących współczesne uniwersytety. Powinność luminary nauki wobec prawdy odkrywanej w toku własnych badań naukowych, wobec nauczania, a przede wszystkim wobec wychowywania młodzieży do współdziałania, urzeczywistniania idei dobra wspólnego, poszukiwania rozwiązań na drodze dialogu i kompromisu to przykłady zarysowujących się ról wybrzmiewających z cytowanego fragmentu. Te trzy kierunki działania zasadzają się na idei służby prawdzie, która jest odkrywana i upowszechniana zarówno wśród młodzieży akademickiej, jak i społeczeństwa. Propozycja ta zdaje się być niezmiernie aktualna, gdy spogląda się na funkcje i role uczonych we współczesnych uczelniach wyższych. Może ona tym samym stanowić użyteczne narzędzie i zarazem wzorzec, który ułatwi autoweryfikację statusu akademickiego asystentów, adiunktów, docentów czy profesorów. Wszak człowiek pytający o istotę swego bytu zawodowego to podmiot zdolny do autorefleksji i refleksyjnego działania, które w nauce jest szczególnie i zarazem nieodzownym wskaźnikiem słuszności przyjęcia w poczet uczonych.

Przywołując koncepcję społecznych ról uczonych Floriana Znanieckiego zasadne jest przybliżenie istoty tego pojęcia. Sam autor wyjaśniał, iż:

[...] Każda rola społeczna zakłada, że między odgrywającym ją człowiekiem, którego można nazwać „osobą społeczną”, a mniejszym lub większym gronem ludzi uczestniczących w jej odgrywaniu przez niego, które można

nazwać „kręgiem społecznym”, istnieje więc tworzona przez zespół wartości, pozytywnie ocenianych przez nich wszystkich. [...] Osoba jest przedmiotem pozytywnego wartościowania ze strony swego kręgu, ponieważ jego uczestnicy są przekonani, że potrzebują jej współpracy do urzeczywistnienia pewnych dążeń związanych z owymi wartościami (Znaniński 1984, s. 295).

Cytowany fragment jednoznacznie określa stosunek roli osoby społecznej do kręgu społecznego. Podobnie rzecz ma się w nawiązaniu do społecznych ról uczonych, którym powierza się ich realizację. Profesor F. Znaniński wyróżnił trzy zasadnicze role luminarzy nauki, z których każda jest fundowana na odrębnych przesłankach ontologicznych. Łączy je wspólna cecha – wiedza, która stanowi warunek uznania naukowców za osoby społeczne zdolne do współdziałania w urzeczywistnianiu wspólnych wartości. Autor wskazuje na role mędrców, które są istotne z perspektywy interesów ludzi czynu. W tym wyodrębnia przymiotnikowe kategorie mędrców-arbitrów, mędrców-technologów, mędrców rzeczoznawców oraz mędrców-ideologów. Szczególnie wyraźny wiążek z nauką dotyczy ostatniej ze wskazanych ról. Wiedza, którą posiada mędrzec-ideolog musi mieć swoje oparcie w doświadczeniu naukowym, którego wyniki można weryfikować w powtarzalnych eksploracjach. Pełnią one funkcję dowodów uzasadniających określone kierunki działań lub zaniechań (tamże, s. 538 i nast.).

Kolejną z ról społecznych uczonych Florian Znaniński określa mianem scholarzy. Są one wyznaczane przez krąg uczonych zaliczanych do określonej szkoły lub szkół. I w tym przypadku autor wyodrębnia przymiotnikowe kategorie, wśród których są odkrywcy prawdy, systematycy, przyczynkowcy, bojownicy prawdy, popularyzatorzy oraz eklektycy-erudyci. Wspólną cechą scholarów są wymagania stawiane im przez środowisko nauki (tamże, s. 554 i nast.).

Ostatnia z ról społecznych przypisywanych uczonym została ściśle powiązana przez autora przybliżanej koncepcji z działalnością badawczą naukowców. Podobnie do poprzednich ról, tu również występują kategorie przymiotnikowe, do których zalicza się: badaczy-teoretyków oraz badaczy humanistów. Oba te typy nieustannie uczestniczą w tworzeniu całkowitej „Wiedzy ludzkości”, którą autor utożsamia z wiedzą:

[...] w której wszyscy ludzie, od zapomnianego początku do niewiadomego końca dziejów, twórczo lub odtwórczo uczestniczyli, uczestniczą i uczestniczyć będą, w zależności od swych uzdolnień psychologicznych i ról społecznych (tamże, s. 602).

Całość rozważań poświęconych prezentacji społecznych ról uczonych podsumowuje przywołany przypisanej reprezentantom kręgów nauki. Wy-

raża to wprost:

[...] Znaczenie społecznej roli uczonych-twórców polega na tym, że tworząc dzieła względnie prawdziwsze i płodniejsze, poznawczo ważniejsze od dzieł poprzedników, umożliwiają ludzkości osiągnięcie coraz wyższego poziomu intelektualnego przez uczestnictwo w tym „nadludzkim”, coraz bogatszym i doskonalszym świecie prawd obiektywnych (tamże, s. 602).

Można w uzupełnieniu dodać, że obok zakreślonych ról pojawia się cel. Określić go można mianem ogólnospołecznego, a jego realizacja dokonuje się w efekcie twórczości naukowej. Jest to w szczególności rozwój ludzki, który integralnie łączy się z uczestnictwem w świecie prawd odkrywanych drogą poznania naukowego – prawd obiektywnych. Mimo licznych prób podważania istnienia bytu określanego jako „prawda obiektywna”, kategoria ta pozostaje choćby w postaci ideału. Nie można go osiągnąć, ale można traktować jako drogowskaz w drodze do poznania prawdy o świecie, życiu, ludziach i przedmiotach wypełniających przestrzeń codziennego istnienia.

Podsumowanie: w stronę przyszłości nauki polskiej

Zaprezentowane powyżej stanowiska dotyczące ról przypisywanych lumina-
rzom nauki są wybraną reprezentacją podejść klasycznych nauki polskiej. Uzupełniają się zarówno w kontekście instytucjonalnym (prof. K. Twardowski), jak i społecznym (prof. F. Znaniecki). Korespondują także z uniwersalnym przesłaniem wynikającym z rotacji ślubowania składanego przez naukowców na progu ich inicjacji akademickiej. Przedstawiony obraz etosu uczonych mógłby być budowany w oparciu o inne stanowiska i przykłady, ale ta konstrukcja odzwierciedla przyjęte tu podejście do zagadnienia.

Przyjmując zatem koncepcję społecznych ról uczonych prof. Floriana Znanieckiego za jedno z możliwych narzędzi rozpatrywania współczesnych ról przypisywanych osobom współuczestniczącym w procesach naukowego rozwoju cywilizacji XXI wieku, można szkicować odpowiednie narzędzia analizy. Propozycja ról przypisanych uczonym wg prof. Kazimierza Twardowskiego oraz powinności wynikające z rotacji ślubowania składanego podczas promocji doktorskiej, są swoistym wzbogaceniem owego narzędzia. Dodać należy, że nie chodzi tu o obrazowanie konkretnego instrumentu weryfikacji statusu naukowego „ja” uczonego (mogłoby to być wręcz uznane przez niektórych Czytelników jako „moralizowanie” w pejoratywnym tego słowa znaczeniu), ale o uwrażliwienie na rozpatrywaną problematykę oraz zachętę do samodzielności w budowaniu tego typu narzędzi autoweryfikacji. Wiara w ludzki rozum połączona z perspektywą prymatu dobra górującego nad niskimi instynktami doraźnych partykularyzmów daje nadzieję, że stawianie pytań oraz poszukiwanie na nie konstruktywnych odpowiedzi jest

jedną z dróg prowadzących do samodoskonalenia człowieka. Uczni zdają się być jedną z grup społecznych i zarazem zawodowych, które dysponują odpowiednim potencjałem sił ludzkich, uzdalniających do spożytkowania tej ścieżki samopoznania. Może ona również wspomagać proces naukowego samorozwoju.

Mimo że trudne będzie w pełni bezstronne i uczciwe odniesienie do takich zagadnień jak obiektywność recenzji, ocen, interpretacji wyników badań naukowych czy prezentacji poglądów z poszanowaniem prawa do odrębności i szacunku dla oponentów, wysiłek ten (zarówno intelektualny, jak i emocjonalny) może przysporzyć wiele korzyści współczesnej nauce. Zdaje się, że odpowiednie wykorzystanie tego typu narzędzi może prowadzić do ograniczenia sytuacji, w których siła władzy instytucjonalnej (w tym strukturalnej) w nauce przesłania siłę argumentów. Istnieją podstawy, by przyjąć, że ograniczą się praktyki plagiatu obecne również w działalności pracowników akademickich. Być może proces zurzędniczenia nauki, odzwierciedlający się w „pogoni za punktami” koniecznymi do utrzymania etatu, zostanie spowolniony. Może nawet zatrzymany. Jakość, służba prawdzie, poszukiwanie dobra wspólnego, współdziałanie, zdolność do osiągania kompromisów to jedne z przykładowych cech przypisywanych uczonemu, niezależnie od epoki i ustroju politycznego. Niezależność duchowa (uniwersytetów i zarazem uczonych) w odkrywaniu i upowszechnianiu prawdy, bez względu na koniunkturę czy zależności finansowe to walor, który podkreślano już w okresie odtwarzania naukowego środowiska Polski po 1918 roku [Twardowski 2011 (1933), s. 6-8]. Bezstronność warunkowana prawdą odkryć naukowych to ideał, ale czy można z niego zrezygnować? Czy możliwe jest uprawianie nauki w blasku jej wiarygodności z pominięciem uczciwości, wolności od wpływów środowiskowych, politycznych czy gospodarczych (finansowych)? Czy troska o doskonałość merytoryczną naukowych utworów może być zastępowana personalnymi napięciami prowadzącymi do sytuacji, w której recenzent staje się cenzorem? Czy możliwa jest uczciwa ingerencja w treść recenzowanego utworu naukowego, gdy intencją pierwotną jest brak zgodności z prezentowanym/wyrażanym w recenzowanym tekście poglądem? Czy wymogi parametryczne, chęć podnoszenia wskaźników cytowalności, gromadzenia punktów może być podstawowym źródłem motywacji dla „tworzenia” utworów „naukowych”. Czy...? Katalog tego typu pytań pozostaje otwarty. Mogą one prowadzić do budowy narzędzi analizy, autoewaluacji czy weryfikacji statusu naukowego. Jednakże nie idzie tu o tworzenie kolejnych formy narzędzi oddziaływania administracyjnego. Ważne zdaje się, aby zagadnienie to było przedmiotem dyskursu akademickiego opartego na kom-

petencjach i uczciwości intencji osób włączających się w dialog. To kolejna z możliwych dróg prowadzących do doskonałości uniwersytetów i uczonych.

Literatura

- GREENWOOD D. J., LEVIN M. (2014), Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa, T. 1, s. 77-106.
- KEYNES J. M. (1937), The General Theory of Employment, [w:] „The Quarterly Journals o Economics”, Vol. 51, Nr 2, February, s. 209-223.
- KEYNES J. M. (2011), *Ogólna teoria zatrudnienia procentu i pieniądza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- OSSOWSKA M. (1973), *Ethos rycerski i jego odmiany*, PWN, Warszawa.
- RADLIŃSKA H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- RADLIŃSKA H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- SHEEHAN B. (2009), *Understanding Keynes' General Theory*, Palgrave Macmillan, London.
- TWARDOWSKI K. (2011; 1933), *O dostojęństwie Uniwersytetu*, UAM, Poznań.
- ZNANIECKI F. (1984), *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa.

Arkadiusz Żukiewicz

THE SOCIAL ETHOS OF SCIENTISTS AND THE PROCESSES OF SCIENCE BECOMING BEUROCRATIC

Keywords: the ethos of scientists, the majesty of university, roles of scientists, humanities and social sciences, social pedagogy.

This article results from the reflection over the social ethos of scientists in the context of the domination of the quantitative perspective on the framing of science. The presented positions concerning the roles assigned to the luminaries of science represent the classical approaches in Polish science. They are mutually complementary, both in the institutional (Prof. K. Twardowski) and social (Prof. F. Znaniecki) contexts. They are also related to the universal message contained in the doctoral vows taken by scientists during the doctoral promotion ceremony, i.e. at the beginning of their academic careers. The intention to combine classical approaches to the roles and the resulting ethos of scientists with the current problems recorded in the Polish science environment aims to encourage self-reflection over the scientific status of the scientist's "I". Adequate tools constructed individually for self-analysis can serve this purpose. The indicated analysis may also improve the academic dialogue about the situation of science and about solutions that will facilitate its present and future development.

The considerations are conducted from the perspective of humanities and social sciences. They are based on recalling the classical in Polish science positions defining the ethos of scientists and their social roles. It is so because, according to the adopted approach, they form the position of the modern scientist both in the academic environment and in the so-called outside environment.

Arkadiusz Żukiewicz

SPOŁECZNY ETHOS UCZONYCH A PROCESY „ZURZĘDNICZANIA” NAUKI

Słowa kluczowe: ethos uczonych, dostojność uniwersytetu, role uczonych, nauki społeczne i humanistyczne, pedagogika społeczna.

Niniejszy artykuł stawowi wynik namysłu nad zagadnieniem społecznego ethosu uczonych w kontekście dominacji ujmowania nauki w perspektywie ilościowej. Przedstawione stanowiska dotyczące ról przypisywanych luminarzom nauki są wybraną reprezentacją podejść klasycznych nauki polskiej. Uzupełniają się zarówno w kontekście instytucjonalnym (prof. K. Twardowski), jak i społecznym (prof. F. Znaniecki). Pozostają również

w ścisłym związku z uniwersalnym przesłaniem zawartym w rocie ślubowania składanego przez pracowników nauki podczas uroczystości promocji doktorskiej, czyli na progu ich inicjacji akademickiej. Intencją zestawienia klasycznych podejść do ról i wynikającego z nich ethosu uczonych z aktualnymi problemami odnotowywanymi w środowisku nauki polskiej jest próba zachęty do autorefleksji o statusie naukowym „ja” naukowców. Mogą temu służyć odpowiednie narzędzia konstruowane indywidualnie na potrzeby autoanalizy. Wskazana analiza może również udoskonalić dialog akademicki o stanie nauki i rozwiązaniach, które ułatwią jej rozwój w teraźniejszości i przyszłości. Rozważania są prowadzone z perspektywy nauk humanistycznych i społecznych. Opierają się na przywołaniu klasycznych w polskiej nauce stanowisk określających ethos uczonych i ich społeczne role. Konstytuują one bowiem, w przyjętym podejściu, pozycję nowoczesnego naukowca zarówno w środowisku akademickim, jak i w tzw. otoczeniu zewnętrznym.

Alicja Żywczok*

WSPÓŁCZESNY UNIWERSYTET – W PUŁAPCE RACJONALNOŚCI EKSPLIKATYWNEJ

Wprowadzenie

Jesteśmy dziś świadkami zinstrumentalizowania zarówno samej nauki, jak i przedmiotów jej poznania. Wystarczy zwrócić uwagę na różnego typu nauki, by zdać sobie sprawę z tego, że obecnie dostarczają one coraz doskonalszych narzędzi potrzebnych (i nie zawsze) człowiekowi między innymi do budowania dobrobytu. Rodzi się niebezpieczeństwo wykorzystania nauki wbrew człowiekowi. Bowiem i metoda współczesnych nauk, i przedmioty tychże zostają zinstrumentalizowane; jeśli człowiek staje się przedmiotem badań naukowych, to także podlega instrumentalnemu traktowaniu. Wystarczy zwrócić uwagę na socjologię, socjotechnikę, medycynę, psychologię, ekonomię, by łatwo dostrzec, że nauki te ukazują, jak użyć człowieka do celów bądź to sprzyjających mu, bądź wrogich (zob.: Krapiec 2000, s. 87-88). Współczesna nauka, oprócz korzyści, jakich dostarcza, stanowi również zagrożenie dla ludzkości.

Poczucie zagrożenia społecznego ze strony dehumanizujących się dyscyplin naukowych może rzutować również na kondycję wewnątrz nauki, stan bezładu i poddania się rozumowi eksplikatywnemu (termin odnoszący się do rozumowania logicznego, wprowadzony przez Johna H. Newmana) (Newman 2000). Aktywność pracowników naukowych na uniwersytetach staje się coraz bardziej podporządkowana zewnętrznym dyrektywom, procedurom administracyjnym i schematom formalnym, prowadząc do niebezpieczeństwa zatamowania spontanicznej odkrywczości, która uzależniona jest zarówno od racjonalności eksplikatywnej, jak i implikatywnej (rozumowania uwzględniającego uczuciową i duchową sferę człowieka).

Technologie cyfrowe występują niejednokrotnie w roli „głównego dowodzenia” pracą naukową określonych podmiotów, sprawiając wrażenie, iż

* Alicja Żywczok – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Śląski w Katowicach; zainteresowania naukowe: teoria wychowania, pedagogika kultury, naukoznawstwo ogólne, antropologia filozoficzna, etyka pedagogiczna (m.in. felicytologia), pedagogika rodziny; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3994-9558>; e-mail: alicjazyw@wp.pl

odciążają naukowców. Złudzenie ułatwienia pracy naukowej dzięki posiadaniu doskonałych systemów czy programów komputerowych, wyrządza wiele szkód naukowcom i samej nauce. Już tworzenie pozorów pomocy pracownikom naukowym, pozorów doskonałości funkcjonalnej i pozorów uporządkowania, ujawnia rozdziew między pierwotnym celem technologii a realizacją, rodząc poczucie znalezienia się w technokratycznej pułapce informatyków. Skłonność do wyobrażania sobie życia społecznego na wzór reguł, równań i algorytmów matematycznych, wynikająca z małej wnikliwości empatycznej wprowadza decydentów i niektórych naukowców w pułapkę autoinstrumentalizacji.

Na uniwersytetach zapanowała gorączkowa dyskusja już nie na temat fascynującej problematyki badań naukowych czy dochodzenia do poznania prawdy, ale drobiazgowej sprawozdawczości, która powoduje, że uwaga i energia pracowników skierowana jest na gromadzenie jak największej liczby publikacji mających najwyższą punktację. Punktomania doprowadziła już do sytuacji krytycznej, która zmusza do dystansowania się od tak pojmowanej, jednowymiarowej oceny pracowników naukowych. Przerost znaczenia przypisywanego ocenie bibliometrycznej i przeróżnym wskaźnikom naukowości (między innymi liczbie cytacji, form prezentowania publikacji w systemach internetowych, zamieszczania w bazach danych) świadczy o fetyszyzacji techniki i kryteriów ekonomicznych.

Destruktywnych zmian w środowisku akademickim jest znacznie więcej i bywają obszernie opisywane w dokumentach biograficznych i autobiograficznych (por.: Johnson 2008), a także w licznych publikacjach, między innymi Zbigniewa Kwiecińskiego (2008), Bogusława Śliwerskiego (2013) czy Zbyszko Melosika (2009). Czy etyczny opór naukowców dotkliwie doświadczających rewolucji cyfrowej zdoła zatrzymać proces inwolucji kulturowej? Czy postawa zdrowego rozsądku okaże się wystarczająca, by środowisko akademickie nie zdominował rozum eksplikatywny? Oto pytania, które skłaniają dziś do refleksji naukoznawczej na temat utrzymania humanistycznych standardów w działalności naukowej.

W niniejszym artykule poddam krytyce niektóre poglądy i przekonania kształtujące współcześnie stosunek do uniwersytetu, nauki i naukowców. W tym celu przeanalizuję relację między wolnościowym i represyjnym modelem uprawiania nauki. Ujęcie dyskursywne umożliwi mi wartościowanie aktualnych tendencji społeczno-politycznych i administracyjnych, obowiązujących na uniwersytetach w naszym kraju. Polityka dotycząca nauki wpisuje się bowiem w politykę publiczną i, paradoksalnie, może zrodzić praktykę dopasowania realiów do kryteriów oceny parametrycznej. W badaniu naukoznawczym, którego przedmiot stanowi parametryzacja, posłużyłam się

hermeneutyczną interpretacją tekstów źródłowych oraz osiągnięciami metodologicznymi filozofii analitycznej – analizą rekonstrukcyjną i krytyczną, oraz argumentacją. Metody te umożliwiają bowiem zbadanie zasadności twierdzeń przed ich uznaniem czy usankcjonowaniem.

Ofiarowanie wolności czy represjonowanie pomiarem produktywności?

Apelowanie o zapewnienie naukowcom odpowiedniego zakresu wolności może się wydawać czynnością zbędną, gdyż zbyt oczywistą, jednak w sytuacji wyraźnych ograniczeń swobody pracy twórczej, wielu naukowców słusznie zaprotestowało przeciw instrumentalnemu formalizmowi i bezkrytycznemu wzorowaniu się na schematach wypracowanych w kulturze korporacyjnej, wyraźnie odmiennej od kultury akademickiej, wręcz nieporównywalnej.

„Dla apercpepcji istnieje tylko wolność, a nie konieczność czy apodyktyczność. Wolność jest światłem kongruencji” – pisał już dziewiętnastowieczny filozof i teoretyk wychowania – Bronisław Ferdynand Trentowski (1978, s. 265). I choć warunki panujące wówczas na uniwersytetach były zupełnie inne niż dziś, nietrudno współczesnym naukowcom identyfikować się z jego przekonaniem. Wiedzą bowiem, że wszelka twórczość jest uwarunkowana klimatem wolności; to w zasięgu ludzkiej wolności znajduje się zarówno biologiczna, jak i kulturowa ewolucja świata. Wolność twórcy przejawia się jako swoboda afirmacji tego, czego doświadczył i czym zechce emanować w otoczeniu, wyrażając w akcie twórczym swą autentyczność. Klimat wolności daje się zidentyfikować również w innych wartościach, na przykład wspomnianej autentyczności, tolerancji czy autonomii.

Ideał czystej nauki, którego komponentem było pozostawienie naukowcom dużego zakresu wolności (por.: Ajdukiewicz 1965; Twardowski 1933; Ostrowska 1998; Witkowski, red. 1990; Witkowski 1983; Gajda 2006; Kostkiewicz 2008) w badaniach naukowych i niezależności w myśleniu (poglądach i przekonaniach), przyświecał również działalności wybitnych osiemnastowiecznych uczonych – Alexandra von Humboldta i Wilhelma von Humboldta (braci), których osiągnięcia naukowe oraz poglądy i dziś znajdują zwolenników; są kontynuowane nie tylko w Niemczech, ale na całym świecie (por.: Wulf 2017; por.: Humboldt 2002). Do specyfiki pracy naukowej należy to, że uczone samodzielnie dobiera zadania badawcze, określa tryb i rytm pracy, podejmuje decyzje dotyczące nie tylko wyboru odpowiedniej teorii czy koncepcji, ale przede wszystkim sprecyzowania problemów badawczych, wysunięcia hipotez, ustalenia metod, technik, narzędzi, terenu, organizacji badań oraz form interpretacji i prezentacji wyników. Proces twórczy jest inicjowany i podtrzymywany przez motywację autoteliczną i cele, jakie wy-

znaczył sobie dany uczonej, nie zaś przez motywy i cele przejęte na przykład od innych ludzi czy instytucji, w której jest zatrudniony (choć w tym zakresie można uzyskać koincydencję).

W poznaniu naukowym widać wyraźnie, jak wrywa się na wolność twórcza intuicja. Nauka jest aktem twórczym, a nie ustalonym systemem wiedzy, dlatego też w nauce, tak jak w sztuce, trudno doszukać się „żelaznych” reguł działania logicznego. Thomas Kuhn usiłował wykazać, że rozwój nauki jest niemal spontaniczny, a ściślej mówiąc, niebywale twórczy (zob.: Kuhn 2001). Podobny pogląd reprezentował Mikołaj Bierdiajew uważając, iż nauka powinna pozostać zawsze wolną sztuką poznania, zaś wszelkie formy obwarowań procesu myślenia kończą się na ogół obumieraniem twórczej odwagi (zob.: Bierdiajew 2001; por. Andrukowicz 2017). „Pragnienie rozwoju indywidualnego za pośrednictwem uwolnienia myślenia okazuje się momentem decydującym w życiu młodego człowieka; obecność silnych tendencji wolnościowych w sferze intelektualnej wskazuje na rodzący się dynamizm twórczy, który niehamowany może przekształcić przeciętną jednostkę w nieprzeciętną osobowość” (Żywczok 2009, s. 218).

John Stuart Mill, snując refleksję nad zachowaniem w życiu zbiorowym właściwych proporcji wolności i kontroli (dziś w odniesieniu do zawodu naukowca – monitorowania aktywności naukowej), odwołuje się do prostej zasady, która winna przyświecać wszelkim próbom kontrolowania lub przymuszania jednostki przez społeczeństwo, bez względu na to, czy używa ono siły fizycznej w postaci sankcji prawnych, czy przymusu moralnego opinii publicznej. Zasada ta brzmi: „jedynym celem usprawiedliwiającym ograniczenie przez ludzkość, indywidualnie lub zbiorowo, swobody działania jakiegokolwiek człowieka jest samoobrona. Jedynym celem, dla osiągnięcia którego ma się prawo sprawować władzę nad członkiem cywilizowanej społeczności wbrew jego woli, jest zapobieżenie krzywdzie innych. Jego własne dobro, fizyczne lub moralne, nie jest wystarczającym usprawiedliwieniem. Nie można go zmusić do uczynienia lub zaniechania czegoś, ponieważ tak będzie dla niego lepiej, ponieważ to go uszczęśliwi, ponieważ zdaniem innych osób będzie to mądrym lub nawet słusznym postępkim. Są to poważne powody, by go napominać, przemawiać mu do rozumu, przekonywać go lub prosić, lecz nie, by go zmuszać lub karać w razie, gdyby nas nie słuchał. Aby to ostatecznie było usprawiedliwione, postępowanie, od którego chcemy go odwieść, musi zmierzać do wyrządzenia krzywdy komuś innemu. Każdy jest odpowiedzialny przed społeczeństwem jedynie za tę część swego postępowania, która dotyczy innych. W tej części, która dotyczy wyłącznie jego samego, jest absolutnie niezależny; ma suwerenną władzę nad sobą, nad swoim ciałem i umysłem. Zbyteczną rzeczą jest mówić, że ta doktryna może

się stosować tylko do ludzi dojrzałych” (Mill 2005, s. 102-103).

Zatem nie tyle obligowanie, presja (czy opresja), dyrektywność, autokratyzm, formalne dyscyplinowanie za pośrednictwem stosowania sankcji (zwłaszcza negatywnych), ile zaoferowanie wolności osobom potrafiącym z niej umiejętnie korzystać, staje się zapowiedzią nieoczekiwanej transgresji. Jedyne akceptowalne w pracy twórczej rygoryzmy to ten, który wynika z samodyscypliny, autodeterminacji, samodoskonalenia czy z tendencji autokreacyjnych.

Egzekwowanie przez władze uczelni przestrzegania reguł (na przykład publikowania) godzi w ideę uniwersytetu, gdyż publikowanie jest przejawem życia uczonego i jego obecności w nauce. Jeśli do publikowania trzeba kogoś silnie skłaniać, prawdopodobnie nie utożsamia się z wizerunkiem naukowca i powinien reprezentować inną grupę zawodową. By być naukowcem (czyli człowiekiem, który z należytą swobodą i zamiłowaniem rozwiązuje kolejne problemy naukowe i odczuwa zadowolenie, gdy po trudach pokonania przeszkód wewnętrznych i zewnętrznych udaje mu się znaleźć upragnioną odpowiedź), niewystarczające okazuje się piastowanie stanowisk i posada na uniwersytecie.

„Uniwersytet jest instytucją szczególną. Gdy powstał w średniowieczu odróżniał się do razu od dworu monarszego, kościoła, zakonu rycerskiego, manufaktury. A później przez wieki był istotnie inny od urzędów państwowych, armii, przedsiębiorstw, innych rodzajów szkół. To, co go wyróżniało, to pewna centralna wartość: apoteoza rozumu, racjonalności. Jak głosi dewiza najstarszego polskiego uniwersytetu *Plus ratio quam vis*. Wartość ta dyktowała szczególne sposoby działania: odwoływanie się do faktów, logiczną argumentację, uzasadnianie twierdzeń, obiektywizm, odpowiedzialność za słowo. W innych instytucjach centralne są inne wartości: w politycznych – władza, w wojskowych – waleczność, w religijnych – wiara, w ekonomicznych – produkcja. I inne są także podporządkowane im normy”, twierdzi Piotr Sztompka (2014, s. 8).

Istotnie, już pierwszy uniwersytet był szkołą znacznie różniącą się od szkół innych szczebli, gdyż łączył misję badawczą z edukacyjną, co wymagało wytworzenia atmosfery naukowej opierającej się na poczuciu wspólnoty naukowców i adeptów nauki (między innymi doktorantów), nauczycieli akademickich i studentów. Dziś przypomina raczej przedsiębiorstwo, fabrykę, a nawet korporację, niż tradycyjną *Alma Mater* (pewne podobieństwo daje się zauważyć zwłaszcza w trakcie uniwersyteckich uroczystości inauguracyjnych nowego roku akademickiego bądź związanych z przyznawaniem tytułu doktora *honoris causa* któremuś spośród zasłużonych profesorów).

Wyróżnikiem i największym zasobem uniwersytetu są intelektualiści

(por.: Kowalski, Kowalska 2015) i zarazem indywidualiści, o wyjątkowej wrażliwości emocjonalnej i moralnej, warto więc chronić ten unikalny kapitał ludzki i odpowiednio wspierać go, korzystając z dotychczasowej wiedzy dotyczącej czynników, mechanizmów, procesów prowadzących do odkrywczości i wynalazczości w nauce (zob.: Żywczonek 2009).

„Za” i „przeciw” parametryzacji – kilka argumentów

Założenia i cele inicjatorów oceny parametrycznej jednostek naukowych (a w ramach instytucji – poszczególnych pracowników), związane głównie z dążeniem do obiektywizacji wyników pracy naukowców, prostszym i szybszym porównywaniem rezultatów oraz trafniejszą (i tym samym sprawiedliwszą) ich oceną, kontrolą i korektą niedoskonałości, zrodziły wiele kontrowersji świadczących o niezbyt wnikliwej antycypacji procesów i mechanizmów, które, nieplanowane, zamiast generować postęp mogą spowodować inwolucję w nauce.

Z pewnością interesująca jest nie tylko sama parametryzacja pojmowana jako wystandaryzowana procedura badania zmierzającego do wygenerowania transparentnej mapy nauki w Polsce (kartografii wiedzy naukowej) (Ostrowicka, Szychalska-Stasiak 2017, s. 114), ale ewolucja dyskursu nad parametryzacją toczącego się już od roku 2011. Kryteria podziału funduszy publicznych i oceny osiągnięć naukowych powinny bowiem podlegać stałemu doskonaleniu. Wycenienie publikacji w postaci punktów (przeliczanych na środki finansowe wydatkowane w ramach tak zwanych badań statutowych) przyznanych między innymi za artykuły w prestiżowych czasopismach naukowych tworzy pozór równości publikujących, którzy ubiegają się o pozytywną opinię recenzentów. Recenzentami są jednak osoby o różnych kwalifikacjach, stawiające autorom nierówne wymagania. W zakresie opiniowania trudno więc o obiektywizm, a nawet jeśli by założyć recenzentką uczciwość, pozostają wątpliwości związane z anonimowością autora publikacji (na ogół daje się wywnioskować imię i nazwisko autora choćby z przypisów lub bibliografii).

Mając na uwadze dynamiczny rozwój nauki, nie ma większego znaczenia, czy wyniki znaczących w danej dyscyplinie badań są opublikowane w monografii (znajdującej się również w bibliotece cyfrowej) czy w prestiżowym czasopiśmie.

Naturalnie, zasięg międzynarodowy (por.: Siwińska 2014) czasopism i monografii okazuje się istotny. Pozostaje jeszcze jedna wątpliwość: czy fragmentaryczne wyniki badań publikowane w artykułach czasopism parametrycznych, wyraźnie preferowanych ostatnio przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, mogą zostać odpowiednio zasymilowane i zinte-

growane przez współczesnych użytkowników/czytelników artykułów (oraz reprezentantów kolejnych pokoleń)? Czy wartościowszą formą prezentacji danych nie okaże się jednak praca zwarta, która, ze względu na swą objętość, może zawierać całościowe wyniki badań wraz z obszerną interpretacją i choćby programem naprawczym, np. wychowawczym, profilaktycznym czy terapeutycznym?

Sprawozdawczość ilościowa (próba wyrażenia oceny jakości w postaci liczby) nie skłania do podnoszenia jakości publikacji (relatywnie często nawet przeciętna zawartość merytoryczna okazuje się wystarczająca do opublikowania tekstu). Z kolei problematyka nietypowa, oryginalna rodzi w redakcjach wydawnictw problemy związane z trudem poszukiwania kompetentnego recenzenta bądź z obawą dotyczącą zrozumienia poglądów autora przez odbiorców przekazu, więc czasem problematyka unikatowa okazuje się niepożądana. Zdarza się, że czas przewidziany na skierowanie artykułu do recenzji bardzo się wydłuża, na niekorzyść zarówno twórcy publikacji, jak i czytelników, czyli zazwyczaj innych naukowców bądź studentów czy doktorantów. Powoduje to również inne groźne zjawiska, jak trudność przyznania pierwszeństwa w kwestii ogłoszenia wyników badań (nie wiadomo jakie kryterium brać pod uwagę: opublikowanie artykułu czy już złożenie go do druku) oraz trudność odróżnienia twórczości od odtwórczości.

Coroczne przygotowywanie sprawozdania polegające na liczeniu punktów wypracowanych przez każdą osobę zatrudnioną na stanowisku asystenta, adiunkta czy profesora, przypomina system wzmocnień opierający się na warunkowaniu instrumentalnym. Bodźcem jest instytucjonalny wymóg, wynikiem – publikacja dostarczająca danej jednostce naukowej punktów, po których następuje, w zależności od ilości uzyskanych punktów, nagroda (np. materialna lub niematerialna, jak awans) bądź kara (upublicznienie rankingu wyników wśród współpracowników danego uniwersytetu/wydziału; pozbawienie nagrody materialnej; groźba nieprzedłużenia zatrudnienia; niekorzystna zmiana stanowiska – na ogół ze stanowiska adiunkta na stanowisko starszego wykładowcy). Zapomina się jednak o tym, iż karanie i nagradzanie jako elementy behawiorystycznego schematu stanowią nie najlepsze metody wychowania młodych pracowników naukowych, zwłaszcza że po zmianie rozwiązania systemowego pracownicy naukowcy i naukowo-dydaktyczni, którzy już dość długo funkcjonowali w takim systemie oceniającym mogą mieć znaczny problem z podejmowaniem wysiłku naukowo-badawczego (i tym samym z publikowaniem), jeśli zabraknie wynagrodzenia w postaci przyznawanej punktacji (wraz z gratyfikacją finansową). Zamiast więc wzmacniać motywację wewnętrzną pracowników uniwersytetu, stosuje się

powszechnie motywowanie zewnętrzne (pomijając podstawową wiedzę psychologiczną z zakresu psychologii pracy).

Upublicznione wyniki kategoryzacji jednostek naukowych (uczelnia) oraz rankingi punktacji poszczególnych pracowników nasilają tendencje do współzawodnictwa i rywalizacji (między uczelniami, instytutami, katedrami, członkami katedr/zakładów) niszcząc więzi emocjonalne; zamiast koleżeństwa i przyjaźni, które ułatwiają porozumienie i współdziałanie, powstały warunki do interesownej wymiany myśli. Już sam cel rywalizacji, która toczy się o prestiż, jest niewłaściwy. Poczucie mentalnej pacyfikacji wśród pracowników uniwersytetu ma również związek z jawnie wyrażanym przez władze uczelni brakiem zaufania („uwierzę ci, że pracujesz naukowo, jak opublikujesz artykuł w czasopiśmie z Listy A”; „spełnisz obowiązek wobec pracodawcy, jeśli w okresie sprawozdawczym opublikujesz kilka artykułów uzyskujących powyżej 10 punktów”), sprzecznym z etosem, który sprzyjał samodyscyplinie i samodoskonaleniu.

Niekorzystnym skutkiem kategoryzacji może okazać się sukcesywne zmniejszanie się otwartości pracowników, zwłaszcza uniwersytetów na współpracę naukową z innymi krajowymi uniwersytetami. Gdyby taka tendencja miała utrzymywać się przez dłuższy okres mogłaby doprowadzić do ograniczania liczebności zewnętrznych autorów artykułów czasopism poddawanych parametryzacji. Merytoryczne zubożenie publikacji współtworzących czasopismo oraz zawężenie wymiany myśli do zasobu wiedzy, jakim dysponuje określony uniwersytet, nietrudno uznać za jednoznacznie pejoratywne dla postępów w nauce.

Oprócz tego, zamiast położyć nacisk na odpowiedni dobór doktorantów i pracowników (opiniowanych na ogół przez Wydziałowe Komisje Doktoranckie lub Konkursowe, a następnie Rady Wydziału), stosuje się presję psychologiczną i nieuzasadnione zwiększanie obciążeń pracowników zaangażowanych naukowo, w celu zniwelowania braku aktualnych publikacji w innej grupie pracowniczej. Zbyt często przy zatrudnianiu pracowników rozstrzygające okazują się zalety organizacyjne (aktywizm), a nie trwałość zainteresowań naukowych, umiejętność dłuższej koncentracji na wykonywanym zadaniu, wysoka kultura językowa (zwłaszcza wypowiedzi pisemnej) czy etyczna. Błędy w zatrudnianiu niewłaściwych osób skutkują problemami związanymi z publikowaniem wyników badań w znaczących czasopismach naukowych.

Ponadto przekonanie, że stała kontrola usprawni proces twórczy, stanowi jeden z groźniejszych stereotypów wyrządzających największą szkodę tym, których to bezpośrednio dotyczy, a więc pracownikom naukowym i naukowo-dydaktycznym. Monitoring postępów nie generuje rozwoju in-

dywidualnego czy podnoszenia wskaźników naukowości. Natomiast może zdusić w zarodku początki śmiałości twórczej. Młody pracownik naukowo-dydaktyczny, moim zdaniem, powinien być zachęcany do wszelkich form publikowania (rozdziałów w monografiach, czasopismach naukowych i popularnonaukowych), by odczuwał satysfakcję z pracy (i publikowania) oraz ze spokojem doskonalił się. Rozwój osobisty i zawodowy będzie przebiegał wówczas niejako samoczynnie. Oczekiwanie doskonałości już na początku ich aktywności zawodowej wydaje się irracjonalne i, niestety, raczej powstrzymujące dynamizm pracy naukowej.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego kreuje politykę preferującą uniwersytet o modelu rynkowym na wzór firmy handlowej (por.: Drabińska 2012; Sławek 2002), w której jest obecny producent kwalifikacji potwierdzonych odpowiednimi dokumentami oraz konsument (student, doktorant). Główna interakcja między nimi została sprowadzona do sprzedaży usługi (w tym celu powstały wcześniej konkurencyjne oferty studiowania, nabycia wiedzy, umiejętności i kompetencji) licznej klienteli. Oczekiwanie od przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych efektywnej produkcji, której finalnym rezultatem będzie produkt istotny dla krajowej gospodarki, wynika z niezrozumienia ich roli i powołania. Brak empatii wobec przedstawicieli tych nauk (często połączone z niedocenianiem różnorodności ludzi, zjawisk, rzeczy; nieumiejętnością odkrywania swoistości i odrębności nauk), rodzące w nich poczucie niskiej wartości, powoduje, że desperacko przejmują zasady panujące w naukach przyrodniczych, technicznych czy ekonomicznych. To nieuzasadnione naśladownictwo odmiennych nauk, niezniwelowane przez indywidualizm może zadziałać hamująco na rozwój naukowy humanistów.

Mechanizmy obronne uniwersytetu zdają się osłabione (por.: Heller 2015) z powodu niskiej solidarności środowiska naukowców, co z pewnością nie chroni pracowników tej instytucji przed uprzedmiotowieniem. Warto jednak zastanowić się, czy uniwersytet przypominający przedsiębiorstwo lub korporację nadal pozostanie uniwersytetem, czyli wspólnotą uczonych i uczących się oraz miejscem tworzenia i realizacji wartości kognitywnych i moralnych? Czy miejsca wartościowych prac naukowych, takich jak *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (Melosik 2009), nie zajmą w przyszłości prace zatytułowane choćby „Społeczeństwo bez uniwersytetu”?

Wypada jeszcze dodać, że pracownicy samodzielni są w naszym kraju bardzo obciążeni dodatkowymi zadaniami organizacyjnymi (np. pełnieniem funkcji kierowniczych, pracą w komisjach uczelnianych i wydziałowych) oraz pracochłonnym opiniodawstwem (recenzowaniem, uczestnictwem w zebraniach zespołów eksperckich, a także doradztwem naukowym, na które

trzeba przeznaczyć sporo czasu). Ta część działalności uczonego pozostaje niezauważona, niewyceniona w postaci punktów, choć jest konieczna biorąc pod uwagę tworzenie szkoły (przygotowanie następców-kontynuatorów), czyli utrzymanie ciągłości w nauce. Nieuwzględnienie innych jeszcze przejawów mistrzostwa naukowego w postaci inspirowania młodszych pracowników (bycie dla nich autorytetem naukowym), świadczy dobitnie o redukcyjnym charakterze parametryzacji.

Nawet jeśli nie ma odwrotu od parametryzacji czy kategoryzacji jednostek naukowych, gdyż dostrzega się nieznaczną przewagę atutów, rozsądek podpowiada unikanie radykalizmu wyrażającego się w lansowaniu jednego kanonu literatury naukowej, kryteriów naukowości czy mierników rozwoju naukowego. Warunkiem niezawisłości intelektualnej jest bowiem samostanowienie, związane w tej profesji nieodłącznie z samodzielnym odnajdowaniem drogi samodoskonalenia. Ostrożność tego typu zalecają naukowcy, którzy przekazali potomnym swe autobiografie bądź inne dokumenty biograficzne, przestrzegające na przykład przed awansowaniem w sferze działalności naukowej ludzi wykazujących się raczej rozmachem organizacyjnym niż zamiłowaniem do prowadzenia badań (cechujących się oryginalnością) czy innymi umiejętnościami niezbędnymi w ogłaszaniu, zwłaszcza publikowaniu ich wyników (por.: Żywczoek 2009).

Finalizując wywody przytaczam fragment przemówienia z 2008 roku Profesora Antoniego Stępnia, świadczącego o znaczeniu silnego związku uczuciowego uczonych z uniwersytetem i jego tradycjami, a jednocześnie o niepokoju związanym z przyszłością uniwersytetu: „Chciałbym przede wszystkim podziękować mojemu Uniwersytetowi, że świętując tzw. odnowienie doktoratu, kontynuuje i kultywuje tradycję akademicką. To, że okazją jest moja osoba, mój doktorat (egzamin i obrona odbyły się 3 grudnia 1956 r., promocja 16 marca 1957 r.) – szczerze mówiąc – jest dla mnie mniej ważne niż to, iż od pewnego czasu ta tradycja utrzymuje się na naszym Uniwersytecie. Jest to ważne dla ugruntowania samoświadomości charakteru i prestiżu stanu akademickiego [. . .], szczególnie istotne, kiedy się podważa źródła i filary naszej kultury. Rola, pozycja uniwersytetu w naszym kręgu kulturowym powinna być nadal przedmiotem troski. Była ona zagrożona co najmniej dwukrotnie. Tzw. józefinizm chciał traktować uniwersytet wyłącznie jako instytucję państwową, która ma kształtować przede wszystkim użytecznych obywateli, przyszłych urzędników cesarstwa. Ostatnio dyrektywy płynące z miasta innego niż Wiedeń zmierzają do uczynienia z uniwersytetu czegoś w rodzaju wyspecjalizowanej szkoły zawodowej. Aby uniwersytet mógł realizować swoje podstawowe i dla naszej kultury niezbywalne wartości, musi być kierowany przez uczonych badaczy, a nie przez biurokratów.

I musi zachować różnorodność, obronić swoje ideały, wbrew temu, czego chcą urzędnicy” (Stępień 2015, s. 93).

Treść przemówienia należałoby uzupełnić przestrogą przed innymi jeszcze, rzekomo nowoczesnymi zmianami, dla których w ostatnim okresie próbuje się zyskać aprobatę społeczeństwa. W związku z tym wypada życzyć polskim uczonym, by będąc zatrudnionymi na uniwersytecie nie odczuwali dyskomfortu pracy w przedsiębiorstwie produkcyjnym czy korporacji; by, niezależnie od tendencji, mód czy koniunktur, nie poświęcali wartości humanistycznych dla zysku ekonomicznego oraz mogli swobodnie czerpać z klasycznej koncepcji uniwersytetu, jego etosu i profilu nauczyciela akademickiego.

Podsumowanie

Dysproporcja między klasycznym wzorcem uprawiania nauki a racjonalnością eksplikatywną rodzi niepokój wielu naukowców, związany z zachowaniem odpowiedniego poziomu kultury akademickiej. Wątpliwość budzi obrany kierunek rozwoju (*vs* inwolucji) współczesnych uniwersytetów, odsłaniający pozory nowoczesności: obiektywności i naukowości (na przykład sprawozdawczość parametryczna), oraz prowadzący do uprzedmiotowienia zarówno pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych, jak i samej nauki (pojmowanej jako dziedzina kultury).

Upowszechnianie się w społeczności uniwersyteckiej poglądów, przekonań, postaw i wzorców technokratycznych skłania do wartościowania obecnych tendencji formalno-administracyjnych, często ograniczających swobodę intelektualną i transgresję. Presja stosowania kryteriów ekonomicznych w ocenie procesów kulturotwórczych bywa postrzegana jako represjonowanie naukowców i budzi, zwłaszcza w humanistach, słuszny opór etyczny.

Mentalna dezorientacja i niezadowolenie pracowników oraz studentów, związane między innymi z trudnością sprostania irracjonalnym standardom, świadczą o zachwianiu uniwersyteckiego etosu i mogą stanowić zagrożenie zarówno dla przetrwania klasycznej idei uniwersytetu, jak i optymalnego funkcjonowania tej instytucji współcześnie. A przecież tym humanistycznym standardem na uniwersytecie w krajach demokratycznych pozostaje niezmiennie kilka fundamentalnych wartości, między innymi: wolność (bądź autonomia, swoboda, suwerenność), prawda (por.: Żywczok 2016) i otwartość poznawcza, solidarność (niezbędna do wytworzenia atmosfery naukowej i wspólnoty), tolerancja, odwaga, uczciwość, przyjaźń, serdeczność.

Literatura

- AJDUKIEWICZ K. (1965), O wolności nauki, [w:] *Język i poznanie*, t. 2, Wybór pism z lat 1945-1963, red. K. Ajdukiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- ANDRUKOWICZ W. (2017), *Wokół fenomenu autokreacji*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US „Minerwa”, Szczecin.
- BIERDIAJEW M. (2001), *Sens twórczości. Próba usprawiedliwienia człowieka*, przeł. H. Paprocki, Wydawnictwo „Antyk”, Kęty.
- DRABIŃSKA A. (2012), *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GAJDA J. (2006), *Granice wolności*, „Horyzonty Wychowania”, nr 5.
- HELLER M. (2015), *Samoobronne mechanizmy nauki*, [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- HUMBOLDT W. (2002), *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, przeł. E.M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JOHNSON P. (2008), *Twórcy*, przeł. A. i J. Maziarscy, „Świat Książki”, Warszawa.
- KOBIERZYCKI T. (1989), *Osoba – dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*, Wydawnictwo „Pomorze”, Bydgoszcz.
- KOSTKIEWICZ J. (2008), *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerстера*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KOWALSKI M., KOWALSKA E. (2015), *Społeczna rola intelektualisty-nauczyciela akademickiego – refleksje*, „Rocznik Lubuski”, t. 41, cz. 2, s. 231-236.
- KRAPIEC A. (2000), *Dzieła*, T. 18, *Ludzka wolność i jej granice*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- KUHN T. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromecka, Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2008), *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- MELOSİK Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MILL J. S. (2005), *O wolności*, przeł. A. Kurlandzka, [w:] *Idem, Utylitaryzm. O wolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- NEWMAN J. H. (2000), *Kazania uniwersyteckie. Piętnaście kazań wygłoszonych przed Uniwersytetem Oxfordzkim między 1826 a 1843 rokiem*, przeł. P. Kostyło, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- OSTROWICKA H., SPYCHALSKA-STASIAK J. (2017), *Uodpowiedzialnianie akademii – formacje wiedzy i władza parametryzacji w dyskursie akademickim*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.
- OSTROWSKA U. (1998), *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej, Bydgoszcz.
- STĘPIEŃ A. B. (2015), *Studia i szkice filozoficzne, t. 3*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- SZTOMPKAP. (2014), *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, „Nauka”, nr 1.
- SIWIŃSKA B. (2014), *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i Niemczech*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- SŁAWEK T. (2002), *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- ŚLIWERSKI B. (2013), *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TRENTOWSKI B. F. (1978), *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- TWARDOWSKI K. (1933), *O dostojeństwie uniwersytetu*, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa, Poznań.
- WITKOWSKI L. (1983), *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha (na tle problemów współczesnego racjonalizmu)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- WITKOWSKI L., (RED.) (1990), *Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją: z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- WULF A. (2017), *Człowiek, który zrozumiał naturę. Nowy świat Alexandra von Humboldta*, przeł. K. Bażyńska-Chojnacka, P. Chojnacki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

ŻYWCZOK A. (2009), *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

ŻYWCZOK A. (2016), *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Alicja Żywczoł

MODERN UNIVERSITY – IN THE TRAP OF EXPLANATORY RATIONALITY

Keywords: university, science, explicative mind, implicative mind, parametrization.

The disparity between the classic model of pursuing science and explanatory rationality inspired the author to analyze the sources of researchers' concern about preserving an appropriate level of science culture. The author questions the selected directions of development (vs. involution) of modern universities, exposing their apparent modernity (e.g. parametric reporting and categorization) that lead to an instrumental treatment of researchers, research and teaching employees, as well as of science itself (understood as a discipline of culture). Also, the author reveals the expected influence of technocratic domination on preserving the concept of university and on the optimal functioning of the institution. Unfavorable views, beliefs, attitudes and models, so common among today's university communities, lead the author to evaluate the current formal-administrative tendencies that often limit intellectual freedom and transgression. The author claims that the pressure to apply economic criteria for assessing culture-generating processes is often considered as the victimization of researchers, and evokes justified ethical resistance, especially among humanists. Mental disorientation and dissatisfaction of the employees and students, related partly to the difficulties in meeting irrational standards, testify to the university ethos being undermined.

For the purpose of this parametrization study, the author used a hermeneutic interpretation of the source texts and the methodological achievements of analytic philosophy, i.e. reconstructive and critical analysis and argumentation. These methods make it possible to examine the legitimacy of statements before they are accepted or sanctioned.

Alicja Żywczok

WSPÓŁCZESNY UNIwersYTET – W Pułapce RACJONALNOŚCI EKSPLIKATYWNEJ

Słowa kluczowe: uniwersytet, nauka, rozum eksplikatywny, rozum implikatywny, parametryzacja.

Dostrzeżenie dysproporcji między klasycznym wzorcem uprawiania nauki a racjonalnością eksplikatywną skłoniło autorkę artykułu do przeanalizowania przyczyn niepokoju wielu naukowców, związanego z zachowaniem odpowiedniego poziomu kultury naukowej. Poddała w wątpliwość wybrane kierunki rozwoju (vs inwolucji) współczesnych uniwersytetów, odsłaniając pozory nowoczesności (np. sprawozdawczość parametryczną i kategoryzację), będące powodem instrumentalnego traktowania zarówno pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych, jak i samej nauki (pojmowanej jako dziedzina kultury). Jednocześnie ujawniła przewidywane skutki dominacji technokratycznej dla przetrwania idei uniwersytetu i optymalnego funkcjonowania tej instytucji. Upowszechnianie się w społeczności uniwersyteckiej niekorzystnych poglądów, przekonań, postaw i wzorców skłoniło do wartościowania obecnych tendencji formalno-administracyjnych, często ograniczających swobodę intelektualną i transgresję. Autorka twierdzi, iż presja stosowania kryteriów ekonomicznych w ocenie procesów kulturotwórczych bywa postrzegana jako represjonowanie naukowców i budzi, zwłaszcza w humanistach, słuszny opór etyczny. Mentalna dezorientacja i niezadowolenie pracowników oraz studentów, związane między innymi z trudnością sprostania irracjonalnym standardom, świadczą o zachwianiu uniwersyteckiego etosu.

W badaniu naukoznawczym, którego przedmiot stanowi parametryzacja, posłużono się hermeneutyczną interpretacją tekstów źródłowych oraz osiągnięciami metodologicznymi filozofii analitycznej – analizą rekonstrukcyjną i krytyczną oraz argumentacją. Metody te umożliwiają bowiem zbadanie zasadności twierdzeń przed ich uznaniem czy usankcjonowaniem.

Barbara Kędzierska*

NAUKI HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNE
STYMULATOREM ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU
SPOŁECZEŃSTWA, CZYLI STATYSTYKA PUNKTÓW
I CYTOWAŃ VS SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ
UCZELNI

„Mądrymi nie uczyni nas pamięć o przeszłości,
ale odpowiedzialność za przyszłość”
G.B. Show

Społeczne uwarunkowania edukacji akademickiej

Edukacja była i pozostaje najsilniejszym stymulatorem rozwoju społecznego, a jej celem niezmiennie od starożytności jest przygotowanie młodych ludzi do skutecznej i odpowiedzialnej aktywności społecznej i zawodowej na kolejnych etapach życia (Znaniński 1973). Znaczącym potwierdzeniem tej konstatacji może być stosunkowo mało znany raport Floriana Znanińskiego *Education and Social Change*¹ napisany w 1930 roku – w okresie próby zintegrowania przemian społecznych z dokonującymi się w tym okresie w Stanach Zjednoczonych przemianami edukacyjnymi². Autor w sposób szczególny zwraca uwagę na różnorodność, w zależności od poziomu kształcenia, funkcji systemów edukacyjnych w społeczeństwie, w którym funkcjonuje. To zróżnicowanie funkcji w sposób logiczny wymusza konieczność wielowymiarowego, uwzględniającego szczegółowe uwarunkowania, postrzegania systemu edukacji, który nie powinien być podstawą ciągłych analiz

***Barbara Kędzierska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; zainteresowania naukowe: kompetencje kluczowe nauczycieli w kontekście paradygmatu zrównoważonego rozwoju człowieka, kompetencje informacyjne w całościowej edukacji, nowe media w dydaktyce współczesnego nauczyciela; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-023X>; e-mail: bkedzierska@gmail.com

¹F.W. Znaniński (1882-1958 filozof i socjolog, jeden z głównych przedstawicieli tzw. socjologii humanistycznej), *Education and Social Change*, Peter Lang GmbH 1998.

²W Polsce *Raport* został opublikowany znacznie później.

ekonomicznych podporządkowujących go instytucjonalizacji, parametryzacji i technokratyzacji, tak charakterystycznych dla współczesnej rzeczywistości. Znaniecki zwraca uwagę na potrzebę dynamicznego dostosowywania funkcjonowania edukacji, zwłaszcza w zakresie form i treści, do zmian zachodzących w społeczeństwie. Edukacja bowiem jest ściśle powiązana z innymi systemami społecznego oddziaływania, w których zakres i formy uczestnictwa jednostek są uwarunkowane sposobem funkcjonowania procesu kształcenia. Trzeba więc przyjąć, że edukacyjne organizacje publiczne, a w tym uczelnie wyższe, ponoszą odpowiedzialność społeczną w takim samym zakresie, jak wszystkie pozostałe organizacje publiczne. A to oznacza, że jak wszystkie organizacje publiczne – również edukacja akademicka, prowadząc działalność w interesie publicznym, jest społecznie odpowiedzialna za działania, które podejmuje.

Coraz wyraźniej obecna we współczesnym społeczeństwie idea społecznej odpowiedzialności instytucji (organizacji) kształtowała się na kolejnych etapach rozwoju społeczeństw, rozwijając idee i zasady dostrzegane w filantropijnej współpracy przedstawicieli biznesu, pomocy społecznej, instytucji edukacyjnych, kulturalnych czy organizacji obywatelskich. Jest ona ściśle związana z dynamicznym, stymulowanym przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne rozwojem cywilizacyjnym i multiplikującym się procesem globalizacji, nadając nowy wymiar współpracy systemu socjalnego z ekonomicznym. J.J. Mc Millan twierdzi, że źródłem społecznej odpowiedzialności jest zjawisko całkowitego braku zainteresowania drugim człowiekiem i jego problemami. Trudno się z tym nie zgodzić wobec coraz silniej zauważalnej w globalizującym się społeczeństwie izolacji społecznej: brak sąsiedzkich kontaktów czy gwałtownie rosnące zainteresowanie ośrodkami dla osób samotnych. Równocześnie, w sposób wyraźnie widoczny rośnie liczba indywidualnych i organizacyjnych inicjatyw prospołecznych (McMillan 2007, s. 15-29).

Twórca popularnego podręcznika *Podstawy zarządzania organizacjami* R.W. Griffin definiuje społeczną odpowiedzialność jako „zestaw zobowiązań organizacji do ochrony i umocnienia społeczeństwa, w którym funkcjonuje” (Griffin 1998, s. 144). Na obecnym etapie świadomości zarówno społeczeństwa jak przedsiębiorstw, implementowanie zagadnień społecznej odpowiedzialności zyskało już status: *realizować*, choć otwartym pozostaje wciąż pytanie: jak robić to mądrze, wspierając skutecznie (Zerk 2006, s. 23-27) społeczeństwo w jego zrównoważonym rozwoju. Aby wspierana naukami humanistyczno-społecznymi edukacja miała szansę wspierać zrównoważony rozwój coraz szybciej zmieniającego się społeczeństwa i harmonizować re-

lacje społeczne, zgodnie z dokumentem UNESCO³, powinna ona między innymi:

- umożliwiać uczącemu się nabywanie kompetencji i kształtowanie podstaw zapewniających mu trwałe rozwój,
- być jednakowo dostępna na wszystkich poziomach i we wszystkich kontekstach społecznych (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, środowiskowym),
- kształtować odpowiedzialność obywatelską i promować demokrację poprzez uświadamianie jednostce jej praw i obowiązków,
- umożliwiać uczenie się przez całe życie, wspierając harmonijny rozwój jednostki,
- projektować, wdrażać i promować pokojowe, inkluzywne i zrównoważone modele rozwoju społecznego, zapewniające każdemu jednako- we szanse i możliwości.

Warto zauważyć, że pojęcie zrównoważonego rozwoju nie odnosi się wyłącznie do ochrony przyrody (ekologii), ale uwzględnia wszystkie trzy strategiczne obszary aktywności człowieka: środowisko naturalne, ekonomię i społeczeństwo, zwracając jednocześnie uwagę na konieczność zachowania w sposób ciągły wolności i sprawiedliwości międzypokoleniowej, poszanowania autonomii i godności przyszłych pokoleń oraz respektowania etycznych, moralnych i społecznych praw będących rezultatem wysiłków poprzednich pokoleń. Jak wynika z międzynarodowych i krajowych dokumentów opracowywanych w ramach priorytetowej dziś dla wszystkich społeczeństw strategii zrównoważonego rozwoju, ukierunkowana na harmonijny rozwój jednostki edukacja – Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR) powinna uwzględniać również takie obszary, jak: prawa człowieka, skuteczne zarządzanie zasobami, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, dobre i odpowiedzialne przywództwo, ekonomiczne uwarunkowania działań społecznych, kulturę i sztukę. Tak rozumiana edukacja powinna stanowić multidyscyplinarny kontekst każdej reformy edukacji, dając możliwość i zapewniając wsparcie wszystkim ludzi na każdym etapie życia w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji umożliwiających im trwałe rozwój i harmonijne relacje społeczne.

³UNESCO – Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 – Siedemnaście Celów Zrównoważonego Rozwoju (<http://www.unesco.pl/662/> [data dostępu: 12.02.2018].)

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju zdecydowanie wykracza poza formalne systemy edukacyjne, ale doskonale wpisuje się w założenia całościowej edukacji, która integruje edukację formalną, poza-formalną i nieformalną w jeden kompleksowy obszar edukacji całościowej. Założenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju powinny zatem znajdować odzwierciedlenie w programach kształcenia, podręcznikach oraz w szkolnym i pozaszkolnym procesie dydaktycznym na każdym poziomie edukacji, a także we wszystkich formach społecznego przekazu.

Spółeczna odpowiedzialność uniwersytetów i uczelni wyższych

Edukacji, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, nie można dziś utożsamiać wyłącznie z rozwojem osobistym studentów, bo zmiany społeczno-kulturowe, wywołane gwałtownym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych przyspieszyły proces ewolucyjnych przemian społeczeństwa. Zaawansowane formy komunikowania, powszechny dostęp do nieograniczonego źródła informacji, globalizacja rynków szkolnictwa wyższego czy silnie oddziałujące ruchy demokratyzacyjne, zmieniają w sposób znaczący zakres i formy funkcjonowania instytucji – również w obszarze kształcenia wyższego, wymuszając jednocześnie coraz silniejsze relacje uniwersytetów i uczelni wyższych ze społeczeństwem. Choć edukacja formalna na wszystkich swoich poziomach odgrywa kluczową rolę w rozwoju kompetencji i świadomości społecznej, to trudno się nie zgodzić, że to uniwersytety i wyższe uczelnie, dysponując największym potencjałem wieloaspektowego oddziaływania na społeczeństwo, odgrywają strategiczną rolę w rozwoju i konsolidacji lokalnego środowiska. Kształtując przestrzeń refleksyjnej analizy, krytycznego myślenia i kreatywności, zapewniają narzędzia potrzebne do rozwoju społecznego. W postrzeganiu społecznym uniwersytety (Geryk 2008) są źródłem najnowszej wiedzy, bazującej na wynikach i wnioskach prowadzonych na bieżąco badań, która powinna służyć społeczeństwu poprzez między innymi: inspirowanie nowych kierunków rozwoju regionu i lokalnej społeczności, inicjowanie nowatorskich działań prospołecznych, kształtowanie aktywnych i odpowiedzialnych postaw czy wspieranie młodych ludzi w dojrzwaniu do mądrości wspieranej najnowszymi osiągnięciami techniki i telekomunikacji. Nie do przecenienia są w tym zakresie badania i aktywność dydaktyczno-społeczna uniwersyteckich wydziałów humanistycznych i społecznych, które przygotowują swoich studentów do pracy w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Uniwersytety mogą i powinny odgrywać również kluczową rolę w kształtowaniu świadomości swoich studentów w zakresie zrównoważonego rozwoju i społecznie odpowiedzialnego zaspokajania indywidualnych i społecznych potrzeb dzisiaj, w sposób zachowujący taką samą

możliwość dla przyszłych pokoleń. Potwierdzeniem bowiem społecznej odpowiedzialności uczelni są uwrażliwieni na problemy społeczne absolwenci, biorący odpowiedzialność za podejmowane przez siebie działania.

Strategiczną, dla skutecznej realizacji założeń społecznej odpowiedzialności uczelni wyższych jest dziś możliwość porozumienia między trzema kluczowymi podmiotami: społeczeństwem, przedsiębiorcami i władzami odpowiedzialnymi za regulację środowiska rynkowego (Paliwoda-Matiolańska 2017, s. 73-85). Tylko zintegrowane działania bowiem, uwzględniające zróżnicowane cele poszczególnych grup, mogą doprowadzić do efektywnej współpracy i wzrostu pozycji rynkowej każdej ze współdziałającej organizacji. Uniwersytety i uczelnie wyższe wypełniają dziś swoje funkcje w nowym, bardziej złożonym i co najważniejsze – zmieniającym się w sposób ciągły świecie. Oznacza to konieczność dynamicznego dostosowywania prowadzonych przez uniwersytety badań, działań i funkcji do obowiązującej na rynku konkurencyjności w odniesieniu do potrzeb i oczekiwań interesariuszy – poszczególnych podmiotów społecznych i gospodarczych. Analiza naukowo-społecznych kontekstów pokazuje jednak wyraźnie, że powstające w atmosferze konkurencji i wyścigu po punkty publikacje, proponują coraz bardziej osobliwe i coraz mniej mające wspólnego z rzeczywistymi uwarunkowaniami i potrzebami teorie, które mają coraz mniejsze przełożenie na pozytywne przemiany i harmonijny rozwój społeczeństwa globalnej informacji. Społeczną odpowiedzialność uniwersytetów można określić jako zdolność uniwersytetu do tworzenia, upowszechniania i wdrażania zbioru istotnych dla skutecznej aktywności społeczeństwa zasad i nadrzędnych wartości poprzez realizację czterech kluczowych procesów: zarządzanie, nauczanie, badania naukowe i upowszechnianie. Ponieważ zagadnienie społecznej odpowiedzialności uniwersytetów i uczelni wyższych jest stosunkowo nowym obszarem aktywności akademickiej, większość działań uniwersyteckich w tym zakresie koncentruje się wokół akredytacji i zarządzania jakością. Międzynarodowe tendencje i doświadczenia wskazują, że akredytacja instytucji kształcenia akademickiego jest obecnie najczęściej stosowanym mechanizmem zapewnienia jakości. Akredytacja obejmuje zazwyczaj dwa podstawowe procesy: ocenę instytucjonalną oraz ocenę naukowo-dydaktyczną. Jednym z najważniejszych założeń akredytacji i zasadniczym powodem promowania jej w europejskim obszarze kształcenia uniwersyteckiego jest dążenie uniwersytetów do utrzymania i poprawy własnych standardów zgodnie ze stanem posiadanej wiedzy i zobowiązaniem do społecznej odpowiedzialności. W przeciwnym razie proces ten staje się bezużyteczny. Mechanizmy zapewniania jakości muszą bazować na kryteriach uwzględniających znaczenie, demokrację, sprawiedliwość społeczną, rozwój lokalny i regionalny oraz tworze-

nie społecznej przestrzeni dyskusji i współpracy. Ocena nie powinna skupiać się wyłącznie na ilościowych produktach i wynikach, bo w kontekście zobowiązania do społecznej odpowiedzialności i założeń strategii zrównoważonego rozwoju społeczeństwa, ważniejsze może się okazać nawet mniej efektywne podjęcie próby zaspokojenia strategicznej społecznie potrzeby. Inne aspekty, na które proces akredytacji/ewaluacji powinien zwrócić uwagę, to jakościowa perspektywa procesu kształcenia, analiza uwarunkowań w odniesieniu do relacji z szeroko rozumianym środowiskiem społecznym. Mechanizmy zapewniania jakości powinny kłaść zdecydowanie większy nacisk na ocenę zrównoważonych (harmonijnych) relacji społecznych oraz współpracy wewnątrz- i międzyinstytucjonalnej niż na konkurencyjność, a także powinny obejmować analizę wyników pod kątem odpowiedzialności społecznej i zobowiązań publicznych.

Działania mające na celu poprawę jakości szkolnictwa wyższego powinny obejmować wszystkie, decydujące o jakości uczelni aspekty: misję uniwersytetu, jego cele, szczegółową charakterystykę, zakres i znaczenie badań w obszarze oddziaływania społecznego oraz ocenę znaczenia uniwersytetu w środowisku. Jakość nie może być abstrakcyjnym pojęciem; powinna być zastosowana do określonego kontekstu i w odniesieniu do znaczenia instytucji oraz jej roli w realizacji zadań i rozwiązywaniu problemów społeczności, w ramach której funkcjonuje uniwersytet. Trafność podejmowanej problematyki oraz jakość i skuteczność działań należą do kluczowych kryteriów oceny i weryfikacji jakości instytucji szkolnictwa wyższego i powinny determinować cele i założenia zarówno działań akademickich, jak i społecznych. Społeczna odpowiedzialność instytucji kształcenia akademickiego sprawia, że te dwie koncepcje: akademicka i społeczna, muszą być postrzegane i realizowane w sposób zintegrowany. Wysoka wartość szeroko rozumianego kształcenia akademickiego nie jest możliwa przy niskiej jakości edukacji, a skuteczność działań prospołecznych bez zaangażowania podmiotów społecznych. Niezbędny jest dwukierunkowy proces, który obejmuje uniwersytety i społeczeństwo, których synergiczne współdziałanie jest niezbędne dla zapewnienia społecznej odpowiedzialności instytucji kształcenia akademickiego.

Podsumowanie

Każda strategia uczelni, mająca na celu zapewnienie wysokiej jakości kształcenia akademickiego, prowadzonych badań naukowych i skutecznej działalności prospołecznej, powinna spełniać warunki gwarantujące satysfakcję studentów (absolwentów) i podmiotów społecznych, z którymi uniwersytet współpracuje. Na poziomie instytucjonalnym strategia powinna gwaranto-

wać zaangażowanie uniwersytetu na rzecz jego społeczności, czyli studentów, pracowników naukowo-dydaktycznych i grupy pracowników administracyjnych. Kluczowe na tym poziomie pojęcia to: rozwój kapitału ludzkiego, harmonijny rozwój jednostki, zrównoważony rozwój społeczności i odpowiedzialność społeczna. Założenia przyjętej strategii uniwersytetu powinny się odnosić do obecnych i przyszłych potrzeb zarówno społeczności instytucji, jak i społeczeństwa.

Oferta edukacyjna powinna być zgodna z misją uczelni a program działań prospołecznych powinien uwzględniać potrzeby środowiska, w którym funkcjonuje uczelnia. Perspektywa ekonomiczna powinna być podporządkowana działaniom mającym na celu zrównoważony rozwój społeczności akademickiej i środowiska, w którym działa uczelnia a programy kształcenia oraz założenia aktywności prospołecznej powinny być opracowane w ramach dialogu z interesariuszami.

Kluczowym elementem strategii uniwersytetu powinny być mechanizmy zapewniania jakości uwzględniające innowacyjne rozwiązania we wszystkich aspektach funkcjonowania uniwersytetu. Wobec rosnącego tempa zmian zachodzących we wszystkich obszarach aktywności społecznej, innowacyjność programów kształcenia jest w kontekście zapewnienia jakości nie do przecenienia. Praktyki ujęte w programach kształcenia powinny uwzględniać wszelkie możliwe odniesienia edukacji do zagadnień stanowiących założenia i priorytety edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Jakość jest pojęciem wielowymiarowym, a procesy zapewniania jakości powinny odzwierciedlać konkretne czynniki naukowo-społeczne, ogólnokrajowe i regionalne konteksty instytucjonalne, w obrębie których działają uniwersytety. Oznacza to, że niemożliwe jest wypracowanie jednego uniwersalnego zestawu wskaźników, które byłyby skuteczne dla wszystkich instytucji edukacji akademickiej, nawet w obrębie jednego kraju. Chociaż opracowanie kompleksowych i skutecznych kryteriów akredytacji jest generalnie zadaniem należącym dla agencji akredytujących i rządów, to uniwersytety są w stanie znacząco przyczynić się do wypracowania założeń uwzględniających również alternatywne modele zapewniania jakości odpowiadające niekonwencjonalnej ofercie uczelni wychodzącej naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom coraz szybciej zmieniającego się społeczeństwa. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny również dbać to, by ich uzasadnione interesy społeczne miały pierwszeństwo przed interesami rynku.

Biorąc pod uwagę, że akredytacja jest obecnie najczęściej stosowanym na świecie mechanizmem zapewniania jakości edukacji akademickiej, opracowywane procedury powinny w sposób ciągły ewoluować wraz ze zmianami, jakie zachodzą w uniwersytetach i środowisku, w którym funkcjonują. Sze-

roki zakres mechanizmów zapewniania jakości stosowanych w uczelniach na całym świecie dowodzi, że każdy kontekst wymaga własnych, dostosowanych do lokalnych uwarunkowań systemów i procedur zapewniających jakość. Tempo zmian zachodzących we wszystkich obszarach aktywności społecznej pozwala zakładać, że w konsekwencji również społecznie odpowiedzialne uniwersytety będą podlegać przeobrażeniom we wszystkich aspektach swojej działalności, a to będzie wymagało przekształcenia mechanizmów, kryteriów i wskaźników wykorzystywanych w procedurach zapewniania jakości.

Literatura

- GERYK M. (2008), Społeczna odpowiedzialność uczelni w opinii jej interesariuszy, „Współczesne Zarządzanie”, nr 3.
- GOUGH S., SCOTT W. (2007), *Higher Education And Sustainable Development: Paradox and Possibility*, Routledge, New York.
- GRIFFIN R. W. (1998), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MCMILLAN J. J. (2007), *Why Corporate Social Responsibility? Why Now? How?*, [w:] *The Debate over Corporate Social Responsibility*, eds. S. May, G. Cheney, J. Roper, Oxford University Press, Oxford.
- PALIWODA-MATIOLAŃSKA A. (2017), Znaczenie partnerstwa międzysektorowego w procesie implementacji polityki społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw, [w:] *Społeczna odpowiedzialność organizacji. Metodyka, narzędzia, ocena*, red. Z. Pisz, M. Rojek-Nowosielska, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.
- PIASECKA A. (2015), Społeczna odpowiedzialność uczelni w kontekście wewnętrznego zapewnienia jakości, [w:] *Zrównoważony rozwój organizacji – aspekty społeczne*, red. T. Borys, T. Brzozowski, S. Zaremba-Warneke, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.
- ZERK J. A. (2006), *Multinationals and Corporate Social Responsibility: Limitations and Opportunities in International Law*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZNANIECKI F. (1973), *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (1998), *Education and Social Change*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Barbara Kędzierska

**THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES AS A STIMULUS FOR
A SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY: PUBLICATION
POINTS AND CITATION STATISTICS VERSUS SOCIAL
RESPONSIBILITY OF UNIVERSITIES**

Keywords: research and education for sustainable development of society, university social responsibility, the role and functions of the education system in society.

Education has been and remains the strongest stimulus for social development, and its goal has always been to prepare young people for effective and responsible social and professional activity in various stages of life. The role of universities and other tertiary education institutions is strategic in this respect. By working with young people in the final stage of formal education, these institutions should prepare them for supporting a sustainable development of society through a responsible and competent fulfillment of social and professional roles. A permanent reference to the needs and problems of the changing society, should be, in addition to a high level of academic teaching as well as research and teaching activity, a priority for university.

Barbara Kędzierska

**NAUKI HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNE STYMULATOREM
ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA, CZYLI
STATYSTYKA PUNKTÓW I CYTOWAŃ VS SPOŁECZNA
ODPOWIEDZIALNOŚĆ UCZELNI**

Słowa kluczowe: edukacja i nauka dla zrównoważonego społeczeństwa, społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych, rola i funkcje systemu edukacji w społeczeństwie.

Edukacja była i pozostaje najsilniejszym stymulatorem rozwoju społecznego, a jej celem pozostaje niezmiennie przygotowanie młodych ludzi do skutecznej i odpowiedzialnej aktywności społecznej i zawodowej na kolejnych etapach życia. Rola uniwersytetów i wyższych uczelni jest w tym zakresie strategiczna, bo współpracując z młodymi ludźmi w ramach ostatniego etapu edukacji formalnej, powinny przygotować ich do wspierania zrównoważonego rozwoju społeczeństwa poprzez odpowiedzialne i kompetentne pełnienie ról społecznych i zawodowych. Priorytetem dla aktywności uniwersytetu, uwzględniającej kształcenie na poziomie akademickim i działalność naukowo-badawczą, powinno być stałe odniesienie do potrzeb i problemów zmieniającego się społeczeństwa.

Anna Murawska*

UNIwersytet jako przestrzeń życia w ideach

Tło z ekonomiczną brzytwą

Wobec uniwersytetów wysuwanych jest wiele oczekiwań, odnoszących się zarówno do sfery badań naukowych, jak też kształcenia. Tradycyjne funkcje szkół wyższych, naukowe i edukacyjne, zastępowane są oczekiwaniami ujmowanymi na kształt tych, formułowanych przez ekspertów zatrudnionych w ponadnarodowych organizacjach, takich jak choćby OECD, Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy Komisja Europejska. Wśród tych oczekiwań powtarzają się: efektywność, konkurencyjność, urynkowienie, zatrudnialność, mobilność, umiędzynarodowienie. Oczekiwania te zdominowane są przez paradygmat ekonomiczny i formułowane z pozycji neo-liberalnych ideologii nowego zarządzania publicznego. To one dostarczają instrumentarium pojęciowego do debaty o uprawianiu nauki oraz o szkolnictwie wyższym i do dokonywania zmian w jego obszarze. Nowi aktorzy na scenie szkolnictwa wyższego, narzucający wolnorynkowe mechanizmy, wypełniają badania naukowe i kształcenie własną treścią. Zdają się oni wypierać z dyskursu oraz stref wpływu główne podmioty tych procesów, to znaczy naukowców i studentów. Jednym i drugim zarzucają niskie kompetencje, brak innowacyjności i potencjału zmian oraz obwiniają za niemal wszystkie negatywne zjawiska, takie choćby jak niska jakość gospodarki, bezrobocie czy inne problemy społeczne.

Równolegle do zmian w zakresie oczekiwań wobec uniwersytetu, wprowadzane są instrumenty pomiaru i monitorowania jakości pracy wykonywanej na uczelniach. Efekty są kwantyfikowane i porównywane. A czynić to dziś jest łatwo jak nigdy dotąd. Jak twierdzi Marek Kwiek, żyjemy w epoce widzialności, a w konsekwencji mierzalności wszystkich najważniejszych wymiarów funkcjonowania uczelni. Niemal wszystko jesteśmy dziś w stanie (albo wydaje się nam, że jesteśmy w stanie) zmierzyć i ze sobą porównać (Kwiek 2018, s. 65). Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA)

* **Anna Murawska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Szczeciński; zainteresowania naukowe: filozofia i teoria wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem wspomaganie człowieka w przeżywaniu i budowaniu własnej egzystencji, rozpoznawanie w pedagogicznej perspektywie takich kategorii jak nadzieja, rozpacz czy troska o siebie; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-9541>; e-mail: a.m.murawska@wp.pl

opracowało, na przykład, precyzyjne narzędzie do mierzenia poziomu autonomii uniwersytetów. W dwudziestu dziewięciu krajach dokonało pomiaru poziomu i opublikowało wyniki (<http://www.university-autonomy.eu>; data dostępu: 15.03.2018).

Ci, dla których ważne są wartości typowe dla kultur biurokratycznych, korporacyjnych czy biznesowych, mierzą i porównują nakłady finansowe na badania i ich efekty w postaci cytowań. Uzyskane w ten sposób wskaźniki „produkcji naukowej” wykorzystują do oceny naukowców i jednostek naukowych, a potem do różnicowania poziomu finansowania badań naukowych i kształcenia akademickiego.

W zarysowanym tu kontekście zaskakująco świeżo i adekwatnie do sytuacji, w jakiej znajdują się dziś uniwersyteckie podmioty – badacze i studenci, brzmią tezy Hansa-Georga Gadamera sformułowane już ponad trzydzieści lat temu w przemówieniu z okazji 600-lecia najstarszego w Niemczech uniwersytetu – Uniwersytetu w Heidelbergu: „Jednostka z jej określoną efektywnością jest wpasowana w większą przedsiębiorczą całość, która z kolei ma w wysoce wyspecjalizowanej organizacji nowoczesnej pracy dokładnie przewidzianą funkcję, pełnią ją jednak bez osobistego zainteresowania całością. Cnoty dopasowania się i wpasowania są w takich formach organizacji stosownie kulturowane, natomiast samodzielność tworzenia sądów oraz działania według własnej oceny – odpowiednio do tego zaniedbywana” (Gadamer 2008, s. 54-55).

Mimo niekwestionowanych zmian politycznych, społecznych, demograficznych, ekonomicznych, zmian stosunków między państwem i uczelnią oraz zmian relacji między głównymi podmiotami edukacji akademickiej, słowa te nie tylko nie straciły swojej aktualności, a wręcz nabrały szczególnego znaczenia, choć słowami-kluczami stały się nie tyle produkcja i przedsiębiorczość, co rynek; wolny rynek, którego mechanizmom podporządkowana jest również produkcja.

Oczekiwania wobec uczelni, w tym również uniwersytetów, zdominowane przez paradygmat ekonomiczny wyrażają się również w języku. Jak wspomniałam, jak mantra powtarzane są: efektywność, konkurencyjność, zatrudnialność, rozliczalność. W polskiej debacie dla wyrażenia tych oczekiwań często używane są ich angielskie określenia: *effectiveness*, *competitiveness*, *employability*, *accountability*, co – w mojej ocenie – ma symbolicznie podkreślać ich znaczenie, nowoczesność i światowy charakter oraz tworzyć wrażenie wysokiej jakości badań i kształcenia, jeśli tylko będziemy, tak jak w całym świecie, te oczekiwania spełniać. Jeśli zapewnimy *employability* i *accountability*, to *quality* pojawi się jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki.

Za Wilhelmem von Humboldtem, który był nie tylko reformatorem uniwersytetu, ale i wybitnym językoznawcą, można przyjąć, że język jest „wytwórczością, działającą siłą (*Wirkende Kraft*), energią, [...] w języku zawarty jest pewien światopogląd” (Wendland 2011, s. 111).

W efekcie, między innymi poprzez język, aparat biurokratyczny i biznesowy kolonizuje uniwersytety, oddaje je na służbę ekonomii i wpisuje w globalne targowisko. Przyznać trzeba, że nie dzieje się to bez biernego przyzwolenia, a coraz częściej nawet skwapliwego zaangażowania kadry naukowej oraz studentów. Ci pierwsi, w tym również i ja, skrupulatnie liczą punkty parametryczne spodziewając się, że te, które zostały zgromadzone, wystarczą do uzyskania pozytywnej oceny. Zastanawiają się już nie tylko, co badać i o czym pisać, ale też gdzie publikować. Nie chodzi przy tym o to, aby poszukiwać pism, na łamach których pojawiają się odkrywcze teksty i toczy się żywa dyskusja, lecz takich, które są wysoko punktowane. Badacze wypełniają też kolejny wniosek grantowy, licząc na to, że tym razem jego wartość zostanie dostrzeżona przez ekspertów i wyżej oceniona niż wnioski koleżanek i kolegów. Ci drudzy, czyli studenci, śledzą rankingi uczelni, szukając takich, których absolwenci są cenieni na rynku pracy lub w których stosunkowo łatwo można uzyskać dyplom. Studenci są też wyczuleni na rynkowo brzmiące nazwy specjalności. Ponadto, dokładnie sprawdzają warunki uzyskania stypendium Ministra za wybitne osiągnięcia i prowadzą z ministerstwem swoistą „grę w wybitność”, elastycznie i zmyślnie dostosowując swoje działania do kryteriów ocen. Studenci wypełniają też ewaluacyjne ankiety prowadzonych w uczelni zajęć, zastanawiając się, na ile jasno zostały przedstawione cele kursu oraz jak wymierzyć punktualność rozpoczynania i kończenia zajęć, jakby to był warunek konieczny tego, by coś frapującego, odkrywczego czy egzystencjalnie istotnego wydarzyło się na zajęciach. Zaś o zafrasowanie, przejęcie się czymś, przeżycie, przebudzenie, przemianę, nikt ich nie pyta.

W dalszej części tekstu rozważę możliwości chronienia się przed chorobą określaną jako kwantofrenia albo punktoza. Odniosę się głównie do gadamerowskiej diagnozy przyczyn kryzysu uniwersytetu.

Derrida i misja uniwersytetu jako *mission impossible*?

Niezwykłe obrazową metaforę skutków ekonomizacji wszystkich obszarów życia społecznego w tym również uprawiania nauki stanowi przykład, jakim posłużył się Václav Havel pisząc wstęp do książki światowej sławy ekonomisty czeskiego, Tomáša Sedláčka. Havel postawił czytelnikom pytanie o to, co zrobiłby ekonomista, gdyby miał zoptymalizować pracę orkiestry symfonicznej. I tak sam na nie odpowiedział: „**wyeliminowałby wszystkie**

pauzy z koncertów Beethovena [podkreśl. V.H.]. W końcu do niczego nie są przydatne i tylko wszystko spowalniają. A przecież nie można płacić muzykom za to, że nie grają” (Havel 2015, s. 10).

Nikogo nie trzeba chyba przekonywać, że po takim zabiegu koncerty Beethovena przestałyby być wybitnymi dziełami sztuki. Wydaje się natomiast, że w odniesieniu do uniwersytetu eksperyment myślowy Havla jest realizowany, z tą tylko różnicą, że zamiast pauz rugowane są wartości, które tradycyjnie o uniwersytecie stanowiły. Myślę tu przede wszystkim o prawdzie, autonomii, pluralizmie, różnorodności (Bocheński 1993; Brzeziński 1994; Hessen 1997).

W takiej sytuacji wskazywana przez Jacquesa Derridę misja uniwersytetu jako miejsca krytycznego oporu wobec wszelkich sił dogmatycznego czy niesprawiedliwego zawłaszczania oraz „bezwartunkowej wolności zapytywania [...] oraz publicznego głoszenia tego wszystkiego, czego wymagają badania, wiedza i myślenie prawdy” (Derrida 2015, s. 12) staje się *mission impossible*. Zawłaszczani zostają ci, którzy uniwersytet tworzą i misję powinni realizować. Naukowcy i studenci, zamiast być w służbie uniwersyteckiej misji, zaczynają być na służbie władzy i ekonomii. A przecież wydaje się, że jest zasadnicza różnica między byciem na służbie i byciem w służbie. Bycie na służbie rozumiem jako wykonywanie zadań zleconych przez innych, zewnętrznych dla realizującego je podmiotu, działanie wedle reguł ustalonych przez innych, podyktowane koniecznością zarabiania na utrzymanie. Bycie w służbie natomiast jest dla mnie pełną oddania i ofiarności pracą na rzecz realizowania wspólnie podzielanych wartości, która to praca może równocześnie być zarabianiem na utrzymanie.

Gadamera diagnoza przyczyn kryzysu uniwersytetu

Warto tu powrócić do Gadamera i jego diagnozy przyczyn kryzysu uniwersytetu. Przyczyny te filozof określił jako potrójne wyobcowanie, które dotknęło naukowców, studentów i ich pozycję w społeczeństwie. Pierwszy rodzaj wyobcowania dotyczy relacji nauczyciel-student. Relacje te, zdaniem Gadamera, uległy rozluźnieniu, sformalizowaniu i ograniczeniu. Dziś jest to głównie następstwem masowości kształcenia. Drugi rodzaj wyobcowania rodzącego kryzys uniwersytetu Gadamer określił jako wzajemne wyobcowanie nauk. Przykładem tego wyobcowania może być administracyjne przypisanie pedagogiki wyłącznie do dziedziny i obszaru nauk społecznych, odcinając ją od humanistycznego fundamentu. I wreszcie trzecie wyobcowanie, które wyraża się brakiem „życia w ideach”. Tym ostatnim wyobcowaniem filozof wyraźnie nawiązał do poglądów Humboldta, który w myśleniu o uniwersy-

tecie zachowywał dużą rezerwę wobec tego, co wyłącznie użyteczne. Sam Gadamer uznał to trzecie wyobcowanie za najpoważniejsze.

Humboldta życie w ideach

Akademickie „życie w ideach”, tak jak rozumiał je Humboldt, wyrażało się w samotności i wolności studiów i badań. Studia bowiem nie miały prowadzić do zdobycia zawodu, lecz do kształtowania się człowieka, do wypracowania dyscypliny umysłowej i moralnej poprzez intelektualny wysiłek zdobywania wiedzy i rozwijania nauki (Kowalska 2006, s. 180). Warto zauważyć, że sam Humboldt niewiele w tym zakresie pisał. Krótko też, bo zaledwie kilkanaście miesięcy, był kierownikiem pruskiego ministerstwa wyznań i oświecenia. Nie ma to znaczenia dla faktu, że do jego założeń dotyczących Uniwersytetu Berlińskiego odwoływano się, zakładając uniwersytety tak w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych, a i dziś jego myśl stanowi punkt odniesienia dla wielu rozważań o uniwersytecie.

Czym jest idea? Słowo idea to jedno z głównych pojęć filozofii. Może być rozumiane na kilka sposobów. Zostawiając na boku to, jak w poglądach poszczególnych filozofów pojęcie było definiowane (gdyż nie jest to szczególnie istotne dla niniejszych rozważań), chciałam tu wskazać trzy, dość szerokie sposoby rozumienia. Rozumienia te zbliżone są do tego, jak pojęcia funkcjonują w języku potocznym. Mianowicie idea to myśl przewodnia wyznaczająca cel i kierunek działania człowieka. To także pogląd, wzór lub postawa, typowe dla jakiejś epoki, kultury lub grupy ludzi czy wreszcie wrażenie, impresja umysłu ludzkiego, stanowiące przedmiot poznania. Każde z tych ujęć wiąże ideę z aktywnością intelektualną. W mniejszym lub większym stopniu odnosi się do szukania, poznawania i działania.

Odkognityzowanie, infantylizacja, niewiedza w akademii

Współcześnie możemy zauważyć pewną paradoksalną prawidłowość. Z jednej strony, wyraźna jest tendencja do „kognitywizacji” wielu problemów (Przybysz 2006, s. 321). W związku z tym mówimy i piszemy o znaczeniu szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy, zabiegamy o to, aby absolwenci szkół różnych typów, a zwłaszcza uniwersytetów, taką wiedzę mieli lub ubolewamy wtedy, gdy jest ona uproszczona, zawężona, wyrywkowa, szczątkowa (Zacher 1999, s. 5-10). Z drugiej zaś strony – pojawiają się głosy wskazujące na odkognityzowanie pracy akademickiej (Szkudlarek 2012). Frank Furedi praktyki edukacyjne w uniwersytecie nazwał wręcz infantylizowaniem ludzi. „Od wykładowców wymaga się, aby zapewniali swoim studentom materiał kursowy, który niewiele pozostawia przypadkowi. Stosunkowo swobodna relacja student-nauczyciel została przekształcona w relację regulowaną kontraktem. Zarys kursu i listę lektur coraz częściej traktuje się jako umowę,

która zobowiązuje wykładowcę do przedstawienia jasno określonych celów nauki. Studentom wręcza się konspekty, które mają wyjaśnić, co robi nauczyciel. Często dostarcza się im też notatki z wykładów oraz wzorcowe testy egzaminacyjne, które objaśniają, jak należy odpowiadać. Wykładowców szkoli się, jak unikać zachowań, które mogłyby ranić uczucia studentów. Sygnał zwrotny zawsze musi być wspierający: nigdy nie powinno się mówić studiującym, że popełnili błąd, i zawsze trzeba mieć coś pozytywnego do powiedzenia o pracy zaliczającej” (Furedi 2004, s. 151-152).

W tej sytuacji mówienie o uniwersyteckim „życiu w ideach” może zostać uznane za absurdalne; za wyraz nieuzasadnionego przywiązania do świata, którego nie ma i oderwania od rzeczywistości, która jest sterowana regułami rynkowej gry. Można i inne wątpliwości wobec takiego pomysłu sformułować. Choćby to, że opisana przez Furediego infantyilizująca nadopiekuńczość wobec studiujących niejednokrotnie bywa koniecznością związaną z ich niskimi intelektualnymi kompetencjami i z niewiedzą. Z wyrazistością pokazały to wyniki badań Aleksandra Nalaskowskiego (2015, s. 11-17)¹.

Czy można porzucić myślenie o uniwersytecie jako o przestrzeni życia w ideach? Wsparcie ze strony teorii krytycznej

Czy można porzucić akademickie „życie w ideach”? Odpowiadając na to pytanie warto przywołać opinię Michała Hellera. Porównując idee i pieniądze uczony wskazał, że i jedno i drugie mogą ulec dewaluacji. O ile jednak pieniądze można wyprowadzić z kryzysu, o tyle, jeśli idee zostaną zdewaluowane lub zapoznane, nie pomogą żadne pieniądze (Heller 2012).

Wsparcie dla troski o myślenie o ideach oraz dla rozumienia uniwersytetu jako przestrzeni dla „życia w ideach” znaleźć można u Maxa Schelera. Filozof uznał, że: „Człowiek, jeśli chce być ‘wykształcony’, musi, chociaż raz w życiu zatracić się w czymś całościowym i autentycznym, wolnym i szlachetnym. [...] Takiego wzoru nie ‘wybiera się’. Jest się przezeń owładniętym, gdy nas wzywa do siebie i pociąga, niedostrzegalnie przygarniając [...]” (Scheler 1987, s. 355).

Są takie lektury, wykłady, spotkania, rozmowy, o których można powiedzieć, że niczego konkretnego podczas nich się nie nauczyliśmy, ale są

¹ Studenci humanistycznych i społecznych kierunków z czterech uniwersytetów, rozwiązując test słownikowy przeznaczony dla dzieci 7-10. letnich tylko w jednym przypadku udzielili 100% poprawnych odpowiedzi. Wszyscy wiedzieli jak nazywamy inaczej 24 godziny. Ale już tylko 39% studentów wiedziało, że teren, który dostarcza siewek i sadzonek drzew to szkółka leśna, a niewiele ponad połowa – że dłuższa wypowiedź jednej osoby na dany temat to monolog. Więcej czwartoklasistów niż studentów wiedziało, że 12 sztuk to inaczej tuzin.

wydarzeniami intelektualnymi, długo zachowywanymi w pamięci i na trwałe nas zmieniającymi.

Wydaje się, że warunkiem wstępnym akademickiego życia w ideach jest życie idei w badaczu i nauczycielu. Karl Jaspers o randze żyjących w badaczu idei pisał: „Dopiero idee [...] nadają ważność poznaniu, stanowią siłę napędową badacza. Idee rosną i wprawiają w ruch, nie można ich dowolnie wymuszać, ale rosną w człowieku, który ustawicznie pracuje” (Jaspers 2017, s. 23).

Dziś wiedza przekształcana jest w produkt, traktowana jest raczej jako wytwór procesu technologicznego niż efekt intelektualnej pracy, gdy poszukiwanie i odkrywanie prawdy nie rozpala umysłów, a miejsce prawdy próbuje się zastąpić ideą doskonałości, którą Bill Reading nazwał symulakrum idei uniwersytetu (Readins 2017, s. 93-101). Wartość pracy umysłowej zależy od zewnętrznych wobec uniwersytetów instytucji, a pracę tę bardziej się mierzy i liczy niż ocenia. Badacze przestają być kreatorami życia intelektualnego, a stają zawodowymi naukowcami i wykładowcami żyjącymi z idei (Furedi 2004). W takiej sytuacji uniwersyteckie życie w ideach wydaje się niezwykle trudne, choć – jak sądzę – szczególnie potrzebne.

Chcąc zredukować zarzuty, że takie oto myślenie o akademii jako o miejscu życia w ideach ma proveniencję konserwatywną czy romantyczny, idealistyczny charakter (idealistyczny nie w sensie idealizmu filozoficznego, ale rozumiany jako może i wzniosły, ale nieosiągalny), chciałam odnieść się do myśli Maxa Horkheimera, nie tylko twórcy teorii krytycznej, ale również – przez kilka lat – rektora uniwersytetu we Frankfurcie i autora eseju *Odpowiedzialność i studia*. W eseju tym zwrócił uwagę, iż paradoks współczesności polega na tym, że życie – z materialnego punktu widzenia – godne człowieka staje się udziałem coraz większej liczby ludzi, człowieczeństwo natomiast ulega degradacji. Uniwersytet może być miejscem, w którym ten proces erozji człowieczeństwa może zostać spowolniony. Nie dokona się to jednak, jeśli na uniwersytecie dominować będzie rozum instrumentalny, myślenie zostanie zredukowane do kalkulacji, co opłaca się badać i co studiować. Uczulał też na etyczną neutralizację świata, wyrażającą się w postrzeganiu go w kategoriach dowolnych celów i troski jedynie o efektywność działań ocenianych wedle triady: szybko, tanio, dużo (Horkheimer 2011). Theodor Adorno (1990) edukację podporządkowaną rozumowi instrumentalnemu nazwał połowiczną. Dbajmy o to, aby uprawianie nauki i studiowanie nie były połowiczne.

Literatura

- ADORNO T. W. (1990), Teoria kształcenia połowicznego, [w:] Filozofia współczesna, t. 2., red. Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- BOCHEŃSKI J. (1993), Sens życia i inne eseje, Oficyna Wydawnicza „Dajwór”, Kraków.
- BRZEZIŃSKI J. (1994), Rozważania o uniwersytecie, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań-Toruń.
- DERRIDA J. (2015), Uniwersytet bezwarunkowy, tłum. K. M. Jaksender, Wydawnictwo Eperon-Ostrogi, Kraków.
- FUREDI F. (2004), Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?, tłum. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- GADAMER H.-G. (2008), Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- HAVEL V. (2015), Przedmowa, [w:] T. Sedláček, Ekonomia dobra i zła. W poszukiwaniu ekonomii od Gilgamesza do Wall Street, tłum. D. Bakalarz, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa.
- HELLER M. (2012), Śmierć uniwersytetów, „Tygodnik Powszechny”, nr 28.
- HESSEN S. (1997), Podstawy pedagogiki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- HORKHEIMER M. (2011), Odpowiedzialność i studia, tłum. H. Walentynowicz, „Kronos”, nr 2.
- JASPERS K. (2017), Idea uniwersytetu, tłum., W. Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- KOWALSKA E. M. (2006), Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, mit, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- KWIEK M. (2018), Ustawa 2.0 a mierzalność i porównywalność osiągnięć naukowych, „Nauka”, nr 1.
- NAŁASKOWSKI A. (2015), Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PRZYBYSZ P. (2006), Mózg i jego umysł, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- READINS B. (2017), Uniwersytet w ruinie, tłum. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.

- SCHELER M. (1987), *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. S. Czerniak i A. Węgrzecki, PWN, Warszawa.
- SZKUDLAREK T. (2012), *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- WENDLAND M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- ZACHER L. (1999), *Intelektualizacja nauczania jako wyzwanie XXI wieku*, [w:] *Systemy wartościowania wiedzy, Materiały z konferencji Rektorów i Założycieli Uczelni Niepaństwowych*, Rzeszów, 17-18 września 1999 roku, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Rzeszów.

Anna Murawska

UNIVERSITY AS A SPACE FOR LIVING AMONG IDEAS

Keywords: expectations towards universities, measurement of scientific output, concern for ideas.

The author takes the changes in expectations towards universities as a starting point for the article. She indicates the dominance of such expectations as: effectiveness, competitiveness, marketization, and their consequence – measurability. Referring to Gadamer's diagnose of the crisis of universities, the author regards the lack of living among ideas to be its cause. Concern for the development of ideas (and not for quick, abundant and cheap action) might be a way of overcoming this crisis.

Anna Murawska

UNIwersytet JAKO PRZESTRZEŃ ŻYCIA W IDEACH

Słowa kluczowe: oczekiwania wobec uniwersytetu, mierzalność pracy naukowej, sens pracy naukowej.

Autorka punktem wyjścia rozważań czyni zmiany w zakresie oczekiwań wobec uniwersytetów. Zwraca uwagę na dominację takich oczekiwań, jak: efektywność, konkurencyjność, urynkowienie, a także ich konsekwencję – mierzalność. Nawiązując do gadamerowskiej diagnozy kryzysu uniwersytetu podkreśla jedną z przyczyn kryzysu, to jest brak życia w ideach. W zastąpieniu troski o to, by działać według zasad: szybko, dużo i tanio, troską o rozwój idei upatruje możliwość przezwyciężenia kryzysu uniwersytetu.

Anna Sajdak-Burska*

**O PORÓWNYWALNOŚCI NIEPORÓWNYWALNEGO.
WYBRANE KONSEKWENCJE UPRAWIANIA
PEDAGOGIKI JAKO NAUKI HUMANISTYCZNEJ LUB
SPOŁECZNEJ**

Wprowadzenie

Każda parametryzacja w nauce, nawet ta budowana w znaczącej mierze na tzw. ocenie eksperckiej, będzie budzić wiele kontrowersji choćby z tego powodu, że wiąże się z ustaleniem wspólnych dla wszystkich nauk kryteriów oceny parametrycznej. Ocena ma bowiem służyć porównaniu, a na tym polu pojawia się problem związany np. ze specyfiką poszczególnych nauk. To, co dla jednych dyscyplin może być nic nie znaczącą publikacją, dla innych jest dowodem ważnego, merytorycznego zabrania głosu w dyskusji naukowej. I tak np. istnieje problem z ustaleniem wspólnego kryterium oceny publikacji pokonferencyjnych, artykułów (na której liście i o jakiej mocy?) czy monografii. Włączając się do refleksji na temat skomplikowanej sytuacji nauk humanistycznych i społecznych, stających do oceny parametrycznej i konkurujących z innymi – np. przyrodniczymi, ścisłymi – obszarami nauk, chciałabym w swoim tekście zwrócić uwagę na wybrane kwestie, które mogą dostarczyć argumentów w dyskusji nad kondycją pedagogiki. Podstawowej trudności w porównywalności tego, co moim zdaniem jest trudno (lub nie jest) porównywalne, upatruję w przyznawaniu naukom humanistycznym i społecznym jako wieloparadygmatycznym statusu nauk niedojrzałych, w rozumieniu „nieprawdziwych”, a przynajmniej „podejrzanych”. Wprawdzie nikt takiej tezy wprost nie artykułuje, ale przysłuchując się wielu debatom publicznym na temat kondycji nauki w Polsce, raz po raz słyszę głosy deprecjonujące humanistów tylko dlatego, że uprawiana przez nich nauka nie wydaje się prawdziwa, czyli obiektywna. Rozstrzygnięcie, czy dana nauka ma status dojrzałej dyscypliny naukowej, czy może jest w stadium

* **Anna Sajdak-Burska** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, dydaktyka akademicka, pedagogika szkolna, pedagogika twórczości; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3986>; e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl

tzw. przedparadygmatycznym wiedzy ku tezie T. S. Kuhna o rewolucyjnym charakterze postępu w nauce. Dlatego też w artykule zarysowany zostanie problem wieloparadygmatyczności nauk humanistycznych i społecznych oraz zjawisko niewspółmierności paradygmatów i ryzyko fundamentalizmu. To, moim zdaniem, podstawowe przeszkody utrudniające porównywalność. Drugiej perspektywy teoretycznej, jaka posłuży mi w dopełnieniu naszkicowania i tak już skomplikowanej sytuacji nauk humanistycznych i społecznych, dostarcza mi dość oryginalna propozycja współczesnego amerykańskiego filozofa K. Wilbera, który wyróżnia cztery ćwiartki – kąty Kosmosu, różniące się między sobą m.in. metodologicznymi sposobami dochodzenia do prawdy. Tak zarysowane tło posłuży mi do przedstawienia wybranych konsekwencji uprawiania pedagogiki ciężącej bardziej ku humanistyce lub ku empirycznie uprawianym naukom społecznym.

Problemy z paradygmatami w naukach humanistycznych i społecznych

Gdybyż to nauki humanistyczne i społeczne rozwijały się na drodze rewolucji paradygmatycznych, opisanych przez T. S. Kuhna (Kuhn 2001, wydanie oryginalne 1962), być może mielibyśmy dzisiaj w pedagogice sytuację jasną i klarowną. Nie musielibyśmy się nieustająco mierzyć z problematycznym zróżnicowaniem w obszarze samej pedagogiki ani nie musielibyśmy bronić jej statusu naukowości. Dlaczego? Przypomnijmy parę myśli T. S. Kuhna. Zdaniem autora wiedza nie ma charakteru kumulatywnego, a postęp w nauce nie odbywa się liniowo. Zasadniczą tezą głośniejszej jego książki *Struktura rewolucji naukowych* jest zwrócenie uwagi na rewolucyjny charakter rozwoju nauk, który wynika z porzucenia przez badaczy jednej struktury teoretycznej i zastąpienia jej inną. Dzieje się tak wówczas, gdy w badaniach pojawiają się coraz częściej takie problemy lub anomalie, których nie sposób rozwiązać i wyjaśnić w ramach obowiązujących teorii. Jeśli są wystarczająco silne, burzą istniejący porządek i skłaniają naukowców do przewartościowania procedur badawczych i przekształcenia siatki teoretycznej, która do tychczas służyła im do opisu świata. Tzw. okres przejściowy charakteryzuje wzmożona działalność badaczy, skupiona na wyłanianiu nowych problemów badawczych, nowych strategii ich rozwiązywania i nowych teorii pozwalających opisywać, wyjaśniać i interpretować wyniki badań. Kluczem rozumienia przejścia jest kategoria paradygmatu definiowana przez autora raz w odniesieniu do wspólnoty naukowej reprezentującej pewien wspólny typ myślenia, obrazowania świata i całą konstelację przekonań, a raz w odniesieniu do pewnego wzorca, modelu przyjętego do rozwiązywania konkretnych

problemów w nauce¹. Gdyby zatem wszystkie nauki rozwijały się na drodze rewolucji, czas hegemonii jednego paradygmatu przemijałby bezpowrotnie wraz z nadejściem nowego stylu myślenia i uprawiania nauki, opartego na odmiennym podejściu teoretycznym i odmiennej metodologii badań. W takiej sytuacji być może zniknęłyby (a przynajmniej widocznie zmniejszyłyby się) problemy z porównywalnością osiągnięć, która leży u podstaw każdej parametryzacji. Mielibyśmy bowiem do czynienia z jedną szkołą myślenia, jednym standardem w nauce i z góry określonym sposobem jego rozliczenia. Reguły gry byłyby dla wszystkich jasne, a osiągnięcia mierzone tą samą – wyprowadzoną z „panującego” paradygmatu – miarą. Być może z punktu widzenia parametryzacji sytuacja pedagogiki byłaby wtedy korzystniejsza. To tylko pewna niesprawdzalna hipoteza myślowa. Tymczasem problemy z porównywalnością nauk pojawiają się już u samego T. S. Kuhna, który budując kategorię paradygmatu i tezę o rewolucyjnym charakterze zmian w nauce, odnosił się przede wszystkim do nauk ścisłych i przyrodniczych. Był jednak świadomy odmienności nauk humanistycznych i społecznych. Po rocznym pobycie w Center for Advanced Studies in the Behavior Sciences wśród przedstawicieli nauk społecznych, przyznał, iż warunek jednomyślności, powszechnej zgody wśród uczonych co do przyjęcia określonego stylu myślenia, sposobu konstytuowania problemów badawczych oraz metodologicznego wzorca ich rozwiązywania, jest niezwykle trudny. Autor pisze „...uderzyła mnie zwłaszcza wielość i zakres występujących tu kontrowersyjnych opinii na temat naukowo uprawianych problemów i metod” (Kuhn 2001, s. 10). Fakt ten wiązał jednak z „niedojrzałością” nauk społecznych i niemożnością sformułowania paradygmatu oznaczającego wejście w fazę tzw. nauki normalnej. Niezwykle trafnie komentuje stanowisko T. S. Kuhna gdańska pedagog D. Klus-Stańska, która pisze: „gdyby prześledzić przykłady osiągnięć nauki, podawane przez Kuhna, to okaże się, że najlepiej opisują je pojęcia odkrycie i wyjaśnienie (typowe dla nauk przyrodniczych), a nie rekonstrukcja i interpretacja (typowe dla nauk społecznych). Zdefiniowanie nauki jako odkrywającej jest z natury paradygmatyczne” (Klus-Stańska 2009, s. 18) i tym samym przyznaje status naukowy naukom przyrodniczym. Nauki społeczne, w tym pedagogika, które nie posługują się (lub posługują się rzadko) metodologią przyrodniczą, uznaną za silnie redukującą, jałową i nieodpowiadającą naturze badanych zjawisk, nie zostały zatem

¹Kategoria paradygmatu jest wyjątkowo niejasnym i nieostrym pojęciem, wokół którego toczą się spory naukowe. Zaznaczyć jednak trzeba, iż problemów przysporzył także sam T. S. Kuhn, który pokornie przyznaje się do niekonsekwencji stosowania terminu (Kuhn 1985, s. 21) i któremu wyliczono, iż w swoich tekstach przyjmuje rozumienie paradygmatu na 23 różne sposoby.

zaliczone w ogóle do nauk. Poglądy takie wciąż możemy spotkać w przestrzeni dyskusji nad kondycją polskiej nauki i jej dyscyplin. Odmówienie statusu dojrzałości naukom społecznym i humanistycznym (zwłaszcza tym badaniom w ich obszarze, które nie posługują się tzw. twardą metodologią), w tym pedagogice, tylko na podstawie niespełnienia charakterystyki kryteriów dojrzałości sformułowanej na podstawie obserwacji rozwoju nauk przyrodniczych i ścisłych, jest wprawdzie ślepą uliczką, ale wciąż dostarczającą amunicji przeciwnikom humanistycznie zorientowanej pedagogiki. Nie bez winy jest także zróżnicowane stanowisko wśród samych pedagogów. B. Śliwerski konstatuje: „... chyba zbyt szybko uwierzyliśmy i przyjęliśmy jako pewnik – za wielokrotnie podtrzymywaną przez scjentyście zorientowanych psychologów tezę – że pedagogika, nie spełniając wszystkich rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie tak rozumianą nauką” (Śliwerski 2012, s. 15).

Tymczasem specyfiką nauk humanistycznych i społecznych jest ich wieloparadygmatyczność, czyli sytuacja współwystępowania wielu szkół myślenia, podejść teoretycznych i metodologicznych, prądów oraz myśli, które przybierają postać akceptowalnych w środowisku naukowym dróg rozwiązywania, objaśniania i interpretowania problemów. A zatem, nie wykluczając stanowisk scjentyście zorientowanych, nie odmawiamy naukowości nurtom interpretatywnym. Wielość dyskursów w obrębie danej dyscypliny wcale nie musi świadczyć o jej słabości czy niedojrzałości. Wręcz przeciwnie, jak podkreśla S. Amsterdamski, „...w odniesieniu do różnych szkół w humanistyce *consensus omnium* z reguły nie istnieje. [...] Tymczasem sądzę, że celem tych dyscyplin jest właśnie wypracowywanie r ó ż n y c h wizji świata, że żyją one dzięki swej »paradygmatyczności«, a ukształtowanie w nich *consensus omnium* byłoby ich końcem” (Amsterdamski 1985, s. 513). Krok dalej w swej tezie idzie R. Thom. Autor ten, rozważając naukowość nauk humanistycznych broni tezy, iż „warunkiem koniecznym naukowości jakiejś dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność” (Thom 2010, s. 38). W swej argumentacji odnosi się do bardzo ważnego rozróżnienia pomiędzy nauką a technologią (do wątku tego jeszcze powrócę, gdyż dostarcza on ważnych impulsów rozumienia pedagogiki jako nauki humanistycznej lub społecznej). Zatem to, co może być poczytywane za słabość i niedojrzałość w naukach przyrodniczych i ścisłych, w naukach humanistycznych i społecznych może być symptomem zdrowego rozwoju i właśnie dojrzałości rozumianej jako zdolność do „wyodrębniania rodzaju mapy paradygmatów, zarysowanej na podstawie świadomości, że zjawiska badane w dyscyplinach humanistycznych podlegają niejednoznacznej intencjonalności oraz kulturowo i osobiście negocjowanemu nadawaniu zawsze nieoczywistych i nie-

ostatecznych znaczeń, a więc świadomości nieuchronnego braku zgody co do natury zjawisk społecznych” (Klus-Stańska 2009, s. 20). Wieloparadygmatyczność nauk humanistycznych i społecznych niesie z sobą przynajmniej dwa opisane w literaturze zagrożenia: niewspółmierność paradygmatów oraz ryzyko fundamentalizmu. Oba zjawiska związane są z brakiem zgody na współwystępowanie odmiennych podejść, z rywalizacją pomiędzy nimi aż do wystąpienia postaw fundamentalistycznych, deprecjonujących „wrogię”, bo odmiennie perspektywy badawcze. Podstawowe, fundamentalne różnice w przyjmowanych przez poszczególnych badaczy założeniach antropologicznych, epistemologicznych czy też aksjologicznych, a w konsekwencji także i metodologicznych, nierzadko prowadzą do nierozstrzygalnych sporów oraz narastania wzajemnej wrogości. Często też skutkują – jak pisze A. Chmielewski (1997, s. 60) – zarzuceniem racjonalnego dyskursu i jednoczeniem sił „przeciw wspólnemu wrogowi”. Zjawisko to umacnia wspólnotę i jej wewnętrzne więzi identyfikacyjne, utrudnia jednak wzajemne porozumienie się. Uwolnienie się od fundamentalizmu jest trudne, ale nie niemożliwe. Wymaga pokory i tego, co T. S. Kuhn określił mianem „zasadniczego umysłowego przestawienia się”. Otwarta przez autora dyskusja nad paradygmatami w nauce, także nad wieloparadygmatycznością w obszarze nauk społecznych czy humanistycznych przyniosła wiele ważnych konkluzji i otworzyła nowe przestrzenie dyskusji. Wciąż pojawiają się problemy z uznaniem zróżnicowanych teoretycznie i metodologicznie podejść jako równoprawnych. Mamy do czynienia – także w pedagogice – z sytuacją dominowania i rywalizowania ze sobą poszczególnych paradygmatów. Toczą się paradygmatyczne spory o to, co jest uznawane i wartościowe w nauce, a co nie jest. To, co przez jednych badaczy może być postrzegane jako słabość dyscypliny, dla innych może świadczyć o dojrzałości, urodzie i specyfice odrębności. Wiąże się to z istnieniem w danej wspólnotcie akademickiej tzw. milcząco przyjętych założeń, które promują pewien określony sposób rozwiązywania problemów w danej dyscyplinie. I w tym obszarze narażeni jesteśmy na występowanie zjawiska „fundamentalizmu” deprecjonującego odmiennie sposoby rozwiązywania problemów badawczych.

Specyfika badań nad człowiekiem, szkołą, edukacją – inspiracje Kena Wilbera

Zarysowany powyżej problem zróżnicowania paradygmatycznego nauk społecznych czy humanistycznych skutkuje także koniecznością konstruowania pewnego rodzaju map paradygmatycznych w danym obszarze nauki czy w danej dyscyplinie. Do jednej z bardziej znanych w pedagogice propozycji „porządkowania” podejść w naukach społecznych należy praca R. G. Paul-

stona odwołująca się do pracy G. Burella, G. Morgana i A. Tjevoli (Paulston 2000). Autorzy ci, udzielając odpowiedzi na pytanie „Jak zmienia się społeczeństwo?” i rozpinając ją na osi od radykalnej zmiany do stopniowej regulacji oraz przyjmując dwa wymiary – subiektywny i obiektywny, wyróżnili w naukach społecznych cztery paradygmaty: radykalny humanizm, strukturalizm, interpretatywizm i funkcjonalizm. Recepcja propozycji wyżej wymienionych autorów w pedagogice jest bardzo silna za sprawą prac Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, K. Rubachy, T. Hejnickiej-Bezwińskiej i wielu innych. Dlatego też w moim artykule chciałabym sięgnąć do innej inspiracji teoretycznej, pewnie raczej „egzotycznej” i rzadko wykorzystywanej w pedagogice, jaką jest integralna wizja poznania K. Wilbera. Nie sposób w jednym, krótkim tekście przedstawić całość propozycji, stąd dokonam pewnych uproszczeń, wybiórczo sięgając do wybranych tez K. Wilbera, użytecznych w odniesieniu do rozważań nad porównywalnością nieporównywalnego.

Ten współczesny nam amerykański myśliciel, filozof i psycholog, zajmując się w poszczególnych okresach swojej twórczości psychologią rozwojową, socjologią religii, historią cywilizacji, antropologią, psychopatologią, filozofią, teorią polityki oraz semiotyką, znalazł się na liście najczęściej przekładanych autorów prac akademickich w Stanach Zjednoczonych (Kielar 2012, s. 14-15). Jego twórczość jest bardzo zróżnicowana, gdyż w poszczególnych okresach swoich badań uwagę poświęcał wielu zagadnieniom z wymienionych powyżej dziedzin wiedzy. Studiując literaturę naukową m.in. z zakresu psychologii rozwojowej, teorii systemów, ekologii, buddyzmu, mistycyzmu chrześcijańskiego oraz filozofii, doszedł do konkluzji, iż liczne, hierarchiczne modele obrazujące porządki rozwojowe można przedstawić w czterech podstawowych wymiarach doświadczenia rzeczywistości przez jednostkę. W ten sposób wyłoniła się koncepcja „czterech holarchii”, nazwana „czterema ćwiartkami” czy też „czterema kątami Kosmosu”. By zrozumieć, czym są holarchie należy najpierw odnieść się do rozumienia holonów, które dla K. Wilbera są bytem, który sam w sobie jest całością i jednocześnie częścią innej całości. Autor podaje przykład atomu, który jest całością a zarazem częścią całej cząstki. W ten sposób żaden z bytów nie jest tylko całością czy tylko częścią, ale całością/częścią czyli holonem (Wilber 1997, s. 38). W historii świata holony powstają holarchicznie, to znaczy hierarchicznie jako porządki narastającej całości (Wilber 1997, s. 47). Zdaniem autora jedyna droga do holizmu wiedzie przez holarchię, w której nie dominuje rozwój żadnego z holonów. Jeśli jednak któryś z holonów zacznie dominować w rozwoju nad innymi, tworzy się porządek patologiczny na wzór rozrastającej się tkanki nowotworowej. Dla autora Kosmos składa się z holonów,

a holony istnieją holarchicznie tworząc coś w rodzaju współśrodkowego porządku. Koncepcja opisana skomplikowanym językiem, odwołującym się do osiągnięć wielu obszarów i dyscyplin nauk, niezwykle płodna w inspiracje badawcze, ale też i prosta w swej urodzie. Jak pisze sam K. Wilber w *Krótkiej historii wszystkiego*, „im dłużej się przyglądałem różnym holarchiom, tym bardziej zdawałem sobie sprawę, że w rzeczywistości istnieją cztery różne rodzaje holarchii, cztery rodzaje holistycznych porządków. Tak, jak mówisz, nie sądzę, żeby ktoś wcześniej to spostrzegł – może dlatego, że było to tak beznadziejnie proste, w każdym razie dla mnie coś zupełnie nowego. Ale kiedy poukładałem te holarchie w cztery grupy – a wtedy w jednej chwili trafiły we właściwe miejsce – stało się całkiem jasne, że w obrębie każdej grupy wszystkie holarchie dotyczą tego samego terytorium, ale ogólnie rzecz biorąc, mieliśmy cztery terytoria” (Wilber 1997, s. 96). W ten sposób powstała swego rodzaju mapa rozpięta na dwóch perspektywach: subiektywności i obiektywności oraz dwóch wymiarach: indywidualności i zbiorowości. Terytoria te, czyli cztery kąty Kosmosu przedstawia uproszczony schemat, załączony poniżej.

Tabela 1

Cztery kąty Kosmosu Kena Wilbera

Górna Lewa Wnętrze Indywidualne, subiektywne doświadczenie metodologia: fenomenologia kryterium: prawdomówność JA	Górna Prawa Zewnętrzne (powierzchnia) Indywidualne, obiektywne zachowania metodologia empiryczna kryterium: prawda obiektywna TO
MY Wnętrze Zbiorowe intersubiektywne , kulturowe metodologia: hermeneutyka, etnometodologia kryterium: rozumienie, porozumienie Dolna Lewa	TE Zewnętrzne (powierzchnia) Zbiorowe, interobiektywne , tworzące systemy metodologia: teoria systemów kryterium: funkcjonalne przystosowanie Dolna Prawa

Źródło: opracowanie własne na podstawie pracy K. Wilbera (Wilber 1997, s. 132) oraz M. Kielar (Kielar 2012, s. 65).

Przyjrzyjmy się bliżej kreślonym przez K. Wilbera ćwiartkom Kosmosu w perspektywie szukania tropów ważnych dla nauk humanistycznych i społecznych, a zwłaszcza dla badań podejmowanych w obrębie pedagogiki.

JA czyli górna lewa ćwiartka, którą tworzy kontur związany z wewnętrznym, indywidualnym i kulturowym postrzeganiem siebie i świata, opisuje obszar badań ukierunkowany na jednostkową świadomość i jej stany psychiki. Z punktu widzenia nauk humanistycznych i społecznych to obszar refleksji np. nad indywidualnymi sposobami przeżywania świata, teoriami osobistymi, wartościami, ale też odczuciami czy językiem. Badanie subiektywnych doświadczeń i interpretacji świata wymaga przyjęcia metodologii nawiązującej głównie do strukturalizmu i fenomenologii. Tu każde doświadczenie może być i jest indywidualne, badania na ogół nie mają mocy generalizacyjnej, reprezentatywnej i porównawczej. Ich uroda polega na sięganiu w głąb subiektywnego doświadczenia jednostki. Kryterium prawdy staje się subiektywna prawdomówność badanego, jego szczerłość, uczciwość i wiarygodność. Na polu tym sytuują się wszelkie badania, które dotyczą np. osobowych, indywidualnych konstrukcji doświadczenia, przeżywania i konstruowania świata czy też własnej tożsamości przez dziecko, ucznia, nauczyciela lub pedagoga.

MY czyli dolna lewa ćwiartka opisuje intersubiektywnie konstruowany świat danej zbiorowości. To świat kultury symbolicznej, świat wypracowanych przez daną zbiorowość kontekstów i znaczeń, wspólnych wartości, światopoglądu, świat wzajemnego zrozumienia pomiędzy ludźmi. Badania z tego obszaru na polu nauk humanistycznych czy też społecznych (w tym i pedagogiki) koncentrują się np. na mitach, rytuałach, tradycjach, więzi, a także interakcji łączących dane wspólnoty (rodzina, grupa rówieśnicza, klasa szkolna, czy inne zespoły ludzkie). Wiodącą metodą badawczą jest hermeneutyka, a nade wszystko etnometodologia, etnografia, które za kryterium prawdy czynią wzajemne zrozumienie, prawość i intersubiektywną sprawiedliwość

Przechodząc od JA i MY, które opisane są w perspektywie subiektywności i intersubiektywności, pora przejść do ćwiartek obiektywnych i interobiektywnych, opisywanych jako TO i TE.

TO, czyli górna prawa ćwiartka, wyraźnie nawiązuje do behawioralnych narracji świata. W obszarze tym interesujące dla badaczy jest wszystko to, co poddawane jest obiektywnemu poznaniu, co można wskazać przez zmysły i pomiary, co dotyczy obiektywnych, obserwowalnych zachowań człowieka (na gruncie pedagogiki np. zachowań nauczyciela czy ucznia). Kryterium prawdy jest stosunkowo łatwe do uchwycenia, gdyż dotyczy „zewnątrzności” człowieka, która poddaje się wystandardyzowanym badaniom empirycznym

prowadzącym do poznania tzw. prawdy obiektywnej. W obszarze tym znajdziemy np. badania nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu w perspektywie badania uczenia się oraz osiągnięć szkolnych dziecka (jak czynią to np. kognitywistyka czy tzw. neuronauki). Świat poznawany i opisywany na wzór świata przyrodniczego charakteryzuje nieskończenie wiele hipotez o związkach przyczynowo-skutkowych, które poddawane są testowaniu przy użyciu całej baterii metodologicznej, pochodzącej z nauk empirycznych.

TE, czyli ćwiartka prawa dolna odnosi się do świata systemów społecznych, np. systemu edukacji, instytucji edukacyjnych, w tym szkoły, instytucji społecznych czy też zbiorowości (rodziny, społeczności, narodu), pod warunkiem, że kryterium prawdy uczynimy tylko to, co interobiektywne, a więc to, co podlega obserwacji, rygorystycznemu pomiarowi, analizom empirycznym, badaniom statystycznym. Dominująca metodologia badań koncentruje się na wykorzystywaniu teorii systemów i badaniu dopasowania funkcjonalnego wewnątrz systemu, wnosi m.in. „... analizy systemu, badanie relacji, analizy interakcji behawioralnych, monitorowanie, modelowanie komputerowe, symulację komputerową, [...] dynamiczną analizę sieci, techniki analizy sieci społecznej, [...] studia literaturowe, ewaluacje, analizy statystyczne i modele matematyczne” (Kielar 2012, s. 141-142).

W recepcji propozycji K. Wilbera warto podkreślić tezę o wzajemnym powiązaniu ze sobą wszystkich ćwiartek i o niebezpieczeństwie, jakie kryje się w redukcji jednej ćwiartki do drugiej. Dochodzi wtedy do „głębokich zniekształceń i poważnych uszkodzeń” (Wilber 1997, s. 103). Każdy bowiem holon ma cztery aspekty i nie istnieje w żadnej ćwiartce osobno. Dopiero zrozumienie, zbadanie wszystkich czterech aspektów przybliży nas do minimum niezbędnego do zrozumienia danego holonu jako całości. Wprawdzie – jak podkreśla M. B. Kielar – „każda z czterech ćwiartek posiada odmienne kontury i rodzaje danych [...]. Zawiera też różne rodzaje prawd i kryteria potwierdzania ich słuszności [...] oraz dostosowane do tych wymiarów różnorodne formy badań” (Kielar 2012, s. 64-65), ale tylko przyglądanie się interesującemu nas zjawisku z każdej strony, z każdej perspektywy może przybliżyć nas do pełnego poznania. Dążenie do prawdy tylko w pojedynczej ćwiartce przynosi innego rodzaju prawdę, która jest nam niezbędna do poznania całości. I tak K. Wilber nie potępia absolutnie empiryzmu i behawioryzmu, gdyż podejścia te znakomicie radzą sobie z poznaniem tego, co zewnętrzne. Problem rodzi się jednak wtedy, kiedy podejścia te „negują nie tylko doniosłość, ale wręcz istnienie innych ćwiartek” (Wilber 1997, s. 118). Przypomnijmy za Wilberem – kiedy zaczynają dominować tylko określone podejścia, dochodzi do patologicznego rozwoju holarchii na wzór tkanki nowotworowej, prowadzącej do zniekształcenia całości.

Jak w świetle tych rozważań wygląda lub może wyglądać sytuacja pedagogiki? Jako nauka sięgająca do nurtów humanistycznych i społecznych, a przy tym wieloparadygmatyczna, znajduje się, moim zdaniem, w polu wyjątkowych napięć, wynikających z jednej strony z zanurzenia w różnych teoriach i metodologiach (różnych paradygmatach pedagogicznych), a z drugiej strony z bycia w polu działania przeciwstawnych sił ciężenia ku określonym ćwiartkom przedstawionym przez K. Wilbera. Pedagogika jako nauka humanistycznie zorientowana sięga najczęściej do przedstawionej przez autora lewej części Kosmosu, w tym przede wszystkim lewej górnej ćwiartki opisanej jako JA. Przypomnijmy, że zdaniem K. Ablewicz przymiotnik „humanistyczny” wskazuje na odniesienie do człowieka jako podmiotu kreującego własny świat, „środowisko swego życia wraz z materialnymi i duchowymi świadectwami tej twórczości [...]. Podmiot ten, z racji przyrodzonego i przynależnego mu procesu rozumienia, staje się mentalnym uczestnikiem zdarzeń dziejowych” (Ablewicz 2007, s. 485). Dziejowość człowieka wynika z jednej strony z jego indywidualnego tworzenia dziejowości jako historii ludzkich narracji, z drugiej zaś z dziejowości jako konstytuującej egzystencję samego człowieka. W perspektywę tę wpisują się te badania pedagogiczne, które opierają się na założeniach „nauk o duchu” (*Geisteswissenschaften*) W. Diltheya. W refleksji K. Ablewicz pedagogika humanistyczna w diltheyowskim rozumieniu *geisteswissenschaftliche Pädagogik* stała się „nauką o »duchu« człowieka, a jej podstawowe zadanie polegało na zrozumieniu procesu duchowego rozwoju człowieka i kształtowania siebie jako indywidualności” (Ablewicz 1994, s. 14). Podstawowych narzędzi poznania w tej perspektywie dostarcza przede wszystkim hermeneutyka i fenomenologia. Podejście to rezygnuje z metod tzw. obiektywnych, związanych z uznaniem fizykalizmu świata społecznego, a tym samym z podejścia normatywnego w badaniach naukowych na rzecz podejścia subiektywnego i interpretacyjnego, bardziej adekwatnego do świata rozumianego jako „świat przeżywany” (*Erlebenswelt*) i „świat doświadczany” (*Erfahrungswelt*), w którym – jak pisze K. Ablewicz (2003) – do głosu dochodzą stany intelektualne, emocjonalne i uczuciowe, a podstawową kategorią staje się kategoria „rozumienia”. Natomiast pedagogika traktowana jako nauka społeczna w naturalny sposób ciąży nie ku rozumieniu jej jako „nauki o duchu”, ale jako „nauki o edukacji”. I właśnie tak rozumiana jako „nauka o edukacji” lokuje główne obszary swoich zainteresowań po prawej stronie „kątown Kosmosu” K. Wilbera. O ile lewa strona korzysta z metodologii wypracowywanej w nurtach interpretacyjnych, hermeneutycznych i fenomenologicznych, prawa strona jako „obiektywna” ciąży ku nurtom pozytywistycznym i empirycznym. A nurty te przyjmują, iż rzeczywistość społeczna jest bytem obiektywnym i poddaje

się niemal fizykalnemu badaniu na wzór badania rzeczywistości przyrodniczej oraz jest uporządkowana na wzór nauk przyrodniczych i ma charakter przyczynowo-skutkowy. Takie zakorzenienie pedagogiki wiedzie ją na ścieżkę opisaną przez R. Thoma jako technologiczną, a zatem mocno redukującą jej humanistyczny wymiar.

Co zatem z porównywalnością pedagogiki uprawianej jako nauka zo-orientowana humanistycznie lub społecznie (w rozumieniu nauk o edukacji sięgających do prawej strony kątów Kosmosu)? Co z porównywalnością pedagogiki z innymi naukami społecznymi, takimi jak socjologia czy psychologia, które główne nurty swych badań opierają przede wszystkim na metodologii empirycznej prowadzącej do poznania faktów obiektywnych, określenia związków przyczynowo-skutkowych, monitorowania zmian systemowych czy tworzenia modeli? Jak porównywać lewą i prawą stronę, skoro każda ukazuje to samo zjawisko w innej perspektywie i przynosi inną, ważną, ale cząstkową prawdę?

Porównywanie i ocenianie – rzeczywistość loteryjna

Rozważmy przez chwilę hipotetyczną sytuację składania wniosku – wszystko jedno z jakiego rozdania – w konkursie NCN na projekt badawczy, który ma sfinansować prowadzone lub projektowane przez nas badania. Spodziewamy się, że nasz wniosek zostanie rzetelnie oceniony przez ekspertów, którzy przeprowadzą wnikliwą analizę merytorycznej jakości projektu, poprawności metodologicznej czy też zasadności planowanych kosztów. Spodziewamy się także, że nasz hipotetyczny wniosek trafi do osoby, która – jako uznany ekspert w danym obszarze nauk – będzie brała pod uwagę możliwość zróżnicowanego podejścia badawczego do interesującego nas zjawiska, zróżnicowanie paradygmatyczne w danym obszarze badań, a oceniała będzie także lub przede wszystkim spójność wybranego przez nas podejścia teoretycznego z przyjętymi założeniami metodologicznymi. Będzie sprawdzać, czy wybrane przez nas podejście jest poprawne metodologicznie, tzn. zgodne ze standardem i charakterystyką wypracowanymi właśnie w tym określonym paradygmacie.

Czy tak jest w istocie? Czy doświadczenia badaczy – zwłaszcza badaczy w pedagogice – nie pokazują, iż rzeczywistość bywa loteryjna?

Przenieśmy się na chwilę w czasie o prawie dwie dekady wstecz i pomyślmy o szkole. Kiedy wprowadzano system egzaminów zewnętrznych, znany toruński pedagog A. Nalaskowski uczestniczył w pracach Rady Programowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przy MEN. Jak opisuje w jednym ze swoich tekstów (Nalaskowski 2002, s. 248), w gremium tym przy opracowywaniu tzw. standardu, który stałby się jednocześnie kryterium oceny ucznia,

toczyły się nieustająco spory czysto ideologiczne. Konkludując rozważania na temat zależności konstruowania standardu edukacyjnego, a zatem i oceny, od perspektywy przyjętej przez oceniającego, pisze: „... ocenianie edukacji jest uzależnione od ideologii wyznawanej przez oceniającego. Ocena placówki, ucznia czy nauczyciela zawsze będzie ukrytą lub jawną manifestacją ideologiczną oceniającego. Może tu dojść do groteskowego rozmijania się intencji edukujących i oceniających. Trochę tak, jakbyśmy w konkursie na sobowtóra znanych postaci stwierdzali: *Nie za bardzo przypomina pan Lecha Wałęsę*, a w odpowiedzi usłyszelibyśmy: *Bo ja się ucharakteryzowałem na Marylin Monroe!*” (Nalaskowski 2002, s. 241). To groteskowe prze-rysowanie sytuacji miało zapewne w zamyśle autora podkreślić czy wręcz wyostrzyć niebezpieczne zjawisko uzależnienia oceny i jej wartości od zgodności z oczekiwanym standardem. Sytuacja jest klarowna, jeśli standard jest jasny i określony. Kiedy jednak tak nie jest, a standardy zależą od przyjętego przez oceniającego podejścia, rzeczywistość staje się loteryjna i niebezpieczna.

Wróćmy do zarysowanej uprzednio hipotetycznej sytuacji złożenia wniosku w jednym z konkursów NCN i do sposobu jego oceniania. Wszystko jest zgodne, klarowne i rzetelne, jeśli kryteria oceny odnoszą się do paradygmatu metodologicznego przyjętego przez badacza. Co się jednak stanie, jeśli oceniający wniosek reprezentuje sztywno określone stanowisko metodologiczne, które jest charakterystyczne dla „innego kąta kosmosu Kena Wilbera”, a przy tym, wpisując się w cichą wojnę paradygmatyczną w naukach społecznych i humanistycznych, deprecjonuje podejścia odmienne, odmawiając im statusu naukowości czy choćby poprawności metodologicznej? Będziemy wtedy mieć do czynienia z sitem, które promując tylko jedno podejście do badanego zjawiska doprowadzi w ostateczności do zniekształcenia obrazu badanej rzeczywistości. Jestem przekonana, że wielu badaczy z pedagogiki, sięgających po granty na prowadzone przez siebie badania naukowe zadaje sobie kluczowe pytanie, które badania mają szansę uzyskać finansowanie, a zatem pozytywnie przejść przez etapy oceniania? By uzyskać taką wiedzę, starają się dotrzeć do tzw. wiedzy gorącej, kularowej, która pochodzi albo od samych recenzentów, albo od osób, które pozytywnie przeszły całą procedurę. Nie do przecenienia jest też wiedza płynąca z wniosków odrzuconych, zwłaszcza ta, dotycząca najczęściej popełnianych błędów, ale też i opinii oceniających. Sama przyglądając się staraniom swoich kolegów i koleżanek dochodzę do konstatacji, iż oceniający przyjmują najczęściej milcząco założenie, iż rzeczywistość społeczna jest ontologicznie zgodna ze światem fizycznym, co wyraża się w promowaniu dobrze ugruntowanych badań o charakterze empirycznym. Przyjęcie tezy o tożsamości poznania

rzeczywistości społecznej i świata fizycznego ma swoje konsekwencje w podejściu metodologicznym, które głównym celem badań społecznych czyni budowanie ogólnych i uniwersalnych praw wyjaśniających badaną rzeczywistość oraz tworzenie wiedzy użytecznej przy jej przekształcaniu. Wszystko to, co wiedzie ku subiektywnym, chociaż pogłębionym obrazom, co jest interpretatywne, często nawet jeśli zostanie uznane za naukowe, z pewnością uważane jest za słabsze i „mocno podejrzone”. Wszak aparat poznawczy człowieka jest ze swej natury ułomny i ma tendencję do ulegania złudzeniom, a indywidualność badacza oraz jego sfera subiektywności nie powinny zakłócać procesu badawczego. W takiej perspektywie jako jedyna prawidłowa metodologia poznawania rzeczywistości jawi się metoda empiryczna, dbająca o maksymalną obiektywizację poprzez standaryzację badań i rozpisanie ich działań na szczegółowe, kontrolowane kroki. Wniosek wypada dobrze, jeśli ma jeszcze moc uogólnienia wyników na arenie międzynarodowej czy też uzyskania obiektywnej wiedzy, stanowiącej podstawę do porównań międzynarodowych. To tak, jak gdyby kryteria prawdy naukowej przedstawione przez K. Wilbera dla prawej strony ćwiartek TO i TE przykładane były do projektów badań nad JA i MY i traktowane jako uniwersalne, bo prowadzące do tzw. „prawdy obiektywnej”. Przesunięcia takie są skrajnie niebezpieczne i mogą prowadzić do zaburzenia harmonijnego rozwoju pedagogiki, aż do pochłonięcia jej humanistycznych aspiracji przez badania uprawiane na empiryczny sposób promowany przez nauki o edukacji.

Zakończenie

Porównywalność w nauce jest swego rodzaju działaniem niewykonalnym, zwłaszcza w sytuacji parametryzacji przyjmującej jednakowe standardy dla wszystkich obszarów nauk. Problematyczne zawsze pozostaną nauki humanistyczne i społeczne, co wynika także z ich epistemologii. Jak pisze R. Thom: „... nauk humanistycznych, już choćby z tej racji, iż mają za przedmiot człowieka, nie można włączać do nauk zwanych ścisłymi i przyrodniczymi, które za przedmiot mają materię. Istotnie, jeśli zbadać krajobraz epistemiczny tych nauk, tak, jak on się obecnie przejawia, trudno uniknąć wrażenia dającego się sformułować w przybliżeniu tak: naukami humanistycznymi, które mogą się cieszyć opinią niewątpliwie naukowych – dobrze ugruntowanych akademicko – są dyscypliny czysto opisowe i erudycyjne, takie jak historia, filologia, etnologia. Natomiast status naukowy dyscyplin, które w sposób jawny lub ukryty roszczą sobie pretensje do sprawowania – indywidualnej lub zbiorowej – kontroli nad człowiekiem, jak psychologia, socjologia, ekonomia, jest bardziej podejrzany” (Thom 2010, s. 38.) I tu pojawia się wciąż aktualne pytanie, czy pedagogika jest jeszcze nauką

humanistyczną, sięgającą do filozofii, czy ma szansę na taki powrót, czy jest nauką społeczną i jej rozwój związany zostanie na zawsze z socjologią i psychologią? Dla wielu jest to pytanie retoryczne, bowiem samo środowisko pedagogów reprezentuje mocno podzielone zdania. Przeglądając się jednak kryteriom parametryzacji, szacowania wartości poszczególnych projektów badawczych, można skonstatować, iż te najczęściej milcząco przyjęte założenia, często wprost opisane w polityce promowania nauki na arenie międzynarodowej, prowadzą nieuchronnie do sytuacji zaburzenia holarchicznego rozwoju pedagogiki i rozrostu nowotworowej tkanki empirycznej nauki o edukacji, która dławi humanistycznie zorientowane badania pedagogiczne.

Literatura

- ABLEWICZ K. (1994), Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- ABLEWICZ K. (2003), Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ABLEWICZ K. (2007), Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość?, [w:] Edukacja – moralność – sfera publiczna, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Wydawnictwo Verba, Lublin.
- AMSTERDAMSKI S. (1985), Posłowie, [w:] T. S. Kuhn, Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- CHMIELEWSKI A. (1997), Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- KIELAR M. B. (2012), Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (2009), Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KRAUSE A. (2010), Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KUHN T. S. (1985), Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

-
- KUHN T. S. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa; dzieło oryginalne KUHN T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- NALASKOWSKI A. (2002), *Ideologiczny gen oceny*, [w:] *Widnokreśli edukacji*, red. A. Nalaskowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- PAULSTON R. G. (2000), *Pedagogika porównawcza jako pole kreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatu*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SAJDAK A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2012), *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, „Rocznik Lubuski”, tom 38, cz. 2.
- THOM R. (2010), *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków.
- WILBER K. (1997), *Krótką historia wszystkiego*, przekład H. Smagacz, Jacek Santorski &CO Wydawnictwo, Warszawa.

Anna Sajdak-Burska

**ON THE COMPARABILITY OF THE INCOMPARABLE. SOME
CONSEQUENCES OF PEDAGOGY AS A DISCIPLINE DEVELOPED
WITHIN THE PARADIGMS OF THE HUMANITIES AND SOCIAL
SCIENCES**

Keywords: paradigms, social sciences, the humanities, pedagogy, methodology.

The article aims to provide an insight into the difficulties one faces while comparing scientific disciplines in the context of – suggested by some researchers – differences in their development levels. The difficulty lies in paradigmatic differences between the humanities and social sciences as well as in the disparity between the paradigms and the risk of fundamentalism. Pedagogy developed in the perspective of the humanities or social sciences is a subject of tensions related not only to the variety of paradigms, but also to different methodological approaches in search of the truth. Referring to Ken Wilber's Integral Theory, the author describes different orientations in research, which allows presentation of some consequences of pedagogy developed within the paradigms of the humanities and social sciences.

Anna Sajdak-Burska

**O PORÓWNYWALNOŚCI NIEPORÓWNYWALNEGO. KILKA
KONSEKWENCJI PEDAGOGIKI JAKO DYSZYPLINY NAUKOWEJ
ROZWIJANEJ W PARADYGMATACH HUMANISTYCZNYM LUB
NAUK SPOŁECZNYCH**

Słowa kluczowe: paradygmaty, nauki społeczne i humanistyczne, pedagogika, metodologia.

Celem artykułu jest dać wgląd w niektóre trudności, wobec których stajemy podczas porównywania nauk w kontekście – sugerowanych przez niektórych członków społeczności naukowców – różnic w ich poziomach rozwoju. Trudność leży w paradygmatycznych różnicach pomiędzy humanistyką a naukami społecznymi, jak również w zjawisku dysproporcji między paradygmatami i w ryzyku fundamentalizmu. Pedagogika rozwijana w perspektywie humanistycznej lub w perspektywie nauk społecznych jest przedmiotem napięć związanych nie tylko z różnorodnością paradygmatów, ale też z różnymi podejściami metodologicznymi w poszukiwaniu prawdy. Autorka, odnosząc się do Teorii Integralnej Kena Wilbera opisuje różne orientacje w badaniach naukowych, co pozwala na prezentację niektórych konsekwencji pedagogiki rozwijanej w obrębie paradygmatu humanistycznego i paradygmatu nauk społecznych.

Maksymilian Chutorański*
Oskar Szwabowski**

PARAMETRYZACJA, HUMANISTYKA I LOS MIESZKAŃCÓW RAPA NUI

Wprowadzenie

W ramach tekstu, wychodząc od postulowanego przez nas rozumienia roli humanistyki, przekraczającego jedynie „usługową” jej rolę wobec doraźnych problemów teraźniejszości, chcemy przyjrzeć się problemowi parametryzacji. Stawiamy tezę, że parametryzacja nie tylko nie może być głównym mechanizmem stymulowania rozwoju naukowego, ale często stanowi dla tego rozwoju barierę. Zamierzamy rozwinąć stanowisko, że obecne praktyki „mierzalności” pracy naukowej służą ustanawianiu hegemonii neoliberalnej. Artykuł kończymy postulatem akademickiej utopistyki, w ramach której da się przemyśleć istotę i sens praktyk oceniania badaczy.

Rapa Nui i pytanie o humanistykę

Wyspa Wielkanocna leży 3600 kilometrów od brzegów Chile. Jeszcze w XVI wieku jej mieszkańcy – potomkowie przybyłych tu około 500 roku Polinezyjczyków – prowadzili dostatnie życie. Hodowali przywiezione ze sobą kury i świny, sadzili bananowce i słodkie ziemniaki. Drzewa zapewniały surowiec na budowę łodzi i domów. Ludzie mieli sporo wolnego czasu, kwitła kultura. „Ważnym elementem życia na wyspie stały się ceremonialne tańce i obrzędy, a jej mieszkańcy stali się ekspertami w rzeźbieniu kamieni, budując coraz to większe i większe statuy. Pierwsze posągi mierzyły około 3 metrów, jednak stopniowo pomiędzy klanami zaczęła pojawiać się konkurencja, a rozmiary posągów rosły wraz z ambicjami wodzów” (Popkiewicz 2016, s. 25). Chociaż

* **Maksymilian Chutorański** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Szczeciński; zainteresowania naukowe: społeczne, polityczne i etyczne wymiary podporządkowywania procesów edukacyjnych; pedagogika szkoły wyższej; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-0460>; e-mail: maks1@poczta.onet.pl

** **Oskar Szwabowski** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; Uniwersytet Szczeciński; zainteresowania naukowe: przemiany edukacji wyższej, szkolnictwo wyższe w perspektywie społeczno-politycznej; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0081>; e-mail: o.szwabowski@gmail.com

jak pisze Harald Welzer: „Z historycznego punktu widzenia Wyspa Wielkanocna oferowała warunki średniej klasy raj” (Welzer 2010, s. 73), to Europejczykom, którzy dotarli na ten osamotniony ląd w XVIII wieku ukazał się zupełnie inny widok. Zobaczyli wyspę pozbawioną drzew, niemal bezludną. Ci ludzie, którym udało się przetrwać epidemie głodu, wojny domowe, kanibalizm, byli ledwie cieniem swoich przodków: niedożywieni, bojaźliwi, zmęczeni.

Do najbardziej prawdopodobnych hipotez dotyczących wyjaśnienia zmian na wyspie należy głosząca, że to sami jej mieszkańcy odpowiedzialni są za swój los, żadne nagłe, nie dające się przewidzieć wydarzenie, huragan ani inny kataklizm nie zniszczył ich cywilizacji. Rosnąca w tempie wykładniczym populacja wyspy wymagała coraz większych obszarów ziem uprawnych i drewna. Lasy więc wycinano. Brak drzew wpłynął na spadek poziomu wód gruntowych, erozję gleby – te żyzne zostały wypłukane. Ptaki przylatujące dotychczas na wyspę zaczęły ją omijać. Zaczęły ginąć obecne na wyspie gatunki roślin i zwierząt. Brak żyjących w lasach drapieżników, m.in. węży umożliwił rozwój populacji szczurów, które wyjadały nasiona i rośliny uprawiane przez ludzi. Odpowiedzią mieszkańców na zachodzące zmiany była jeszcze większa eksploatacja środowiska. W końcu nie było już drzew do budowy łodzi i domów. Zabrakło świń do ubicia, nie było czym wyruszać na połowy. Zapanował głód. Po obaleniu starej władzy kapłanów i wodzów ok. 1860 roku plemiona podzieliły się na dwa zwalczające się obozy (Popkiewicz 2016; Welzer 2010). Schyłek tej kultury naznaczony jest wojną i kanibalizmem. A „wielu mieszkańców dla własnej obrony powróciło do życia w jaskiniach i pieczarach. Nie tworzono już nowych figur, przewracano za to i niszczone figury konkurentów, płyty kamienne używane niegdyś do budowy cokołów wykorzystano teraz do zabezpieczenia wejść do jaskiń. Jako strategiczny środek obronny jednej grupy przeciw drugiej przeprowadzono głęboki rów, który utworzył coś w rodzaju półwyspu. Ostatnia innowacja techniczna – groty strzał z obsydianu – uczyniły broń bardziej śmiertelnością. Mówiąc krótko: wyspa zatopiła się w stanie surrealistycznie destruktywnego świata, który nie dawał już większości szans na przeżycie” (Welzer 2010, s. 77).

Wraz z autorem *Świata na rozdrożu* zastanówmy się, jak na zapowiedź tragedii – głos starego mieszkańca wyspy, który z trudem był w stanie rozpoznać ogołocone z drzew miejsca swojej młodości – mogli zareagować mieszkańcy wyspy. Być może, jak pisze Marcin Popkiewicz: „Drwale gniewnie rzekli: »To nasza praca! Kto jest ważniejszy: drzewo czy człowiek?!«. Dołączyli do nich kamieniarze mówiąc: »Budowa posągów to podstawa naszej cywilizacji!«. Wtórowali im kapłani, dodając: »Powinniśmy budować więcej

posągów dla naszych bogów, wtedy wezmą nas w opiekę i nic złego nas nie spotka. Jeśli zarzucimy ich budowę, bogowie nas przeklną i zesłą najgorsze plagi!« Gdyby byli tam politycy i ekonomiści, na pewno powiedzieliby: »Musimy zapewnić wzrost ekonomiczny i stały dopływ surowców dla gospodarki i wspierania naszych emerytów«. Dodaliby też, że rynek i postęp rozwiążą problem braku drzew – sięgnie się po olbrzymie zasoby drzew w górach, ktoś opracuje metodę wyrobu łodzi z gałęzi krzewów, a zamiast drewnem można palić suszonym łąjnem” (Popkiewicz 2016, s. 27). Możliwe tu są jeszcze odpowiedzi odwołujące się do tradycji („Tak żył mój ojciec i jego ojciec!”) i do wolności osobistej („Kto może zabraniać ludziom chcącym wyciąć drzewo zrobienie tego?!”) (Popkiewicz 2016, s. 28).

Pójdźmy dalej drogą spekulacji. Specjaliści od zarządzania, gdyby żyli na wyspie zapewne mówiliby o potrzebie bardziej efektywnej organizacji pracy, która sprawi, że zasoby będą lepiej wykorzystywane, a praca wydajniejsza. Farmaceuci natomiast zaproponowaliby środki chemiczne, pozwalające przetrwać stany depresyjne wywołane niepewnością jutra, a także takie, które pozwalają się obyć dłuższy czas bez jedzenia. Marketingowcy być może dostrzegliby w tym ostrzeżeniu szansę na nowe strategie budowania przychylności („zielonych”) konsumentów. Coachowie uczyliby, jak w obecnych warunkach prowadzić szczęśliwe życie i realizować siebie, przekonując, że ograniczenia są jedynie w naszych głowach i sposobach postrzegania świata.

Warto zastanowić się, jak na takie ostrzeżenie zareagowałby (profesjonalny, wykształcony na akademickich kursach) pedagog. Czy minister edukacji Rapa Nui uznałby to ostrzeżenie za istotne? Czy widziałby kurczące się zasoby jedynie jako mglisty kontekst, który co najwyżej trzeba „jakoś” ująć w podstawie programowej? Czy przyjąłby za swoją odpowiedź kapłanów, ekonomistów, a może drwali? Być może źle go oceniamy i przejąłby się zapowiedzią tragedii. Może widziałby ratunek w przywróceniu struktur ośmioklasowej szkoły podstawowej, która funkcjonowała przed obaleniem starej władzy, kiedy ludzie zamiast walczyć o resztki dostępnych zasobów i pożerać siebie nawzajem budowali posągi?

Jak zareagowałiby na taką sytuację badacze edukacji? Czy byliby w stanie docenić zbliżającą się katastrofę jako wyzwanie do jej przemyślenia? Jak ta sytuacja wpłynęłaby na projektowane przez nich eksperymenty pedagogiczne, sondaże, badania jakościowe etc.? Czy ci krytyczni pedagodzy, którzy dostrzegliby problem, zostaliby wysłuchani? Czy potrafiliby mówić językiem zdolnym obudzić wyobraźnię i serca podzielonych mieszkańców wyspy? A może ministerialne podziały na dyscypliny, konieczność ubiegania się o granty, „liczenie punktów” do oceny okresowej, strach przed utratą tożsamości naukowej, pogoń za awansem i związana z nim potrzeba „zbierania”

niebudzącego kontrowersji dorobku spowodowałyby, że powyższe problemy zostałyby zupełnie zignorowane przez humanistykę i badaczy społecznych wyspy?

Te pytania, chociaż będące pracą wyobraźni, pozwalają postawić problem współczesności. Z wielu powodów nie jest łatwo dzisiaj być optymistą. Świat przestaje dawać się opisywać nowoczesnymi kategoriami wzrostu i rozwoju. Tragedia Aleppo, gasnące i odradzające się konflikty w Afryce, rakiety Korei Północnej zdolne przenosić ładunki jądrowe na terytorium Alaski, aneksja Krymu, destabilizująca się Unia Europejska. Walka o kurczące się zasoby naturalne, zanieczyszczenie środowiska, zmiany klimatyczne, rosnąca liczba uchodźców wojennych, ekonomicznych, klimatycznych. W całej Europie obecne polityczne odwróty od liberalizmu – zwroty (częściej) w prawo (niż w) lewo. Kryzysy ekonomiczne. Rozpadające się instytucje. Upadek matanarracji, kapitalistyczny wyzysk, triumfy postprawdy, teledemokracja, cyborgizacja, żywność modyfikowana genetycznie, ruchy antyszczepionkowe, konsumpcjonizm, upadek wartości . . . Można wymieniać jeszcze długo.

Powyższe odwołanie do wyobraźni miało za zadanie zwrócić uwagę na sposób naszego myślenia o szeroko rozumianej humanistyce, które akcentuje nie jedynie jej rolę „usługową” wobec terażniejszości, tj. podporządkowanie badań społecznych lokalnie definiowanym wymaganiom ekonomicznym i społecznym, a mającymi gasić doraźne problemy i kryzysy kapitalizmu, ale przede wszystkim rozumienie jej jako wymyślania alternatyw dla przyszłości i terażniejszości, które oznacza podejmowanie ryzykownych projektów badawczych, pomyłki, błędzenie i naukowe niepowodzenia, wiąże się z kontrowersjami metodologicznymi, pracą polegającą na wymyślaniu nowych słowników i praktyk, oznacza rozumienie nauki nie tyle poprzez efekty, co procesy. W tym sensie bliskie nam jest rozumienie nauk społecznych zaproponowane przez Immanuela Wallersteina i jego postulat utopistyki, rozumianej jako wymyślanie możliwych alternatyw. Jak pisze: „Utopistyka to poważna ocena alternatyw historycznych, ocena według materialnej racjonalności alternatywnych i możliwych systemów historycznych. Jest to trzeźwe, racjonalne i realistyczne oszacowanie systemów społecznych, narzuconych przez nie ograniczeń oraz obszarów otwartych na ludzką kreatywność. Nie chodzi o doskonałą (i nieuchronną) przyszłość, ale o przyszłość alternatywną, miarodajnie lepszą i historycznie możliwą. Jest to więc zadanie związane jednocześnie z nauką, polityką i etyką” (Wallerstein 2008, s. 33). Czy zarządzanie przez liczby może sprzyjać rozwojowi tak rozumianej humanistyki?

Zarządzanie poprzez liczby

W czasie powstawania reformy szkolnictwa wyższego tworzonej przez Barbarę Kudrycką, która to stanowiła pierwszą neoliberalną ofensywę na nieurynkowane resztki, Dariusz Kubinowski napisał tekst zatytułowany *Naukowa eksterminacja humanistów*, będący analizą rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 lipca 2009 roku. „Przy gruntownym porównaniu wzorców kart oceny dla tych trzech grup [nauki humanistyczne, społeczne i dziedziny sztuki; nauki ścisłe i techniczne; nauki o życiu] wyraźnie daje się zauważyć, że nauki humanistyczne, społeczne i dziedziny sztuki oceniane mają być wedle standardów raczej charakterystycznych dla nauk ścisłych i przyrodniczych” (Kubinowski 2010, s. 169). Od czasu napisania tych słów, choć kryteria uległy delikatnym zmianom, to jednak nie zmienił się duch i relacje władzy wpisane w ocenianie dorobku naukowego. Wciąż aktualna jest konstatacja Kubinowskiego, dotycząca hegemoniczności zmurszałego pozytywizmu, który „dyskredytuje myślenie humanistyczne” (Kubinowski 2010, s. 174) oraz specyfikę ich badań. Oznacza to nie tylko eksterminację klasycznych humanistów, ale również niedostrzeżenie, ignorowanie najnowszych trendów w badaniach społecznych i humanistycznych. „We współczesnej humanistyce integralnej coraz częściej wykorzystuje się niekonwencjonalne pisanie, metodologie synergiczne (lokujące się między nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem), artystyczne reprezentacje danych empirycznych, a nawet poezję naukową i powieść metodologiczną czy alternatywne formy raportów badawczych w postaci tekstów multimedialnych i hipermedialnych. Czy takie nowatorskie działania naukowe mogą liczyć na przyznanie im punktów ministerialnych? Z treści rozporządzenia wywnioskować raczej można, że niestety nie” (Kubinowski 2010, s. 172). Wydaje się, że nie tylko nie mogą one liczyć na punkty, ale również na finansowanie badań. Przeglądając *Kodeks Narodowego Centrum Nauki dotyczący rzetelności badań naukowych i starania o fundusze na badania* można dostrzec mającego ducha pozytywizmu dyskwalifikującego niektóre jakościowe metody badań. Po pierwsze, badania rozumiane są jedynie jako weryfikowanie (falsyfikowanie) hipotez. Po drugie, wskazuje się na konieczność zachowania bezstronności. Problemowe są również sformułowania dotyczące powtarzalności dokonanych badań. Czytamy w *Kodeksie*: „Materiał wyjściowy oraz dane pierwotne należy zachować i w odpowiedni sposób przechowywać, w formie pozwalającej na weryfikację otrzymanych wyników, a protokoły i procedury powinny pozwalać na odtworzenie i, o ile to możliwe, powtórzenie badań” (*Kodeks*, s. 7). Mało tego, badania muszą „zostać przedstawione w sposób odpowiadający rzeczywistości” (*Kodeks*, s. 15) a zarazem „w sposób uczciwy, przejrzysty i dokładny” (*Kodeks*, s. 9). Nie

trzeba się wdawać w subtelne krytyki czy rozważania metodologiczne, aby dostrzec wykluczający charakter „dobrych praktyk”. Mamy tutaj do czynienia z pozytywistycznym, scjentyistycznym wyrazem wiary.

Ograniczenie badań do zbierania danych w celu weryfikowania hipotez oznacza redukcyjne ujęcie nauki. Ducha takich badań w dydaktyce poddał miażdżącej krytyce Zaczyński dowodząc, że ignoruje ona specyfikę naukowości dydaktyki i jej metod badawczych. Zaś przenoszenie zasad scjentyzmu na grunt dydaktyki przynosi w najlepszym razie jałowe, jeśli nie destrukcyjne rezultaty (Zaczyński 1988). Powtarzalność badań i ich odtworzenie jest sprzeczne z praktyką wielu badań jakościowych. Tak samo jak brak stronniczości, która blokuje badania społecznie zaangażowane, prowadzone w interesie grup pokrzywdzonych czy mających na celu zmienianie rzeczywistości społecznej.

Interesujący efekt otrzymamy, kiedy zestawimy dwa ostatnie cytaty z *Kodeksu*, dotyczące przejrzystości i adekwatności z rzeczywistością. Te pozornie niewinne sformułowania są performatywem, który ustala nie tylko praktyki, ale i samą rzeczywistość. Twierdzenia te dotyczą zarówno metodologii, jak i samej ontologii bytu społecznego. Urzeczowiające spojrzenie pozytywizmu, absolutyzują swoją perspektywę, narzucając urzeczowioną, zhierarchizowaną wizję rzeczywistości, w której tkwią dane, mogące układać się w przejrzyste wzory. Tymczasem, kiedy sięgniemy do podręcznika z autoetnografii przeczytamy tam co następuje: „*Życie społeczne* jest rozgardiaszem, niepewnym i emocjonalnym. Jeśli naszym pragnieniem jest badanie życia *społecznego*, musimy przyjąć metodę badawczą, która według najlepszej jej/naszych zdolności uznaje i przyjmuje bałagan i chaos, niepewność i emocje” (Adams, Jones, Ellis 2015, s. 9).

Jeżeli przyjmujemy ontologię leżącą u podstaw autoetnografii i współautoetnografii, nasze badania, które będą przejrzyste, uporządkowane, nie będą odpowiadały rzeczywistości, która jest chaosem. Uporządkowany wywód wyklucza wiele badań, które eksperymentują z formą i z założenia są „chaotyczne”. A co dopiero, gdy są tańczone – jak to się zakłada w niektórych podejściach badawczych (Adams, Jones, Ellis 2015, s. 43). Czy wtedy niemożliwość odtworzenia, powtórzenia, świadczy o nierzetelności czy też o drewnianych ruchach kopiującego? Ujmując problem poważniej, należy stwierdzić, że akceptacja pozytywistycznej ideologii badań nie ogranicza się jedynie do metodologii, ale wymaga akceptacji określonej wizji rzeczywistości i podmiotu – urzeczowionej rzeczywistości i podmiotu przemienionych w towar.

Wspomniany trend nie jest jedynie polską specyfiką. „Na całym świecie rządy próbują uregulować badania jakościowe poprzez egzekwowanie bio-

medycznych oraz opartych na dowodach (*evidence-based*) modelu badań. Te działania regulacyjne podnoszą podstawowe problemy filozoficzne, epistemologiczne, polityczne i pedagogiczne dotyczące wiedzy i wolności słowa w akademii. Ich efekty są interdyscyplinarne. Wykraczają poza obszary badań edukacyjnych i politycznych, humanistycznych, komunikacji, zdrowia i nauki społecznej, opieki społecznej, biznesu i prawa. Uregulowanie to marginalizuje badania tubylcze, graniczne, feministyczne, rasowe, queer i etniczne.” (Denzin 2009, s. 37).

W 2009 roku ukazała się książka Normana K. Denzina pod wielce wymownym tytułem: *Qualitative inquiry under fire*, w której między innymi analizuje politykę naukową. Ukazuje on, że wraz ze wzmacnianiem się neokonserwatyizmu następuje nawrót do neopozytywizmu. Badania jakościowe zaczynają być traktowane jako nienaukowe, a tym samym nie zasługujące na rządowe finansowanie. Ten polityczny zwrot określa Denzin metodologicznym fundamentalizmem. Fundamentalizm ten operuje wąską definicją naukowości, w ramach której „badania stają się towarem do sprzedania w nowych czasopiśmie” (Denzin 2009, s. 69). Mało tego, fundamentalizm metodologiczny jest politycznym narzędziem związanym z hegemonią neoliberalną, to znaczy, że wyklucza poprzez pozornie neutralne standardy naukowości praktyki ewaluacji pracy naukowej, powszechnej mierzalności aktywności naukowej, wiedzę społecznie zaangażowaną. Redukuje badania do formy służalczej wobec *status quo*, między innymi poprzez oduczanie krytycznego myślenia i etycznej troski o dobro wspólne.

Również Janny Ozga formułuje problem „jakości” i powiązane z nią ustanawianie standardów i mierzalność jako nie tyle problem jakości w badaniach, ale kwestię zarządzania wiedzą związaną z rozwojem kapitalizmu kognitywnego. „Jakość – pisze – jest najlepiej rozumiana jako część technologii zarządzania” (Ozga 2008, s. 262). Jest to więc przede wszystkim problem ekonomiczny i polityczny, a nie metodologiczny.

Praktyki parametryzacyjne przekształcają nie tylko instytucje, ale również nas jako badaczy. Między innymi Stephen J. Ball wskazuje, że neoliberalizm nie jest tylko w akademii, ale również w nas, przekształcając nasze myślenie, relacje, akademickie praktyki (Ball 2012). Dobrym zobrazowaniem takiej produkcji urzeczowionego podmiotu jest stara gra, mająca szkolić menedżerów szkolnictwa wyższego – Virtual U. Nie tylko zakłada ona boski punkt widzenia czy wskazanie na polityczną i społeczną nieaktywność ludzi nauki, ale przede wszystkim na „rozbija” jednostki na poszczególne aktywności, które zostają ujęte w liczby i umożliwiają ocenę osoby pod względem wyróżnionych pól (Bousquet 2011; Szwabowski 2016). Nie bez znaczenia w ramach tworzenia nowego akademickiego „ja” jest sam fakt oceny. Jest

to, jak zauważa Poulos, traumatyczne doświadczenie (Poulos 2017a). Ocena dokonuje nekrofilnego cięcia i zszycia podmiotu – odcinając jego praktyki i jego (samo)doświadczenie od życiodajnych źródeł, wcielając ją w zimną maszynę kapitalistycznej akumulacji w ramach kapitalizmu kognitywnego. Czyni to podmiot widzialny dla władzy (Ozga 2008), a wzrok ma ona karzący, wydający wyroki skazujące na tych, którzy są za mało produktywni, którzy źle sami sobą zarządzają.

Pozornie neutralna biurokratyzacja, rozwijająca się paradoksalnie wraz z praktykami decentralizowania i rozwijania quasi-nowoczesnych metod kontroli i nadzoru, nie jest niewinną praktyką. Nie chodzi jedynie o marnowanie czasu na wypełnianie kolejnych raportów z tego, co się napisało, nanoszenie na kolejne tabele tych samych danych, tylko w innym układzie graficznym, ale o istotną przemianę samej podmiotowości. „Dyscyplina preformatywności”, polegająca na czynieniu siebie policzalnym sprawia, że „stajemy się przejrzysti, ale puści, nierozpoznawalni dla siebie” (Ball 2012, s. 19). Tracimy nasze doświadczenie, nasze poczucie sensu, tak, że możemy „utracić narracje na dobre” (Poulos 2017b, s. 307). Jak podkreśla Spoma Jovanovic, neoliberalny reżim nie tylko wpływa na działanie, ale również na możliwość mówienia. Korporacyjne praktyki zarządzania, między innymi ocena pracownika i polityka płacowa, stanowią sposób kontroli głosu kadry akademickiej (Jovanovic 2017). Podobną refleksję snuje Elissa Foster, która wskazuje na zjawisko „kneblowania samego siebie” w zdestabilizowanym, wrogim środowisku neoliberalnego uniwersytetu. Zarówno samo środowisko, jak i zinternalizowane „neoliberalne dyrektywy – bądź pozytywny, bądź praktyczny, bądź apolityczny”, prowadzą do sprzeczności między „byciem dobrym pracownikiem akademickim w erze neoliberalizmu” a robieniem dobrej edukacji obywatelskiej. Wspomniana sprzeczność przesycona jest lękiem przed uczynieniem edukacji „zbyt polityczną”, zbyt zaangażowaną, zbyt publiczną, co nie jest zapisane w etosie neoliberalnego akademika (Foster 2017, s. 323).

Jak już wskazaliśmy, parametryzacja i nowe sposoby kontroli oraz nadzoru należy rozpatrywać w kontekście neokonserwatywnego i neoliberalnego zwrotu w życiu społecznym jako całości. Ten kontekst jest ważny dla zrozumienia całości przekształceń instytucji, jednostki oraz wspólnoty akademickiej.

Pod ochroną numerów

Parametryzacja i ocena ilościowa pracownika może zostać rozpatrzona nie tylko jako narzędzie władzy, która zniewala, ale również jako strategia oporu i emancypacyjna. Jedną z takich strategii oporu i emancypacji można nazwać „anty-feudalną” czy może „anty-układową”. Wspomniana strategia

wpisuje się w zaobserwowany przez Marka Kwieka silny podział na „starą” i „młodą” kadre akademicką. Analizując wywiady, Kwiek odnotowuje, iż część młodych naukowców jest przekonana, „że o kolejnych stopniach akademickich decydują kontakty towarzyskie, a nie dorobek naukowy. Osiągnięcia naukowe nie są niezbędne, a praktyka pokazuje, że duża część przyznawanych stopni naukowych nie wiąże się bezpośrednio z nauką, a z czymś, co respondenci określają mianem »dobrego ulokowania« w nauce” (Kwiek 2015, s. 443). Tym samym, zwrócenie się w stronę parametryzacji, ilościowych ocen dorobku, traktowane jest jako przejście od oceny niesprawiedliwej do sprawiedliwej (Kwiek 2015, s. 444). Ilościowa, obiektywna ocena miałaby stanowić narzędzie walki „młodych” z układami „starych” i oprzeć dostęp do zatrudnienia oraz prestiż i miejsce w hierarchii akademickiej na merytokrytycznych zasadach. O ile rzeczywiście ilościowa ocena może chronić jednostki przed arbitralną, opartą na osobistych sympatiach i antypatiach relacją „starych”, to mechanizm ten, zwłaszcza w erze neoliberalizmu, ulega z czasem samozniszczeniu i odtworzeniem wagi „układów”. „Gdy dziś mierzymy się z mniejszą liczbą nowych posad akademickich na uniwersytetach oraz z systemami, w których zatrudnienie nowej kadry zostaje »zamrożone« z powodu kryzysu finansowego, marginalne różnice w wynikach badawczych potencjalnych kandydatów oraz nowo przyjętych do systemu mogą znaczyć więcej niż kiedykolwiek wcześniej. Podobnie więcej mogą znaczyć umiejętności społecznego networkingu: współpracy naukowej podejmowanej na wczesnych etapach rozwoju, zanim jeszcze na dobre wejdziesz do systemu. Gdy coraz większego znaczenia nabierają drobne i zarazem coraz mniej istotne różnice [...] takie zawsze jakoś istotne z perspektywy historycznej czynniki jak »szczęście«, »okazja«, »przypadek« czy »szansa«, stają się decydujące dla karier akademickich” (Kwiek 2015, s. 294-295). Można też powiedzieć, że większego znaczenia zaczynają ponownie nabierać układy, wzajemne sympatie i antypatie. Chociażby ułatwianie czy utrudnianie wchodzenia w określone sieci, uczestnictwa w niektórych pracach badawczych itd. W ostateczności strategia ta wydaje presję jedynie na rynkowo rozumianą naukę i neoliberalną konkurencyjność, tworząc jednocześnie nowe układy i sieci, które miały unieważnić.

Julie Cupples i Eric Pawson opisują dwie strategie oporowe wykorzystujące parametryzację. Pierwszą z nich można określić mianem „unieważniania niepewności”. Drugą zaś nazwiemy „stawanie się niewidzialnym”. Obie strategię mają na celu przetrwanie w ramach neoliberalnej i neokonserwatywnej akademii. Strategia „unieważniania niepewności” polega według wspomnianych autorów na tym, że parametryzacja umożliwia znalezienie stabilności w niestabilnych czasach. Prekaryzacja zatrudnienia, brak stałej

umowy, widmo bezrobocia, mogą zostać odegrane dzięki osiągnięciu dobrych ocen. Mogę nie martwić się o przyszłość, jeśli będę tylko dobry w tej „grze”. Zdobyte punkty w pewnym sensie zapewniają nietykalność, powrót do stabilizacji (Cupples, Pawson 2012, s. 16). Strategia taka spełnia się jedynie w sytuacji braku konkurencji powiązanej z redukcją zatrudnienia. Ponadto, wymaga ona jasnych, niezmiennych reguł gry, a te, na przykład w polskim przypadku, zmieniają się dosyć często, zarówno na poziomie lokalnym, jak i krajowym (nie wiadomo więc co „liczone” będzie w niedalekiej przyszłości).

Strategia druga, „stawania się niewidzialnym”, polega na możliwości subwersywnego wykorzystywania maszyny parametryzacyjnej. Przede wszystkim umożliwia publikowanie wywrotowych treści, zajmowanie się myślą krytyczną, anarchistyczną czy tworzenia analiz neoliberalizmu, bez narażenia się na konsekwencje, o ile publikacje przynoszą odpowiednią ilość punktów. Sama myśl krytyczna jest niewidoczna dla administratorów, którzy obcuja z liczbami, nie z treściami (Cupples, Pawson 2012, s. 20). Opozycyjność takiego działania jest dość problemowa. Po pierwsze, warto przywołać rozróżnienie Shukaitisa, na studia nad anarchizmem i studia anarchistyczne (Shukaitis, dok. elektr.), co w naszym przypadku można przetłumaczyć: że myśl wywrotowa, wciągnięta w akademicką grę, przestaje być wywrotowa, a staje się jedną z oswojonych teorii, na bazie których można robić kariery akademickie. O ile studia anarchistyczne przemieniają praktyki badawcze, rozumienie wiedzy i sposoby jej tworzenie, o tyle studia nad anarchizmem prowadzą do podporządkowania istniejącym praktykom, formom wiedzy i sposobom jej produkowania. Po drugie, trudno określić, kto na kim „żeruje”. Czy myśl wywrotowa na parametryzacji, czy parametryzacja i związany z nią ekonomiczno-polityczny porządek na myśli wywrotowej? Najważniejsze jest jednak to, że zarówno pierwsza, jak i druga strategia nie kwestionują nowego podmiotu, jego praktyk i sieci, w jakie wchodzi. Nawet kiedy odwołamy się do trochę innej tradycji oporu, polegającej na tworzeniu kontr-sieci, „mysich dziur” w fabryce akademickiej, to te wspólnoty, żeby przetrwać, muszą przyjąć obowiązujące zasady gry, a tym samym przekształcić własną kulturę.

Żadna z tych strategii oporu nie rzuca wyzwania neoliberalnemu podmiotowi, sieciom które tworzy i horyzontom, które roztacza. Są to raczej strategie przetrwania, które wzmacniają system, ukazując jego hegemoniczność. W tym kontekście musimy zwrócić się w stronę innego, bardziej materialnego oporu.

Niemierzalny opór

„Schron przed burzą już nie wystarcza” (Denzin 2009, s. 55). Nie wystarcza już tworzenie sieci pedagogów krytycznych, badaczy jakościowych, czasopism otwartych na „inną myśl”, systemów obronnych przed neoliberalną i neokonserwatywną ofensywą. Po pierwsze dlatego, że stanowić mogą obronę przywileju, nie zaś działanie dla demokracji i społecznej sprawiedliwości, co wpisane jest w istotny najnowszych badań jakościowych oraz pedagogiki krytycznej. „Schron” może być publicznym milczeniem, wycofaniem się z odpowiedzialności społecznej intelektualisty. Po drugie, w kontekście ustanawiania nowej konstytucji dla szkolnictwa wyższego, parametryzacja jednostek stanowi element polityki likwidacyjnej. System nastawiony jest na zmniejszenie ilości uniwersytetów w Polsce, nie zaś na wspieraniu „słabszych” ośrodków, tworzeniu dla nich przestrzeni, aktywnego stymulowaniu ich rozwoju (a nie oceny). Ten pomysł, już na poziomie przyjmowanych celów w postaci postulowanego rozwoju nauki może budzić wątpliwości. Przywołuje na myśl – pozwolimy sobie na analogie ze wspieraniem sportu – pomysły na zapewnienie sukcesów reprezentacji Polski na którymś z przyszłych mistrzostw świata w piłce nożnej, polegające na zlikwidowaniu infrastruktury (małych klubów sportowych, „Orlików” i całej nieelitarniej „reszty”), zdolnej wyłapywać i szkolić przyszłe gwiazdy reprezentacji, za to finansowanie tylko kilku uznanych drużyn (np. mających międzynarodowe pucharowe perypetie). Władze związków sportowych są tu mądrzejsze niż MNiSW; wiedzą, że rozwój wymaga nie „zwijania” infrastruktury, ale dużych nakładów na jej rozwój.

Chronienie się w ramach panującej parametryzacji utrudnione jest także w kontekście upolitycznienia ministerialnej listy czasopism punktowanych, co zresztą zostało jasno wypowiedziane przez obecnego ministra nauki i szkolnictwa wyższego Jarosława Gowina, postulującego usunięcie z listy „jakiś studiów gejowskich, lub lesbijskich” (dziennik.pl, 17.11.2015). Nie wspominając już o niepokojącym zapisie w propozycji ustawy, gdzie wskazuje się, że pracownikiem akademickim nie może być osoba, przeciwko której toczy się „postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego” (Projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Art. 120, p. 3), co daje duże możliwości politycznego usuwania niepoprawnie myślących, jak również separuje badaczy społecznych, krytycznych pedagogów od ruchów społecznych i zaangażowania w sprawy publiczne. Nie jest tajemnicą, że wobec aktywistów stosuje się często strategię stawiania ich w stan oskarżenia bez silnych dowodów czy też w oparciu o fałszywe zeznania policjantów (zob. np.: Codziennypoznan.pl, 29.04.2016; Agamben 2008). W tym kontekście parametryzacja, kultura audytu, neokonserwatywny zwrot w nauce,

ukazuje swoje powiązania z antydemokratyczną polityką i polityką strachu. Parafrazując tytuł przywoływanego tekstu Dariusza Kubinowskiego można powiedzieć, że mamy zapowiedź nie tylko naukowej eksterminacji (niektórych) humanistów. Zresztą nie tylko humanistów.

Biorąc pod uwagę powyższe, obie strategię nie okazują się skuteczne w dawaniu oporu neoliberalnemu urządzaniu akademii. Rozdarcie między byciem nieistotnym dla akademii, gdzie praktyki istotne dla edukacji, w ramach których tworzy się inne sieci, oraz które mają istotne znaczenie egzystencjalne, jak na przykład praktykowanie dialogu w małych grupach, są nieliczone (Poulos 2017a, s. 313), a pozornie subwersywnymi działaniami, czyniącymi nas częścią neoliberalnej maszyny, tworzącej nowe podmioty, w nowych sieciach globalnej konkurencji – co w konsekwencji oznacza akceptację etosu przetrwania dla najsilniejszych (a raczej najlepiej dostosowanych do danych warunków) (Giroux 2016) – sprawia, że potrzeba nam innego sposobu spojrzenia na opór i innych praktyk tworzenia kontr-sieci. Sieci, które nie tyle będą wzmacniać daną grupę, co raczej przyczyniać się do rozwoju demokracji (Biesta 2012).

Cupples i Pawson, poza wspomnianymi praktykami oporu wobec parametryzacji wskazują, jeszcze na jeden. Kiedy próbowano zwolnić pracowników „nieefektywnych”, zakwalifikowanych przez system jako niezadowolających, studenci podjęli akcję protestacyjną w obronie ich miejsc pracy. Był to czynny, solidarny sprzeciw wobec „etosu przetrwania” dostosowanych do nieludzkich warunków (Cupples, Pawson 2012, s. 21). Innym przykładem walki z neoliberalnym wyliczaniem była sprawa „kradzieży czasu” (złe rozliczanie godzin pracy), o które zostało oskarżonych kilku akademików na jednym z uniwersytetów. Protest pracowników wobec policyjnych praktyk wspierających „nowoczesną” ekonomię doprowadził do wycofania zarzutów (Jovanovic 2017, s. 330). To tego typu akcje mogą zahamować neoliberalną maszynę selekcjonowania i represjonowania pracowników naukowych. Po pierwsze, akt ten stanowi istotowe kwestionowanie zasad produkowania ludzi zbędnych, etosu przetrwania dla najsilniejszych czy też może najlepiej dostosowanych do panujących warunków. Po drugie, jest związaniem relacji z poszkodowanymi, nie na zasadzie filantropii, ale na współdziałaniu w celu zmiany warunków ich egzystencji. Walter Ferreira de Oliveira rozwijając koncepcję pedagogiki solidarności Paulo Freriego, dostrzega różnicę między dobroczynnością a solidarnością, wskazując, że ta ostatnia nie ogranicza się do zaspokajania potrzeb, ale do zmiany społecznej, sprawiającej, że dobroczynność nie będzie konieczna. „Solidarność [...] jest dzieleniem walki próbującej wydobyć się z różnych form opresji” (de Oliveira 2016, s. 77). Za takie praktyki ministerstwo nie przyznaje punktów.

Utopistyka akademicka

Tekst rozpoczęliśmy od wskazania na wspierane przez nas rozumienie humanistyki jako niepodporządkowanej obowiązującym logikom definiowania problemów teraźniejszości. Uważamy, że i w odniesieniu do myślenia o parametryzacji w szczególności, a form organizacji akademii w ogóle, niezbędne są utopistyczne formy myślenia. W ramach których warto przede wszystkim postawić pytania podstawowe o rolę parametryzacji w kontekście stymulowania rozwoju naukowego.

Nie jest specjalnie kontrowersyjnym twierdzenie, że większość innowacji kończy się klęską, większość pomysłów badaczy kończy się niepowodzeniem. Naszym zdaniem istnieją co najmniej dwie strategie, które pozwalają z tym problem sobie radzić. Pierwsza wiąże się z minimalizowaniem podejmowania zachowań ryzykownych przez samych naukowców. U jej podstaw leży przekonanie, że na już na poziomie podmiotowym (poszczególnych badaczy) należy przeciwdziałać wystąpieniu pomyłek. Badacz powinien dobrze przemyśleć swój pomysł, poddać go na możliwie wczesnym etapie kontroli, ocenie innych. Finansowane powinny być tylko te badania, które mają duże szanse na powodzenie, których efekty można z góry określić, a cel daje się jasno wyartykułować etc. Przeprowadzona przez nas wyżej refleksja nad sposobami oceny pracowników nauki prowadzi do wniosków, że właśnie taka strategia, skoncentrowana na efektach (ocenia się publikacje, udział w finansowanych grantach etc.) jest dominującym podejściem w definiowaniu logik obowiązujących ocen pracy naukowej.

Taki sposób rozumienia roli parametryzacji nie pozwala dostrzec (i odpowiednio docenić) nieformalnych dyskusji seminaryjnych, niefinansowanych, a więc pozostających „niewidocznymi dla systemu” grup badawczych, rozmów, wyjazdów, „nieudanych” pomysłów na które poświęcono dużo czasu, dokonanych kwerend, tym samym nie sprzyja powstawaniu projektów, które nie dają się łatwo zakwalifikować do tej lub tamtej dyscypliny naukowej, ale przede wszystkim dostarcza motywacji do „skracania” przez badaczy czasu trwania tej niepremiowanej aktywności i podejmowaniu nieniosących ryzyka projektów. W końcu „[...] menadżerski etos nie dopuszcza do realizacji koncepcji choćby odrobinę ryzykownych czy niecodziennych, szczególnie jeśli nie obiecują szybkich i praktycznych rezultatów” (Graeber 2016, s. 174).

Opisywana przez Krzysztofa Abriszewskiego „nauka walizkowa” (Abriszewski 2016 a,b) polegająca na importowaniu z naukowego centrum (z „zachodu”) uznanych teorii okazuje się dużo bezpieczniejszym pomysłem na swoją karierę niż wysiłki poznawcze nieskutkujące publikowaniem lub wiążące się z próbami publikowania „ryzykownych” wyników. Ponieważ, „na

podstawie walzkowych materiałów problemy są ważne, wszak dyskutuje się o nich i pisze po angielsku w najważniejszych światowych czasopismach. Nie ma tu więc ryzyka nietrafionych pojęć, hipotez czy uogólnień typowego dla poszukiwań poznawczych. Co więcej, przywołujący od razu zyskuje przewagę nad potencjalnymi dyskutantami i oponentami, bo raz, że tylko on jeden jest ekspertem od przywiezionych treści; dwa, znając wcześniejsze dyskusje jest z góry przygotowany na potencjalne argumenty czy zarzuty, będąc w stanie swoje stanowisko poprzeć autorytetem ważnych centrowych nazwisk. Badacz walzkowy tym samym nie musi zajmować się złożonym procesem ustalania i stabilizowania konsensusu wokół własnego stanowiska, bo wszystko to przybyło w pakiecie konsensusu importowanego” (Abriszewski 2016b, s. 105).

Powyższe rozumienie nauki i miejsca parametryzacji jest dobre jeśli chodzi o wymuszanie unikania błędów przez poszczególnych badaczy, ale nie- zbyt sprawdza się w stymulowaniu rozwoju. Dlatego druga strategia, którą tu jedynie szkicujemy, powinna być rozważona jako jedna z możliwych alternatyw w ramach akademickiej utopistyki. W ramach tej strategii radzenia sobie z niepewnością sukcesu naukowego (rozumianego jako powstawanie „nowego”) nie zakłada się błędu jako czegoś, z czym należałoby walczyć, ale jako coś, co jest nieuniknione w pracy badawczej. Zgodnie z tą logiką szanse na rozwój rosną, kiedy badacze nie tylko nie są karani za błędy, ale wręcz nagradza się ich za ryzykowne inicjatywy. Jednocześnie dopuszcza się tu możliwość, że niewielu spośród naukowców wpadnie na naprawdę oryginalne pomysły. Zamiast orientacji na efekt przyjmuje się tu orientację na proces w ocenianiu naukowców. Podkreśla się te „niewidoczne” – wskazane przez nas wyżej – elementy pracy naukowej, bez których maleje szansa na powiedzenie czegoś odkrywczego. Takie rozumienie parametryzacji wiąże się ze świadomością, że rozwój naukowy jest procesem emergentnym, nie zaś sumą indywidualnych wysiłków poszczególnych badaczy lękających się negatywnej oceny (błędu w kategoriach systemu oceniania) (Chutorański 2015). Przytoczmy w tym miejscu słowa Graebera, który pisze, że „Zdrowy rozsądek podpowiada, że aby stworzyć idealne warunki do pracy twórczej, trzeba znaleźć utalentowanych naukowców, dać im środki, których potrzebują, by zgłębiać wszystko, co przyjdzie im do głowy, a potem zostawić na jakiś czas w spokoju. Większość prawdopodobnie niczego ciekawego nie stworzy, ale jedna czy dwie osoby mogą dokonać zupełnie nieoczekiwanych odkryć. Jeśli natomiast chcemy, aby prawdopodobieństwo przełomowych odkryć było jak najmniejsze, wówczas trzeba powiedzieć tym samym naukowcom, że środki na badania otrzymają ci, którzy pokonają konkurencję

i najbardziej przekonująco wykażą, że wiedzą jakie odkrycia przeniosą ich badania” (Graeber 2016 s. 172).

Konkluzja

Ocenianie naukowców eksponujące konkurencję jako główny mechanizm rozwoju naukowego nie jest stanowi dobrego rozwiązania problemu innowacyjności, więcej – nie może być substytutem finansowania Uniwersytetów. Mariana Mazzucato, dokumentując swój wywód odwołaniami do wkładu państwa wniesionego w powstanie rozwiązań technologicznych będących podstawą sukcesu takich firm jak Apple, Google, a więc prywatnych interesariuszy, rozwija tezę o aktywnej roli państwa w stymulowaniu rozwoju naukowego. Jej zdaniem, państwo powinno być nie tylko podmiotem biernie finansującym prace badawczo rozwojowe i wspierającym relacje między biznesem a nauką, ale wręcz powinno być twórcą rynku dla badań naukowych. Tylko ono ma szansę stać się silnym graczem, który jest w stanie wspierać ryzykowne, długotrwałe projekty; takie, których powodzenie nie jest oczywiste, a efekty nie dają się natychmiast skonsumować przez prywatny biznes (Mazzucato 2016). Zgodnie z tym stanowiskiem „[...] większość przełomowych, radykalnych wynalazków, które nadały kapitalizmowi tak wielką dynamikę – od kolei po Internet i współczesne nanotechnologie i farmaceutyki – ma u swoich podstaw wczesne, niesłychanie odważne i kapitałochłonne inwestycje dokonane przez państwo. [...] wszystkie technologie, któr[e] sprawiają, że iPhone Jobsa jest tak »inteligentny« (Internet, GPS, ekran dotykowy, a także nowszy osobisty asystent obsługiwany głosem, SIRI), były finansowane przez rząd. Tego rodzaju radykalne inwestycje – nie stały się możliwe dzięki obecności kapitalistów venture czy »garażowych wynalazców«. To widzialna ręka państwa umożliwiła te innowacje” (Mazzucato 2016, s. 8). Nie inaczej jest z humanistyką i naukami społecznymi: państwo powinno być wręcz twórcą rynku dla humanistów, wspierając ryzykowne, długotrwałe badania, tworząc dla nich mentalną i materialną infrastrukturę. Bez znacznego zwiększenia nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę nie ma co liczyć na teoretyczne „innowacje”. Bez tworzenia mechanizmów (sprzyjających kooperacji a nie konkurencji) pozwalających na silną obecność odważnej myśli umiędzynarodowienie nauki, tak cenione w procesach parametryzacyjnych zawsze oznacza dostosowanie się (słabszego) do wymogów (silniejszego), często jest jedynie pozorowaniem (wysokiej) jakości. Tym samym, jest skazywaniem polskiej humanistyki na bycie naukowymi (pół)peryferiami, importującymi z naukowego centrum teorie i standardy aktualności stawianych celów badawczych (zob.: Abriszewski, Kola, Kowalewski 2016).

Czy w takich warunkach humanistyka pozwoli nam dostrzec zagrożenia podobne do tych, jakie spotkały mieszkańców Wyspy Wielkanocnej?

Literatura

- ABRISZEWSKI K. (2016a), Humanistyka półperyferii, [w:] Humanistyka (pół)peryferii, red. K. Abriszewski, A. F. Kola, J. Kowalewski, Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
- ABRISZEWSKI K. (2016b), Nauka w walizce, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1(207).
- ABRISZEWSKI K. KOLA A. F., KOWALEWSKI J., (RED.) (2016), Humanistyka (pół)peryferii, Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
- AGAMBEN G. (2008), Terroryzm, czy tragikomedie?, tłum. Yak, CIA, http://cia.media.pl/giorgio_agamben_terroryzm_czy_tragikomedie [data dostępu: 14.12.2017].
- BALL J. S. (2012), Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University, „British Journal of Educational Studies”, 60(1), s. 17-28.
- BIESTA G. (2012), Knowledge/democracy: notes on the political economy of academic publishing, „International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice”, 15(4), s. 407-419.
- BOUSQUET M. (2011), Administracyjny panel kontrolny. Tablica rozdzielcza zarządzania: „Virtual U” Williama Massy’ego, tłum. Anna Wojczyńska, [w:] EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Wydawnictwo Ha!art, Kraków, s. 80-93.
- CODZIENNYPOZNAN.PL (29.04.2016), Poznański anarchista trafił do więzienia za blokadę eksmisji, <http://www.codziennypoznan.pl/arttykul/2016-04-29/poznanski-aktywista-uwieziony-na-3-miesiace-za-blokade-eksmisji> [data dostępu: 14.12.2017].
- CHUTORAŃSKI M. (2015), Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy..., „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- CUPPLES J., PAWSON E. (2012), Giving an account of oneself: The PBRF and the neoliberal university, „New Zealand Geographer”, 68, s. 14-23.
- DENZIN K. N. (2009), Qualitative inquiry under fire. Toward a New Paradigm Dialogue, Left Coast Press, Walnut Creek, Kalifornia.

- DZIENNIK.PL (17.11.2015), Gowin o reformie nauki i szkolnictwa wyższego: Likwidacja studiów gejowskich lub lesbijskich, <http://wiadomosci.dziennik.pl/polityka/artykuly/505753,jaroslaw-gowin-o-reformie-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-likwidacja-studiow-gejowskich.html> [data dostępu: 14.12.2017].
- FOSTER E. (2017), Academic Labor in the Age of Anxiety: Autoethnography Matters, „Cultural Studies – Critical Methodologies”, 17(4), s. 320-326.
- GIROUX, H. A. (2016), Toward a Politics of Revolt and Disruption. Higher Education in Dengerous Time, „The Radical Imagine-Nation”, 1(1), s. 19-40.
- GRAEBER D. (2016), Utopia regulaminów. O technologii, tępcie i ukrytych rozkoszach biurokracji, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- JOVANOVIC S. (2017), Speaking Back to the Neoliberal Agenda for Higher Education, „Cultural Studies – Critical Methodologies”, 17(4), s. 327-332.
- KODEKS Narodowego Centrum Nauki dotyczący rzetelności badań naukowych i starania o fundusze na badania, Narodowe Centrum Nauki, https://www.ncn.gov.pl/userfiles/file/konkursy_ogloszone_2016-03-15/opus11-zal7.pdf [data dostępu: 14.12.2017].
- KUBINOWSKI D. (2010), Naukowa Eksterminacja humanistów, [w:] Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- KWIEK M. (2015), Uniwersytet w dobie przemian, PWN, Warszawa.
- MARS M. M., RIOS-AGUILAR C. (2010), Academic entrepreneurship (re)defined: signficance and implications for the scholarship of higher education, „Higher Education”, 59, s. 441-460.
- OZGA J. (2008), Governing Knowledge: research steering and research quality, „European Educational Research Journal”, 7(3), s. 261-272.
- POPKIEWICZ M. (2016), Świat na rozdrożu, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- POULOS N. CH. (2017a), Under Pressure, „Cultural Studies – Critical Methodologies”, 17(4), s. 308-315.
- POULOS N. CH. (2017b), Autoethnography Reflection on the Neoliberal Academy: stories of Resistance, Resilience and Remembrance, „Cultural Studies – Critical Methodologies”, 17(4), s. 307-307.

SHUKAITIS S. (dok. elektr.), Infrapolityka i nomadyczna maszyna edukacyjna, tłum. O. Szwabowski, Ha!art, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1959-stephen-shukaitis-infrapolityka-i-nomadyczna-maszyna-edukacyjna.html> [data dostępu: 15.12.2017].

SZWABOWSKI O. (2016), Gra w Uniwersytet. „Virtual U” jako menedżerska maszyna dydaktyczna, „Zeszyty Naukowe Collegium Balticum”, nr 10, s. 159-177.

WELZER H. (2010), Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku?, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

ZACZYŃSKI P. W. (1988), Metodologiczna tożsamość dydaktyki, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Maksymilian Chutorański
Oskar Szwabowski

PARAMETRIZATION, THE HUMANITIES, AND THE FATE OF THE PEOPLE FROM RAPA NUI

Keywords: university, parameterization, academic utopianism.

In this article, parameterization is accounted for as part of the neoliberal academy management. Taking as a starting point the accepted understanding of the role of the humanities, the authors put forward the thesis that parameterization cannot be the main mechanism for stimulating scientific development. Developing the above-mentioned issues, the authors justify the need for academic utopianism capable of rethinking the essence and meaning of the practice of evaluating researchers.

Maksymilian Chutorański
Oskar Szwabowski

PARAMETRYZACJA, HUMANISTYKA I LOS MIESZKAŃCÓW RAPANUI

Słowa kluczowe: uniwersytet, parametryzacja, utopistyka akademicka.

W tekście parametryzacja ujęta została jako element neoliberalnego zarządzania akademią. Wychodząc od przyjmowanego przez nas rozumienia roli humanistyki, postawiona została teza, że parametryzacja nie może być głównym mechanizmem stymulowania rozwoju naukowego. Rozwijając powyższe kwestie uzasadniamy konieczność akademickiej utopistyki, zdolnej przemyśleć istotę i sens praktyk oceniania badaczy.

Piotr T. Nowakowski*

**COOPERATION BETWEEN ACADEMIC WORKERS:
DEONTOLOGICAL CONSIDERATIONS IN THE ASPECT
OF POLAND**

Introduction

If the Polish public is confronted with the ethical assessments of cooperation among academics, this often happens within the context of publicized irregularities, such as incidents of copyright infringements (Rewera 2011, p. 209-12), nepotism (Hołdyńska 2014, p. A8), defrauding research funds (Filipiak 2013, p. A10), conflicts undermining the academic community ([wap] 2008), mobbing (as indicated among others by Józef Wiczołek 2009), or the problem of feudalization of the Polish academic world (Szadkowski 2015, p. XV), sometimes in the form of a systemic network of fraudulent relations and connections whose prime power – as Jadwiga Michalczyk writes (2004, p. 39) – is “mutual support and concealing chicanery, affairs, and other deceptions”. Referring to the signals pointing to the irregularities in the academic world (“A plagiarism here, some fiction there, with some unreliability or outright lie on top of that”), she asks about the motivation for tolerating dishonesty: “solidarity of community or solidarity of traitors? Demand, maybe? Immorality is not incidental. A single academic cheater would do little harm: if other academics are honest, a single case of deceit would be promptly exposed. Immorality then must be linked to bigger or smaller communities. Therefore, the tolerance of deceit is the most alarming phenomenon bearing the hallmarks of the crisis of academia” (Michalczyk 2004, p. 39). In view of potential irregularities threatening the intra-academic cooperation, it is interesting to take a closer look at how this challenge is dealt with by the ethical codes of universities, but also how the phenomenon is perceived by students, who happen to be critical and keen observers. Hence, this paper is the effect of a thorough preliminary

***Piotr T. Nowakowski** – Ph. D. in social sciences, Associate Professor, The University of Rzeszów, research interests: philosophy of education, academic deontology, social pedagogy, social work, public safety; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1578-6707>; e-mail: nowakowski@maternus.pl

study of digitalized academic documents and of surveys aiming at obtaining empirical data.

From the perspective of deontological documents

One of the reactions to the challenges faced by the academic community is defining by particular universities ethical canons declared as socially accepted in a given community. Based on the analysis of their content, the author selected six sensitive areas for the cooperation between researchers. They are presented in the article and illustrated with quotations from academic codes. It should be added that some aspects appear in several documents, and sometimes they are even worded in the same way, therefore, to make this article well-put-together and clear, the author decided to reduce the number of the sources indicated in the brackets:

- *Respect for the dignity of colleagues.* The ethical codes of universities, among other things, recommend that academic work should be performed following “the principles of kindness and friendliness in contacts with [...] colleagues”, as well as avoid “all forms of inappropriate attitude towards [...] other academics” (*Kodeks etyki studenta i pracownika Wyższej Szkoły Biznesu w Pile* 2017, sect. III.2) and “actions that could hurt people, their reputation, and careers” (*Kodeks etyki pracowników Politechniki Wrocławskiej* 2016, sect. 1.6). In light of this, the authors of *The code of ethics for research workers* emphasize that “all forms of oppression and discrimination against [...] co-workers [...] are reprehensible” (*Kodeks etyki pracownika naukowego* 2017, sect. 4.2) and “the health, safety, or welfare of the community or of co-workers should not be compromised” (*Kodeks etyki pracownika naukowego* 2017, sect. 3.2.5).
- *Concern for good relations in the community.* An academic “acts in a manner helping strengthen professional cooperation and good relations with others” (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego* 2016, sect. 7), “cares about good human relations at the university as well as prevents conflicts in the community” (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego Akademii Pomorskiej w Słupsku* 2011, §21), is driven by “friendliness and loyalty” (*Kodeks etyki pracowników Politechniki Wrocławskiej* 2016, sect. 1.5) and “develops lasting relations, thanks to which one becomes a reliable partner both at and outside the university” (*Kodeks etyki Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie* 2017, p. 4). *The academic code of values* adopted by the Senate of the Jagiellonian University also encourages academics to

“create a good work atmosphere which boosts energy and enthusiasm in all the participants of the academic life, as well as to be free from petty-mindedness”, it also discourages “criticism, competitive haste, and the sham of meaningful activity” (*Akademicki kodeks wartości* 2003, sect. 3).

- *Righteous approach towards colleagues.* It is often emphasized that academics should be distinguished for honesty in relations with their colleagues and the academic community (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego* 2016, sect. 4). They should also, lawfully and in a cultural manner, oppose “dishonesty, unreliability, intolerance, injustice, and other manifestations of unethical conduct among professionals” (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie* 2013, §17). An academic should be “guided by righteousness and objectivism when acknowledging academic achievements of other researchers, colleagues, and predecessors” (*Kodeks etyki pracowników Politechniki Wrocławskiej* 2016, sect. 2.2.6). Finally, when assessing research undertakings, they should follow the academic conscience: “across societal divides, friendships, and any non-professional emotions and feelings, whether personal, national, or those related to worldviews” (*Akademicki kodeks wartości* 2003, sect. 1).
- *Partnership in action.* According to *The academic code of values* of the Jagiellonian University, academic workers should be concerned for a consistent distribution of duties so that those “do not become an excessive burden for one group, being an unjustified privilege for another, usually benefiting from such inequalities in order to undertake additional classes outside their main university” (*Akademicki kodeks wartości* 2003, sect. 4). On the other hand, *The code of ethics* of *The University College of enterprise and administration in Lublin* calls for an academic to participate “in the work of task groups if asked by a colleague, regardless of their position in the organizational structure” (*Kodeks etyki Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie* 2017, p. 4). In a sense, this category also encompasses calls for “not shirking participation in the works of committee and collegium bodies” (*Kodeks etyki pracowników Politechniki Wrocławskiej* 2016, sect. 1.12).
- *Supporting colleagues.* An academic should “inspire and develop creativity in colleagues [...], support their academic achievements, as

well as provide assistance, using their own knowledge and professional attention” (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego* 2007, §34), also “care for a proper development of the teaching staff and work constantly on enriching and improving their research and teaching skills” (*Akademicki kodeks etyczny Politechniki Śląskiej* 2004, sect. 5). Some codes draw attention to young research staff, calling for an academic teacher to be “a friendly tutor and a teacher [...] to junior research workers” (*Akademicki kodeks etyczny Akademii Górniczo-Hutniczej* 2003, sect. 4), also “a friendly, yet demanding tutor to new academics, who cares about their development” (*Akademicki kodeks etyczny Politechniki Krakowskiej im. Tadeusza Kościuszki* 2003, sect. 10).

- *Obeying the principles of co-authorship.* What this means is a fair division of intellectual property rights between colleagues (*Akademicki kodeks etyczny Politechniki Śląskiej* 2004, sect. 4), including honest principles of assigning co-authorship in a publication (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego* 2007, §35). *The code of ethics for an academic teacher of Pomeranian University in Słupsk* provides the following explanation: “An academic needs to ensure that the recognition of scientific achievements was received by those who are entitled to it. Attributing unjustified co-authorship or attributing authorship of a research work to a different person, accepting waived authorship, and especially demanding that authorship be waived are unacceptable” (*Kodeks etyki nauczyciela akademickiego Akademii Pomorskiej w Słupsku* 2011, §30). As *The academic code of values* of the Jagiellonian University clarifies, this is not only the matter of a “bold adding one’s name to the effects of somebody else’s work”, but also “claiming a co-authorship share which is higher than it actually was” (*Akademicki kodeks wartości* 2003, sect. 8).

Among all the documents, *The ethical code of Karol Adamiecki Academy of Economics in Katowice* (now it operates as the University of Economics in Katowice) relates in the most exhaustive way to the ethical responsibility of academics towards their colleagues. To obtain a wider context and to supplement the above remarks, an extensive fragment of the code is quoted here: “An academic should follow the principles of kindness, loyalty, and friendliness in relations with their colleagues. In professional contacts, demonstrate mutual respect, help with advice and assistance. [...] Through continuous development of their skills and knowledge, an academic aims at improving the professional environment and education quality at

the University of Economics, as well as supports colleagues, especially subordinates, in developing their professional competence. [...] An academic, respecting achievements of their colleagues, when exchanging professional opinions, should use substantive reasoning both in relation to superiors and subordinates. [...] Where wrong action occurs, an academic teacher should react to it. At the same time, academics should not publicly criticize the professional activity of another teacher. It is deplorable to unjustifiably show a colleague in bad light, risking other people losing respect to them, the wronged colleague having their salary reduced, being removed from the office held or passed over for promotion. [...] An academic should adopt the policy of friendly criticism towards other authors' work and conceptions, of self-criticism, also towards own research work. [...] An academic is obliged to be loyal towards their colleagues working at the same department and to refrain from activities that could infringe such loyalty, also after they finish cooperation, as well as react to any cases of violation of ethical principles by their colleagues. [...] An academic must not demand that their colleagues or subordinates violate the code of ethics at the University of Economics' (*Kodeks etyczny Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach* 2009, chapt. 4, sect. 1-6, 8).

The students' perspective

The aim of this section is to analyze how the cooperation between academics is perceived by Polish students. For this purpose, the author used survey answers gathered during the research that has been conducted since 2008 with the use of snowball sampling. In total, more than two thousand respondents have been asked to provide examples – with a short description and justification – of the observed or experienced *unethical and ethical behavior* among academic workers. The survey questionnaire included open questions, the aim of which was to broaden the knowledge about the undertaken issue. The study itself was qualitative as it aimed not so much to establish the frequency of occurrence of individual attitudes, as to classify them, interpret, and evaluate. As a result of the performed survey, the author gained diverse information, regarding its content, on the conduct of academic employees. Most of the data have already been processed and published in scientific journals. The published studies covered the issues of an academic as a purveyor of knowledge (Nowakowski 2010, p. 487-95) or an examiner (Nowakowski 2008, p. 77-84; 2009, p. 103-12), as well as considerations undertaken in wider contexts (e.g., Nowakowski 2007, p. 547-56). The issue of cooperation between academic workers surfaced as a spin-off of the performed research, which does not mean that it was is not important

to the students. On the contrary, although the respondents were not asked directly about it, the issue of cooperation was mentioned by some of them. For better organization, the author first discusses the negative opinions on academics' attitude, then the positive ones.

The problems that are most frequently recalled by the surveyed are: open *challenging the authority* of other academics, speaking about them in a disrespectful manner, making inappropriate remarks about them, making fun in front of students, negative evaluation of their achievements. "Dear Students, there is no point in going to those lectures, it's just a waste of time. This lady has nothing interesting to say" – this is a statement by one of the PhDs who run classes complementing the lectures he was criticizing. This lack of respect for colleagues is bottom-up in the university hierarchy ("a PhD lecturer sneers at his university colleagues and spits before uttering their professor title") or top-down in that hierarchy (a statement by one of the professors: "any little PhD means nothing to me"). One of the respondents noticed that such an attitude leads nowhere and even has a boomerang effect. She illustrated it with an example of a doctor who "questioned other university employees' knowledge. He criticized their work methods, which was negatively received by students. Whenever a student referred to other lecturers' statements, the doctor concerned ironically negated this information. His behavior was so unethical that students did not trust him". Another respondent attempted to summarize the motivations behind this attitude: "A conclusion may be drawn that university teachers have a strong need of proving they are right and highly qualified. To this end, they negate other people's skills and knowledge". Another interviewed person openly declared that she did not like the fact that "the professors involved students in handling their own issues". Yet another student suggested that "comments about their colleagues should not be made in front of students; such remarks should be made directly to the person concerned", which is related to the statement that such behavior *undermines the reliability* of the university: "Even if an academic does not perform well, another lecturer should reprove them in person rather than ridicule them during a lecture. Students have little to say anyway and such behavior leads to an increased dislike of the university" – concluded one of the respondents.

Students also emphasize *an unfriendly attitude towards* the university's non-academic staff. The survey reads: "An academic with a PhD degree made it very clear, especially to the administrative staff, that his position at the university is superior. His approach to the staff was arrogant, and he simply humiliated them". Yet another student's answer relays a story of friendship between two academics, which eventually did not last: "The

two ladies were employed at the same time. They quickly became very close friends. One of them worked in the dean's office, while the other pursued a career. Today the former still holds a MA degree, the latter – a PhD degree. All of the sudden, the doctor is ashamed of the friendship. She starts avoiding her former best friend in corridors. She is upset when the other lady calls her by her first name. She regards herself as somebody superior”.

Another important problem is *impeding research*, especially that conducted by younger researchers. One of the students draws attention to “hindering young academics development and the misappropriation of their achievements by the professors”. Another respondent additionally wrote about “a groundless removal from the department manager position of a person thanks to whom the department has become one of the best developing units in the Institute of Physics”. In one academic institution, a daring diagnosis of the situation was made: “The fight for influence at the university was taking place before students.”.

The surveyed students discussed also cases of putting *unethical pressure* in the environment of academic teachers. Among others, an incident of “a university teacher attempting to intervene in grading a student by another teacher” was mentioned. This situation concerned the apprenticeship supervisor exercising influence on the apprenticeship tutor to lower the student's grade. As the surveyed individual suggested, it resulted from the personal aversion of the staff member to the mentioned student.

However, positive attitudes among university teachers were also mentioned. Students praised the teachers' *friendly approach* to the non-academic staff, especially, administration and maintenance employees. One of the students observed that “the professors who work at the institution treat other people with respect. They do not brag about their position and education. They approach others with respect and there is friendly atmosphere among them”. Another respondent recalls the following to illustrate this type of attitude: “One day, on my way to the university, I saw a professor pick up some papers from the ground and throw them into a garbage. Moreover, he helped the cleaning lady move the garbage bin. That was a nice surprise to me as I had never seen the academics react in such an ordinary human way, help people who are lower in the university hierarchy”. The students also appreciated attempts made by the teachers to *increase the authority of colleagues*, e.g., by “appreciating and referring to other employees' work”.

Another category constituted the cases when an academic *intervened* with their academic colleagues – in the name of properly understood interests of students. One of the respondents mentioned a lecturer harassing

browbeaten female students (groping, suggesting dates). The student wrote: “Our year tutor agreed to help us when we turned to her with the problem. She believed us and not her colleague. She took our side, and, thanks to her, the doctor lost his teaching license”. Another student remembers the reaction of a year tutor who, when informed that a teacher fails his students at tests or exams not because of their lack of knowledge but for some absurd reasons, had a serious conversation with him and emphasized that students are also humans. “They have the same feelings, ambitions, and human dignity as we do, and being a professor does not justify humiliating other people; on the contrary, it gives the opportunity of enriching them” – the respondent quoted the teacher. Undeniably, a situation when an academic takes a student’s side and risks provoking or fuelling a conflict with their colleague is highly uncomfortable. In some cases, however, it seems unavoidable.

Conclusions

The performed analyses reveal that the deontological documents formulated in the academic environment raise the issue of relations among academic staff, even though less attention is devoted there to this issue than to other issues. Similar things happened in the survey responses of the students, who in accordance with the rule “blood is thicker than water” wrote more about, for example, ethical aspects of how exams or classes are run at the university than the problem of relations between academics. Nevertheless, very concrete words and examples were provided; moreover, those correlate with some theses included in the mentioned codes. This concerns relations prevailing in the academic community, righteous approach towards colleagues, and, primarily, respect for their dignity, which is congruent with the principles expressed in *The academic code of values* adopted by the Senate of the Jagiellonian University in Kraków, saying that dignity is not a privilege of a single selected social group. The document reads: “All people: a great and famous professor, a humble assistant, and a student have equal rights to dignity. In the academic community, everybody should be treated with respect: not only a scholar, but also a secretary, a librarian, warehouse crew, or a cleaning lady” (*Akademicki kodeks wartości* 2003, sect. 10).

As far as the codification of the standards related to the issue in question is concerned, the situation of the Polish academic environment is not bad. Regardless of whether academic codes address the issue with just one sentence or a couple of paragraphs, the problem seems to have been noticed. However, if one analyzes the documents from a wider perspective, namely as a collection of not just written-down, but of *actually acknowledged valu-*

es, then the above quoted remarks made by the students should be treated as evidence that some work still needs to be done in this field. How much work? An answer to this question could be provided in further in-depth quantitative and qualitative research. This article is only to indicate the problem. Nevertheless, one very clear conclusion can be drawn from the above analysis: diminishing the authority of one academic by another in front of students, contrary to the intentions of the wrongdoer results not so much in challenging the authority of the humiliated person, but mainly of the humiliating individual. In an even more pessimistic scenario, it contributes to *impairing the authority of the institution*. This truth cannot be learned from the raw text of deontological codes, but from the illustrative narrative of students.

Literature

- AKADEMICKI kodeks etyczny Akademii Górniczo-Hutniczej (2003), Akademia Górniczo-Hutnicza, Kraków.
- AKADEMICKI kodeks etyczny Politechniki Krakowskiej im. Tadeusza Kościuszki (2003), Politechnika Krakowska, Kraków.
- AKADEMICKI kodeks etyczny Politechniki Śląskiej (2004), Politechnika Śląska, Gliwice.
- AKADEMICKI kodeks wartości przyjęty na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniu 25 czerwca 2003 roku (2003), Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- FILIPIAK J. (2013), Uczelnie marnują dotacje, interviewed by S. Czubkowska, "Dziennik Gazeta Prawna", no. 212, p. A10.
- HOŁDYŃSKA E. (2014), Rodziny wciąż rządzą uczelniami, "Rzeczpospolita", no. 8, p. A8.
- KODEKS etyczny Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach (2009), Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego, Katowice.
- KODEKS etyki nauczyciela akademickiego (2016), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, Kalisz.
- KODEKS etyki nauczyciela akademickiego Akademii Pomorskiej w Słupsku (2011), Akademia Pomorska, Słupsk.
- KODEKS etyki nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego (2007), Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

- KODEKS etyki nauczyciela akademickiego Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie (2013), Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Olsztyn.
- KODEKS etyki pracownika naukowego (2017), Komisja ds. Etyki w Nauce PAN, Warszawa.
- KODEKS etyki pracowników Politechniki Wrocławskiej (2016), Politechnika Wroclawska, Wrocław.
- KODEKS etyki studenta i pracownika Wyższej Szkoły Biznesu w Pile (2017), Wyższa Szkoła Biznesu, Piła.
- KODEKS etyki Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie (2017), Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji, Lublin.
- MICHALCZYK J. (2004), Zamknięte "oczy świata", "Forum Akademickie", no. 2, p. 39.
- NOWAKOWSKI P. T. (2007), Trabajo del profesorado universitario según lo evalúan los estudiantes, "Educação", vol. 30, no. 3(63), pp. 547-56.
- NOWAKOWSKI P. T. (2008), Etyczne aspekty przeprowadzania kolokwium i egzaminów, "Nauczyciel i Szkoła", no. 1/2 (38/39), pp. 77-84.
- NOWAKOWSKI P. T. (2009), Aspectos éticos en la verificación de los conocimientos de los estudiantes. El contexto polaco, "Yachay", vol. 26, no. 50, pp. 103-12.
- NOWAKOWSKI P. T. (2010), The academic as knowledge purveyor: deontological considerations, "International Journal of Arts & Sciences", no. 3(8), pp. 487-95.
- REWERA M. (2011), List do redakcji, "Studia Socjologiczne", no. 4(203), pp. 209-12.
- SZADKOWSKI K. (2015), Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- (WAP) (2008), Profesor obraził profesora. Finał konfliktu pomiędzy naukowcami UMK, "Nowości: gazeta Pomorza i Kujaw", no. 37, p. 3.
- WIECZOREK J. (2009), Mediator akademicki jako przeciwdziałanie mobbingowi w środowisku akademickim, Niezależne Forum Akademickie, Kraków.

Piotr T. Nowakowski

**COOPERATION BETWEEN ACADEMIC WORKERS:
DEONTOLOGICAL CONSIDERATIONS IN THE ASPECT OF POLAND**

Keywords: academic worker, academic community, intra-academic collaboration, academic ethical code, academic deontology.

The author focused on deontological considerations regarding the cooperation between academic workers in the reality of Polish universities. In view of the possible irregularities that threaten this cooperation, it was investigated what solutions to this issue are offered by the ethical codes of universities, but also how this problem is perceived by students, who tend to be critical and keen observers. As far as the codification of norms regarding the issue in question is concerned, the situation in the Polish academic environment is not bad. It seems that the problem has been noticed. However, when those documents are regarded not so much as a collection of written as of actually recognized values, then the quoted student remarks would prove that further work of qualitative and quantitative character needs to be done in this respect. One obvious conclusion is drawn from the conducted analyses. Undermining the authority of one academic worker by another – especially, in the eyes of students – results not only in weakening the authority of the humiliated person, but mainly of the humiliating individual. Moreover, it vitiates the authority of academic workers in general.

Piotr T. Nowakowski

**KWESTIA WSPÓŁPRACY MIĘDZY PRACOWNIKAMI
AKADEMICKIMI: ROZWAŻANIA DEONTOLOGICZNE W ASPEKCIE
POLSKIM**

Słowa kluczowe: pracownik akademicki, środowisko akademickie, współpraca wewnątrzakademicka, akademicki kodeks etyczny, deontologia akademicka.

Autor przeprowadził rozważania deontologiczne dotyczące współpracy między pracownikami akademickimi w realiach polskich uczelni. W obliczu potencjalnych nieprawidłowości, na jakie narażona jest ta współpraca, przyjrano się, jaką odpowiedź przynoszą w tym względzie uczelniane kodeksy etyczne, ale i jak ten problem jest percypowany przez studentów, którzy bywają krytycznymi i spostrzegawczymi obserwatorami. Jeśli chodzi o kodyfikację norm dotyczących interesującego nas zagadnienia, nie jest w polskim środowisku akademickim źle. Wydaje się, że problem został dostrzeżony. Gdy jednak spojrzeć na

owe dokumenty jako na zbiór nie tyle spisanych, co faktycznie uznawanych wartości, wówczas przytoczone uwagi studentów świadczyłyby, że jest w tym względzie jeszcze praca do wykonania, co wypadałoby pogłębić w badaniach o charakterze ilościowo-jakościowym. Jeden jasny wniosek wynika z przeprowadzonych analiz. Otóż obniżanie autorytetu jednego pracownika akademickiego przez drugiego, zwłaszcza na oczach studentów, skutkuje nie tyle podważeniem autorytetu osoby poniżanej, co przede wszystkim osoby poniżającej, ponadto przyczynia się do nadwyreżenia autorytetu uczonego jako takiego.

II

DYSKURSY O PŁASZCZYZNACH ROZWOJU CZŁOWIEKA

Roman Sapeńko*

MYŚLENIE ARTYSTYCZNE I MYŚLENIE MITYCZNE

Niniejsze rozważania w żadnej mierze nie dotyczą kwestii, którymi zajmują się kognitywistyka, filozofia umysłu, neurolingwistyka i pobliskie dyscypliny, wtedy kiedy przychodzi im zajmować się myśleniem. Tak, jak trudno stwierdzić ile istnieje rodzajów myślenia, tak równie niełatwo jest odpowiedzieć na pytanie, czy istnieje coś takiego jak myślenie artystyczne. Jak konstatują na przykład autorzy pracy, w której próbują rozpatrywać tę kategorię w kontekście koncepcji R. Ingardena, w polskiej literaturze nie istnieje definicja myślenia artystycznego. Jest ono rozumiane raczej intuicyjnie i dość swobodnie stosowane. A mogłoby przyczynić się do odsłonięcia kolejnej interesującej strony praktyki artystycznej zarówno z punktu widzenia procesu twórczego, jak i odbioru oraz interpretacji sztuki (Chorzępa, Czakon 2014, s. 10). W polskich badaniach szeroko natomiast pojawia się problematyka twórczości jako takiej, badanej przez psychologów i filozofów (np. Strózewski 1983; Kasperowicz, Wolicka (red.) 2003; Popek (red.) 2004; Tokarz 2005; Mendecka (red.) 2010; Nęcka 1995, 2001). Bogatym dorobkiem w tym względzie mogą poszczycić się badacze z Rosji i Ukrainy (Darenskiy 2005; Yermash 1982; Ignatenko 1986; Polishchuk 2007).

W ogólnej literaturze filozoficznej, i nie tylko, przyjęto rozróżniać np. myślenie logiczne, racjonalne, pojęciowe, pojęciowo-obrazowe. Na przykład J. Pieter wyróżnia takie rodzaje myślenia, jak: filozoficzne, matematyczne, potoczne, praktyczno-życiowe, naukowe, myślenie bazujące na doświadczeniu zmysłowym (Pieter 2005, s. 96). J. Brehmer, relacjonując stanowisko Wittgensteina dotyczące myślenia pokazuje, że ten ostatni nie odpowiada na pytanie „co to jest myślenie”, ponieważ wedle niego myślenie nie jest czymś bezcielesnym i zawsze trzeba je pojmować w związku z mówieniem (językiem) (Brehmer 2010, s. 72). Wittgenstein krytykuje dualizm przyjmujący istnienie jakiejś sfery duchowej, w której operuje się językowym

***Roman Sapeńko** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie filozofii, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: filozofia komunikacji, filozofia kultury, estetyka, filozofia rosyjska, filozofia ukraińska; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9663-3640>; e-mail: R.Sapenko@ifil.uz.zgora.pl

programem, i że wobec tego myślenie i język to dwa różne byty. Ten kierunek badań charakteryzuje na przykład filozofię analityczną, która twierdzi np., że dostęp do myślenia mamy wyłącznie poprzez analizę języka.

Nie bez powodu przywołana została tutaj myśl Wittgensteina, ponieważ wyjściowy trop rozważań wydaje się wskazywać na możliwość istnienia myślenia artystycznego na podstawie istnienia jego wyrazowego medium jakim jest sztuka. Z tej perspektywy można byłoby dokonać ekstrapolacji i uznać, że w mówieniu o myśleniu artystycznym jest coś na rzeczy. Twierdzi tak np. rosyjska kognitywistka i neurolingwistka Tatiana Czernigowskaja¹, która konstatuje, że mamy wiele rodzajów myślenia, także muzyczne, plastyczne, artystyczne. Nawet myślenie twórcze geniuszy choćby w dyscyplinach wydawałoby się stricte ścisłych, charakteryzuje się heterogenicznością, dyskretnością wymykająca się wszelkim znanym nam regułom. T. Czernigowskaja relacjonuje np. ankietę na ten temat, skierowaną do wybitnych naukowców pierwszej połowy XX wieku. Zawsze mówili oni o podobnym motywie. Twierdzili, że „pojawiło się” rozwiązanie, nad którym pracowali, lecz nie wiedzieli, jak znaleźć formę/formułę wyrazu owego rozwiązania (artystyczną, logiczną, matematyczną, naukową). Wydaje się, że to miał na myśli A. Einstein mówiąc, że w myśleniu naukowym wyobrażenia naukowe lub słowa wewnętrzne nie mogą pojawić się w pełni świadomie, gdyż stan ten jest tylko idealizacją, a nigdy nie istnieje realnie” (Butrym 2000, s. 280-288).

Podobne procesy zachodzą w myśleniu artystycznym. Pierwsza intuicja, dotycząca tego, co dzieje się w umyśle twórcy mówi, że nie jest to „normalne myślenie”, że daleko mu do logiczności, że jest irracjonalne, intuicyjne. Szczególnie widoczne jest to w świecie kreacji artystycznej, która tym właśnie się charakteryzuje, że całkowicie odbiega od realnego, zwyczajnego świata, a bardziej przypomina bajkę, opowieść fantastyczną czy mitologiczną.

Dla takich intuicji idealnymi kategoriami eksplanacyjnymi są kategorie mitu i myślenia mitycznego. Znajduje to uzasadnienie w historii kultury, ponieważ mitologia warunkowała powstanie artystyczno-estetycznej świadomości. Mitologia była podstawą rozwoju sztuki wszystkich narodów świata, była jej glebą. Żywa mitologia ludu, jak powiedział Hegel, stanowi zatem podstawę i treść jego sztuki. Wszystkie rodzaje oraz gatunki literatury i sztuki przechodziły, tak jak bajka, określone etapy rozwoju. Od magicznej „praktyczności” do artystycznej „bezinteresowności”, a raczej do

¹Chernigovskaya Tat'yana V./ Czernigowskaja Tatiana W., wywiad w programie „Posner” z dn. 25.04.2016, [w:] <http://www.1tv.ru/shows/posner> [data dostępu: 14.09.2016].

uniwersalnej (estetycznej) praktyki.

Mogłoby się wydawać zatem, że fenomen mityczności i fenomen artystyczny to pochodne tej samej funkcji umysłu, że świat artystycznie wykreowany to żywy mit.

Jednakże sama natura mitycznej umysłowości do dzisiaj nie jest czymś jednoznacznym. Antropologia zawsze miała problem z ujęciem mitu, z jego dwuwymiarową, niejednorodną synchroniczno-diachroniczną naturą. L. Levy-Bruhl był początkowo zwolennikiem koncepcji myślenia prelogicznego (mitycznego) jako przeciwstawnego myśleniu abstrakcyjno-logicznemu, racjonalnemu myśleniu Zachodu. Współczesna antropologia, w osobie J. Goody'ego (2011)² (tzw. teoria piśmienności) (Havelock 2006; Ong 1992; Innis 1964), powyższy podział opisuje terminem „wielka dychotomia”. U innych autorów wygląda to następująco: myślenie „prymitywne – rozwinięte” (E.B. Tylor), „tradycyjne – nowoczesne”, „rozwijające się – rozwinięte”, „proste – skomplikowane” (C. Bougle), „atemporalne – historyczne”, „gorące – zimne”, „bezpośrednia wiedza – wiedza abstrakcyjna” (C. Levi-Strauss), „zamknięte – otwarte” (Bryan R. Wilson), „prelogiczne – logiczne” (L. Levy-Bruhl), „mitotwórcze – logiczne/empiryczne”, „nieracjonalne – racjonalne” (E. Cassirer, J. Yeager).

Próbie zestawienia powyższych określeń z tym, jak zwyczajowo rozumiemy artystyczność przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Myślenie mityczne i artystyczne – próba porównania

<u>Myślenie mityczne</u>	<u>Myślenie artystyczne</u>
Prymitywne	Nie
Tradycyjne	Tak – sztuka popularna, nie – awangarda
Rozwijające się (niedojrzałe)	Nie
Proste	Nie
Atemporalne	Tak i nie
Gorące	Tak – sztuka popularna, nie – awangarda
Bezpośrednie (wiedza bezpośrednia)	Nie
Zamknięte	Nie
Prelogiczne	Nie

²„Wielki podział” – tak określa tę teoretyczną figurę Godlewski (2008, s. 152-157).

Mitotwórcze	Tak
Nieracjonalne	Nie
Brak związków przyczynowo-skutkowych	Nie
Zaangażowane (partycypacja, aktywność), zespolenie ze światem	Tak, partycypacyjno-projektowe (iluzja, fikcja)
Kolektywne	Jednostkowe
Przedmiotowo-podmiotowe	Podmiotowo-przedmiotowe (indywidualno-subiektywny charakter)
Religijne	Świeckie

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast dwie charakterystyki myślenia: „kolektywne” – „jednostkowe”, wyrażają dwa krańcowo różne sposoby odnoszenia się do świata. Myślenie mityczne, poprzez zanurzenie umysłowości w niezdystansowanej percepcji świata, znajduje się na najniższym szczeblu drabiny, której szczytem można uznać umysłowość artysty (a często i odbiorcy sztuki) w indywidualno-subiektywny sposób przeobrażającą materię świata w projekcie artystycznym. Myślenie mityczne zawsze zanurzone w materii prerealnej i religijnej, podczas gdy to drugie swobodnie egzystuje w diapazonie religijne-niereligijne.

Myślenie artystyczne i mityczne – perspektywa O. Freidenberg

Interesująca w tym względzie wydaje się praca rosyjskiego teoretyka Olgi Freidenberg (2007), pt. *Obraz i pojęcie*. Wydaje się też, że tytuł tłumaczony dosłownie bardziej trafnie oddaje teoretyczne peregrynacje autorki: *Mit i literatura starożytna* (polski tytuł pochodzi od tłumacza). W monografii autorka podąża ścieżką refleksji od mitu do myślenia artystycznego, które właśnie w antyku objawiło się po raz pierwszy. Myślenie artystyczne to nowy fenomen integralnie powiązany z myśleniem pojęciowym, z etapem przejścia człowieka z cywilizacji mitu do cywilizacji opartej na rozumie, racjonalności, logiczności.

Na etapie przed-poznawczym, pre-filozoficznym, pre-spekulatywnym, pre-logicznym mamy do czynienia z integralnością podmiotu i przedmiotu, umysłu i świata. Kiedy pojawia się myślenie abstrakcyjne, jedność ta

rozpada się. Oczywiście rudymenty pojęć pojawiały się już wcześniej, ale dopiero pojawienie się stabilnego narzędzia – nośnika tych pojęć, czyli piśma, pozwoliło myśli abstrakcyjnej okrzepnąć. Umysł zyskał autonomię, ale także poczucie wyłączenia i opozycyjności do świata, w którym do tej pory był w nierozzerwalnym uścisku. To są jednocześnie początki sztuki, początki myślenia artystycznego, w nim przechowane zostało owo pierwotne poczucie jedności ze światem, podmiotowo-przedmiotowe zespolenie. „Sztuka antyczna była aktem, podobnie jak sama rzeczywistość, ale była bardziej aktywna niż rzeczywistość, dlatego, że prezentowała rzeczywistość w esencjonalnej ekspresywności form” (tamże, s. 395). Myślenie artystyczne ma charakter podmiotowo-przedmiotowy, na podobieństwo mitycznej świadomości. Jednak jest radykalnie inne z powodu dominacji indywidualnego, intelektualnego pierwiastka. Tak pisze autorka: „Artysta grecki widział podmiotowe tylko przez przedmiotowe; dla niego podmiot był możliwy jedynie w formie przedmiotu” (tamże, s. 397). I to jest jedna z zasadniczych cech myślenia artystycznego.

Kiedy opisuje ona początki podmiotowego świata iluzji artystycznej, to właściwie pośrednio odsłania mechanizmy myślenia artystycznego. Pokazuje strukturę ontologiczną iluzji artystycznej, która właśnie wynika ze specyfiki tego myślenia, które nie jest jeszcze myśleniem filozoficznym, ściśle spekulatywnym (racjonalistycznym, logicznym), ale także nie jest już myśleniem mitycznym.

Formowana przez podmiot rzeczywistość w formie artystycznej iluzji (inaczej fikcja artystyczna), stanowi samodzielną zmysłową rzeczywistość, widzialną, słyszalną, dotykalsną itp. Wszystkie zasady tej rzeczywistości są organizowane przez podmiot, lecz w pełnej zgodności z obiektywnością. Wszystko to przebiega analogicznie jak w mitycznym postrzeganiu świata. Odmienność tego świata danego w iluzji artystycznej polega na tym, że jest ona czysto subiektywna, a zarazem pokrywa się z obiektywną rzeczywistością. I paradoksalnie, owo odczucie „obiektywności”, „przedmiotowości” jest tak silne (jak w micie), że zamazuje, zaciera znamię artystycznego podmiotu, znamię subiektywności i podmiotowości.

Zamazywanie subiektywnego znamienia w świecie artystycznej iluzji wynika z intelektualno-pojęciowego charakteru myślenia artystycznego. Jest to intelektualne modelowanie, intelektualna procedura uogólniania przełożona na i wyrażająca się w projektowaniu iluzji. To cecha formującego się podmiotu gnoseologicznego, który dopiero co oddzielił się od obrazowości mitycznej i operuje mechanizmami abstrahowania, ciągle wypełnionymi empiryczną treścią mitycznej obrazowości (innej nie zna). Właśnie ten mechanizm odpowiada za zacieranie subiektywności iluzji

artystycznej. Przedstawiany w iluzji świat ma charakter przedmiotowo-osobowościowy/podmiotowy (mit jest przeżywany, żywy, zatem jest osobowościowy, ale bez samoświadomości), dzięki czemu każdy może w procesie odbioru sztuki wpisać własne „ja” i „nie-ja”.

Tabela 2

Myślenie mityczne i myślenie artystyczne w literaturze starożytnej w ujęciu
O. Freidenberg

<u>Myślenie mityczne</u>	<u>Myślenie artystyczne</u>
Obraz = mit	Obraz = figuratywność, np. poetycka figuratywność
Słabe uogólnienie, pojęcie = figuratywność, metaforyczność	Uogólnienie, pojęcie = obraz artystyczny
Myślenie artystyczne łączy obraz mityczny z pojęciem	

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie myślenia artystycznego z racjonalnym/naukowym/filozoficznym może wskazać na inne jego specyficzne cechy.

Tabela 3

Myślenie artystyczne i myślenie racjonalne – porównanie

<u>Myślenie racjonalne/ filozoficzne/ naukowe</u>	<u>Myślenie artystyczne</u>
Abstrakcyjność	Uogólnienie, pojęcie obrazowe
Logiczność, kategoryzowanie	Obraz łamie logikę = figuratywność
Definiowanie oraz dedukcja	Tak i nie
Opisy stanów rzeczy	Tak
Refleksja – autoanaliza	Tak
Obiektywizujący dystans	Empatia i zaangażowanie
Myślenie artystyczne to zaangażowane myślenie pojęciowo-obrazowe	

Źródło: opracowanie własne.

Teoria piśmienności zakłada, że umysłowość jest pewną modalnością zależną od technologii komunikacyjnych. Wydaje się jednak, że implicite,

teoria odwołuje się do pewnych stałych, lecz plastycznych, fundamentów umysłowości, na które one oddziałują.

Jeśli nawet myślenie pierwotne (prelogiczne), czyli mityczne, posługuje się „mistycznymi uogólnieniami” i „mistycznymi abstrakcjami”, jak uważał Levi-Bruhl, to widzi wyłącznie przyczyny mistyczne i obojętne jest na sprzeczności. Jest to oczywiste, ponieważ nie może być sprzeczności w zespolonym świecie podmiotowo-przedmiotowym, jakim jest realność mityczna i mityczne myślenie. Sprzeczność pojawi się dopiero wtedy, kiedy podmiot refleksyjnie oddzieli się od przedmiotu (Parmenides³). Umysłowość pierwotna oparta jest wyłącznie na doznawanej i przeżywanej zmysłowości, nie rozumie także związków przyczynowo-skutkowych. Do aktywności na innym, wyższym poziomie będzie zmuszona w momencie pojawienia się pisma, które wyprowadzi umysł człowieka do innej, intelektualnej rzeczywistości.

Wspomniany już przedstawiciel teorii piśmienności, Jack Goody (2011), idzie podobnym tropem przyznając, że radykalna dychotomia umysłowości prymitywnej (niepiśmiennej) i rozwiniętej (nowoczesnej, cywilizowanej, racjonalnej) – w domyśle dwóch sposobów myślenia była błędem.

W tym kontekście interesująca wydaje się koncepcja mitu A. F. Łosiewa, która konstatuje uniwersalność mechanizmu mitycznego dla ludzkiej umysłowości (resp. myślenia). Według niego mit to kategoria dotycząca nie tylko zjawisk religijnych, lecz całej kultury (Obolevitch 2011, s. 305).

Nie jest to konstrukcja historyczno-kulturowa, nie jest to etap filogenetycznego rozwoju człowieka. Mit bardziej związany jest z ontogenezą człowieka – jest jakby sensotwórczą esencją człowieka, czymś na czym buduje się konstrukcja jego indywidualnej umysłowości. Mit jest jej genetycznym fundamentem, a jeszcze szczegółowiej można powiedzieć, że jest bazą umysłowości, która organizuje, integruje oraz pozwala umysłowości ludzkiej być spójną całością. Chodzi o to, że bezpośrednie doświadczenie człowieka, przedrefleksyjne odniesienie się do świata, ma zawsze charakter mityczny. Świat postrzegany przez osobę (jednostkę, indywidualum) posiada emocjonalne zabarwienie, nie jest czymś obojętnym, jawi się jako całościowy układ znaczeń i sensów (Rojek 2012, s. 396-397).

Powyższa refleksja pozwala spojrzeć na artystę jako na osobę potrafiącą zachować i kultywować to współlistnienie dwóch komponentów. W tym kontekście myślenie artystyczne ma charakter intelektualny, operuje pojęciami, jednak zanurzone jest w mityczności (specyficzny typ obrazowości?).

Późniejsze badania J. Goody’ego pośrednio potwierdzają taki trop rozważań. Okazuje się, że różnica między „naszą” (człowieka współczesnego)

³Doprowadziło to Parmenidesa do gnoseologicznego odrzucenia empirycznej rzeczywistości, która nijak się miała do pojęcia bytu; słynne „Byt jest niebytu nie ma”.

a „ich” myślą (pierwotną, dziką, nieracjonalną) nie jest tak kardynalna, jakby to wynikało z dotychczasowych ujęć. J. Goody twierdzi, iż jego doświadczenie badawcze oraz lata spędzone wśród „nieoswojonych ludów” nie potwierdzają przepaści myślowej i komunikacyjnej między przedstawicielami rozwiniętej zachodniej kultury a tymi ludami. Przedstawia przykład małego chłopca, przysłowiowego „pierwotnego” bricoleura, który dość łatwo potrafi swoje myślenie przestawić i stać się w przyszłości inżynierem. To twardy dowód na brak sprzeczności między myśleniem człowieka pierwotnego i cywilizowanego. Pośrednio może to także świadczyć o tym, że status umysłowy człowieka współczesnego niczym nie różni się od „dzikiego”, tzn. że wyposażony jest w te same elementy, poziomy, sposoby, rudymenty myślenia.

Należałoby spytać o figurę bricoleura jako znamioną dla myśli nieoswojonej. Można powiedzieć za Goodym, że jest to kulturowy majsterkowicz, najdoskonalsza forma intelektualnego obchodzenia się ze światem, lecz takiego obchodzenia, które zawsze będzie miało symboliczny charakter, a nie kognitywny, co jest jakoby wyróżnikiem wyższego poziomu intelektu cywilizowanego.

Trudno jednak odpowiedzieć na pytanie o mechanizm, który za tym stoi i na czym polega wewnętrzna logika bricoleura. Natomiast fakt, iż jego aktywność ma charakter indywidualnej i twórczej, nie ulega wątpliwości. Różnice, które dotychczas miały świadczyć o odmiennej naturze myślowej aktywności twórczej człowieka dzikiego i cywilizowanego, okazują się jedynie rezultatem środowiska komunikacyjnego, w którym oba typy twórczości się urzeczywistniały.

Nawet W. Ong, opisujący formułkowy charakter twórczości społeczeństw oralnych, podkreślając zachowawczy charakter tej twórczości, wynikający z braku możliwości utrwalania jej rezultatów, nic nie mówił o mechanizmach, które doprowadzały do powstania nowych jakości. Owe nowości zawsze przecież były rezultatem indywidualnych aktów twórczych, a jedynie sposoby przekazu kulturowych treści zamazywały indywidualną sygnaturę, gdyż na tym etapie rozwoju cywilizacyjnego była ona najmniej ważna. Będąc nawet formułkową, kultura ta zmieniała się. Jak mówi J. Goody, nie ma dowodów na to, że w społeczeństwach oralnych jednostki były więziami z góry określonych schematów, pierwotnych form klasyfikacji. Można by przypuszczać, że było wprost odwrotnie. Brak technik utrwalania oraz skodyfikowanego powielania treści kulturowych sprzyjał nieustannemu twórczemu modyfikowaniu tych treści. Oczywiście w zależności od potencjału członków grupy, podziału ról społecznych itp. Jednakże twórczości tej daleko było, a dzisiaj także i jest, do tego wszystkiego co kojarzy się zwykle

z myśleniem artystycznym. W tym ostatnim najważniejszym momentem jest kognitywność.

Kiedy pojawia się figura bricoleura, pojawia się także pytanie dotyczące twórczości, sztuki i myślenia artystycznego. Co do samego myślenia artystycznego – bricoleur na pewno może być twórczy, lecz z pewnością nie jest artystą. Jeśli założymy, że mit jest *spiritus movens* twórczości artystycznej, to spokojnie można uznać każde dziecko za artystę. I bardzo często tak się dzieje. Bo przecież intensywność, jaskrawość, zaangażowanie, emocjonalność świata dziecka, to te same cechy sztuki i mitu. Mit jest fantastyczny i świat dziecka jest fantastyczny, sztuka jest fantastyczna. Jednakże czy dzieci mają fantazję na miarę artystycznej? Tak jak podmiot mityczny nie może wyjść poza mit, dziecko nie może wyjść poza własny świat-mit, który jest fantazją. Jego fantazja jest przedłużeniem fantastycznego bytu. Natomiast idea fantazji w odniesieniu do sztuki i twórczości w ogóle zakłada, że przekracza się dostępne i dane światy, i wkracza w inne. Zarówno dziecięce myślenie, jak i mityczne tego nie potrafią. Jak mówi O. Freidenberg, myślenie artystyczne nie jest tożsame z myśleniem mitycznym, ponieważ to drugie ma za małą skalę znaczeń abstrakcyjnych. To znaczy, że obrazowość, namacalność, widzialność przedmiotów (tak jak jest to w micie) nie daje się łatwo, a nawet w ogóle łączyć i kojarzyć z uogólnionymi abstrakcyjnymi znaczeniami (Freidenberg 2007, s. 36).

Można zatem powiedzieć, że z jednej strony myślenie artystyczne to myślenie bricoleura/dziecka, w którym zadania, problemy, projekty rozwiązywane są na poziomie symbolicznym (jak w micie). Jednak z drugiej strony, i to fundamentalna różnica, w tych operacjach intelekt/umysł posługuje się poznawczymi instrumentami, które uzyskał jako rezultat historycznego pojawienia się filozofii, sztuki, a potem kultury artystycznej jako takiej. Bo przecież antyczni artyści/ dramaturdzy to ludzie działający na polu aktywności umysłowo-pisarskiej.

Myślenie artystyczne i metafory pojęciowe

Jeśli kontekst myślenia odnieść do pojęcia podmiotu mitycznego oraz podmiotu gnoseologicznego, to trzeba jeszcze raz powtórzyć, że ten pierwszy jest bytem zanurzonym w świecie, uczestniczy w nim w sposób zaangażowany, trudno byłoby ustalić granice między nim a światem. Jednakże, to właśnie umysłowość tego podmiotu w wyniku przemian historyczno-kulturowych wykształciła umiejętność myślenia pojęciowego, które stało się fundamentem filozofii i poznania. Wydaje się, że fundamentalna rola przypadła tutaj mechanizmowi metaforyzacji myślenia, w który wyposażony jest umysł człowieka.

Wedle G. Lakoff'a i M. Johnson'a, metaforyzacja to podstawa ludzkiego myślenia. Autorzy ci pokazali, że metafora nie jest jedynie figurą języka figuratywnego, lecz uniwersalnym schematem myślenia, funkcjonującym we wszystkich możliwych okolicznościach ludzkiego życia, zatem nie tylko w jego najwyższych przejawach, tzn. w sztuce i filozofii, ale także na co dzień. Nie bez kozery zatem tytuł ich pracy właśnie do tego nawiązywał (Lakoff, Johnson 1988, s. 142-143). W tym kontekście metafora pojęciowa może być ogniwem łączącym materię myślenia mitycznego z myśleniem artystycznym. Mechanizm domen pojęciowych G. Lakoffa doskonale oddaje możliwość płynnego przepracowania treści mitycznych w treści artystyczne, w których moment zdystansowania, refleksyjności, projekcji okazał się decydujący. Właśnie te procesy ma na uwadze O. Feridenberg, kiedy mówi o metaforze poetyckiej jako wyrażającej specyfikę myślenia artystycznego.

Pierwszym tego etapem jest metaforyzacja myślenia, która rozpoczyna proces formowania się myślenia logicznego (obrazowo-pojęciowego). Etap ten pozwolił człowiekowi wypracować gnoseologiczne odniesienie do świata, przemianę reguł funkcjonowania własnego umysłu oraz stworzenie nauki. Etap ten dał również możliwość tworzenia innych produktów fantazji. Ten inny świat, to świat sztuki, w którym króluje artystyczne myślenie. O. Feridenberg tak o tym pisze: „Później kiedy myślenie abstrakcyjne osiągnie odpowiedni poziom, filozofia starożytna zacznie ustalać czym jest ‘obraz’ w stosunku do ‘rzeczywistości’, czym jest ‘realność’ i ‘pozorność’. Ale w archaicznym okresie Grecji konkretność myślenia tworzyła równe konkretne rozumienie ‘obrazu’ i to rozumienie przybrało formę myśli artystycznej a nie teoretycznej” (Freidenberg 2007, s. 36). I dalej: „Antyczne myślenie artystyczne formowało się obiektywnie w postaci myślenia pojęciami obrazowymi, które przemieniały to, co skończone w możliwe, a konkretne przedmioty – w coś spekulatywnego. Właśnie pojęcie [powstałe z obrazu jako jego forma iluzoryczna], mogło dzięki swej ‘mimesis’ odtwarzać rzeczywistość jako ‘wyobrażoną’ ” (tamże, s. 43).

Bo tutaj właśnie chodzi o możliwości kreacyjne związane z twórczością, z myśleniem artystycznym. Ponieważ myślenie to nie ma charakteru kontemplacyjnego lecz aktywny, jest ono zaangażowane w projektowanie, tworzenie rzeczywistości. W myśleniu artystycznym następuje przesunięcie akcentu na subiektywność, podmiotowość, górami jest tutaj nie przedmiot-swiat, jak w micie, lecz podmiot-subiektywność. To jest zasadnicza różnica między tymi dwoma formami myślenia. Podmiot mityczny jest zaangażowany immersyjnie, jest pochłonięty przez świat, w którym istnieje, natomiast nigdy go nie przekracza ani nie jest w stanie go zmienić, co jest wyjściowym warunkiem myślenia artystycznego.

Do zmiany świata potrzebna jest metoda konstrukcyjna, modelowanie. Umiejętność ta immanentnie powiązana jest z abstrahowaniem, ze spekulacją. Te intelektualne zdolności nie są znane umysłowości mitycznej, natomiast myśleniu artystycznemu tak⁴.

Metafora antyczna jest figurą mowy i myśli o charakterze abstrakcyjnym. Jednak ciągle jeszcze nie jest ona tak abstrakcyjna jak współczesne „abstrakcyjne metafory”. Metafora antyczna jest praktycznie zaangażowana, ma charakter konstruktywny, buduje obraz, natomiast współczesna jedynie biernie konstatuje jakość przedmiotów. „Obraz mitologiczny jest podmiotowo-przedmiotowy. Kiedy ma tylko jedno znaczenie, wyodrębnione z polisemantyzmu, wówczas mamy do czynienia z atrybutem lub [...] mitologiczną metaforą. Kiedy przenosi się cechy z przedmiotu na podmiot, pojawiają się już dwa znaczenia – konkretne plus abstrakcyjne, ale abstrahujące tę samą konkretność. Wtedy mamy metaforę – figurę mowy. Wywodząc się z dwuczłonowego, paralelnego przeniesienia, metafora antyczna przeszła przez rozwinięte porównanie i epitet, żeby się stać tego rodzaju mową przenośną, której dwoistość roztopiła się w jednej figuralności. Jest to zjawisko indywidualnej artystycznej myśli, znacznie późniejszej niż metaforyczność języka” (Freidenberg 2007, s. 47-48). Pośrednim na to dowodem są początki greckiego dramatu. Mamy tutaj autora-aktora, właściwie to trzech autorów-aktorów, którzy wymyślają swoje kwestie zgodnie z przyjętymi schematami i je realizują współzawodnicząc (tamże, s. 390). Przez pojawienie się rudymetów indywidualizacji oraz poprzez subiektywne/podmiotowe wyodrębnienie, sztuka dramatu osiąga status autonomicznej formy działalności. Jest to proces rozejścia się kolektywnego i indywidualnego myślenia. Można porównać to do momentu pojawienia się samoświadomości w procesie ontogenezy. Zwykle dzieje się to w okresie późno-dziecięcym (pierwsze kroki w szkole?), kiedy dziecko przestaje postrzegać świat na sposób mityczny i jest ćwiczone w praktyce intelektualnej abstrakcji.

Odzwierciedlenie obiektywnej rzeczywistości było zapośredniczone przez reprodukcyjną/-cyjną naturę obrazu. W antycznym myśleniu pojęcie artystyczne nie odbiera zjawisku jego jakości, lecz jedynie przemienia to zjawisko w formę, ucieleśnia w postaci obrazu zewnętrznego.

Zatem mamy obraz wewnętrzny, który reprezentuje pojęcie oraz obraz zewnętrzny, który reprezentuje zjawisko. Na przykład Sarah Bernard, jak pisze O. Freidenberg, odtwarzająca postać Fedry, wyglądała jak klasyczna

⁴Mówi o tym także w swej pracy Oliena Poliszczuk, por.: O. P. Polishuk *Khudozhne mislennya: estetiko-kulturologichniy diskurs*, Kiev 2007; także: R. Sapeńko, *Myślenie artystyczne jako przestanka twórczości* / Rec. O. P. Polishuk *Khudozhne mislennya: estetiko-kulturologichniy diskurs*, K.2007/ Literatura i Kultura Popularna, 2013, XIX, s. 177-181.

Francuzka tamtego czasu. Czasy nowożytne nie dopracowały się jeszcze tak wyrafinowanej semantyki generalizacji znanej obecnie, w której wewnętrzne dopasowuje się do zewnętrznego w taki sposób, że raz oddaje wiernie historyczny sens sztuki, a innym razem wewnętrzny sens dopasowuje do zewnętrznego tak, że możliwa jest radykalna interpretacja dzieła (tamże, s. 407). Pozwala to sztuce wspiąć się na szczyt uniwersalności przesłań z jednoczesną konkretnością wyrazu.

Metafora poetycka po wyłonieniu się tragedii już jako sztuki w miarę dojrzałej/autonomicznej, bo ciągle to okres greckich powijaków, zyskała podmiotową i subiektywną naturę. Jednakże ciągle zdominowana jest obrazem mitologicznym. Ciągłe przedmiot pełnił nadrzędną rolę wobec podmiotu. Wynikało to z faktu, że w świadomości mitycznej, powszechnej w tamtej epoce, podmiot i przedmiot zawsze są czymś jednym, splecionym. Umysł człowieka tamtej epoki ma charakter przedmiotowy, jest jak gdyby zespolony z rzeczywistością. Jednak nie ma to charakteru berkeleyowskiego idealizmu, w którym rzeczywistość jest wytworem umysłu.

Metafora jest początkową formą pojęć w świecie, który jest nieodłączny od swego mitycznego ujęcia/zapośredniczenia. Pierwsze pojęcie musi mieć charakter metaforyczny, obrazowy, zmysłowo-przedmiotowy. Myśl artystyczna w żywiole poezji przekształcała tę metaforę-pojęcie w środek poetycki. Od tego momentu jest ona obiektem myśli indywidualnej, subiektywnej i służy uogólnianiu, podsumowaniu, generalizacji, podkreśleniu jakości zjawisk.

Myślenie artystyczne ma charakter indywidualny i świecki. Myślenie mityczne zaś charakter kolektywny; nie może się przestawić, odłączyć, ponieważ myślenie to jest bezpośrednim „myśleniem” świata przedmiotowego w umyśle, jest równoznaczne z tym światem. Natomiast myślenie artystyczne ma charakter czegoś odrębnego, co może dotyczyć także jakiejś innej rzeczywistości i w istocie dotyczy, ponieważ tworzy iluzję innej rzeczywistości. Ta rzeczywistość nie zastępuje niczego, pozwala jedynie wykreować inny świat oraz wejść do niego i w nim działać. Artysta może być i jest dzieckiem (jak mityczny podmiot), jednak jest to dorosłe dziecko, posiadające samoświadomość, tzn. umiejętność wyrwania się z mitycznego świata.

Literatura

BREHMER J. (2010), Wprowadzenie do filozofii umysłu, Wydawnictwo WAM, Kraków.

BUTRYM S. (2000), Nieświadome w myśleniu naukowym, [w:] Nieświadomość

- jako kategoria filozoficzna, red. A. Motycka, W. Wrzosek, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- CHORZEPA P., CZAKON D. (2014), The Category of Artistic Thinking and the Conception of Roman Ingarden's Aesthetic Situation, [w:] „The Polish Journal of Aesthetics”, vol. 34, nr 3.
- DARENAKIY V. YU. (2005), O logike poeticheskogo myshleniya, [w:] „Praktichna filosofiya”, No. 4, Institut Filozofii.
- FREIDENBERG O. (2007), Obraz i pojęcie, tłum. B. Żyłko, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- GODLEWSKI G. (2008), Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- GOODY J. (2011), Poskromienie myśli nieoswojonej, przeł. M. Szuster, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- HAVELOCK E. A. (2006), Muza uczy się pisać: rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu, tłum. P. Majewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- IGNATENKO M. A. (1986), Genezis suchasnogo khudozhn'ogo mislennya, Nauk. Dumka, Kiev.
- INNIS H. (1964), The Bias of Communication, University of Toronto Press, Toronto.
- KASPEROWICZ R., WOLICKA E., (RED.) (2003), Myśl, oko i ręka artysty. Studia nad genezą procesu tworzenia, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Lublin.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1988), Metafory w naszym życiu, przeł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- LOSEV A. F. (2008), Dialektika mifa, Moskva.
- MENDECKA G., (RED.) (2010), Oblicza twórczości, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- NĘCKA E. (1995), Proces twórczy i jego ograniczenia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NĘCKA E. (2001), Psychologia twórczości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- OBOLEVITCH T. (2011), Od onomatodoksji do estetyki. Aleksego Łosiewa koncepcja symbolu, Wydawnictwo WAM, Kraków.

- ONG W. (1992), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- PIETER J. (2005), *Psychologia filozofowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- POLISHCHUK O. P. (2007), *Khudozhnye myslennya: estetyko-kul'turolohichnyy diskurs*. Kiev.
- POPEK S., (RED.) (2004), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- ROJEK P. (2012), *Rozwinięte imię magiczne. Teoria mitu A.F. Łosiewa*, [w:] *Aleksy Łosiew, czyli rzecz o tytanizmie XX wieku*, red. J. Uglik, E. Tacho-Godi, L. Kiejzik, Scholar, Warszawa.
- SAPEŃKO R. (2013), *Myślenie artystyczne jako przesłanka twórczości*, Rec. Olena Poliščuk *Hudožne mislennâ: ectetiko-kul'turologičnij diskurs*, Kijów 2007, [w:] „*Literatura i Kultura Popularna*”, nr XIX, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- STRÓŻEWSKI W. (1983), *Dialektyka twórczości*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków.
- TOKARZ A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- YERMASH G. L. (1982), *Iskusstvo kak myshleniye*, Wyd. Iskusstvo, Moskva.

Roman Sapeńko

ARTISTIC AND MYTHICAL THINKING

Keywords: Artistic thinking, mythical thinking, conceptual metaphors, literacy theory.

The author attempts to show similarities and differences between artistic and mythical perceptions of the world. Analysing the transformation of mythical thinking into artistic thinking, the article shows the role of the conceptual metaphor mechanism in this process.

Roman Sapeńko

MYŚLENIE ARTYSTYCZNE I MYŚLENIE MITYCZNE

Słowa kluczowe: Myślenie artystyczne, myślenie mityczne, metafory pojęciowe, teoria piśmienności

W artykule podjęto próbę ukazania podobieństw i różnic między myśleniem artystycznym a mitycznym postrzeganiem świata. Analizując transformację myślenia mitycznego w artystyczne, wskazano na rolę w tym procesie mechanizmu metafory pojęciowej.

Artūras Lukaševičius*

**ALEXANDER MEN'S VIEWS ON DOCTRINAL, MORAL
AND RITUAL CONTENT OF WORLD RELIGIONS IN
LIGHT OF THE TEACHING OF THE MAGISTERIUM OF
THE CHURCH**

Introduction

Almost his whole life, Father Alexander Vladimirovich Men (1935-1990) lived and worked under the oppressive regime of militant atheism of the Soviet Union. Born to a Jewish family, he received faith from his mother who had converted to Christianity in her adolescence. After receiving education in biology, Alexander completed his theological studies in preparation for the priestly ministry in the Russian Orthodox Church. He spent the remaining part of his life doing pastoral work in several undistinguished villages near Moscow, until he was murdered, at the age of 55, on his way to the Sunday liturgy. Despite the adverse conditions under which he worked, Fr Men developed impressive pastoral activity, important part of which was related to the religions of the world. The main work devoted to this theme was his six-volume history of religions *In Search of the Way, the Truth and the Life*. Important aspects of this topic are covered in some of his other writings, too.

More than fifty years ago, Vatican II brought the Catholic Church to the epicenter of intensive interreligious and ecumenical dialogues. The Council officially declared its positive views on other religions as containing elements of goodness and truth that come from the one God. At the same time, the Council emphasized the necessity to proclaim Jesus Christ as the fullness of the saving Truth. After Vatican II, the topic of inter-religious dialogue was analyzed in several documents of the Catholic magisterium. Alexander Men developed well-defined and comprehensive views on world religions. Those views can be analyzed in light of the directions provided in magisterial

* **Artūras Lukaševičius** – Doctor of Theology and Religious Studies, Associate Professor at the Department of Catholic Theology, Vytautas Magnus University, Kaunas (Lithuania), research interests: inter-religious dialogue, Aleksandr Men, adult religious education, catechumenate, preparation for the sacraments; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8426-2574>; e-mail: arturas.lukasevicius@vdu.lt

documents. This article concentrates on how Men viewed doctrinal, moral, and ritual content of different world religions. Its purpose is to evaluate if Men's understanding in this area is in line with the position articulated in the conciliar and post-conciliar magisterial documents of the Catholic Church.

Catholic view on the content of world religions as containing positive and negative elements

The fundamental attitude of the Catholic Church towards the content of world religions could be articulated as follows: non-biblical world religions contain positive elements of good and truth; these positive elements, called *semina Verbi* (Latin for the *seeds of the Word*, here refers to Jesus Christ as the divine *Word*; see Lukaševičius 2009), come from God and are mixed with negative ones. For the purpose of analysis in the present work, the content of world religions is seen as comprised of three parts: doctrinal teaching, moral code, and ritual celebrations. Among several possible divisions, the author chose this one because Alexander Men himself had used it. At the beginning of his history of religions, he explicitly noted that “every religion has three main elements: its world view, the living standards, and its mystical feeling that finds its external expression in cult. The first element is directed towards man's intellect, the second – towards the aspirations of the will, and the third – towards man's emotional sphere and his intuition” (Men 2001, p. 47).

The documents of the Catholic Church indicate that the *semina Verbi* may be present in all aspects of other religions, namely, in their doctrine, morality, and rituals. The Declaration of Vatican Council II, *Nostra aetate*, reads: “She [the Catholic Church] has a high regard for the manner of life and conduct, the precepts and teachings, which, although differing in many ways from her own teaching, nonetheless often reflect a ray of that truth which enlightens all men” (*Nostra aetate* 1965, 2; see *Dignitatis humanae* 1965). Here, “manner of life and conduct” and “precepts and teachings” could be seen as representing moral code and doctrinal teaching respectively. The Declaration *Dominus Iesus* explicitly mentions positive elements present in the rituals and prayers of other religions: “Indeed, some prayers and rituals of other religions may be treated as a preparation for the Gospel, in that they are occasions or pedagogical helps in which the human heart is prompted to be open to the action of God” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 21; references are made to John Paul II 1990, 29 and the Catechism of the Catholic Church 1994, 843). Therefore, the Catholic magisterium asserts that God's truth can be reflected in every aspect of the

religions of the world, namely their doctrines, moral codes, and rituals. At the same time, all these areas can contain “gaps, insufficiencies and errors” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 8). The aim of this analysis is to examine if Fr Men agreed with the Catholic magisterium that there are “elements of good and truth” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 8) present in different world religions, where they are interwoven with different “evil associations” (Ad gentes 1965, 9).

Positive and negative elements in the religions of Egypt and Mesopotamia

When discussing the content of Egyptian religions in the 4th-2nd millennia b.c., Fr Men concentrated on the doctrinal and moral aspects, while the ritual element was mentioned only occasionally without paying particular attention to it. Regarding the Egyptian understanding of deities, Alexander Men emphasized the struggle between monotheistic and polytheistic concepts. According to Men, the monotheistic tendencies in Egyptian religions reached their climax in the religious beliefs of Pharaoh Akhenaton. However, even in Akhenaton's ideas and activity, Fr Men discerns elements of *Magism*, which are viewed by him exclusively negatively, as a tendency of a fallen human nature to control both material and spiritual spheres. The belief in the divine nature of Pharaohs was, according to Men, a magical concept that had survived all changes.

The belief in the immortality of human soul was, according to Alexander Men, a positive element in the Egyptian concept of human being. This area was closely related to morality which contained, in Men's judgment, “the greatest religious revelation, which was achieved by the Egyptian people” (Men 2001, p. 108): the insight in the importance of morality for the state of the soul after death. However, as Fr Alexander maintained, this positive insight existed side by side with negative elements: on the practical level, the attempts to achieve the desired state after death were closely related to different magical notions.

Fr Men maintained that the religious life in Mesopotamia in that period was similar to that in Egypt. The concept of deities in Mesopotamia was, according to Men, analogous to the Egyptian one, and expressed prevailing *Magism* with occasional elements of monotheism. The beliefs related to the origin and the meaning of the Universe included both positive and negative elements. After reviewing the Babylonian myth *Enuma Elish*, Men made the following comment: “In this colorful myth side by side with profound ideas about Intellect that creates harmonious world, about consecution of creation, we find belief in the *precedence of Chaos* and rude polytheism,

we discover notions about world process as a result of envy and rivalry of beings which are rather unattractive” (Men 2001, p. 181-2).

According to Men, the concept of human being in Mesopotamia was associated with problems. Here, unlike in Egypt, human destiny after death was believed to be, in general, very unhappy. Fr Alexander pointed out that in the *Epic of Gilgamesh* and other great literary works of the end of the third millennium b.c., human life itself was believed to be essentially meaningless. This gloomy anthropology contributed to an inner conflict which could not be resolved: “A deep contradiction appeared between spiritual character of the nation – gifted, industrious, creative, and its concept of the purpose of man” (Men 2001, p. 121). The Sumerian-Akkadian civilization was, in the words of Alexander Men, a “great ancient culture which, despite all its technical achievements, could make peace neither with life nor with death, and arrived at deep irremediable pessimism” (Men 2001, p. 138). Men’s narrative illustrates well the situation described by Vatican II in the Constitution *Lumen gentium* which notices that people “living and dying in this world without God [...] are exposed to ultimate despair” (*Lumen gentium* 1964, 16; see *Gaudium et Spes* 1965). In the area of morality, Fr Men pointed out an attempt to implement a religion-based reform aiming at social justice. Such attempts on the part of a ruler reveal a positive notion that religion is related to social justice. Like in his descriptions of the religious life in Egypt, Fr Alexander did not pay particular attention to the ritualistic aspect of religions in Mesopotamia.

Positive and negative elements in the religions of India and China

In the opinion of Fr Alexander, a degradation of the elements of monotheism was a general tendency in the Aryan religious life during and after the Aryans had conquered the local inhabitants of India at the beginning of the second millennium b.c.. This process manifested itself in all the aspects of the religious content. According to Men, the Aryan concept of deities consisted of both monotheistic and polytheistic elements. Men maintained that the former were the remnants of the primitive beliefs from the times before the Aryans came to India, such as the belief in *Dyaus Pitar* as the Creator of the Universe. Alexander Men noted that the number of polytheistic elements rapidly increased in the Aryan religion after their invasion of India. He also noted that, with time, the belief in *Dyaus Pitar* was becoming stifled by the religion of the Mother Goddess.

Men regarded also a clear belief in the immortality of the human soul to be a positive element in the doctrinal aspect of the Aryan religion. He emphasized that the original Aryan concept of human destiny after death

was optimistic: "In the early hymns the problem of death does not have tragic nature [...]. They are confident, they know that after burial of the body [...] all pleasing to *Varuna* keepers of his law will cross into sparkling worlds" (Men 2001, p. 152). In the sphere of morality, Fr Men stressed the positive insights into the existence of objective moral values, as well as the consciousness of human sinfulness and the need for repentance. The caste system was, according to Alexander Men, a negative phenomenon in the area of social morality in Indian society. He maintained that the caste system had its origins in and its stability was based on the magical world view. In the opinion of Men, the same dynamics of degradation characterized the ritualistic aspect of the Aryan religion. The original Aryan worship of *Dyaus Pitar* was gradually changed from a simple ritual into a magical ritualistic system: "[T]he times when Aryans were satisfied with simple altars under the open sky were history. The first colonnades of Indo-Aryan temples emerged on the conquered land, and people bowed before the first graven images of deities" (Men 2001, p. 157).

In the Aryan cult of Soma, Fr Men indicated an unsuccessful attempt to achieve the fulfillment of man's desire for the lost harmony with all existence. The Aryans are like many other nations in this aspect. This is how Men commented on one of the hymns related to Soma rituals: "This Bacchanal hymn, this cry of ecstasy before the unclosed to the soul pleasures of being, is as if an echo of those vanished away days when the harmony between man and the world was not disrupted. The desire to return this condition is found in primitive shamanism, as well as in voluptuous cults of Syria, and in the religion of Dionysus. These attempts as a rule were doomed to fail, they did not want to know that in comparison to the original condition man already departed far away from a possibility to participate in the festival of universal Harmony" (Men 2001, p. 160). Fr Men considered the cult of Soma to be a negative element, closely related to *Magism*.

According to Fr Men, the main positive religious element in the teaching of the Chinese philosopher Lao Tzu was his feeling that the Universe has a spiritual origin, which is the essence of all being. Tao wrote: "In this sacred One the philosopher finds the forgotten source of truth, the lost perception of Reality" (Men 2002b, p. 27). Another positive element, as shown by Men, is Lao Tzu's "negative theology" which refuses to give name to the origin of the Universe. Fr Alexander compared this to the development of "negative theology" in other religions, including Christianity. However, Lao Tzu's concept of deity was pantheistic. Fr Men did not explicitly recognise pantheism in the teaching of Lao Tzu, but mentioned it while describing views of the followers of the Chinese philosopher. Since Men, in general,

regarded pantheism to be a mistake, he also saw this mistake as part of Lao Tzu's teaching. Regarding pantheism, the positive value of Lao Tzu's insights is also limited by the fact that Tao was considered to be the origin of good as well as of evil.

According to Fr Alexander, Lao Tzu's perception of human life was problematic since he disregarded all earthly concerns, believing that they block 'natural' life. In general, the teaching of Lao Tzu could not provide answers to the question of the meaning of human life, because it "enters into deep and insurmountable conflict with the fact of life, creation, real world, human creativity" (Men 2002b, p. 59). Regarding morality, the problem in Lao Tzu's teaching, as indicated by Men, was lack of basis for morality, for "the nature was not sufficiently solid reference point, because the most important – moral principle, was not present in nature. Man cannot derive impulse for ethics from nature" (Men 2002a, p. 9). The love of nature and a positive influence on Chinese art were mentioned by Men as positive impacts of Lao Tzu's teaching.

Men stressed that for Confucius "there existed the one and highest Absolute" (Men 2002a, p. 2), which, however, was not given much attention. Fr Men disapproved of Confucius' teaching on afterlife as bearing signs of agnosticism: "He did not justify his agnosticism philosophically. This was a utilitarian agnosticism which put aside everything that does not immediately affect everyday problems". In the ritualistic sphere, Confucius put emphasis on the scrupulous following of rituals. Men perceived negatively the fact that they were devoid of religious meaning. On the other hand, Confucius did not assign any magical significance to them, and regarded rituals as a means to promote humanness, i.e. *jen*. Fr Alexander viewed Confucius's ideal of *jen* as the most positive element in his teaching, and held that the greatest "achievement of Confucius was some demythologization of old traditions, and turning them into an instrument of humaneness, respect, kindness, justice, peacefulness" (Men 2002a, p. 4).

Alexander Men negatively viewed the fact that Confucius "did not consider prayers necessary, for [he] conceived Heaven as some faceless Fate [...] [which] in no way manifests itself in the life of people" (Men 2002b, p. 41). Confucius was very concerned with the morality of individuals and of society. His high moral ideals could, according to Men, be summarized as the "golden rule". Confucius required particularly high moral standards of rulers, for which reason, Men likened him not only to Plato, but even to the biblical prophets, and viewed his teaching as a step towards contemporary democracy. According to Men, Confucius' understanding of morality was problematic in a way similar to that of Lao Tzu's, namely Confucius did not

relate moral requirements with any supernatural source. Instead, he saw it just as an expression of human nature. In this attempt to fully base morality on human nature, Fr Men sees “the first in history endeavor to construct an autonomous morality that is not related to religion and Revelation” (Men 2002b, p. 47).

Fr Men's criticism of Confucius lessened in his lecture on Chinese philosophy *Spiritual revolution in the East China* (Men 2002a, p. 64-89). In the lecture, unlike in the six-volume history of religions, Men put greater emphasis on the positive elements in the teaching of Confucius. This probably could be explained with the primarily pastoral purpose of his lecturing: he did not have time to present a complete picture of Confucius' teaching in a short lecture, so he highlighted more positive elements in order to show Confucius as a great teacher of humankind. This perspective could have been distorted if listeners had been led to concentrate on negative details in the teaching of Confucius. On the other hand, in the book, a broader picture is presented, and Men allows himself to describe more negative elements. In both, the lecture and the book, Fr Alexander portrays the teaching of Confucius as containing both positive and negative elements.

Positive and negative elements in the religions of Greece and Canaan

Alexander Men maintained that the religious processes among Greek tribes after their invasion of the Balkans in the second millennium b.c. were similar to the processes which occurred in India after the Aryan invasion: in both cases, what followed was a gradual growth of polytheism. According to Men, the popularity of monotheistic elements diminished among Greek tribes under the influence of three main factors: “Firstly, the agricultural cult of Pelasgi with their farming witchcraft and magic rituals. Secondly, the religion and culture of Crete with the worship of the Mother Goddess and frantic zeal of priestesses. And thirdly, the change in the style of life of the newcomers, their transition to agriculture” (Men 2001, p. 248-9). Eventually Greeks attempted to reverse these tendencies, to which the Zeus's pantheon of gods in mythology testifies. As Men noted, Greeks did not succeed completely as Zeus was imagined as combining in himself remnants of monotheism with later anthropomorphic elements.

The Greek notion of the origin of all being was according to Fr Men similar to that of many other nations: it is the original Chaos which gave birth to everything. In Men's words, the rise of the religion of Zeus revealed the following, positive aspect: “proclamation of primacy of Light, Reason, and Harmony over Darkness, Irrationality, and Chaos. In this respect, it is

the direct predecessor of teaching about Logos as a rational creative principle in the Universe. However, the emergence of this teaching was still far away” (Men 2001, p. 270). Despite the positive perception of rationality in divinity, Fr Alexander pointed out significant faults in the Greek concept of gods. The first fault was the fact that Greeks did not perceive gods as truly spiritual beings, which led to the image of gods as characters with flaws. Eventually, the religion of Zeus incorporated magical elements, which, in the opinion of Fr Men, manifested itself in the presence of temples, priesgood, sacrifices, taboos, and ritual purifications as a means to control deities.

What is more, Zeus and other gods were dependent on a greater power, which, as Alexander Men showed, ultimately appeared to be the same Mother Goddess. Men noted that unlike among other nations the concept of the deified ruler was absent in the case of Greeks.

Analyzing the Greek notion of human existence after death, Men noted that originally it was conceived as bleak and hopeless for all. Eventually, however, there appeared notions saying that the destiny after death was not the same for people, and some individuals could achieve the blessedness. Men summarized Greek beliefs about the afterlife as linking two ideas: “[O]n the one hand, all that is valuable is confined within this earthly life; the shadow which remains of man drags his meaningless and miserable existence into Erebus. On the other hand, elected souls, for their heroic deeds and as a result of gods’ special favour, attain bliss in Elysium. Both trends contributed, especially in the circles of aristocracy of knights, striving ‘to take from life all the possible’ ” (Men 2001, p. 289-290). Men pointed out the lack of clear moral teaching in the religion of Zeus, and considered this to be a significant problem. He related this lack of moral teaching to the specific feature of Greek religion, namely it being a religion without prophets.

In the case of some religions, Fr Men concentrated on negative elements only. An example of this could be Canaanite religion from the times of the Israelite invasion in the 12th century bc. Regarding the religion of the Canaanites, Men did not explicitly mention any positive elements. The question is whether he indeed did not discover any positive elements in this religion, or there were other reasons for this. It seems rather that it was not the absence of positive elements, but the specific way in which Men described Canaanite religions that explains why he did not mention any positive elements.

The only place where the description of these religions is longer is the volume *Magism and Monotheism* (chapters XX-XXI, and partially chapter X). Thus, the Canaanites are not given much attention compared to other cultures. The religious life in Canaan is also described differently than in

other cases, i.e. not as a separate religion, but in the context of the narrative of religious developments in Israel. As a result, these descriptions are rather fragmentary. Fr Alexander concentrated on those elements in Canaanite religions which constituted spiritual challenges to Israel. Obviously, these were different polytheistic and magical notions that Men evaluated negatively. Fr Men focused on the moral and ritual aspects of Canaanite religions, and devoted very little attention to other areas. In this respect, Men's characterization of Canaanite religions differs substantially from the descriptions of other religions, where he usually pays significant attention to doctrinal teaching. Finally, Fr Alexander did not review historical processes in Canaan, which again distinguishes Canaanite religions from other major religions in Men's narrative. These specific features of the description of Canaanite religions allow drawing the conclusion that they were not approached in the same way as other religions in Men's works. This may explain the absence of positive elements in Men's description of Canaanite religions.

At the same time, the general mood of his description of Canaanite religions has the same warmth and understanding towards the Canaanite people of that time as the description of other religions. For example, this is how Men described the context of those rituals that were evaluated by him extremely negatively: "Each area had its *baal*. Peasants and inhabitants of cities believed that baals helped them, and turned to these deities in periods of sowing, drought, or cattle plague. A symbol of baal usually was a bull, even though sometimes baals resembled a human being in their appearance. All – rain and harvest, increase of cattle and health of people depended on baal. In order to find his favor, during holidays, Canaanites arranged feasts, in which baal was supposed to participate invisibly as a guest. He breathed in the fragrance of sacrifices, drank wine and treated himself to fruits of the earth [...]. In the years of national calamities, people in despair made greatest sacrifices. Children were sacrificed to spirits, in hope to assuage baals' wrath. This sacrifice was considered to be particularly effective" (Men 2001, p. 356-7). Given Men's specific approach to Canaanite religions, his descriptions should not be viewed as contradicting the fundamental position of the Catholic Church which affirms the presence of positive elements in world religions.

Alexander Men's view on the origin of the *semina Verbi* in world religions

The Declaration *Dominus Iesus* emphasizes that positive “religious elements [...] come from God” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 21). They “are part of what ‘the Spirit brings about in human hearts and in the history of peoples, in cultures, and religions’” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 21; the quotation is from John Paul II 1990, 29). Fr Men did not specify in his writings if they come from God, and if it is the Holy Spirit that brings them about.

However, in the epilogue to his *On the Threshold of the New Testament*, Men explicitly mentioned the *semina Verbi*. Referring to the teaching of St. Clement of Alexandria, Men stated that “the divine Word was always present in history and awakened higher aspirations in people” (Men 1983b, p. 666). Even though it was not stated explicitly, it was clearly implied that the divine Word comes from God.

Another question, which is a specific expression of a broader problem of the relationship between God and the positive elements in world religions, is the question of the relationship between these elements and Jesus Christ. *Dominus Iesus* cites *Redemptoris Missio* to stress the deepest relationship between the *semina Verbi* and Christ: “In the process of discovering and appreciating the manifold gifts – especially the spiritual treasures – that God has bestowed on every people, we cannot separate those gifts from Jesus Christ, who is at the centre of God’s plan of salvation” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 10). The separation of the *semina Verbi* from Christ is one of the expressions of the separation between the Word of God and Jesus Christ. *Dominus Iesus* devotes attention to this problem and warns about the danger of a serious theological mistake: “To introduce any sort of separation between the Word and Jesus Christ is contrary to the Christian faith” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 10).

Again, Fr Men in his history of religions did not address this problem directly, just like he did not address the question of the relationship between God and the positive elements in world religions. However, in one of his answers, he broached this issue by referring to the position of the Fathers of the Church: “Fathers of the Church spoke that before coming of Jesus the Nazarene to earth, Christ as Divine Word was present in history and manifested himself in different religious and philosophical teachings” (Men 1999, 312). At the same time, Fr Men did not state in any of his writings anything that could indicate that he considered positive elements to be unrelated to Jesus Christ. Therefore, Fr Men’s position on this motif should be regarded as identical to that expressed in *Dominus Iesus*: the *semina*

Verbi in world religions come from God and are closely linked to Jesus Christ.

Alexander Men's view on the purpose of the *semina Verbi*

The question about the purpose of the *semina Verbi* is closely related to the origin of this term. The position of the Magisterium of the Catholic Church on this point could be summarized by the following citation from Vatican Council II: "Whatever good or truth is found amongst them [i.e., non-Christians] is looked upon by the Church as a preparation for the Gospel" (Lumen gentium 1964, 16). Fr Men's attitude regarding the question of the purpose of the *semina Verbi*, similarly to the question of their origin, is not presented in a systematic way, but can be inferred from related issues and recognized from separate remarks. In those few instances when Men spoke of this directly, he usually referred to the Fathers of the Church, in particular to St. Clement of Alexandria. In general, Alexander Men viewed the whole pre-Christian history of humanity as *praeparatio Evangelica*: "all [ancient religious teachings] served as an Old Testament for the humanity" (Men 1999, p. 268). The whole history of religions was viewed by Men as the history of humankind's efforts to achieve "the Way, the Truth, and the Life" (*In Search of the Way, the Truth and the Life* is the title of Men's six-volume history of religions) and, therefore, preparing man to receive the Good News.

Redemptoris missio states that "[w]hatever the Spirit brings about in human hearts and in the history of peoples, in cultures, and religions serves as a preparation for the Gospel" (John Paul II 1990, 29). Cardinal Ratzinger stresses in this statement the following aspect: "preparation for the Gospel' must be considered not as what is to be found in religions but only 'what the Spirit brings about' therein. From this, the most important consequence arises: the path to salvation is the good present in religions – as the work of Christ's Spirit – it is not the religions themselves" (Vatican Information Services 2000). Therefore, the "preparation for the Gospel" is the *semina Verbi* present in various world religions. Consequently, all the other elements in world religions are not part of *praeparatio Evangelica*.

In one of the answers to the questions following his lectures, Fr Men said that all the truth and goodness in world religions before Christianity "was the preparation of humanity for the Gospel" (Men 1999). If taken separately, this short statement is not sufficient to conclude that Alexander Men agrees with Ratzinger's remark. However, some indirect confirmation for this can be derived from other instances where Men spoke on the positive elements as leading towards the Christian revelation. For example,

Fr Alexander valued very highly the spirituality of the Upanishads, i.e. the sacred writings that were part of India's religious tradition at the beginning of the first millennium bc. This is how Men listed their achievements: "After the centuries of paganism they proclaimed the oneness of the Divine Source, acknowledged secondary importance of external ceremonies, pointed out to people, the priceless gift, the magic crystal which was in their possession – secret depth of the Spirit. In the period when man endowed gods not only with mean passions, but also with body, Upanishads taught that the Absolute surpasses all that is created, seen, conceivable" (Men 2002b, p. 83). However, having reviewed these positive elements, Men made the following comment: "But if the fullness of the Truth, accessible to pre-Christian consciousness, was discovered in the Indian wisdom, then our story would have to end with this chapter or with this book [...]. At first this could seem strange: was not the religion of Brahmins the best possible prologue to the Gospel? And yet there was something, which did not allow this Indian knowledge of God to become the Old Testament of mankind" (Men 2002b, p. 83-4). Thus, Alexander Men maintained that the positive elements seem to provide "the best possible prologue to the Gospel". On the other hand, according to him, it is the mistaken notions on the origin and purpose of the Universe that impede *praeparatio Evangelica* which was accomplished by the positive elements of this religion. These statements, taken together with the absence of the evidence to the contrary, support the argument that Men's approach was in line with the one expressed in Ratzinger's comment.

On several occasions, Men spoke of non-biblical religions in the context of broad political, cultural, and spiritual processes that helped spread and receive the Gospel. In those cases, he usually did not explicitly distinguish the *semina Verbi* in the non-biblical religions as preparation for the Gospel. For example, this is how Men described some politically based religious reforms of the Hellenistic age: "Asoka, Seleucids, Ptolemy Lagi [...] destroyed the stagnation of national cults, broadened the spiritual horizon of nations and created an atmosphere that [...] was favorable for the reception [...] of the Revelation. It was due to this three-century period of religious 'openness', that the apostles of the Gospel did not face a stone wall. *The Hellenistic beliefs had played the role of the plough* that tilled the soil for the sowers of the Word" (Men 1983b, p. 145, emphasis added. See also Men 2002c, pp. 8, 328-329, Men 1986, p. 359).

Elsewhere, Men mentioned some non-biblical religions and philosophies alongside with such technological progress elements as the road system in the place Roman Empire, all contributing to the reception of the Gospel: "The first missionaries of the Gospel [...] went along those [Roman] roads.

Without knowing it, the victorious Romans had opened the gates of the wide world before the apostles. It was not only the Greek translation of the Bible and the synagogues of the Diaspora, or Eastern cults and classical philosophy that forestalled the way for the sowers of the Word. It was also [...] [Rome] that had played its role in the preparation of mankind for Christianity” (Men 1983b, p. 383).

The above texts describe some non-biblical religions alongside secular developments as helpful in preparing for the Gospel. Alexander Men did not explicitly mention positive elements in those religions. These texts, however, can hardly be interpreted as contradicting Ratzinger’s remark that only the *semina Verbi* constitute preparation for the Gospel. It is obvious that Ratzinger meant the *religious* part of *praeparatio Evangelica*, accomplished exclusively through the *semina Verbi*. Ratzinger would not have denied that many secular processes and achievements played their role in promoting the spread of the Gospel on the practical level. At the same time, it seems almost certain that Men omitted explicit talking about the *semina Verbi* for pastoral reasons: any detailed identification of the *semina Verbi* in these texts would make the texts clumsy because here non-biblical religions are merely mentioned among some secular factors, but are not considered separately. Since in his detailed descriptions of world religions Men clearly indicated that the role of preparation for the Gospel is played by the *semina Verbi*, his position should be considered in line with Ratzinger’s remark.

Men’s view on the relationship between world religions and the fullness of revelation

Dominus Iesus indicates another important dimension in the theme of the *semina Verbi* in world religions: the elements of God’s revelation in world religions are not complementary to His revelation in Christianity which is the fullness of God’s revelation: “[I]n the mystery of Jesus Christ, the Incarnate Son of God, who is ‘the way, the truth, and the life’ (Jn 14:6), the full revelation of divine truth is given” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 5). Fr Men did not directly discuss this question in his descriptions of world religions. However, this topic is in various ways related to many aspects of his narrative (see, for example, Men 1983a; Men 1991). In order to answer this question from the perspective adopted in of the history of religions, the problem of the relationship of the *semina Verbi* in world religions to the Christian revelation is restated as follows: did Fr Men in his descriptions of world religions point out any element of God’s revelation as present in them, but not present in the Christian revelation? Formulating the question in this way should disclose if he saw any elements

in world religions as complementary to Christianity.

As it is seen from the above analysis, Men did not consider any world religions as containing the fullness of God's revelation: besides pointing out their flaws, he demonstrated lack of fullness even in their positive elements. Another question is if Men considered any specific positive element in world religions as superseding the Christian revelation, and, therefore, complementary to it. The analysis showed that in his descriptions of the positive elements in world religions Fr Men did indicate that any of these elements are absent in the Christian revelation. Rather, he explicitly stated at the end of his history of religions: "Similarly to the white color, which encompasses the whole of the spectrum, the Gospel embraces the faith of the prophets, the Buddhist longing for salvation, the dynamism of Zoroaster and the humaneness of Confucius. It sanctifies the best that has been found in the ethics of the classical philosophers and in the mysticism of the Indian sages" (Men 1983b, 665). Namely, for Men, it was the Christian revelation that served as the measure for evaluating the content of world religions and the positive elements in them. Fr Men did not suggest that any of the positive elements in world religions should be added to the Christian revelation in order to make it more complete. Therefore, his position is in line with that of the Catholic magisterium.

Explaining the proper attitude towards non-biblical religions, *Dominus Iesus* highlights the position of Vatican II that encouraged Catholics to treat "the values which these religions witness to and offer humanity, with an *open* and *positive* approach" (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 2, emphasis added). Catholics, who live in the surroundings of other religions, are encouraged to develop a similar approach to them: "They should be familiar with their [i.e., non-Christian] national and religious traditions and uncover with *gladness and respect* those seeds of the Word which lie hidden among them" (Ad gentes 1965, 11, emphasis added). This attitude is an important element of the authentic Catholic approach to other religions.

Gladness and respect are definitely among the main features in Fr Men's attitude towards world religions. This is how he explicitly described that attitude: "I value and respect all ancient teachings [...]. All – Indian wisdom, ancient Chinese wisdom, ancient Iranian wisdom, they are not pure errors. All human search for God has been always great and noble. And we should treat all these matters with extraordinary respect" (Men 1999, p. 268-269). In answering the question regarding his attitude towards "oriental mystics and their teaching", Men made a statement which summarizes well his approach towards world religions in general: "In each aspiration to perceive that what is the most important for us – the highest meaning of being,

there is always enclosed a spark of truth; and because of that I treat with respect, awe, or, at least, with tolerance all these phenomena, teachings, doctrines, and practices” (Men 1999, p. 269). Here Alexander Men’s position is very similar to the one expressed by John Paul II several decades later: “The Church’s relationship with other religions is dictated by a twofold respect: ‘Respect for man in his quest for answers to the deepest questions of his life, and respect for the action of the Spirit in man’” (John Paul II 1990, 29).

Men wrote about the positive elements in world religions with such joy and gladness that a reader, especially a Christian one, is immediately led to develop a similar attitude. Men’s stance becomes even clearer in light of his general understanding of the history of religions as humankind’s search for Christ. Each successful step in this search naturally causes joyful approval on the part of those who believe to have already found “the Way, the Truth, and the Life” (John 14:6). On the other hand, each failure and setback should evoke spontaneous regret rather than any feeling of superiority. *Dominus Iesus* repeats the solemn warning of Vatican Council II against a kind of spiritual malady in the form of Catholic triumphalism: “All the children of the Church should nevertheless remember that their exalted condition results, not from their own merits, but from the grace of Christ. If they fail to respond in thought, word, and deed to that grace, not only shall they not be saved, but they shall be more severely judged” (Lumen gentium 1964, 14). Since the Catholic Church believes to be entrusted with the fullness of the Word of God, this blessing prompts her to appreciate positive elements in world religions: “[t]hese are the seeds of the divine Word (*semina Verbi*), which the Church recognizes with joy and respect” (Congregation for the Doctrine of the Faith 2000, 21, footnote 85). Fr Men identified his own attitude towards other religions as one of “deepest respect and interest” (Men 1999, p. 252). He consistently demonstrated this position in his description of world religions. This position is clearly in line with that of *Dominus Iesus*.

Conclusions

The purpose of this article was to evaluate to what degree Men’s understanding of the doctrinal, moral, and ritual content of world religions was in line with the position articulated in the conciliar and post-conciliar magisterial documents of the Catholic Church on this issue. The research showed that Alexander Men saw both elements of goodness and truth, as well as various religious errors in the content of non-biblical religions. For Men, positive elements in world religions come from God and serve as preparation for

the reception of the Gospel. According to him, Jesus Christ represents the fullness of revelation which does not have to be supplemented with any elements originating in other religions. Finally, Men consistently displayed a respectful attitude towards various world religions. Accordingly, the analysis showed that Alexander Men's stance was in line with the guidelines of the Catholic magisterial documents on these questions.

Literature

- AD GENTES (1965), Decree on the mission activity of the Church, Daughters of St. Paul, Boston.
- CATECHISM of the Catholic Church (1994), Urbi et Orbi Communications, New Hope.
- CONGREGATION for the Doctrine of the Faith (2000), Declaration "Dominus Iesus" on the unicity and salvific universality of Jesus Christ and the Church, Catholic Truth Society, London.
- DIGNITATIS HUMANAЕ (1965), Declaration on religious freedom, National Catholic Welfare Conference, Washington.
- GAUDIUM ET SPES (1965), Pastoral constitution on the Church in the modern world, National Catholic Welfare Conference, Washington.
- JOHN PAUL II (1990), Encyclical letter "Redemptoris missio" on the permanent validity of the Church's missionary mandate, United States Catholic Conference, Washington.
- LUKAŠEVIČIUS A. (2009), Aleksandr Men's approach to the world's religions: A critical evaluation in light of the declaration Dominus Iesus, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.
- LUMEN GENTIUM (1964), Dogmatic constitution on the Church, St. Paul Editions, Boston.
- MEN A. (1983a), Sin Chelovecheskiy, Zhizn s Bogom, Briussel.
- MEN A. (1983b), V poiskax Puti, Istini i Zhizni, vol. 6. Na poroge Novogo Zaveta: Ot epoxi Aleksandra Makedonskogo do propovedi Ioanna Krestitelya, Zhizn s Bogom, Briussel.
- MEN A. (1986), V poiskax Puti, Istini i Zhizni, vol. 5. Vestniki Tzarstva Bozhiya: Bibleyskie proroki ot Amosa do Restavratsii (VIII-IV cent. b.c.), Zhizn s Bogom, Briussel. (This edition is published under Men's pseudonym [Emmanuil Svetlov]).

-
- MEN A. (1991), *V poiskax Puti, Istini i Zhizni*, vol. 1. Istoki religii, Zhizn s Bogom, Briussel.
- MEN A. (1999), *Otetz Alexandr Men otvechaet na voprosi slushateley*, Fond imeni Alexandra Menya, Moskva.
- MEN A. (2001), *V poiskax Puti, Istini i Zhizni*, vol. 2. Magizm i edinobozhie: Religiozniy put chelovechestva do epoxi velikix uchiteley, Fond imeni Alexandra Menya, Moskva.
- MEN A. (2002a), *Mirovaya duxovnaya kultura, Xram Svyatix bessrebrenikov Kosmi i Damiyana v Shubine*, Moskva.
- MEN A. (2002b), *V poiskax Puti, Istini i Zhizni*, vol. 3. U vrat molchaniya: Dухovnaya zhizn Kitaya i Indii v seredine pervogo tisyacheletiya do nashey eri, Fond imeni Alexandra Menya, Moskva.
- MEN A. (2002c), *V poiskax Puti, Istini i Zhizni*, vol. 4. Dionis, Logos, Sudba: Grecheskaya religiya i filosofiya ot epoxi kolonizatzii do Aleksandra, Fond imeni Alexandra Menya, Moskva.
- NOSTRA AETATE (1965), Declaration on the relation of the Church to non-Christian religions, National Catholic Welfare Conference, Washington.
- VATICAN Information Services (2000). World religions are not complementary to revelation, available at: http://www.faithleap.org/Dominus_Jesus_news.htm [date of access: 06.08.2018].

Artūras Lukaševičius

**ALEXANDER MEN'S VIEWS ON DOCTRINAL, MORAL AND RITUAL
CONTENT OF WORLD RELIGIONS IN LIGHT OF THE TEACHING
OF THE MAGISTERIUM OF THE CHURCH**

Keywords: Alexander Men, world religions, the Magisterium of the Church, the *semina Verbi*, inter-religious dialogue.

This article presents the analysis of Alexander Men's views on the doctrinal, moral and ritual content of world religions. His position is assessed in light of the teaching of the Magisterium of the Church on these issues. Working as a priest of the Russian Orthodox Church, Men devoted significant attention to world religions. His most important work in this area is a six-volume history of religions, entitled *In Search of the Way, the Truth and the Life*. While describing world religions, Men indicates the presence of the *semina Verbi*, mixed with various religious errors. According to Men, positive religious elements in world religions come from God and serve as a preparation for receiving the Gospel. For him, the *semina Verbi* in world religions are not complementary to God's revelation in Christ as the fullness of the revealed truth. Men views the history of religions as humankind's search for Christ. Therefore, this study demonstrated that Men developed an explicitly Christian approach to the content of world religions, which is in line with the guidelines of the Magisterium of the Church on these issues.

Artūras Lukaševičius

**POGLĄDY ALEKSANDRA MIENIA DOTYCZĄCE DOKTRYNALNEJ,
MORALNEJ I RYTUALNEJ TREŚCI RELIGII ŚWIATOWYCH
W ŚWIETLE NAUCZANIA MAGISTERIUM KOŚCIOŁA**

Słowa kluczowe: Aleksander Mień, religie światowe, Magisterium Kościoła, *semina Verbi*, dialog międzyreligijny.

W artykule przeprowadzono analizę poglądów Aleksandra Mienia na temat doktrynalnej, moralnej i rytualnej treści religii światowych. Jego stanowisko zostało ocenione w świetle nauczania Magisterium Kościoła, odnoszącego się do tych kwestii. Pracując jako kapłan Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej, Mień poświęcał znaczącą uwagę religiom światowym. Jego najważniejszą pracą w tym obszarze jest sześciotomowa historia religii pt. *W poszukiwaniu Drogi, Prawdy i Życia*. Opisując światowe religie, Mień wskazuje na obecność w nich *semina Verbi*, które wymieszane są z różnymi błędami religijnymi. W opinii Mienia, pozytywne elementy religijne w religiach światowych pochodzą od Boga, służąc jako

przygotowanie do przyjęcia Ewangelii. Dla niego *semina Verbi* tkwiące w światowych religiach nie stanowią uzupełnienia do objawienia Bożego w Chrystusie, stanowiącego pełnię objawionej prawdy. Mień postrzega historię religii jako poszukiwanie Chrystusa przez ludzkość. Niniejsze studium dowiodło, że Mień rozwinął wyraźnie chrześcijańskie podejście do treści światowych religii, które idzie w parze z wytycznymi Magisterium Kościoła, odnoszącymi się do tych kwestii.

Martin Strouhal*

ON SOME CONCEPTUAL PITFALLS OF THE TEACHING OF VALUES IN THE AGE OF RELATIVISM

One of the lessons offered by philosophy is that from time to time it is a good thing to ask questions about the meaning and substance of the concepts which people apply automatically, without deeper reflection. Lack of critical self-consciousness is particularly dangerous in those cases where the concepts and the terms concerned are those used to address realities that are very close to individuals, and relate to their lives so intimately that it does not occur to them to subject those concepts and terms to any radical interrogation. The author believes that this is precisely the case with the term “values”.

The aim of the article is not to offer a psychological or sociological view of values and their evaluation or to address the question of how and why people organise their preferences and create value hierarchies. Instead, the focus is on the concept of value, or “a value”, i.e. a principle that can be philosophically judged to be significant and engaging for the assertion of meaning and commitment in life. Obviously, thinking about a value or values is rather awkward in times when many leading intellectuals have been proclaiming value pluralism, relativism, or even loss and devaluation of values as the leitmotif of the times.

This text presents two main theses. 1. The author argues that the contemporary plurality of values is in principle a good thing because the end of metaphysical value universalism has, due to the recognition of the importance of *contexts* and *the unique*, brought about a chance of real freedom and real authenticity. 2. Next, the author attempts to show that in the post-metaphysical period of pluralism and deepened relativism, it is possible, and even necessary, to retain a relationship to transcendence. However, it is precisely in relation to the problem of value that one needs to think of this transcendence in a new way, i.e. *non-metaphysically (in a non-objectivist*

***Martin Strouhal** – Ph. D., Associate Professor, Charles University Prague, research interests: philosophy, theory and history of education; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9420-0817>; e-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz

way), non-objectively, and yet in a way that is compelling in its relation to life, governing life, and to try to make this new approach to transcendence, as such, an integral part of education.

Idea or Value?

The subject known today as the problem of values and value education has existed in educational theory from the very beginning. The theme is systematically grounded in Socratic-Platonic philosophy and in its discussion with the sophists. It could be said that the Socratic school and Platonism strive to identify the fundamental principles through which man becomes man (himself), through which he chooses a particular way of life. In some ways, these principles contribute to the understanding of reality and to the process of building harmony between reality and the “inner life”. Gabriel Marcel in one of his works (1977) speaks about the existence of a mysterious principle leading to the belief that deep in oneself a person cannot wish for anything but reality, and that reality opens up to this person in a way that enables them to be in harmony with it. And it does so not in the sense of just being adequate to it or corresponding to it, but in the sense of a unity of being, where the person’s convictions and actions are directed at the recognition and confirmation of reality. Where Marcel spoke of the ontological mystery, the Czech intellectual tradition of Huss, Masaryk, Rádl, and Patočka calls this attitude *living in truth*, but in the end, it adds up to the same: a certain kind of life perspective and attitude that believes in the existence of a certain form of transcendence, seeks to know it, and then to bring it into the life of the human being.

Earlier philosophers generally based their ideas of education on the following premise: education and upbringing are supposed to contribute to the recognition of the initially hidden principles on which the human being can rely and by means of which they can later grasp the nature of existence. The neo-humanist philosophy of education still reckons with the possibility of the unambiguous orientation of human life on the basis of the principles of *Bildungstheorie*. And even where the criticism of objectivist metaphysical assumptions or prejudices is making headway, it is possible to discover that one is dealing with a relatively clear expression of educational demand, an educational goal: become a human being (Kant, Herder); cultivate, refine, and raise your humanity towards the ideal of perfection (Fichte); identify with the being which, as a hidden meaning of history, permeates time and the present (Hegel, Dilthey).

Problems with the identification of the principles of being and a person’s relationship to it have been proliferating roughly since the middle of the

19th century, when two basic intellectual trends, one historically epistemological and the other terminological-conceptual in character, came to the fore. The parallel trajectory of these trends had rather unfortunate consequences. On the terminological and conceptual side, there was an ever-increasing inclination towards an axiological way of thinking that encouraged a form of moral thought essentially drawing on economics. In the philosophy of education and later in pedagogical theories, people started discussing values and education for or in values, but at the same time metaphysics was in the throes of a fundamental crisis, eventually resulting in its breakdown and loss of capacity to provide an intellectual and argumentational basis for any kind of monism or universalism of the principle (value). As a consequence of the concurrent crisis of metaphysics and adoption of an originally economic understanding of values in the thinking and vocabulary of the philosophy of education, and in some cases culture, mass-scale relativism arose.

The Postmodern Period as a Time of Relativisation

The contemporary educational theory in the Czech Republic and abroad has for quite a long time now regarded the problem of relativism as a major and fundamental issue in education. Although relativism is as old as the Christian religious tradition (and is also encountered in earlier, oriental traditions), in recent decades it seems to have been greatly gaining strength and importance. The history of relativistic philosophies (e.g. Popkin 1979) shows that relativism, usually in combination with all kinds of different skeptical attitudes, flourishes in periods of breaks and discontinuities, and when previous interpretations of the world and man (or sacred matters and traditions) are becoming hard to credit, “anachronistic”, and internally contradictory. In such circumstances, what was earlier understood as an unambiguous truth is relativised as merely context dependent. These times, which some call “postmodern”, are in this respect reminiscent of the period of the Renaissance, which apart from problematising the generally clear medieval world picture, significantly transformed the moral-religious ethos. At that point, skepticism became a practically unifying intellectual form, and the great philosophers founding the modern epoch were more or less without exception great skeptics and in a certain sense also relativists (here one might mention at least Bacon, Montaigne, Pascal, or Descartes).

The author stresses the qualifier “in a certain sense” in this brief retro-spection, because relativism has taken and takes many forms and consequent formulations. Relativism is not a monolithic, internally homogeneous movement or point of view, but can be treated and used in different ways, as thinkers, such as Descartes or Pascal, indeed showed. Two things are cru-

cial in determining the meaning that any particular relativism acquires: the context and the purpose of relativism. If today's relativism is seen mainly as a (morally) alarming phenomenon, one needs to a) set discussion of it in proper contexts and b) identify what contemporary relativisation is actually aiming to achieve, its pragmatics.

Postmodernism emerged as a reaction to metaphysically speculative thinking and to dogmatic monism or absolutism that had for a long time seemed unstoppable, especially in the field of ethics. Between the field of the newly thematised hidden depths of subjectivity and the twists and turns of the history of evolution, on the one hand, and the philosophy of the absolute with its presumption of a universal world and moral order, on the other hand, there opened up a yawning abyss. The last certainties of man disappeared into this abyss in the final tremors of longing for the absolute and in the twilight of metaphysics reduced to untrustworthy "idols" or "household gods". Postmodern thought has certainly opened up new or, more precisely, earlier neglected areas of research and has emphasised some themes to which little attention was devoted in metaphysics (the linguistic basis of thought, the problem of identity, power, sexuality, and the unconscious areas of the human mind). However, in the overall constellation of the socio-political and academic possibilities of the present, what has become fundamentally important are the social-psychological and ideological impacts of the relativising potential of post-modern thinking and modes of life. This is the reason why relativism is considered so relevant to education and teaching.

The crisis of values, or in other words the inability to stipulate an unambiguous value system on which human perspectives can be based, is often argued to be a key characteristic of the post-modern. To put it in pedagogic terms, the post-modern is the period in which the question is asked which values a human being should be taught to adopt. People constantly confront different life attitudes that fight for recognition and equality; in the era of globalization, different life styles and attitudes are no longer organized hierarchically but side by side, since the hierarchisation of values is regarded as a remnant of the metaphysical orientation that by sheer power (it does not matter whether intellectual or physical) privileges one area of values at the expense of others. Modern relativistic argumentation is based, alongside psychoanalytical influences, on the methodological approaches developed in social sciences, above all structural anthropology, ethnology, and the very influential late 20th-century relativistic sociology and deconstructionist philosophy (Lévi-Strauss, Foucault, Derrida and others). From this perspective, it is impossible to identify any universal criterion on which some values

are privileged over others and opted for. Whether a person defends or does not defend a certain principle, and even the very possibility of perceiving values as such, is always just a matter of preferences resulting from specific education and experience, the influence of the environment, and the pressure of collective ideas. In any case, value systems cannot be viewed as separate from the history, traditions, and lifestyles of communities and societies, from the epistemes that gave them birth. Therefore, no chosen value or value system can be proclaimed as model and universally binding.

Problems of Relativistic Argumentation in the Field of Values. Value as non-reality

The concept of education in values has therefore from the beginning had an air of ambivalence, even paradox. This is because the value-relativistic standpoint has two consequences: (1) Values are essentially relative, because bound to social-historical conditions and hence specifically educational conditions. (2) It is nonetheless possible and essentially necessary to educate the coming generation to accept the values that a certain society professes, otherwise that society may not survive.

All the same, it is debatable whether a purely pragmatic and basically sociological or social psychological argument can suffice to support one or another value perspective. One example here is the conflict that is becoming a major challenge for the so-called intercultural education with its long-term aim of fostering the so-called respect for otherness. The change of public mood in Europe after several years of the migration crisis has led (at least in the Czech environment) to a rather puzzling clamour of calls for the defence of European traditions, Christian values, and so on, all in order to counter the alleged danger of Islamic fundamentalism. In fact, on closer investigation, the religious argumentation of the fundamentalist Islamist turns out to be essentially identical, formally, to the pragmatic-sociological argumentation that people invoke when choosing an acceptable (in Czech conditions liberal) type of value education. A religiously impassioned person claims superiority of their moral ethos because it corresponds to the ideal of the believer described in the sacred book or in some interpretation relating to their cultural community. Meanwhile, it is too often claimed that liberal values are part of our social inheritance, our history and tradition, and are natural to us because they create a type of person that appeals to us (democratic, critical, and so on). In both cases, values are embraced as some sort of communal regulations of life, well defined in customs and laws.

The author wishes to indicate at this point that insofar as the polemic with value relativism appears in educational discourse, it always tends

to be incomplete and internally questionable. This is because it does not address the truly problematic foundation of relativism which assumes that a value is a certain type of reality, whether spiritual or specific in some other way. For a long time, under the influence of numerous psychological schools, educational theory tended to understand values in connection with needs (Maslow, humanist psychology, and, in its own way, behaviourism). In teaching texts, but also academic ones, people regularly come across all kinds of pyramids, ladders, and above all conceptual confusions between needs (even if spiritual) and values. This is what makes it so extremely difficult to think about which values should be given priority and why in other than clearly psycho-social or political contexts. No serious reasons are offered for choosing a fragile and frightening freedom over a dogmatically formulated certainty and for setting the value of an individual human being over the value of ideology.

Like the philosopher, the educationalist is not at liberty, in their work, just to leave everything at the proverbial level of “there’s no accounting for tastes”. Or to put it otherwise, there really exists educational responsibility involving commitment to the search for truth and a life stance associated with it. Educational theory involves the philosophemes of search, responsibility, and ambivalence. Moreover, Judeo-Christian culture as a culture of the word emerged and sustained itself in the context of conceptual thinking about terms, so the reflection on values is associated with the analysis of terms and attempts to improve and refine them. People, thus, need to consider the possibility that there may be obstacles in the very foundation of the terms used, obstacles to the discovery of a satisfactory way to address a serious problem of the present-day. This is how to educate children to adopt certain forms of thought and to defend particular value viewpoints in the times of relativism

The European critical reflection on the principles that determine the essence of the Thing and an adequate (noetic and moral) attitude to it, has from the beginning been characterized by the conflict between what it is and what it ought to be, what should be considered as an ideal, i.e. *as a non-reality* (authentic Plato, Kant, Whitehead). Here is the root of the matter, for there are reasons for thinking (and this is why the author mentioned the contradictory character, or, in better words, lack of thoroughness in the educational polemic against value relativisation) that as long as the researchers of educational theory continue addressing values as if they were realities (or even correlates of certain, for example “spiritual” needs), no reasonable progress in the discussion on education in values will be possible. Values cannot be treated as realities. If they are treated in this way, it

becomes impossible to decide in an ultimate sense whether one value or another should be given precedence at the expense of another: realities are always what acquires importance and meaning only in a context.

These contexts cannot be arranged hierarchically without a transcendent measure. This is something highlighted by relativism, something that turns out to be fruitful¹ whenever it rejects the objectification of values.² The most radical expression of the idea put forward here can be found in Nietzsche.

Nietzsche showed that in the post-metaphysical age the only legitimate (and transcendent, even though not acknowledged as such) value is that which does not have the character of reality but which shows that reality in its true light: something that is not, but ought to be. Nietzsche's viewpoint involved primarily the theme of creative forces, creations that are by definition bound to the subject of this article, and his will to act (Nietzsche 2003, p. 158). It is only a human being's courage to leave behind what has already been created and what has in a sense become part of the human world, culture, education, and suchlike that opens the way for something new to enter the world, for the stereotype to be identified as such, and for strength to be found to overcome it (e. g. Nietzsche, 2010, pp. 30-32, 149).

It is a matter of distance from reality, of the setting of reality in non-objective, creative contexts. As a philosopher much influenced by Plato, Jan Patočka spoke of ideal contexts, but always with an awareness that people have at their disposal only those measures – criteria that have literally been fought through into reality, not simply glimpsed in some metaphysically

¹Obviously, there also exists unproductive relativism, a one that is a genuine danger from the perspective of educational theory, but it is not the author's intention to consider it in this article. The relativism that casts doubt on everything and dissolves it into some kind of the first cause just in order to paralyse the intellectual and moral *impetus* to the search for what is truer and better. The relativism of pure negation, which is intoxicated with itself and refuses to see anything beyond the borders of its undoubtedly great power, is illustrated in the famous picture of Cratylus, who supposedly knew that nothing can be known, claimed, and decided definitely, for which reason, he just sat and waved a finger (Fragment 4 from Aristotle in Svoboda, 1944).

²There is no need in this article to elaborate on the fact that the problematic objectivisation of values occurred long ago and that educational theory simply accepted a long prevailing philosophical prejudice that values are some perfect objects, a perfect being. The tradition of value objectivization goes back as far as Platon's ancient followers. Sometimes, however, some less important stream of philosophy would "bubble up" with an understanding of the problematic nature of this approach, which in the history of philosophy has been more or less successfully articulated by philosophers (see, e.g., Pascal's distinction between *la pensée géométrique* and *la pensée fine*, Kant's moral philosophical distinction between *Sein* and *Sollen*, or Kierkegaard's radical juxtaposition of ethical and religious life).

perfect world. This fight may be better or worse waged, blindly or critically, one-sidedly or comprehensively, with a view to one's own interests or with a view to the truth. *Awareness that the value is not just a correlate of the need, but that it is above all that which ought to be – and so non-reality – should be the most proper pedagogical message of value education.*

This cannot, however, be achieved through any educational programme, and it is impossible to set up a “system” of value education. Education in ideals (not objectivistically understood values) always happens on the verge of communicability in a much more intimate contact between the teacher and the pupil than can be described in the textbooks of social psychology and psycho-didactics. It usually happens through examples and a strong story, but a one in which the basic chapters may be written by the pupil's own life. The problem of institutionalised education too frequently consists (in the author's words) in getting stuck “forever and fatally, in the form of quotation. We use the words of others”. But at the same time, “just as in the game of Chinese whispers. it is inevitable that we shall use the words of others in a slightly different sense than the others, because we too in a certain sense differ slightly from each other.” (citations from Binet, 2017, pp. 246-247). Discourse on values is the best illustration of this truth. It is precisely there that people tend to internalize the most as a result of the influence of social conventions, customs, and established interpretations and assumptions. The values (stereotypes) thus adopted are, however, not well thought through. What is more, they are deformed by people's still incomplete level of education, their personal preferences, ambitions, the environment in which they live, and a whole series of other formative forces. This state is so serious that people are not even interested in whether particular value standpoints they adopt are not at odds with each other. As Nietzsche showed, a real value is something that individuals create themselves and behind which they stand. It is not something taken over and put up on a pedestal, something that everyone knows about and “recognises”, knowing it to be important. “That which is known because it is known (by everyone), is not truly known” (Hegel according to Liessmann, 2008, p. 23). People “know” what truthfulness, honour, justice, freedom, and love are, and how important they are. But they should help the child experience these realities for themselves and be formed by them. It is other people's task to show to the child that a value is not something simply handed down, but something that the child will later create anew by their identification with the values, using the transmitted capacities to make intellectual and ethical distinctions.

It is in this that the pragmatic foundation of education resides in the best sense of the word. For the truth, good or any “value” to exist, what is

necessary is the act, the activity of a human being, without which neither the truth nor good ever enters the world. Value education is not just an education in emotions, as Aristotle already knew, but above all encouragement of activism and courage to act.

In this context, one can go back to Whitehead, who writes as follows about the relationship between activity and the world of values (1970, p. 101): “The world of activity is founded on the multiplicity of endless acts and the world of value is founded on the unity of the active coordination of the different possibilities of the value. The essential linkage of the two worlds brings the unity of coordinated values into the multiplicity of finite actions. The meaning of actions is based in actualised values and the meaning of evaluation is based on facts that are realisations of their share of the value. *Each of the two worlds is nothing if it does not fulfil its function of embodying the other.*” (emphasis M. S.) Educationalists may deduce from this that no activity can be regarded as having a saving grace of its own, or even as being in itself an important educational value. In the same way, it is impossible to rely on the notion that pupils will find a path to values without efforts on their own part, i.e. without creative activity.

Conclusion

Values in their proper understanding cannot therefore be taught or transmitted. There is certainly a need to educate children in a feeling for values, ideally (as it is evident in moral psychology) through the parallel experience of transcendence and interpersonal communication. As Plato suggested, by communicating and sharing that which (i.e., the idea) infinitely transcends man, one shall grow, and that transcendence will “multiply” in the souls of other people. Educationalists are very familiar with this idea. After all, all educationally important “realities” (goals) are non-realities that gradually become part of an individual life form of every child entrusted to them. But it is precisely the individuality of subjects and the contexts in which they live and act, learn, and are educated that prevents defining a universalistic programme of value education that could be simply taught page by page, explained, transmitted. “There is no single sentence that could adequately communicate its own meaning,” says Whitehead. “There is always a background of assumptions that challenge us to analysis by their infinity” (Whitehead, 1970, p.113). His words should be taken seriously, above all, in educational contexts. No independent entity exists. And the assumption of objective, complete, and, in some way or another, perfect values is an abstraction born out of European rationalistic civilization (see op. cit. p. 113 and following, and Whitehead’s *Adventures of Ideas*). Values are something

that people have to carry out on their own, struggle for, looking for their “reflection” in their own activity.

Once again, the author would like to emphasize that despite the criticism of a universalistic understanding of values, a value cannot be regarded in a primitively relativistic way, i.e. as just as a reflection of a need or preference, a caprice. A value – if one has to call an idea by this term – is a horizon in relation to which people measure the things of this world, which they would like to bring into relationship with the idea of what ought to be. But no idea can ever exhaust the nature of a value. A value grows and forms in accordance with whether and how one decides on it and acts on its behalf. A value is therefore connected with creation and can be understood as a form of creative action. It will never be fully consummated, but will always break through into the world where people are willing to work and sacrifice something for it. One cannot profit from the definition of values or the sanctification of some closed value system because these are human beings who by building the historical determination of their lives co-create values and struggle for them. As Nietzsche wrote, only that which has no history may be defined. Therefore, a sensible and, in fact, the only possible kind of value education consists not in transmitting a complete set of value content, but in the repeated and context-bound confrontations of the child with the important difference between what merely is and what ought to be, and what will not become without his own action, responsibility, and love for the truth. Value education is an attempt to open up the child’s creative spirit, to encourage his activism, and cultivate his sensitivity. And, if today, some people are afraid of a global collapse of values, perhaps they should be reminded of the words of Hölderlin: “Where there is danger, deliverance always also grows”.

Literature

- BINET L. (2017), *Sedmá funkce jazyka (La septième fonction du langage)*, Argo, Praha.
- LIESSMANN K. P. (2009), *Teorie nevzdělanosti (Theorie der Halbbildung)*, Academia, Praha.
- MARCEL G. (1977), *Position et approches concrètes du mystère ontologique*. In G. Marcel interrogé par Pierre Boutang, J. M. Place.
- NIETZSCHE F. (2003), *Mimo dobro a zlo (Jenseits von Gut und Böse)*, Aurora, Praha.

-
- NIETZSCHE F. (2010), *Lidské, příliš lidské* (Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister), OIKOYMENH, Praha.
- PATOČKA J. (2004), *Myšlenka vzdělanosti a její dnešní aktuálnost*. In *Sebrané spisy IV. Umění a čas I*, OIKOYMENH, Praha.
- POPKIN R. (1979), *The History of Scepticism from Erasmus to Spinoza*, University of California Press.
- WHITEHEAD A. N. (1970), *Nesmrtelnost (Immortality)*. In *Matematika a dobro a jiné eseje*, MF, Praha.
- SVOBODA K., (ED.) (1944), *Zlomky před Sokratovských myslitelů (Presocratic Fragments)*. Praha: Česká akademie věd a umění.

Martin Strouhal

ON SOME CONCEPTUAL PITFALLS OF THE TEACHING OF VALUES IN THE AGE OF RELATIVISM

Keywords: theory of education, value, value education, ideal, relativism.

The text deals with the question about the extent to which the concept of value and the value orientation in the contemporary pedagogical thought corresponds with philosophical and ideal intentions. The question is how reality approaches the ideal and what meaning this has for man. The aim of the text is to draw attention to the need to clarify the vocabulary which is used in the theory and practice of teaching of values in the era of deepening relativism.

Martin Strouhal

**O NIEKTÓRYCH KONCEPTUALNYCH PUŁAPKACH NAUCZANIA
WARTOŚCI W EPOCE RELATYWIZMU**

Słowa kluczowe: teoria edukacji, wartości, wartość edukacji, ideał, relatywizm.

Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie o to, do jakiego stopnia koncepcja wartości i zorientowania na wartości we współczesnej myśli pedagogicznej koresponduje z intencją filozoficzną i idealną. Jak realność ma się do ideału i jakie to ma znaczenie dla człowieka. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę doprecyzowania terminologii, której używa się w teorii i w praktyce nauczania wartości w erze pogłębiającego się relatywizmu.

Bogdan Idzikowski*
Edyta Mianowska**

EDUKACJA KULTUROWA W OPINII JEJ REALIZATORÓW – UCZESTNIKÓW WARSZTATÓW W RAMACH PROJEKTU „KULTURA TĘDY”

Projekt „Kultura Tędy”

Projekt „Kultura Tędy” był realizowany w latach 2016-2018 w województwie lubuskim jako regionalna część ogólnopolskiego programu „Bardzo Młoda Kultura”, finansowanego przez Narodowe Centrum Kultury. Regionalnym operatorem i dysponentem środków w ramach zadań regrantingowych było Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze (RCAK).

Pierwszym etapem projektu rozpoczętego na początku 2016 roku było dokonanie diagnozy podmiotów, prowadzących edukację kulturową w województwie lubuskim. Na podstawie wskazań ekspertów (sędziów kompetentnych) stworzono listę podmiotów instytucjonalnych (osób prawnych) i indywidualnych (osób fizycznych) zaangażowanych w edukację kulturową, do których zespół badawczy skierował ankietę. W tym etapie badań sondażowych spośród wytypowanych 94 podmiotów kwestionariusze ankiety wypełniło 65 respondentów. Dane po opracowaniu statystycznym zostały zaprezentowane, omówione i skomentowane w raporcie z badań (*Raport z badań diagnostycznych...* 2016). Niniejszy tekst stanowi omówienie fragmentu badań przeprowadzonych latem 2016 roku wśród uczestników szkolenia (warsztatów) w zakresie edukacji kulturowej, adresowanego do osób, które swoją działalność zawodową lokują w tym obszarze edukacji i animacji. Byli to nauczyciele oraz animatorzy działający w środowiskach lokalnych i instytucjach kultury. W szkoleniu wzięli udział przedstawiciele różnych podmiotów – zarówno instytucji (osób prawnych) jak i grup nieformalnych. Wśród

***Bogdan Idzikowski** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: uczestnictwo w kulturze, animacja kultury, pedagogika społeczna, andragogika; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-5964>; e-mail: B.Idzikowski@wpps.uz.zgora.pl

****Edyta Mianowska** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: metodologia badań społecznych, uczestnictwo w kulturze, kapitał społeczny, socjalizacja młodzieży; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-2641>; e-mail: E.Mianowska@ips.uz.zgora.pl

uczestników znalazły się również osoby zajmujące się edukacją kulturową w ramach działań prowadzonych indywidualnie. Szkolenie to, przeprowadzone przez Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze, stanowiło integralną składową projektu *Kultura Tędy*. Wzięło w nim udział 25 edukatorów. Ta część badań miała charakter mieszany – ilościowo-jakościowy oparty na badaniach ankietowych oraz pogłębionych wywiadach. Mieszana strategia pozwoliła z jednej strony na dokonanie charakterystyki społeczno-kulturowej badanych uczestników warsztatów i powiązanie tych cech z prowadzoną praktyką w zakresie edukacji kulturowej, z drugiej na wniknięcie w sensy, jakie badani nadają swoim działaniom, rozumienia przez nich pojęcia edukacji kulturowej, rozpoznania metod i strategii edukacyjnych oraz zakresu świadomego doboru ich do swoich działań, opinii o barierach pracy edukatorów oraz wyłanianiu się indywidualnego oblicza ich praktyki edukacyjnej.

Badania kwestionariuszowe wykorzystwały tylko niektóre pytania skierowane do uczestników pierwszego etapu badań. Ich wybór został podyktowany celem badań prowadzonych w ramach drugiego etapu projektu. Diagnoza prowadzona wśród uczestników szkolenia służyła przede wszystkim opisowi tej grupy, zarówno z perspektywy indywidualnych zasobów edukatorów (cech społeczno-demograficznych) oraz ich aktywności na polu edukacji kulturowej, jak i specyfiki instytucji, w których są zatrudnieni (lub z którymi ściśle współpracują). Jednak ta charakterystyka stanowić miała jedynie tło swobodnych wypowiedzi badanych, w których definiowali autorskie rozumienie edukacji kulturowej i mogli wyrazić swoje stanowisko wobec całego spektrum zagadnień związanych z prowadzeniem edukacji kulturowej. Rozmówców poproszono również o ewaluację różnych aspektów szkolenia.

Oba badania – kwestionariuszowe i oparte na dyspozycjach wywiady swobodne ukierunkowane – zrealizowali przeszkoleni studenci pedagogiki w zakresie animacji kultury Uniwersytetu Zielonogórskiego: Sandra Stempniewska, Karolina Pachurka i Radosław Bajon.

Edukatorzy kulturowi

Charakterystyka społeczno-demograficzna edukatorów

Osoby biorące udział w szkoleniu to przede wszystkim kobiety (88%, mężczyźni 12%). Najlicniejszą była grupa wiekowa w przedziale 30-39 lat (połowa badanych, 52%). Jedna trzecia (32%) to uczestnicy powyżej czterdziestego roku życia. Najmniej liczni byli badani do trzydziestego roku życia (32%).

Badane osoby najczęściej (44%) realizowały swoje projekty edukacyjne w dużych miastach – Zielonej Górze lub Gorzowie Wlkp. (z wyraźną

dominacją Zielonej Góry). Mniej liczni byli przedstawiciele małych miejscowości – miast poniżej 20 tys. mieszkańców (28%) i wsi (16%), najmniejszą kategorię stanowili uczestnicy pochodzący z miejscowości średniej wielkości (12%).

Większość uczestników szkolenia zadeklarowała zatrudnienie lub ściłą współpracę z instytucjami oświaty lub kultury. Ponad połowa (52%) związana jest z instytucjami oświaty, jedna czwarta (24%) z instytucjami kultury. Wśród innych podmiotów badani wskazali trzykrotnie organizacje pozarządowe/non profit (12%), dwukrotnie wymieniono uczelnie wyższe, jedna osoba współpracuje z niesformalizowaną grupą osób. Własną działalność gospodarczą związaną z edukacją kulturową prowadzą dwie osoby, a cztery są aktywne w tym obszarze jako przedstawiciele wolnych zawodów (animatorzy) i edukatorzy/wolontariusze. Uczestnicy szkolenia to na ogół osoby zawodowo angażujące się w edukację kulturową. Dla większości z nich (64%) aktywność ta lokuje się w głównym nurcie aktywności zawodowej. Zwykle jest to jedna z kilku głównych form ich pracy.

Najlichniesza grupa badanych (44,0%) zajmuje się edukacją kulturową od roku do pięciu lat, a 28% jest aktywnych od 6 do 10 lat. Co piąty (20%) uczestnik zajęć deklaruje, że edukację kulturową prowadzi ponad 10 lat. Najkrótszy staż ma najmniejsza grupa uczestników (8%). Świadczy to o bogatym doświadczeniu zawodowym badanych.

Wszyscy uczestnicy szkolenia mieli wyższe wykształcenie. Dwie trzecie (64%) legitymowało się wykształceniem na poziomie magisterskim, a dwie osoby uzyskały stopień naukowy doktora (8%). Pozostali (28%) ukończyli studia licencjackie lub inżynierskie. W strukturze tej dominowali absolwenci profili humanistycznych: filologii polskiej (3), filologii germańskiej (1), filozofii (3), historii (1), politologii (1) i etnologii (1). Jedna trzecia (8 osób) ukończyła studia pedagogiczne, przy czym połowa z nich to absolwenci animacji kultury/społeczno-kulturalnej. Wśród badanych byli również absolwenci edukacji artystycznej (3), a także kierunków technicznych (3) i ekonomicznych (1).

Ponad jedna trzecia badanych (36%) ukończyła studia podyplomowe najczęściej o kierunku artystycznym (4) lub nauk społecznych (5). Ponad połowa (60%) edukatorów doskonaliła swoje umiejętności biorąc udział w różnych szkoleniach i kursach. Najczęściej były to zajęcia podnoszące kompetencje w zakresie sztuk wizualnych, tanecznych i teatralnych oraz plastycznych. Pojedyncze wskazania dotyczyły udziału w kursie wolontariatu, pozyskiwania grantów i kursie językowym.

Co ważne, badani to nie tylko propagatorzy kultury, ale także jej czynni twórcy. Co czwarty z nich (28%) jest czynnym artystą, zarówno tworzącym,

jak i prezentującym swoje prace.

Zakres i obszary oraz formy działań edukatorów

W badaniach poszukiwano informacji o zakresie podejmowanych działań nakierowanych na edukację kulturową: w jakich obszarach/dziedzinach jest prowadzona, jakie przybiera formy, w jakich przestrzeniach i z kim jest realizowana. Ważna była także ocena takich działań i samoocena własnych kompetencji oraz oczekiwania edukatorów pod adresem różnych podmiotów.

Badani w większości współpracują z jednym podmiotem – instytucją oświaty lub kultury. Dwie osoby współpracują z dwoma podmiotami, dwie inne – z trzema. A zatem w aspekcie doświadczeń współpracy instytucjonalnej nie jest to grupa homogeniczna. Wniosek ten wzmacnia charakterystykę zróżnicowania instytucji oświaty i kultury pod względem specyfiki ich działalności.

Kolejną cechą ich działalności są działania edukacyjne – nauczanie w obszarze kultury lub sztuki. Taka aktywność jest głównym (48%) lub dodatkowym rodzajem działań (48%) niemal wszystkich podmiotów. Drugi najczęściej wskazywany obszar obejmuje działalność artystyczną, tworzenie, produkowanie dóbr kultury i sztuki. Animację w tym zakresie prowadzą dwie trzecie badanych podmiotów (64%), przy czym prawie dla połowy z nich (48%) jest to dodatkowy rodzaj działań. W dalszej kolejności jest działalność wystawiennicza i kuratorska (56%). Dla 28% badanych stanowi ona główny rodzaj działań, a dla 28% także dodatkowy.

Z profilu działań podejmowanych w zakresie edukacji kulturowej wynika, że uczestnicy szkolenia reprezentowali osoby prawne i fizyczne, których działalność w obszarze edukacji kulturowej skupia się przede wszystkim na edukacyjnej i twórczej aktywności, włączając w to prezentację efektów swojej pracy. Uczestnicy kursu częściej mają sposobność organizowania przedsięwzięć czy włączania się w przygotowanie projektów z zakresu edukacji kulturowej, których adresatami są indywidualni odbiorcy, a nie inne sformalizowane podmioty.

W profil działalności edukacyjnej wpisuje się także podział na obszary dziedzinowe. Stworzono listę dwudziestu dziedzin. Badani wskazywali głównie na animację kultury i/lub muzykę. Te zakresy wskazało 60% badanych. Ponad połowa swoje działania lokuje również w takich obszarach, jak: aktywność fizyczna (56%), video, nowe media, multimedia (56%), literatura, czasopisma, druk, opowiadanie (52%), taniec (52%). Niewiele mniej niż połowa deklaruje prowadzenie działań w takich obszarach jak: nauka (48%), tradycja, pamięć, dziedzictwo niematerialne (48%), teatr (44%). Nieco rzadziej wybierano folklor, kulturę ludową (40%) i fotografię (40%). Pozostałe

obszary znalazły się w sferze aktywności mniej niż co trzeciego uczestnika szkolenia lub reprezentowanego przez niego podmiotu.

Widać, że działalność w zakresie edukacji kulturowej obejmuje całe spektrum dziedzin, a badani nie koncentrują się na jednym obszarze. Najczęściej (25%) wskazywano cztery obszary, a ponad połowa edukatorów zaznaczyła sześć lub więcej domen. Można skonkludować, że badani to osoby, które mają doświadczenia w pracy animacyjnej w wielu różnych dziedzinach kultury. W pracy zawodowej łączą aktywność zarówno w dziedzinach zbliżonych, jak i stosunkowo odległych pod względem artystycznego profilu.

W pracy edukatorów ważna jest prezentacja form podejmowanych działań. „Spośród różnych form działań edukacyjnych do tych, które pojawiają się najczęściej (zagregowane wybory odpowiedzi: *zawsze/we wszystkich działaniach, często/w większości działań, od czasu do czasu/w połowie działań*) zaliczyć należy: warsztaty (84%); systematyczne przebywanie ze sobą, rozmowa, współtworzenie (80%); lekcja, zajęcia z nauczycielem (72%); projekty tworzone przez uczestników (68%). Przy czym lekcje, zajęcia z nauczycielem pojawiają się *zawsze/we wszystkich działaniach* prawie połowy (48%) podmiotów reprezentowanych przez badanych, a 40% *zawsze/we wszystkich działaniach* realizuje zajęcia w formie systematycznego przebywania ze sobą uczestników, rozmów, współtworzenia. Z kolei w przypadku zajęć odbywających się w formie warsztatowej najczęściej wskazywaną odpowiedzią było: *często/w większości działań* (40%)” (*Raport z badań uczestników...* 2016, s. 12). W formach działań wykorzystywane są często zarówno te odwołujące się do tradycyjnych sposobów pracy (nauczyciel prowadzący zajęcia) (por. np.: Malewski 2010), jak i oparte na współpracy, współdziałaniu uczestników (tamże, a także: Słowińska 2017; Kargul 2012; Kargul, Słowińska, Gancarz 2004). Taka strukturyzacja działań może przesądzać o podmiotowym lub przedmiotowym traktowaniu uczestników. Badania ujawniły, że edukacja kulturowa jest prowadzona z wykorzystaniem wszystkich wymienionych form zajęć. Dominują formy interakcyjne współtworzone przez uczestników/adresatów (66%), rzadziej pojawiają się zajęcia zakładające bierny udział uczestników, jak: wykład, prelekcja, oprowadzanie (40%), festyn, piknik, event (48%), spotkanie z zaproszonym gościem (52%), konkurs, olimpiada, przegląd z nagrodami. Stosunkowo rzadko pojawia się korzystanie z internetu. Zajęcia z wykorzystaniem zasobów sieci proponowane są jedynie przez 36% uczestników szkolenia. To ustalenie jest ważne ze względu na teoretyczne założenia programu Bardzo Młoda Kultura, które koncentrowały się na redefinicji pojęcia edukacja kulturowa i poszerzeniu jej zakresu, obszaru i form pracy o nowe media i współtworzenie społeczności sieci. Marek Krajewski (2016) przyjmuje, że „edukacja kulturowa to nie tyl-

ko przygotowywanie do tworzenia i odbioru sztuki, ale raczej wyposażanie w kompetencje pozwalające na bycie w kulturze, korzystanie i współtworzenie jej zasobów, a tym samym pełnoprawne uczestnictwo w życiu zbiorowym” (zob. także: Krajewski, Skórzyńska 2017).

Wśród form i obszarów działalności badanych priorytetowe zadania skupiają się raczej na organizacji i realizacji projektów własnych, mniej na wspieraniu innych zajmujących się edukacją kulturową. Partnerstwo (współpraca) z innymi obecna jest przy realizacji projektów własnych i dochodzi do niej stosunkowo często. Badani najczęściej (zagregowane wskazania odpowiedzi: *tak wielokrotnie i tak, kilkakrotnie*) deklarowali współpracę z innymi instytucjami kultury. Prawie trzy czwarte (72%) wskazało te instytucje jako częstych partnerów działań w zakresie edukacji kulturowej. Stosunkowo często podejmowana jest również współpraca z innymi placówkami oświatowymi i z innymi edukatorami: ponad połowie podmiotów (64%) partnerowały wielokrotnie lub kilkakrotnie placówki oświatowe, a 60% badanych zadeklarowało, że ich instytucja współpracuje z innymi edukatorami, artystami. Nieco rzadziej pojawiły się wskazania współpracy z organizacjami pozarządowymi (56%). Najrzadziej w roli partnera w działaniach z zakresu edukacji kulturowej występują prywatne przedsiębiorstwa, spółki (44%), uczelnie wyższe (40%) oraz Kościół i inne organizacje kościelne/wyznaniowe (16%). Przy czym Kościół i organizacje kościelne/wyznaniowe najczęściej (44%) były wskazywane jako podmioty, z którymi w ogóle nie jest podejmowana współpraca (*Raport z badań uczestników...* 2016).

W związku z wymogami niektórych zadań projektowych, a także licznie zgłaszanymi trudnościami natury finansowej, technicznej, kadrowej (kompetencyjnej) oraz trudności z pozyskiwaniem uczestników, niezwykle ważnego znaczenia nabiera współpraca. Najczęściej jest ona podejmowana w kooperacji z instytucjami kultury i innymi edukatorami. Wszyscy badani mają doświadczenia w tym zakresie. Instytucje oświatowe wskazywano jako te, z którymi współpraca jest najbardziej intensywna. Wielokrotnie partnerują w projektach edukacji kulturowej aż połowie podmiotów reprezentowanych w badaniach.

Współpraca obejmuje przede wszystkim działania upowszechniające realizowane projekty. Prawie trzy czwarte podmiotów (76%) (zagregowane wskazania odpowiedzi: *we wszystkich działaniach, prawie we wszystkich działaniach, w połowie działań*) współpracuje z innymi w celu pozyskania uczestników, a 64% oczekuje wsparcia w promocji realizowanych przedsięwzięć. Ważnym obszarem współpracy, bo wskazywanym przez 72% podmiotów, jest współdziałanie, którego celem jest pomoc w realizacji projektów edukacyjnych i ich wsparcie techniczne. Równie często reprezentowane przez ba-

danych podmioty podejmują działania wspólnie z innymi (lub na zasadach podwykonawstwa), organizując przedsięwzięcia z zakresu edukacji kulturowej. Pozostałe wymienione formy współpracy podejmowane były stosunkowo rzadko – mniej podmiotów często nawiązuje inne formy współpracy. Mniej niż połowa lokuje współpracę w takich obszarach jak wsparcie finansowe i rzeczowe (40%), współpraca merytoryczna (40%), wspólne składanie wniosków grantowych (20%). Przy czym angażowanie partnerów w pozyskiwanie środków w ramach grantów jest tym obszarem, w którym najwięcej podmiotów nie podejmuje współpracy w ogóle (44%). Jest to ustalenie fałszyfikujące domysł, akcentujący korzyści finansowe płynące ze współpracy oraz konieczność poszukiwania partnerów w konkursach grantowych. Widać, że ten wymóg nie dominuje już w kryteriach ubiegania się o grant, przez co gotowość dzielenia się z innymi podmiotami pozyskanymi środkami jest niewielka.

Reasumując tę część rozważań trzeba wskazać, że współpraca to głównie działania promocyjne i pomoc w realizacji projektów, co w niewielkim zakresie przekłada się na wsparcie finansowe i rzeczowe oraz wspólne opracowanie koncepcji merytorycznej projektu, a także współdziałanie na rzecz wspólnego pozyskiwania środków finansowych.

Przedstawione wyniki upoważniają do sformułowania tezy, że edukatorzy biorący udział w szkoleniu dysponują wysokimi zasobami indywidualnymi. Mają bogate doświadczenie zawodowe, ugruntowane pracą w instytucjach oferujących uczestnikom/klientom zróżnicowaną ofertę w zakresie edukacji kulturowej – od strony formalnej, metodycznej i dziedzinowej. Takie obszary (instytucjonalne, terytorialne i społeczne) gwarantują pomnażanie zasobów kulturowych i budowanie kapitału społecznego edukatorów. W świetle zebranych danych uczestnicy szkolenia to osoby, które wydają się być aktywnie nastawione wobec rzeczywistości. Większość z nich pogłębia swoje umiejętności i zdobywa nowe kompetencje na studiach podyplomowych i korzysta z innych form kształcenia. Część z nich realizuje się także w twórczości artystycznej.

Aktywność edukatorów w zakresie edukacji kulturowej w perspektywie porównawczej

Mimo niewielkiej próby badawczej skorelowaliśmy niektóre cechy badanych (bycie artystą, miejsce prowadzenia edukacji kulturowej, płeć, staż działań edukacyjnych, wykształcenie, kierunek studiów) z ich deklaracjami dotyczącymi różnych aspektów działań w zakresie edukacji kulturowej. Zabieg ten nie służył ujawnieniu zależności statystycznych. Może zostać natomiast wykorzystany do ewentualnego skonstruowania modelu teoretyczno-

metodologicznego na dalszych etapach badań w ramach projektu lub w innych badaniach.

Bycie artystą nie różnicuje podejmowania działań w różnych obszarach oraz korzystania ze źródeł wiedzy. Natomiast różna jest samoocena w zakresie poruszania się we współczesnej kulturze – swoją wiedzę i kompetencje wyżej oceniają artyści, a także częściej od pozostałych badanych korzystają z takich form działań, jak: konkursy, spotkania z zaproszonym gościem, przebywanie ze sobą.

Miejsce edukacji kulturowej w działalności różnicuje lokowanie jej w obszarze wsparcia merytorycznego dla innych podmiotów i prowadzenia badań, analiz, prac i spotkań naukowych. Im bardziej centralnie zlokalizowane jest miejsce, tym częściej pojawiają się takie działania. Natomiast dla innych rodzajów działalności cecha ta nie ma znaczenia. Nie różnicuje także częstości pojawiania się różnych form działań edukacyjnych oraz samooceny w zakresie poruszania się w różnych obszarach kultury.

Społeczno-demograficzne cechy badanych nie modyfikują ich aktywności zawodowej. Bez względu na płeć, staż pracy, poziom wykształcenia czy kierunek ukończonych studiów tak samo często pojawiały się w deklaracjach badanych różne formy działań edukacyjnych, zbliżona była częstość korzystania z różnych źródeł wiedzy. Osoby różniące się analizowanymi cechami na podobnym poziomie dokonywały również samooceny w zakresie poruszania się w różnych obszarach kultury.

Narracje badanych edukatorów

W części badań prowadzonych drogą pogłębionych wywiadów brali udział ci sami uczestnicy szkolenia w RČAK. Skierowano do nich 12 pytań otwartych, dotyczących: rozumienia edukacji kulturowej i jej znaczenia w życiu młodego pokolenia, udziału badanych w warsztatach i oceny ich przydatności dla praktyki oraz oczekiwań związanych z edukacją kulturową. Pytania te miały charakter jedynie ukierunkowujący, dlatego prowadzący wywiady zachęcali interlokutorów do dzielenia się głębszymi refleksjami, snucia narracji i sami wchodzili w dialog z edukatorami. Było to badanie o charakterze narracyjno-dialogowym. Przebieg wywiadów był za zgodą badanych nagrywany na urządzeniu rejestrującym, po czym dokonano transkrypcji ich treści.

Udział w szkoleniach

Wśród badanych 15 osób uczestniczyło już w różnego typu szkoleniach (warsztaty metodyczne i specjalistyczne, konferencje, szkolenia, studia podyplomowe, debaty i dyskusje panelowe, pokazy i prezentacje, coaching,

kursy instruktorskie itp.), 10 nie miało takich doświadczeń. Ich organizatorami były głównie instytucje oświatowe oraz instytucje kultury – lokalne i ogólnopolskie. Niewielki był udział niepublicznych organizatorów.

Różny był czas ich trwania (od kilku godzin do kilkunastu dni) oraz częstotliwość uczestnictwa (od jednorazowego uczestnictwa do nawet dwudziestokrotnego udziału). Większą częstotliwość udziału w szkoleniach zgłaszali nauczyciele. Może to świadczyć zarówno o wyższej świadomości znaczenia edukacji całościowej (zob. m.in.: Malewski 2010; Kargul 2005) tej kategorii edukatorów, swoistym „wytrenowaniu” w procesie dokształcania i modernizacji wiedzy i umiejętności, jak też o dostosowaniu się do wymagań awansowych w zawodach pedagogicznych, których składnikiem jest formalne potwierdzanie nabytych kompetencji. Wzmacnia ten domysł wskazanie przez dziewięcioro badanych, że uczestnicy otrzymywali dodatkowe uprawnienia w postaci formalnych certyfikatów określających zdobycie uprawnień, w pozostałych były to szkolenia otwarte bez potwierdzania uprawnień.

Oprócz ilościowego aspektu udziału badanych w dokształcaniu ważną była ich opinia o poziomie merytorycznym tych szkoleń, przydatności do praktyki, zbalansowania proporcji między nabytą wiedzą a umiejętnościami. Podkreślano ich wysoki poziom oraz przydatność praktyczną dla badanych. Jedynie dwie osoby zgłosiły opinię aprobującą, ale z akcentem krytycznym (*różnie bywało, jedne były lepsze, bardziej przydatne, inne mniej*). Pozostali badani wypowiadali się entuzjastycznie (*było super, tematyka trafiona idealnie, wyborni prowadzący*) lub aprobująco z akcentem racjonalnym (*wiedza i umiejętności przydatne, wykorzystałam w praktyce, wysoki poziom wiedzy specjalistycznej, były inspirujące, pokazały nowe/inne możliwości działań*). Można taką ocenę odczytać zarówno jako wskaźnik rzeczywistego poziomu tych szkoleń, jak i skromnych wymagań ze strony uczestników (szczególnie gdy motywem uczestnictwa było uzyskanie formalnego dokumentu) lub też niskiego poziomu krytycyzmu badanych.

Jakie uzasadnienia pojawiły się w gronie dziesięciorga rozmówców, którzy dotychczas nie uczestniczyli w żadnym szkoleniu? Najczęściej wskazywano na dwa powody: brak wiedzy o takich szkoleniach oraz brak interesującej oferty szkoleń. Rzadziej na brak potrzeby ze strony badanych oraz na bariery finansowe. Wszyscy jednak podkreślili gotowość udziału w takich szkoleniach, co sygnalizuje istnienie bazy rekrutacyjnej na zorganizowane formy edukacji całościowej.

Skoro badani dostrzegają potrzebę podwyższania kompetencji w obszarze edukacji kulturowej, to jakie są ich oczekiwania pod adresem organizatorów? Oczekują pomocy w radzeniu sobie z problemami formalnymi przy pozyskiwaniu, realizacji i rozliczaniu projektów z obszaru edukacji kul-

turowej i animacji. Chodzi o tworzenia wniosków projektowych, wskazanie sposobów docierania do projektów grantowych, zdobycie wiedzy o sponsoringu. Oczekują wiedzy i umiejętności praktycznych do prowadzenia edukacji kulturowej, a także uzyskania formalnego przygotowania instruktorskiego i coachingowego, potwierdzonego certyfikatami. Nielicznym wystarcza nowa wiedza i umiejętności bez certyfikowania nabytych kompetencji. Pojedynczy rozmówcy chcieliby umożliwienia kontaktu z mentorami i praktykami, zbliżenia praktyki animacyjnej z edukacyjną, tworzenie stałej platformy spotkań i wymiany doświadczeń. Jest to potrzeba wzmocnienia relacyjnego aspektu edukacji kulturowej (Krajewski 2013).

Kontakty interpersonalne badanych jako przestrzeń tworzenia sieci społecznych

Jednym z ważnych celów projektu było stworzenie sieci powiązań osób działających w obszarze edukacji kulturowej, dlatego ustalano, czy badani znali się wcześniej: 12 osób znało się wcześniej, 13 nie. Była to różna znajomość – z widzenia (5 osób), ze spotkań (7), o charakterze prywatnym (5), zawodowym (7) (czasami te dwa rodzaje znajomości występowały łącznie). Owe zawodowe kontakty dotyczyły głównie nauczycieli, rzadziej osób związanych z kulturą. Tylko dwie osoby nie współpracowały ze znajomymi uczestniczącymi w warsztatach, pozostałe tak, głównie w zakresie praktyki zawodowej, w ramach fundacji, uczestnictwa w zajęciach szkoleniowych i na studiach. Jak widać, tylko minimalnie więcej nie znało pozostałych, natomiast spośród znających się zdecydowana większość współpracowała z sobą – głównie na płaszczyźnie zawodowej.

Zajęcia warsztatowe w ramach projektu mogły stanowić także płaszczyznę nawiązania nowych znajomości i współpracy w dziedzinie edukacji kulturowej. W trakcie zajęć 20 uczestników już to uczyniło, podkreślając, że to najważniejsza ich wartość. Konkretnie decyzje dotyczące wspólnych działań podjęło 8 uczestników, 6 innych poważnie rozważa taką współpracę, a 6 pozostałych jeszcze nie wie czy dojdzie do współdziałania z innymi uczestnikami szkolenia. Tylko 5 badanych nie nawiązało jeszcze kontaktów. „Widać więc, że dla 14 osób nawet relatywnie krótki, bo weekendowy pobyt na wspólnych zajęciach stworzył przesłankę do nawiązania współpracy w zakresie edukacji kulturowej. Można uznać to za sukces organizatorów – realizatorów projektu *Kultura Tędy*, tym bardziej że 6 kolejnych osób myśli o takiej współpracy” (*Raport z badań uczestników...* 2016, s. 25).

Problemy edukatorów i sposoby ich przewycięzania

Jak rozmówcy radzą sobie z problemami towarzyszącymi edukacji kulturowej? Analizy rozpoczęto od identyfikacji listy problemów – czy mają one

miejsce w praktyce badanych, czego dotyczą i jakie jest ich źródło (wewnętrzne czy zewnętrzne). Najczęściej wskazywano na: trudności z pozyskiwaniem środków na działania z tego obszaru (zgłasza to ponad połowa badanych); szeroko rozumiane kłopoty logistyczne; zakres rozumienia edukacji kulturowej – zarówno przez samych edukatorów/animatorów, jak też w otoczeniu społecznym. Dominuje wąskie, artystyczne ujmowanie edukacji kulturowej, które Antonina Kłoskowska określa mianem kultury symbolicznej o funkcjach autotelicznych (por.: Kłoskowska 1983, 1984, 1991), co tworzy bariery natury świadomościowej; trudności o charakterze społecznym, tkwiące w uczestnikach lub potencjalnych uczestnikach (brak chęci, zaangażowania); konkurencyjność oddziaływania nowych mediów; niechęć rodziców do inwestowania w edukację kulturową dzieci; brak świadomości władz i sponsorów o wadze takiej edukacji jako inwestycji w światłego, wrażliwego i twórczego obywatela; deficyt czasu po stronie edukatorów oraz edukowanych; brak gotowości do współdziałania innych podmiotów edukacji kulturowej (konkurencja w ubieganiu się o środki oraz konieczność dzielenia się sukcesem – myślenie w kategoriach resortowych, partykularyzm); bariery osobiste (uprzedzenia i zawiść), niska gotowość edukatorów do wykraczania poza stosowane schematy (brak otwartości na innowacyjność); słaba informacja o inicjatywach oraz kłopoty z komunikacją interpersonalną; sztywne siatki godzin dydaktycznych w szkołach; biurokracja w instytucjach (szkołach, urzędach, placówkach kultury); kłopoty z rekrutacją uczestników (brak chęci z ich stronnym oraz niż demograficzny rzutuujący na frekwencję).

Jak widać, jest to obszerna lista barier o rodowodzie wewnętrznym, tkwiących w samych edukatorach i uczestnikach (wola działania, kompetencje, schematyzm itp.), jak i poza nimi (oprzyrządowanie legislacyjno-organizacyjne, logistyka, brak środków, dezintegracja społeczna). Badani mają więc obszerną i względnie trafną diagnozę stanu trudności i ich przyczyn. Jak zatem radzą sobie z nimi i jakie działania uważają za niezbędne dla łagodzenia lub eliminacji tych problemów? Troje badanych nie przedstawiło żadnych rozwiązań. Pozostali zaproponowali obszerną listę pomysłów ich rozwiązania. Najczęściej wymieniano: ubieganie się o granty; poszukiwanie wsparcia logistycznego; permanentne przełamywanie niechęci różnych podmiotów do współpracy (głównie szkół); zawieranie aliansów na bazie wspólnych korzyści; budowanie sieciowych powiązań zamiast konkurencji; zapraszanie animatorów i artystów do szkół; dbanie o ciągłość projektów (przełamywanie okazjonalności i jednorazowości w działaniach edukacyjnych); budowanie partnerstwa z władzami lokalnymi; współpraca z sektorem produkcji (wsparcie materiałowe); promowanie atmosfery sprzyjającej edukacji kulturowej; zwiększanie pola wolności twórczej i swobody odczy-

tywania znaczeń kulturowych; uelastycznienie struktury i zadań instytucji kultury; odkrywanie w sobie i u innych pasji do działań; pokonywanie barier psychicznych. Oprócz tego pojawiło się dużo pomysłów jednostkowych, autorskich, o których szerzej w *Raporcie (Raport z badań uczestników... 2016)*.

Rozumienie edukacji kulturowej i argumenty na rzecz jej prowadzenia

Badaczy zaskoczyła rezerwa i powściągliwość badanych w wypowiedzianiu się w tej sprawie. Padały odpowiedzi, że jest to korzystanie z kultury lub też tylko pośrednio określano zakres znaczeniowy edukacji kulturowej odpowiadając na kolejne pytanie dotyczące argumentów na rzecz potrzeby jej prowadzenia. Jednak syntetyzując różne wypowiedzi w tej sprawie wyłania się tendencja w kierunku tradycyjnego ujmowania edukacji kulturowej jako wprowadzanie w kulturę, uczenie rozumienia kultury, „oswajanie” ze sztuką, ułatwianie dostępu do niej i jej odbioru. W takich kategoriach pojęcie to rozumie większość badanych. Dodawano, że jest to własna twórczość oraz uczenie się przez tworzenie lub doświadczanie kultury z udziałem przedstawicieli różnych dziedzin, głównie w formie projektowej (tak to ujmowali artyści) lub że jest to budzenie wrażliwości na sztukę, człowieka oraz przyrodę (nauczyciele). Orientacja pedagogiczna wyraźna była w instrumentalnym ujęciu upatrującym w edukacji kulturowej możliwości kompensowania braków, sposobu usamodzielniania dziecka, uwrażliwiania i budzenia refleksyjności podmiotu (jedno z charakterystycznych określeń rozmówcy: *dopieszczanie ducha*). Ten sposób ujmowania edukacji kulturowej wpisuje się w wąskie rozumienie kultury jako przestrzeni zachowań i wytworów artystycznych (Kłoskowska 1991, 1984, 1983; Golka 2008; Kasprów 1982 i in.). Były jednak wypowiedzi, które abstrahowały od wąskiego ujęcia kultury, a także jej pedagogicznej instrumentalizacji. Edukatorzy odwoływali się do szerokiego, antropologicznego ujmowania kultury, stwierdzając, „że jest to nauka o korzeniach, tradycji, o dociekaniu prawdy – inaczej, że jest to bardzo szeroko rozumiana część edukacji humanistycznej niezbędna dla samorozwoju, samoświadomości i świadomości otoczenia. Może ona stanowić barierę przed postępującą medializacją zachowań współczesnych ludzi – głównie dzieci i młodzieży” (*Raport z badań uczestników... 2016*, s. 37). Większość z przywołanych cech definicyjnych edukacji kulturowej, takich jak wspieranie młodego człowieka w rozwoju, kształtowanie zdolności do wyrażania swoich uczuć i emocji, zdobywanie kompetencji komunikacyjnych niezbędnych w społecznych interakcjach, była przywołana jako argument na rzecz konieczności jej prowadzenia, co wpisuje się w paradygmat animacji kultury (zob. m.in.: Idzikowski 2013, 2012, 2003; Kubinowski 2013). Taki pogląd

wyrażała zdecydowana większość rozmówców. „Pojawiały się też argumenty rozbieżne, a nawet sprzeczne. Przykładem może być pogląd, że służy ona podtrzymywaniu tradycji, nawiązuje do korzeni, buduje historyczną tożsamość i świadomość odrębności kulturowej *versus* pogląd, że kultura to coś, co nas otacza, to współczesność, a nie ‘pławienie się’ w przeszłości. Inne argumenty odwoływały się do konieczności uprzystępniania, tłumaczenia i ‘oswajania’ sztuki współczesnej, która poprzez swoją hermetyczność staje się obca i niedostępna” (*Raport z badań uczestników...* 2016, s. 38).

Próba syntezy

Badania ujawniły heterogeniczny skład edukatorów podejmujących wyzwania w zakresie edukacji kulturowej. Są to osoby o zróżnicowanych profesjach, pracujące we względnie różnorodnym spektrum instytucji bądź prowadzące działania na własny rachunek oraz przedstawiciele wolnych zawodów. Jedyłą wspólną cechą jest posiadanie wyższego wykształcenia, jednak o zróżnicowanym profilu kierunkowym. Dominują nauczyciele i animatorzy kultury, a wyrazistą (choć nieliczną) grupę stanowią artyści. Rysem charakterystycznym praktyki edukacyjnej badanych jest bogactwo doświadczeń w zakresie form, metod, dziedzin kultury i środowisk mieszczących się w obszarze ich działania. Także otwartość na samoedukację, wzbogacanie własnego warsztatu edukatora kultury wsparte dużą liczbą udziałów w szkoleniach i warsztatach są cechą typową dla osób poszukujących, otwartych na wiedzę, myślących innowacyjnie. Rozumienie przez nich kultury i edukacji ma cechy tradycyjnie wąskiego ujmowania tych pojęć, ale z przywołanych przez badanych argumentów na rzecz prowadzenia edukacji kulturowej wynika przesuwanie się jej cech atrybutywnych w kierunku szerszego, relacyjnego rozumienia kultury, bliskiemu niemieckiej socjokulturze (Krajewski 2013; Słowińska 2007, 2017). Mimo nieufności do współpracy z innymi podmiotami, badani w trakcie warsztatów nawiązali nowe kontakty i zainicjowali współpracę na polu edukacji kulturowej – co stało się załączkiem sieciowych powiązań, przez co wpisało się w główny cel realizowanego projektu.

Literatura

- GOLKA M. (2008), *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- IDZIKOWSKI B. (2003), Dylematy animacji, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, nr 3(23).

- IDZIKOWSKI B. (2012), Interdyscyplinarne konteksty animacji kultury, „Rocznik Lubuski”, t. 38, cz. 2.
- IDZIKOWSKI B. (2013), Teoria i praktyka animacji kultury w czasach ponowoczesnych, [w:] Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki, red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz, MAKmed, Lublin.
- KARGUL J. (2005), Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowania całościowej edukacji, wyd. 2 rozszerzone i zmienione, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KARGUL J. (2012), Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KARGUL J., SŁOWIŃSKA S., GANCARZ M. (2004), Z prądem i pod prąd. Lubuskie instytucje kultury w nowym ładzie społecznym, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KASPRÓW E. (1982), Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach robotniczych i inteligenckich, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KŁOSKOWSKA A. (1983), Socjologia kultury, PWN, Warszawa.
- KŁOSKOWSKA A. (1984), Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności, [w:] Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych, red. S. Nowak, PWN, Warszawa.
- KŁOSKOWSKA A. (1991), Kultura, [w:] Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t.1: Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze, red. A. Kłoskowska, Instytut Kultury, Wrocław.
- KRAJEWSKI M. (2013), W kierunku relacyjnej koncepcji kultury, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 57, nr 1.
- KRAJEWSKI M. (2016), <http://www.edukacjakulturowa.pl/about> [data dostępu: 10.04.2014].
- KRAJEWSKI M., SKÓRZYŃSKA A., (RED.) (2017), Diagnoza w kulturze, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, <https://www.nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/aktualnosci/-diagnoza-w-kulturze-pobierz-darmowy-e-book-> [data dostępu: 5.10.2017].
- KUBINOWSKI D. (2013), Współczesne paradygmaty animacji kultury, [w:] Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki, red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz, MAKmed, Lublin.

- MALEWSKI M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- RAPORT z badań diagnostycznych edukacji kulturowej w województwie lubuskim ramach programu „Bardzo młoda kultura” (etap pierwszy) (2016), http://kulturatędy.pl/wp-content/uploads/2017/01/Raport_BMK_Kultura_tędy_13_07_2016.pdf [data dostępu: 10.04.2014].
- RAPORT z badań uczestników szkolenia z zakresu edukacji kulturowej prowadzonego w ramach programu „Bardzo młoda kultura” (etap drugi) (2016), http://rcak.fluidagency.pl/wp-content/uploads/2017/01/Raport2_BMK_Kultura_tędy_13.11.2016.pdf [data dostępu: 10.04.2017].
- SŁOWIŃSKA S. (2007), *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SŁOWIŃSKA S. (2017), *Sensy oddolnych inicjatyw kulturalnych w interpretacjach ich realizatorów*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

Bogdan Idzikowski
Edyta Mianowska

**CULTURAL EDUCATION IN THE OPINION OF ITS PROVIDERS –
WORKSHOP PARTICIPANTS WITHIN THE *KULTURA TĘDY*
PROJECT**

Keywords: cultural education, forms of education, social network, cultural competence.

The study in this article is a diagnostic part of the Polish programme entitled “Bardzo młoda kultura”, realized in the Lubuskie Voivodship within the “Kultura tędy” project. The research material comes from the second research round, and involves 25 participants of the training for cultural education providers, which took place in the summer of 2016 at Regionalne Centrum Animacji Kultury (the Regional Centre of Cultural Animation) in Zielona Góra. The study had a mixed, quantitative and qualitative, character. It was based on a questionnaire and an in-depth, focused interview. The aim of the study was to outline the socio-cultural and demographic structure of the education providers – participants of the training: the teaching forms and methods used in educational work; institutional affiliations; cooperating partners in creating network connections; barriers (difficulties) in their work; expectations towards external subjects; self-assessment of

competence and of readiness to update their knowledge (participation in courses and workshops); the scope/field and areas of culture used in teaching; sources of gaining knowledge and skills that culture providers need; understanding the conceptual scope of cultural education, including the ability to argue for the purposefulness of teaching.

Bogdan Idzikowski
Edyta Mianowska

**EDUKACJA KULTUROWA W OPINII JEJ REALIZATORÓW –
UCZESTNIKÓW WARSZTATÓW W RAMACH PROJEKTU KULTURA
TĘDY**

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, formy edukacji, sieci społeczne, kompetencje kulturowe.

Prezentowane w tekście badania stanowią diagnostyczną część ogólnopolskiego programu *Bardzo Młoda Kultura*, realizowanego w województwie lubuskim w ramach projektu *Kultura Tędy*. Materiał badawczy pochodzi z drugiej części pierwszego etapu badań i dotyczy 25 uczestników szkolenia dla realizatorów edukacji kulturowej, które odbyło się latem 2016 r. w Regionalnym Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze. Badania miały mieszany, ilościowo-jakościowy charakter, oparty na kwestionariuszu ankiety oraz pogłębionych, ukierunkowanych wywiadach. Celem było rozpoznanie struktury społeczno-kulturowej i demograficznej edukatorów – uczestników szkolenia, stosowanych przez nich form i metod pracy edukacyjnej, afiliacji instytucjonalnej, partnerów współpracy dla tworzenia powiązań sieciowych, barier (trudności) w ich pracy, oczekiwań pod adresem podmiotów zewnętrznych, samooceny własnych kompetencji i gotowości do modernizacji wiedzy (udział w kursach i warsztatach), zakresu/obszaru i dziedzin kultury wykorzystywanych w edukacji, źródeł pozyskiwania wiedzy i umiejętności niezbędnych edukatorowi kultury oraz rozumienia zakresu znaczeniowego edukacji kulturowej, w tym umiejętności argumentowania celowości jej prowadzenia.

Mateusz Kuźmik*

OCENA PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW SZKOLNYCH W PERSPEKTYWIE AKTUALNYCH BADAŃ

Wprowadzenie

Badanie przygotowania pedagogów szkolnych jest źródłem znacznych trudności. Intencja sprawdzenia kompetencji i umiejętności pedagogów szkolnych obiektywnym, rzetelnym i wystandaryzowanym narzędziem może być zinterpretowana jako silnie zagrażająca, a w rezultacie powodować opór respondentów. Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej z nich została przedstawiona specyfika zawodu pedagoga szkolnego w świetle wybranych aktów prawnych. W drugiej natomiast zdecydowano się na przywołanie badań autorów, które dotyczą określonych aspektów związanych z przygotowaniem pedagogów szkolnych do ich obowiązków w przyszłości.

Specyfika zawodu pedagoga szkolnego w świetle obowiązujących aktów prawnych

Aby pisać o ocenie przygotowania pedagogów szkolnych, niezbędne wydaje się określenie specyfiki pełnionego przez nich zawodu. Obejmuje to obszary takie jak wymagania stawiane wobec tej grupy zawodowej, miejsca pracy, grupy docelowe, którymi zajmują się pedagodzy szkolni oraz zdobywane w związku z tym specjalistyczne kompetencje i perspektywy przyszłego kształcenia.

Z punktu widzenia szczegółowych aspektów przygotowania do pełnienia zawodu pedagoga istotne jest kilka aktów prawnych. Pierwszy z nich, to Karta Nauczyciela (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.). Drugi ważny dokument, to rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r.). Podstawa prawna dla wymienionego właśnie aktu to ustawa dotycząca Prawa o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia

***Mateusz Kuźmik** – magister pedagogiki, student studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: aksjologia edukacji, edukacja szkolna i pozaszkolna; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9779-3622>; e-mail: kuzmik.mateusz@gmail.com

27 lipca 2005 r.). Trzecim aktem prawnym, jest ustawa o systemie oświaty (Ustawa z dnia 7 września 1991 r.), a czwartym – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 r.).

Wymienione akty prawne określają szczegółowe wymagania wobec osób, które chcą w przyszłości wykonywać zawód nauczyciela, ale również określają zakres obowiązków, z którymi studenci (słuchacze) zetkną się w pracy zawodowej. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że pedagog szkolny w świetle ustawy również jest nauczycielem (szczegółowe różnice zostaną omówione później). Biorąc pod uwagę obszerność wspomnianych wcześniej aktów prawnych, uwypuklone zostaną jedynie wybrane ich aspekty, które pozwolą określić specyfikę przygotowania do pełnienia zawodu pedagoga szkolnego.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela składa się z czterech zasadniczych części: opis efektów kształcenia; opis procesu i organizacji kształcenia; moduły kształcenia; organizacja praktyk.

Część pierwsza określa oczekiwane przez ustawodawcę ogólne i szczególne efekty kształcenia. W kategorii ogólnej zakłada się między innymi, że absolwent posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną niezbędną do wychowania i nauczania w określonych fazach rozwojowych swoich wychowanków. Oprócz tego, wymagane są znajomość dydaktyki i metodyki, umiejętności doskonalenia zawodowego, wrażliwość etyczna oraz przygotowanie praktyczne. W kontekście szczegółowych efektów kształcenia ustawodawca uszczegóławia wymienione wcześniej efekty ogólne, jak również odnosi się do specyficznych umiejętności u nauczycieli przedmiotowych (np. umiejętności językowe poparte odpowiednimi certyfikatami w przypadku nauczycieli języków obcych). Z perspektywy pedagoga ważne są przede wszystkim umiejętności obserwacji, wykorzystania praktycznego wcześniej nabytej wiedzy o charakterze teoretycznym, kompetencje komunikacyjne, umiejętność selekcji metod, materiałów i procedur oraz umiejętność pracy w zespole. Wymienione kompetencje nie wyczerpują obszernej listy stworzonej przez ustawodawcę, natomiast pozwalają na określenie specyfiki zadań mieszczących się w zakresie obowiązków pedagoga.

Druga część Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela dotyczy instytucjonalnego aspektu przygotowań. Najważniejszymi aspektami tego fragmentu jest możliwość edukowania się na studiach zwykłych oraz podyplomowych, w celu uzyskania uprawnień

pedagogicznych. Rozporządzenie określa szczegółową liczbę godzin, które należy przepracować w między innymi w ramach danych modułów. Poszczególne ich komponenty zawierają przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym, dydaktycznym, prowadzenia zajęć oraz pedagogiki specjalnej.

Część trzecia omawianego aktu prawnego dotyczy charakterystyki wspomnianych wcześniej modułów. I tak na przykład, w kontekście drugiego z nich precyzuje treści kształcenia poszczególnych zagadnień psychologiczno-pedagogicznych (np. podstawowe pojęcia psychologii, pojęcia normy i patologii czy komunikacja i kultura języka), zagadnień związanych z nauczaniem na danym etapie edukacyjnym (np. zabawa, dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci, praca opiekuńczo wychowawcza) oraz elementów praktycznych (np. pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, współdziałanie z opiekunem praktyk, analiza i interpretacja doświadczeń pedagogicznych). Jak widać, ustawodawca precyzyjnie określa kompetencje z zakresu teorii i praktyki dla przyszłego kandydata na nauczyciela (kwalifikacje pedagogiczne obowiązują zarówno nauczycieli przedmiotowych, jak i pedagogów szkolnych). Szczególnie istotny z perspektywy tematu pracy wydaje się jednak moduł piąty, który dostarcza informacji na temat specjalności w zakresie pedagogiki specjalnej. Obszary uwzględnione przez ustawodawcę to: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną; tyflopädagogika; surdopädagogika; pedagogika lecznicza; resocjalizacja i socjoterapia.

Istniejący w polskim systemie prawnym system specjalizacji zawodowej stwarza perspektywę do skutecznego odpowiadania na potrzeby grupy docelowej oddziaływań. Jest to również szczególnie ważne z perspektywy pedagoga przygotowującego się do pracy w określonym obszarze. Skupienie się na specyficznym wycinku pedagogiki może być źródłem satysfakcji zawodowej w kontekście przyszłych sukcesów zawodowych.

Czwarta część Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela zorientowana jest wokół organizacji praktyk. Umożliwia więc osobie zdobywającej uprawnienia pedagogiczne wizyty, asystowanie i prowadzenie zaplanowanych wcześniej zajęć w instytucjach i placówkach zatrudniających pedagogów. W ten sposób student (słuchacz) ma możliwość poznania specyfiki pracy zawodowej, pozyskania kontaktów z potencjalnym pracodawcą czy też przełożenia zdobytej dotychczasowo wiedzy teoretycznej na praktykę. Prawidłowy przebieg omawianych form aktywności zapewnia opiekun praktyk, który przy okazji opieki i nadzoru ma możliwość podzielenia się własnymi doświadczeniami zawodowymi. Reflek-

sje na temat wykonywanych obowiązków osoby posiadającej określony staż zawodowy mogą przyczynić się do stworzenia solidnej podstawy dla przyszłej pracy z młodzieżą. Oprócz tego doświadczenia opiekuna praktyk mają potencjał do bycia inspiracją dla studenta (słuchacza), przy określaniu własnego kierunku rozwoju jako pedagoga.

Karta Nauczyciela (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.) to dokument składający się z 12 rozdziałów, precyzujących prawa i obowiązki pracowników placówek oświatowych. Opisany akt prawny stanowi podstawę do zatrudnienia pracowników pedagogicznych w szkole (art. 1.1). Dzięki temu osoby posiadające uprawnienia pedagogiczne, o których pisano wcześniej, mogą starać się o zatrudnienie w placówkach oświaty. Trzeba koniecznie zaznaczyć, że dotyczy to również szkół działających w obrębie placówek wychowawczych takich jak Ochotnicze Hufce Pracy, Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii, Młodzieżowe Ośrodki Poprawcze czy też Zakłady Poprawcze. Oznacza to, że w obrębie własnego przygotowania do pełnionego zawodu, w przypadku pedagogów bardzo pomocna jest specjalizacja do pracy z określoną grupą młodzieży. Poruszono ten wątek wcześniej w odniesieniu do trzeciej części modułu piątego Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r.). Od 1 września 2018 roku Kartą Nauczyciela objęci będą również pedagodzy pracujący w innych publicznych formach wychowania przedszkolnego, które nie są jednostkami samorządu terytorialnego. W kontekście grupy docelowej osób podlegających oddziaływaniom pedagogów szkolnych należy brać więc pod uwagę przedszkola, szkoły podstawowe oraz ponadpodstawowe, wykluczyć należy natomiast uczelnie wyższe oraz placówki kształcenia służb mundurowych (podlegające Ministerstwu Spraw Wewnętrznych). Wiedząc gdzie może pracować pedagog szkolny warto zadać pytanie o to, czy istnieje rozróżnienie między nauczycielem i pedagogiem szkolnym. Poruszenie tego wątku zapowiedziano na początku. W świetle rozdziału 3, art. 9, pkt 1 przytoczonej ostatnio ustawy, nauczycielem może zostać osoba posiadająca wyższe wykształcenie oraz przygotowanie pedagogiczne (tudzież zdobyła kwalifikacje w zakładzie kształcenia nauczycieli). Pedagog szkolny traktowany jest jako nauczyciel i ma prawo do uzyskiwania nauczycielskich stopni awansu (stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany). Oznacza to, że nawet po zdobyciu podstawowego wykształcenia, można podnosić jego jakość w obrębie sformalizowanego systemu. Kolejnym wątkiem, zawartym w Karcie Nauczyciela są różnice w tygodniowym obowiązkowym wymiarze godzin pracy. W przypadku grupy pedagogów w ustawie jest mowa o progu 22 godzin tygodniowo, który nie może być przekroczony.

Przygotowanie pedagogów w dłuższej perspektywie czasu nastawione jest na pełnienie przez nich określonych funkcji. Większej ilości informacji na temat konkretnych zadań odbywających się z udziałem wspomnianej grupy zawodowej, dostarcza Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 r. § 2, pkt 2 precyzuje grupy, których dotyczy pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Ogólnie można powiedzieć, że wspomniana część aktu prawnego dotyczy młodzieży, która z różnych powodów ma problemy z funkcjonowaniem w środowiskach przedszkola, szkoły, lub placówki, ale również w środowisku pozaszkolnym. Przykłady placówek, o których mowa, można odnaleźć w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach. Kolejny punkt (§2, pkt 3) określa rodzaj obowiązków pedagoga wobec rodziców i nauczycieli, gdzie pomoc polega na wspieraniu ich w samodzielnym rozwiązywaniu problemów. Oznacza to, że priorytetem dla pedagoga szkolnego jest skupianie się na kłopotach i trudnościach doświadczanych przez dzieci. Nie jest on jedynym podmiotem posiadającym wpływ na podopiecznych i ma możliwość współpracy zarówno ze wspomnianymi grupami rodziców i nauczycieli, jak również z innymi specjalistami ze szkoły (np. psycholog, logopeda, pielęgniarka) oraz z instytucjami zewnętrznymi (pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, kuratorzy). Wciąż jednak warunki wspomnianej współpracy określa dyrektor.

Praca pedagoga szkolnego obejmuje wiele różnorodnych form, sprecyzowanych przez ustawodawcę w §6 omawianego Rozporządzenia. Pomoc różni się w zależności od tego, czy miejscem pracy jest przedszkole, szkoła czy placówka. W każdym przypadku pedagog zajmuje się jednak poradami i konsultacjami oraz zajęciami związanymi z rozwojem (w zależności od etapu edukacji może chodzić o uzdolnienia lub wybór kierunku kształcenia i zawodu). Oprócz tego, częstymi formami pracy są warsztaty oraz zajęcia specjalistyczne, skupione na kompensacji określonych deficytów (w przypadku pedagoga charakterystyczne są działania skierowane na rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych, a godzina zajęć trwa w tym przypadku 45 minut). Ważnym aspektem pracy pedagoga jest indywidualizacja pomocy, a w związku z tym podmiotowe traktowanie osoby, wobec której jest owa pomoc skierowana.

W zakres obowiązków związanych bezpośrednio z działalnością praktyczną specjalistów pracujących w szkole wchodzi również prowadzenie do-

kumentacji. Mowa tu na przykład o opiniowaniu, które ma związek z rozpoznaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a w tym potencjałów uczniów. W tym celu pedagog szkolny prowadzi badania i podejmuje działania o charakterze diagnostycznym, chociaż w gruncie rzeczy każda diagnoza jest już badaniem ze względów proceduralnych. Dokumentacja dotyczy również wszelkich przeprowadzanych zajęć (na przykład z zakresu profilaktyki uzależnień). Szczególne zadania pedagoga i psychologa szkolnego są sprecyzowane w §24 omawianego Rozporządzenia.

Przygotowanie do zawodu pedagoga w świetle badań

Badanie przygotowania pedagogów jest kłopotliwe z paru względów. Pierwszy z wątków został poruszony już we wstępie pracy, a więc można w związku z nim zadać serię pytań o charakterze retorycznym. Kto daje prawo badaczowi do oceny efektów kształcenia? Co jeżeli w rezultacie badań pedagog okaże się niekompetentny? Jakie metody badań są najskuteczniejsze w ocenie sprawności pedagogów? Oprócz tego jest jeszcze wątek prób badawczych. W związku z niniejszym tekstem autor doszedł do wniosku, że choć każdy nauczyciel jest pedagogiem, to nie każdy pedagog jest nauczycielem. Interpretację tę można łatwo zakwestionować, posługując się wykładnią obowiązującego prawa. Nie można jednocześnie zaprzeczyć, że różny jest zakres obowiązków pedagoga szkolnego oraz nauczyciela danego przedmiotu. W związku z tym, wybierając badania do omówienia w tej części, selekcyonowane wyłącznie te źródła, które dotyczyły studentów kierunków pedagogicznych. Inną wątpliwością jest to, czy można porównywać studentów różnych specjalności. Przed rozpoczęciem procesu selekcji autor doszedł do wniosku, że niezależnie od specyficznego obszaru zainteresowań każdy, kto skończył kierunkowe studia pedagogiczne, może podjąć pracę zawodową w szkole.

Ciekawych badań na temat źródeł obaw w przyszłej pracy zawodowej dostarczają badania Joanny Łukasik (2017, s. 159-160). Respondenci (studenci edukacji wczesnoszkolnej) wyrażają największą obawę w sferze komunikacji i współpracy z rodzicami. Jest to ważny obszar funkcjonowania w szkole również w perspektywie wcześniej przytaczanych aktów prawnych. Na drugim miejscu pod względem nasilenia obaw znajduje się współpraca z nauczycielami, a więc kolejny wątek odnoszący się do komunikacji. Z drugiej strony, najmniejsze obawy studentów budzi biurokracja oraz nieumiejętność pracy indywidualnej z uczniem. Wyniki te mogą być skutkiem niskiej ilości doświadczeń związanych z wolontariatem i praktykami. Zdaniem autorki, źródłem lęków u studentów może być słabe przygotowanie zawodowe w toku studiów.

Ważnym źródłem profesjonalizmu, ale również kompetencją w świetle przywoływanego wcześniej Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r.) jest umiejętność doskonalenia zawodowego. O przygotowaniu studentów w tym obszarze możemy dowiedzieć się na dwa sposoby. Po pierwsze, pytając o to, jaki jest ich stosunek do zdobywania wiedzy, a po drugie, na ile zdobywają doświadczenie zawodowe w ramach dostępnych im aktywności. Pomocne w uzyskaniu odpowiedzi w obrębie obydwu zadanych pytań mogą okazać się badania Agnieszki Kozerskiej, która podjęła próbę stworzenia typologii studentów ze względu na ich stosunek do samokształcenia. Po przeprowadzeniu analizy skupień wyróżniła cztery grupy (Kozerska 2011, s. 107-121):

- grupa I: samokształcenie jako środek do uzyskania zaliczenia (21% respondentów);
- grupa II: samokształcenie jako twórcze rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych (30% respondentów);
- grupa III: samokształcenie jako obowiązek, powinność, zadanie do wykonania (35% respondentów);
- grupa IV: samokształcenie jako „kula u nogi” (16% respondentów).

Studenci pedagogiki w świetle badań autorki nie stanowią grupy jednorodnej. Grupę trzecią określiła ona zamiennie jako „zaangażowani i pilni”. Biorąc pod uwagę łączną liczebność grupy II i III można uznać, że stosunek większości badanych studentów do zdobywania wiedzy jest pozytywny. Na drugie pytanie, dotyczące praktycznego zdobywania doświadczeń zawodowych da się odpowiedzieć przez odwołanie do badań dotyczących studenckiej aktywności wolontariackiej. Opinie polskich studentów resocjalizacji na temat działań w ramach wolontariatu zbadała Agnieszka Górka. Autorka zauważa, że olsztyńska młodzież rzadko angażuje się w tego typu działalność (Górka 2013, s. 131). Mimo to, zgodnie z wynikami badań, studenci traktują aktywność społeczną jako cenne źródło doświadczeń. Wielu respondentów zwróciło również uwagę na fakt, że wolontariat może być źródłem radości i zadowolenia, a nawet samorealizacji. Wartościowych informacji dostarcza również praca Marleny Pieniążek i Moniki Zielińskiej. Zbadały one rzeszowskich studentów pedagogiki z intencją uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, czym jest dla nich wolontariat. Młodzież bardzo często jako cechy konstytutywne wskazywała bezinteresowność, dobrowolność czy brak gratyfikacji pieniężnej. W badanej grupie respondentów 41,4% uczestniczyło

w działaniach o charakterze pomocowym. Główną motywacją angażowania się w wolontariat była dla nich potrzeba pomagania innym (84,7%) i związane z tym poczucie satysfakcji i spełnienia (77,8%). Wśród korzyści, na pierwszym miejscu studenci wskazywali zdobycie doświadczenia. Ciekawe jest, dlaczego część respondentów uczestniczących w badaniu nie jest wolontariuszami, chociaż jest w stanie wskazać związane z tym benefity.

Jak wynika z wcześniejszej analizy aktu prawnego, jakim jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r.), wrażliwość etyczna jest jednym z efektów kształcenia pożądanym przez ustawodawcę. Badań dotyczących rozumowania moralnego w ujęciu Kohlberga podjęła się Joanna Spławska, która zbadała studentów pedagogiki w Bydgoszczy. Szczególną zaletą badań okazał się fakt przeprowadzenia dwóch pomiarów, a więc zrealizowania badań podłużnych w tej samej grupie na I i V roku jednolitych studiów magisterskich. Analizując wyniki dotyczące poziomu rozwoju akceptowalnych sądów moralnych, autorka stwierdza, że u studentów pedagogiki UKW w perspektywie czasu doszło do regresu (Spławska 2008, s. 109-119). O ile na początku studiów 12,5% respondentów osiągnęło poziom postkonwencjonalny rozumowania moralnego, o tyle na V roku żaden z badanych nie przekroczył poziomu konwencjonalnego. Warto przypomnieć, że Kohlberg wyróżnił łącznie 6 stadiów rozwoju rozumowania moralnego, które podzielił na trzy poziomy (przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny) (Kohlberg 1976). Rezultat badań pozwala zastanawiać się, w jakim stopniu obserwowane zjawisko jest związane z oddziaływaniami edukacyjnymi, a na ile jest uwarunkowane rozwojowo.

Jak zaznaczono wcześniej, część pracy pedagogów szkolnych jest związana z pracą w instytucjach zajmujących się młodzieżą trudną. Sławomir Śliwa (2015, s. 177-179) jest autorem badań dotyczących studentów resocjalizacji i profilaktyki społecznej. Autor pytał respondentów o ich oczekiwania związane z przygotowaniem w zakresie wybranych przez nich studiów. Uzyskane dane są cenne z perspektywy standardów, które studenci wyznaczają sobie sami. Okazuje się, że najważniejsze z ich perspektywy jest zdobywanie i poszerzanie umiejętności praktycznych. Niemal równie duża grupa za przydatne uznała kompetencje o charakterze teoretycznym. Najmniejsza liczba studentów za wartościowe uznała doskonalenie aspektów o charakterze emocjonalnym i społecznym. Warto zaznaczyć, że zgodnie z wynikami badań Sławomira Śliwy, ocena wagi zdobywania wiedzy była większa w przypadku osób na studiach drugiego stopnia niż stopnia pierwszego. Różnice widać również w przypadku do wspomnianych wcześniej kompetencji emocjonal-

nych i społecznych, które studenci drugiego stopnia uważają za ważniejsze, w przeciwieństwie do studentów zaczynających naukę. Jak zauważa sam autor, brak koherencji stanowisk może wynikać z faktu, że starsze osoby często mają już doświadczenia zawodowe i w związku z tym zwracają uwagę na inne aspekty własnej edukacji. Badania Sławomira Śliwy dają również rzadką okazję do zobaczenia, w jaki sposób studenci oceniają poszczególne metody dydaktyczne. Jest to tym ważniejsze, że w kontekście przytaczanych wcześniej aktów prawnych wiedza z tego zakresu jest wymagana. Największą skuteczność według respondentów w badaniu stanowi pogadanka, na drugim miejscu metoda przypadków, a na trzecim ćwiczenia. Najczęściej z kolei studenci zaznaczali grę dydaktyczną, seminarium i metodę projektów. Można więc uznać, że respondenci preferują metody aktywne. Zdziwienie budzi z kolei fakt niskiej oceny metody projektów, która jest szczególnie ważna z perspektywy regularności, planowania, pracy w grupach i konsekwencji. Do podobnych wniosków doszedł autor artykułu, akcentując również, że metoda seminarium została także niedoceniona, mimo jej zalet w przygotowaniu do zawodu. Najważniejszą umiejętnością, istotną dla pracy pedagoga związanego z resocjalizacją jest zdaniem respondentów radzenie sobie w trudnych sytuacjach.

Justyna Kuszka i Joanna Sztuka (2013, s. 219-232) również zajęły się wątkiem kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych. W ramach problemów badawczych, autorki zwróciły jednak uwagę nie na dydaktykę, a na wątek motywacji, przekonania na temat skuteczności resocjalizacji oraz ich indywidualne doświadczenia. Choć praca dotyczyła zaledwie pilotażu, stanowi unikatowe źródło wiedzy w zakresie poruszanych wątków. Spośród dotychczas prezentowanych badań, te wyróżnia próba badawcza, którą byli kandydaci na studia I i II stopnia, a nie osoby ze statusem studenta. Wyniki pozwalają sądzić, że w grupie z wysoką motywacją do podjęcia studiów jest więcej studentów II stopnia niż I. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń respondenci w badaniach raczej są skłonni do orzekania o nieskuteczności pracy resocjalizacyjnej. Jeżeli więc motywacja studentów do przygotowania nie wynika z przekonaniu o skuteczności oddziaływań, powstaje pytanie o inne jej źródła. Być może w nawiązaniu do wcześniejszych badań dotyczących wolontariatu, pozytywnym i wzmacniającym czynnikiem jest przyjemność płynąca z pracy z drugim człowiekiem, nawet jeżeli szanse sukcesu są nikłe.

Wnioski i podsumowanie

Ciekawym wątkiem jest to, że elementy pracy zawodowej, dotyczące działania w jednym zespole na rzecz dobra dziecka są przedmiotem największych obaw nauczycieli. Być może większy nacisk na metody pracy opartej o wspólne rozwiązywanie sytuacji problemowych na wcześniejszych etapach kształcenia mogłoby zmniejszyć skalę tego problemu u przyszłych pokoleń specjalistów. Innym rozwiązaniem zdaje się być zwiększenie ilości i jakości warsztatów z dziedziny komunikacji dla nauczycieli i pedagogów. Problemom z pracą zespołową nie sprzyja z pewnością atmosfera niektórych placówek, którą eufemistycznie można by określić jako nacechowaną współzawodnictwem.

Wyniki badań Sławomira Śliwy dotyczące istotności zdobywania wiedzy w zależności od stopnia odbywanych studiów mogą być świadectwem zwiększającej się w trakcie procesu kształcenia świadomości studentów. Autor jednocześnie zwraca również uwagę na to, że uczelnie skupiają się raczej na ogólnych efektach kształcenia niż na tych dla określonych specjalności. Podobne są wnioski Justyny Kusztal i Joanny Sztuki, które odnotowały fakt zwracania szczególnej uwagi na punktację ECTS i traktowanie jej jako wyznacznika wartości zajęć. Być może więc opisane wcześniej akty prawne z jednej strony porządkują i strukturalizują wymagania wobec studentów, zaś z drugiej stanowią ograniczenie. Wniosek ten da się uzasadnić przeglądem literatury. Podczas analizy cech wynikających z określonych ideałów pedagogicznych (Kamińska 2002; Kwiatkowska 2008), można zauważyć, że odbiegają one pod pewnymi względami od wymogów ustawowych. Wynika to zapewne z faktu ograniczeń parametryzacji i metod pomiaru. Najważniejszym narzędziem pracy pedagoga zdaje się być jego własna osoba. Rzecz jasna, uwzględnia się tu wiedzę oraz umiejętności nabyte w trakcie procesu kształcenia, niemniej nie zostają w ten sposób wyczerpane wszystkie możliwe czynniki związane z tym, czy pedagog będzie skuteczny. Oprócz zdolności w ramach teorii i praktyki istnieją określone kompetencje osobowościowe, sprzyjające pracy z drugim człowiekiem. W związku z tym warto postulować rozszerzenie wątku interdyscyplinarności w badaniach pedagogów szkolnych.

Przegląd badań dotyczył różnych aspektów ocen przygotowania pedagogów. W zakresie tematu odniesiono się głównie do tego, jak studenci widzą swoje kompetencje w kontekście przyszłej pracy. Oprócz tego pojawiła się refleksja dotycząca określonych zachowań (na przykład wolontariackich) oraz tego, czy mogą być one sposobem samodoskonalenia. Konkludując myśli związane z analizowaną literaturą można stwierdzić, że studia na kierunkach pedagogicznych są związane ze zmianami postaw studentów

w wielu aspektach. Przeobrażenia, o których mowa nie mają jednak charakteru jednokierunkowego i koherentnego. W kontekście przytaczanych aktów prawnych można wyróżnić zarówno wątki korzystne, takie jak stosunek do samokształcenia oraz niekorzystne, których przykładem może być regresja rozwoju moralnego. Niewielka ilość aktualnych badań dotyczących zakresu realizacji ustawowych wymagań wobec przyszłych pedagogów skłania do pogłębiania obecnego stanu wiedzy. Przykładami obszarów badawczych, którymi warto się zainteresować mogą być na przykład kompetencje komunikacyjne pedagoga, rozwój umiejętności zawodowych w ramach praktyk oraz zdolności pedagoga w kontekście pracy zespołowej.

Literatura

- GÓRKSA A. (2013), Wolontariat w opinii studentów resocjalizacji WSiIE TWP w Olsztynie, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy*, „Nauki Społeczne”, nr 1, Olsztyn.
- KAMIŃSKA U. (2002), *Zarys metodyki pracy opiekuńczo wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KOHLBERG L. (1976), *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*, [w:] T. Lickona, *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, Holt, New York.
- KOZERSKA A. (2011), Samokształcenie studentów pedagogiki – próba typologii, „*Rocznik Andragogiczny*”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- KUSZTAŁ J., SZTUKA J. (2013), *Kształcenie pedagogów resocjalizacji: doniesienia z badań*, „*Resocjalizacja Polska*”, nr 5, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (2008), *Pedagogika wobec współczesności*. *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ŁUKASIK J. M. (2017), Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela, „*Labor et educatio*”, nr 5, Kraków.
- ROZPORZĄDZENIA Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz. U. 2012, poz. 131.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r., Dz. U. 2017, poz. 1591.

SPŁAWSKA J. (2008), Poziom rozwoju rozumowania moralnego w świetle badań metodą Lawrence'a Kohlberga, „Przegląd Pedagogiczny”, Bydgoszcz.

ŚLIWA S. (2015), Kształcenie pedagogów resocjalizacyjnych w systemie szkolnictwa wyższego, „Rocznik Lubuski”, tom 42, część 2, Zielona Góra.

USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19.

USTAWA z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365.

USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425.

Mateusz Kuźmik

ASSESSMENT OF THE READINESS OF FUTURE SCHOOL COUNSELORS IN THE PERSPECTIVE OF CURRENT RESEARCH

Keywords: readiness, education, school counselor, school, requirements.

The main idea of this text was to review the readiness of school counselors in light of the current scientific sources. Students of various pedagogical specializations were the respondents in this research. Based on the current legal acts, the article describes the professional group of school counselors. It also contains information about the future, desired research directions in this field.

Mateusz Kuźmik

OCENA PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW SZKOLNYCH W PERSPEKTYWIE AKTUALNYCH BADAŃ

Słowa kluczowe: przygotowanie, kształcenie, pedagog, szkoła, wymagania.

Główną ideą artykułu była ewaluacja przygotowania pedagogów w świetle aktualnych źródeł o charakterze naukowym. Respondentami w poddanych analizie badaniach byli studenci różnych specjalności kierunku pedagogika. Artykuł charakteryzuje grupę zawodową pedagogów szkolnych w oparciu o aktualne akty prawne. Ponadto, zawiera informacje o pożądanym kierunkach badawczych w przyszłości.

III

FORUM OTWARTE

Dariusz Sokołowski*

MIASTA ZDEGRADOWANE W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM

Wprowadzenie

Miasta zdegradowane stanowią dość liczną grupę jednostek osadniczych w Polsce, szacowaną w oparciu o różne źródła na ponad 600 jednostek¹. Definiowane są one jako miejscowości formalnie wiejskie, które przez pewien czas posiadały prawa miejskie, a następnie, na mocy decyzji administracyjnej, zostały ich pozbawione (por.: Sokołowski 2015a, b). Liczne miejscowości tej kategorii odzyskały już status miasta, ponadto jest jeszcze znaczna grupa jednostek, które posiadają cechy miejskie, uzasadniające restytucję ich miejskiego statusu w bliższej lub dalszej przyszłości (por.: Sokołowski 1999). Większość miast zdegradowanych (w skali całego kraju) nie dorównuje jednak najmniejszym miastom pod względem określonych parametrów, co pozycjonuje je w grupie osad typowo wiejskich.

Do cech odróżniających te miasta zdegradowane, które mają szansę na odzyskanie statusu miasta od pozostałych miast zdegradowanych i większości jednostek wiejskich, należą przede wszystkim: względnie duże zaludnienie, miejski układ przestrzenny, dobrze rozwinięte więzi z zapleczem, wielofunkcyjny charakter gospodarki, ponadprzeciętny poziom wyposażenia w placówki infrastruktury społecznej oraz urządzenia infrastruktury technicznej. Miejscowości posiadające większość wymienionych cech mają *de facto* miejski charakter i realne szanse na zaliczenie do kategorii miast².

***Dariusz Sokołowski** – doktor habilitowany nauk o Ziemi w dyscyplinie geografia, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; zainteresowania naukowe: geografia osadnictwa, problematyka dawnych miast; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0361-7017>; e-mail: sokol@umk.pl

¹Niektóre źródła podają większą liczbę miast zdegradowanych, uwzględniając m.in. lokacje nieudane, lokacje wymieniane w nielicznych źródłach oraz były miasta stanowiące obecnie części innych miejscowości (zarówno miast, jak i wsi). Na przykład Spórna, Krzysztofik i Dymitrow (2015) wymieniają łącznie ponad 800 jednostek.

²Uzyskanie statusu miasta wiąże się aktualnie ze spełnieniem określonych kryteriów w następujących kategoriach: demograficzne (posiadanie minimalnego zaludnienia – przyjmuje się 2000 mieszkańców, choć w praktyce zdarzają się odstępstwa), przestrzenno-

Po 1990 r. średnio 3-4 miejscowości w roku odzyskiwały bądź uzyskiwały w Polsce prawa miejskie. W grupie 95 jednostek, które uzyskały status miasta w latach 1990-2016, większość stanowią dawne miasta zdegradowane. Mimo iż nadanie praw miejskich nie przynosi współcześnie wymiernych korzyści finansowych (por.: Drobek 1999, Sokołowski 2008), znaczna część społeczności lokalnych uważa zmianę statusu miejscowości z wiejskiego na miejski za awans gwarantujący między innymi wzrost prestiżu, a także dostrzega w nim istotny walor promocyjno-marketingowy.

Na terenie województwa lubuskiego status miasta uzyskała w ostatnich dekadach niewielka liczba miejscowości. O przyznanie praw miejskich z powodzeniem ubiegały się dawne miasta: Nowogród Bobrzański, który wraz z położonym po sąsiedzku innym miastem zdegradowanym – Krzystkowicami – uzyskał ponownie prawa miejskie (jako jedno miasto) w 1988 r., a w następnej kolejności prawa miejskie odzyskał Torzym (1994 r.) i Lubniewice (1995). Znacznie wcześniej restytucją praw miejskich objęto dwa inne były miasta na tym terenie: Howę (1962) i Czerwieńsk (1969).

Opracowanie reprezentuje punkt widzenia geografa na zagadnienie miast zdegradowanych; porusza ono głównie problematykę związaną z przestrzenią (powiązania funkcjonalne miejscowości z ich otoczeniem oraz układy urbanistyczne samych badanych jednostek), ich charakterem gospodarczym, zaludnieniem itp. Kwestie historyczne zostały uwzględnione przede wszystkim jako definiujące określony typ jednostek (posiadanie praw miejskich w przeszłości oraz ich odebranie), a także jako płaszczyzna odniesienia dla niektórych rozpatrywanych zagadnień, zwłaszcza ludnościowych, z uwagi na przedstawienie dynamiki rozwoju miejscowości w okresie dwóch stuleci. Historia polityczna i gospodarcza odgrywa też zasadniczą rolę jako czynnik wyjaśniający kondycję obecnych miast zdegradowanych na różnych etapach ich rozwoju. Z kolei ich wpływ na współczesną sytuację określonych miejscowości wiąże się między innymi z tym, że jednostki lepiej rozwinięte (ludnościowo, gospodarczo, funkcjonalnie, przestrzennie itp.) w przeszłości, mają większe predyspozycje do posiadania bądź zachowania określonych cech miejskich obecnie. Nie bez znaczenia jest tu długość okresu posiadania przez nie statusu miasta.

Obszar badań, zmiany ilościowe w sieci miejskiej

Współczesna jednostka administracyjna – województwo lubuskie – utworzo-

urbanistyczne (m.in. posiadanie miejskiego układu przestrzennego i charakteru zabudowy, uchwalonego planu zagospodarowania przestrzennego oraz odpowiedniego poziomu wyposażenia w infrastrukturę techniczno-komunalną), funkcjonalne (posiadanie odpowiednich instytucji pełniących funkcje ponadlokalne, a także zatrudnienie przynajmniej 2/3 ludności poza rolnictwem), społeczne (poparcie lokalnej społeczności).

na została z obszarów wchodzących w przeszłości w skład kilku regionów historycznych:

1. Ziemia Lubuska – rozumiana jako obszar, który zdaniem części badaczy (m.in.: Spors 1986) już w X w. stanowił odrębną jednostkę terytorialną w stosunku do otaczających ją krain plemiennych, ok. 1120 r. Bolesław III Krzywousty inkorporował ją do państwa Piastów, a w 1138 r., na mocy tzw. Ustawy sukcesyjnej, włączył w skład dzielnicy śląskiej Władysława II Wygnańca. W 1250 r. Bolesław II Rogatka za pomoc w walkach wewnętrznych (z księciem wrocławskim Henrykiem III) sprzedał Ziemię Lubuską Marchii Brandenburskiej i arcybiskupowi magdeburskiemu Wilbrandowi jako ich kondominium; w 1252 r. obszar ten przeszedł na kilka stuleci we władanie Brandenburgii, a następnie państwa pruskiego. Historyczna stolica Ziemi Lubuskiej – Lubusz (niem. *Lebus*) oraz największe obecnie miasto tego regionu historycznego – Frankfurt nad Odrą – położone są na terenie Niemiec. Część prawobrzeżna, znajdująca się po polskiej stronie współczesnej granicy państwowej, obejmuje okolice Kostrzyna nad Odrą, Sulęcina i Słubic.
2. Śląsk, w którego skład wchodzi większość ziem na terenie współczesnego województwa lubuskiego położonych na południe od Krosna Odrzańskiego i Sulechowa. W latach 1138-1250 obejmował on również Ziemię Lubuską.
3. Łużyce – z Gubinem, Lubskiem i Żarami.
4. Wielkopolskę – ze Skwierzyną, Międzyrzeczem i Wschową.
5. Obszar określany jako pogranicze pomorsko-wielkopolskie (*Miasta polskie w Tysiącleciu*, t. 2, 1967), z m.in. Gorzowem Wielkopolskim i Strzelcami Krajeńskimi. W większości obejmuje on ziemie wchodzące w XIII i XIV w. w skład Nowej Marchii.

Poza ziemiami wielkopolskimi, które pozostawały przy Polsce do czasu drugiego rozbioru (z epizodem istnienia Księstwa Warszawskiego w latach 1807-1815) oraz śląskimi, zarządzanymi początkowo przez Piastów Śląskich, a później m.in. przez królów czeskich i austriackich Habsburgów, poszczególne części charakteryzowanego terytorium dość wcześnie zostały włączone w obszar wpływów niemieckich. Z czasem także ziemie śląskie (1742) i wielkopolskie (1793) spotkał ten los; pozostawały one w granicach państw niemieckich do 1945 r.

Z punktu widzenia kształtowania się sieci miejskiej obszar ten był zatem niejednorodny politycznie, a na ten czas – głównie XIII-XV w. – przypada intensywna akcja kolonizacyjna, podczas której założono większość miast. Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że miasta województwa lubuskiego kształtowały się w większości w oparciu o wzorce prawa magdeburskiego, a ich układ przestrzenny ma do dziś cechy pierwotnego rozplanowania. Na ostatnie stulecia – XIX w. i XX w. – przypada formowanie się zasadniczej tkanki miejskiej, tj. zabudowy wypełniającej ukształtowane wcześniej układy przestrzenne. Znaczna część tej zabudowy (pomijając kwestię zniszczeń z czasów drugiej wojny światowej w niektórych miastach) zachowała się do czasów współczesnych, tworząc charakterystyczną dla regionu fizjonomię. Z tego drugiego okresu pochodzą też zazwyczaj załączki infrastruktury technicznej, a niejednokrotnie pewne funkcje pełnione względem otaczających terenów.

Z uwagi na pozostawanie w XIX w. obszaru obecnego województwa lubuskiego w granicach państw niemieckich, gdzie, w odróżnieniu od Królestwa Kongresowego, nigdy nie wszedł w życie akt prawny pozbawiający praw miejskich większą grupę jednostek osadniczych, można stwierdzić, że z punktu widzenia zmian formalnoprawnych niewiele się tu działo. Miasta raz utworzone na ogół funkcjonowały bez większych zaburzeń, poddane naturalnym procesom rozwoju.

Do początku XIX w. na badanym obszarze powstało co najmniej 68 miast³. Z tej liczby 37 jednostek posiada prawa miejskie obecnie, a 25 pozostaje ze statusem miast zdegradowanych. 6 miast było zdegradowanych czasowo, przy czym obecnie status miasta ma tylko 5 jednostek, z uwagi na utworzenie przez Nowogród Bobrzański i Krzystkowice wspólnej jednostki administracyjnej (zob.: tabela 1).

³Spśród miejscowości obecnie posiadających prawa miejskie, kilka utworzono dopiero po II wojnie światowej. Są to: Cybinka, Gozdnicza, Łęknica, Małomice i Zbąszynek, a także Kunice Żarskie, które są od 1973 r. częścią miasta Żary. Niektóre źródła odnotowują – jako miasto zdegradowane – Zasięki, jednak ta miejscowość, położona naprzeciw niemieckiego miasta Forst, nigdy nie była samodzielnym miastem.

Tabela 1

Wykaz miast zdegradowanych w województwie lubuskim z uwzględnieniem ich dawnego i aktualnego statusu prawnego (stan na 01.10.2016)

Miejscowość	Prawa miejskie		Obecny status	Powiat
	uzyskanie	utrata		
obecnie miasto:				
Czerwiński	1690	1945	miasto ponownie od 1969	zielonogórski
Flowa	1679	pocz. XIX w.	miasto ponownie od 1962	żagański
Lubniewice	1367 (1808)	1945	miasto ponownie od 1995	sulęciński
Nowogród Bobrzański	1296 (1509)	1945	miasto ponownie od 1988	zielonogórski
Torzym	1375	1945	miasto ponownie od 1994	sulęciński
obecnie część miasta:				
Krzyszkowice	1659	1945	część miasta Nowogród Bobrz.	zielonogórski
obecnie wieś:				
Bledzew	1458	1945	wieś – siedziba gminy	międzyrzecki
Bobrowice	XIII w. (1809)	1945	wieś – siedziba gminy	króśnieński
Brody	przed 1590	1945	wieś – siedziba gminy	żarski
Brójce	1428	1945	wieś w gm. Tyzciel	międzyrzecki
Bytnica	przed 1550	przed 1627	wieś – siedziba gminy	króśnieński
Danków	przed 1337	przed 1400	wieś w gm. Strzelce Krajeńskie	strzelecko-drezdenecki
Górzycza	1317 lub 1299	1945	wieś – siedziba gminy	stubiński
Jelenin	przed 1303	przed 1350	wieś w gm. Żagań	żagański
Konotop	1706	1742	wieś w gm. Kolsko	nowosolski
Lubrza	1319	1945	wieś – siedziba gminy	świebodziński
Łagów	1727 (1812)	1932	wieś – siedziba gminy	świebodziński

Nietkowice	przed 1520	po 1713	wieś w gm. Czerwieńsk	zielonogórski
Ołobok	przed 1262	1742 ^a	wieś w gm. Skąpe	świebodziński
Otyń	przed 1313	1945	wieś – siedziba gminy	nowosolski
Pruszków	przed 1400	przed 1600	wieś w gm. Żagań	żagański
Przewóz	przed 1311	1945	wieś – siedziba gminy	żarski
Pszczew	przed 1412	1945	wieś – siedziba gminy	międzyrzecki
Sądów	przed 1351	po 1400	wieś w gm. Cybinka	ślubicki
Słońsk	przed 1341 (1808)	1945	wieś – siedziba gminy	sulęciński
Tarnów Bycki	przed 1400	przed 1400	wieś w gm. Bytom Odrzański	nowosolski
Trzebiechów	1707	1860	wieś – siedziba gminy	zielonogórski
Trzebień	1301	1945	wieś – siedziba gminy	żarski
Trzemeszno Lubuskie	1804	1870	wieś w gm. Sulęcín	sulęciński
Wityń	przed 1400	przed 1400	wieś w gm. Świebodzin	świebodziński
Zabór	1556 i 1721	1742	wieś – siedziba gminy	zielonogórski

Objaśnienia: w przypadku kilku miejscowości z podwójną datą uzyskania praw miejskich, pierwsza data odnosi się do uzyskania praw częściowych (np. osady targowe) lub określeniem jej jako *oppidum* (miasteczko), druga – do przyznania pełnych praw miejskich;^a data powtórnej utraty (Ołobok).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bogucka, Samsowicz (1986), Drobek (1999), *Dzienniki Ustaw* za lata 1958-2016, *Miasta polskie w tysiącleciu* (1967), Spórna, Krzysztofik, Dymitrow (2015) i in.

Według zachowanych źródeł, 11 miejscowości utraciło prawa miejskie w do XVIII w., trzy w XIX w., jedna w okresie międzywojennym (Łagów), a większość (16 jednostek) – w 1945 r., kiedy nie uznano ich za miasta głównie z powodu wyludnienia i zniszczeń wojennych (8 miejscowości) bądź też powodem był ich rolniczy charakter (pozostałe 8). W przypadku kilku miejscowości ich status miejski nie jest dobrze potwierdzony, a informacje na ten temat można znaleźć w nielicznych źródłach (Danków, Jelenin, Nietkowice, Ołobok, Pruszków, Sądów, Tarnów Bycki, Wityń, Zabór). Na ogół są to niewielkie osady wiejskie, które nie zachowały do czasów współczesnych śladów miejskiego rozplanowania.

Warto odnotować, że większość miast województwa rozwinęła się z polskich lub słowiańskich osad założonych w XI lub XII w. Do najważniejszych czynników miastotwórczych zaliczały się: obronne położenie, przeprawa przez rzekę, komora celna, położenie na szlaku handlowym lub charakter grodu kasztelańskiego (*Miasta polskie w Tysiącleciu*, t. 2, 1967). Większość miejscowości uzyskała prawa miejskie od książąt piastowskich lub margrabiów brandenburskich.

Na badanym obszarze zidentyfikowano 31 miast zdegradowanych czasowo lub trwale (według stanu aktualnego). W tej liczbie wyróżniają się:

1. miasta zdegradowane czasowo, aktualnie miejscowości posiadające prawa miejskie,
2. miasto zdegradowane czasowo, aktualnie posiadające status miejski jako część innego (połączonego) miasta⁴,
3. miasta zdegradowane, obecnie posiadające status wsi gminnej,
4. miasta zdegradowane, obecnie wsie niebędące siedzibą gminy.

⁴Niektóre źródła wymieniają wśród miast zdegradowanych większą liczbę byłych miast, które zostały włączone do innych miast bądź połączone z innymi, tworząc nowe jednostki administracyjne. Na potrzeby niniejszego opracowania nie uwzględniono większości tych miejscowości, wychodząc z założenia, że nie tracąc statusu miejskiego (pomiędzy utraty samodzielności) nie zostały one zdegradowane. Wyjątkiem są Krzystkowice, którym odebrano prawa miejskie i dopiero po wielu latach zostały one połączone z Nowogrodem Bobrzańskim. Do kategorii miast wchłoniętych lub połączonych zaliczają się (poza Krzystkowicami): Kunice Żarskie (samodzielne miasto w latach 1969-1973), Wschowa Nowe Miasto (samodzielne w latach 1642-1794), a także (według Spórna, Krzysztofik, Dymitrow, 2015): Babimost Nowe Miasto (1652-1781), Drezdenko Nowe Miasto (1763-przed 1800), Gubin Nowe Miasto (przed 1400-po 1790), Lubniewice Nowe Miasto (1708-1808) i Trzciel Nowy (przed 1730-1888).

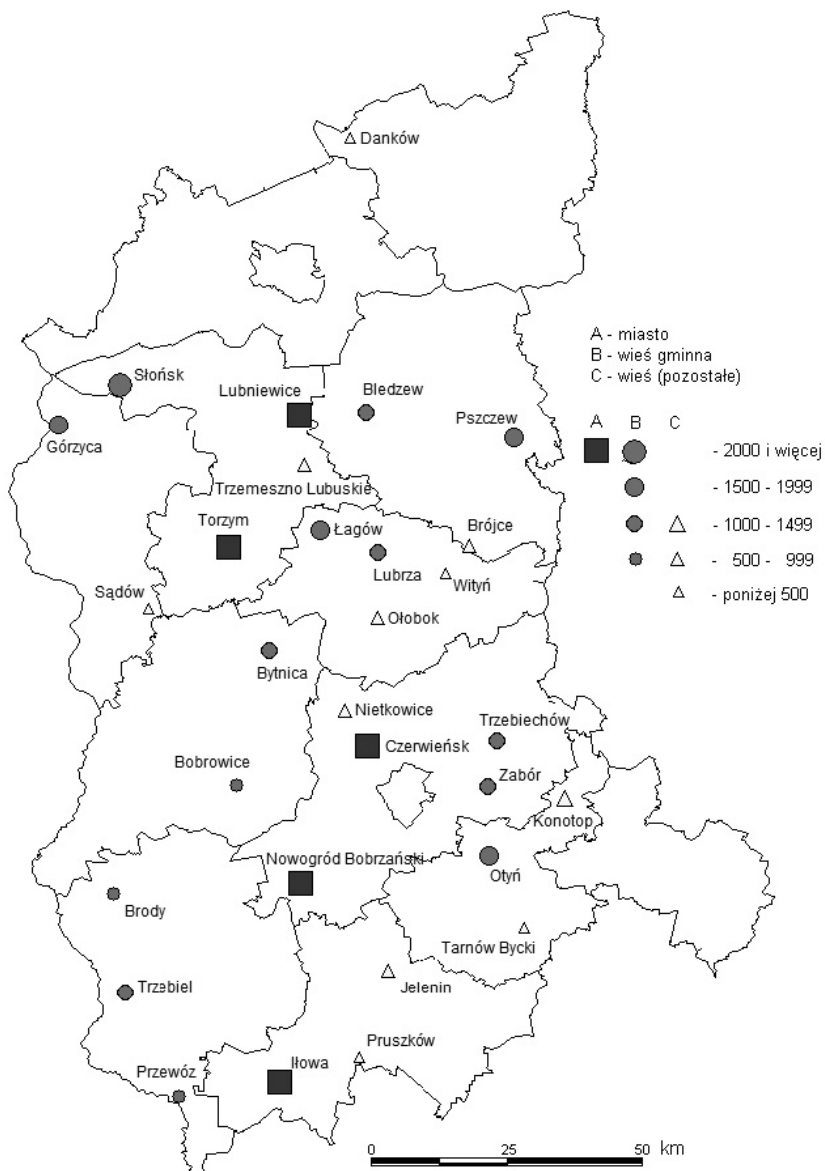
Pierwsza z wymienionych kategorii jest reprezentowana przez 5, druga – przez 1, trzecia – przez 14, natomiast czwarta – przez 11 miejscowości (tabela 1).

Zaludnienie

Stan zaludnienia miast zdegradowanych na badanym obszarze jest w znacznym stopniu skorelowany z ich aktualnym statusem administracyjnym (por.: tab. 2, rys. 1). W kategorii jednostek, którym przywrócono prawa miejskie, największe osiągnęły wielkość 4-5 tys. mieszkańców, a najmniejsze z nich – około 2000. Wśród miejscowości posiadających status wsi pod względem wielkości wyróżnia się Słońsk, z liczbą mieszkańców przekraczającą 3000. W drugiej połowie XIX w. i później – do drugiej wojny światowej – Słońsk był największym miastem badanej grupy, włączając w to jednostki, które już odzyskały status miejski. Apogeum zaludnienia osiągnął on w 1880 r., kiedy liczył 6298 mieszkańców.

Większość miejscowości utrzymuje od dziesięcioleci, a w niektórych przypadkach nawet dłużej, zbliżony stan zaludnienia, który kształtuje się w przypadku znacznej części siedzib gmin na poziomie około 1000 mieszkańców. Jest to wielkość niewystarczająca, by ubiegać się o restytucję praw miejskich. Jako nieco większe (1500-1900 mieszkańców z tendencją wzrostową) wyróżniają się trzy miejscowości: Pszczew, Górzycyca i Otyń, natomiast Łągów, o zbliżonym zaludnieniu, w ostatnich dwóch dekadach stagnuje. Miejscowości nieposiadające statusu siedziby gminy są zwykle znacznie mniejsze (poza Konotopem i Brójcami); zaludnienie kilku z nich nie przekracza nawet liczby 100 osób.

Poza Słońskiem, również wiele innych miejscowości nie osiągnęło dotychczas liczby mieszkańców z przełomu XIX i XX w. Spadek zaludnienia odnotowany w licznych przypadkach po drugiej wojnie światowej jest konsekwencją zróżnicowanych czynników, nie tylko strat wojennych. Na ogół mają one charakter gospodarczy i demograficzny: migracje do miast, zwłaszcza większych, w okresie industrializacji kraju, upadek przemysłu w latach 90. XX w., współczesne procesy depopulacyjne związane ze spadkiem poziomu dzietności i emigracją zarobkową.



Rysunek 1. Lokalizacja miast zdegradowanych (trwale i czasowo) w województwie lubuskim oraz ich aktualny status administracyjny (stan na 01.10.2016 r.) i zaludnienie (2011 r.).

Tabela 2

Liczba mieszkańców oraz wybrane cechy miast zdegradowanych (trwale i czasowo)
w województwie lubuskim

Miejscowość	1871	1910	1939	1950	1988	2011	Poziom funkcji obsługi ¹	Układ przestrzenny ²
obecnie miasto:								
Czerwieńsk	662	1418	1396	1318	4219	4201	A	M
Howa	1219 ^a	1333	3481	2143	4129	4067	A	M+
Lubniewice	1400	1314	1338	914	1943	2001	B	M
Nowogród Bobrzański	879	1000	1264	1461	4504	5172	A	M
Torzym	1594	1677	2158	1186	2110	2535	B	M
obecnie część miasta:								
Krzystkowice	1358	1858	1790	-	-	-	-	M
obecnie wieś:								
Bledzew	1546	1635	1360	831	1217	1139	B	M
Bobrowice	1546	1168	1267	•	885	877	B	M(l)/W
Brody	976	1035	1123	•	982	969	B	M(l)/W
Brójce	1657	1381	1053	•	983	996	C	M
Bytnica	•	•	•	•	1181	1096	B	W
Danków	•	•	•	•	127	127	D	W
Górzycza	2438	2040	1974	600	1395	1543	B	W (zwarty)
Jelenin	•	•	•	•	857	706	C	W
Konotop	500 ^b	•	•	•	1298	1288	C	M/W (zwarty)
Lubrza	1276	1148	1170	•	803	1065	B	M
Łągów	446	495	•	988	1579	1588	B	W (zwarty)
Nietkowice	•	•	•	•	702	659	C	W
Ołobok	799 ^b	•	•	•	678	706	C	W
Otyń	896	863	926	688	1237	1540	B	M+
Pruszków	•	•	•	•	56	62	D	U
Przewóz	1235	1400	1270	•	732	844	B	M(l)
Pszczew	1809	1863	1739	1115	1736	1893	A	M
Sądów	•	•	•	•	483	343	B	W
Słońsk	5474	4258	3649	1478	2864	3028	B	W (zwarty)
Tarnów Bycki	•	•	•	•	116	85	D	U
Trzebiechów	350	•	•	•	923	1057	B	W
Trzebiel	1592	1984	2352	679	1348	1342	B	M(l)/W
Trzemeszno Lubuskie	750	•	•	•	674	672	C	W
Wityń	•	•	•	•	•	47	D	W
Zabór	•	•	•	•	900	1025	B	W (zwarty)

Źródło: dane ludnościowe: Jelonek (1967) – za lata 1871-1939; GUS – Narodowe Spisy

Powszechne za lata 1950-2011; ^a w 1885 r., ^b *Słownik Geograficzny Królestwa*

Polskiego... (około 1880 r.); dane o poziomie funkcji obsługi: Sokołowski (1999),

zaktualizowane; informacje o układzie przestrzennym: określono na podstawie analizy map, zdjęć satelitarnych i badań terenowych (objaśnienia i opis w tekście). Objasnienia:

¹ A – wysoki, B – przeciętny (dla siedzib gmin), C – niski, D – bardzo niski; ² W – wieś wielodrogowa, U – ulicówka, M – miejski układ urbanistyczny (objaśnienia szczegółowe i opis w tekście).

Funkcje miejskie

Charakterystyka miast zdegradowanych, a przede wszystkim miast potencjalnych, powinna uwzględniać zagadnienia gospodarcze i funkcjonalne. Do kryteriów branych pod uwagę w procedurze nadawania praw miejskich należy m.in. udział ludności pozarolniczej (minimum 2/3) oraz pełnienie funkcji obsługi w stosunku do obszarów otaczających na pewnym minimalnym poziomie. Ponieważ w większości badanych jednostek, w tym wszystkich siedzibach gmin oraz największych miejscowościach niegminnych (Konotop, Brójce) udział ludności pozarolniczej przekracza 80%, kryterium to nie będzie szczegółowo analizowane. Związki funkcjonalne miejscowości z własnym obszarem obsługi określono natomiast w oparciu o obliczony wcześniej, a następnie uaktualniony wskaźnik centralności⁵ (tab. 2).

W zakresie funkcji obsługi zaplecza dostrzega się wyraźny podział na jednostki gminne i pozostałe. Miejscowości reprezentujące zestaw funkcji (głównie w zakresie handlu oraz szeroko rozumianych usług, reprezentowanych m.in. przez instytucje publiczne, w tym administrację, szkolnictwo ponadgimnazjalne, opiekę zdrowotną itp.) typowy dla ośrodka gminnego, oznaczono symbolem „B”. Kilka miejscowości wyróżniało się jednak poziomem nieco wyższym od przeciętnego (Czerwieńsk, Iłowa, Nowogród Bobrzański, Pszczew), w związku z czym oznaczono je literą „A”. Miejscowości niebędące siedzibami gmin nie posiadają porównywalnego zestawu funkcji, jednak kilka z nich posiada punkty handlowe i usługowe uzupełniając w określonym zakresie ośrodki gminne („C”). Najmniejsze jednostki, w praktyce pozbawione funkcji obsługi, oznaczono jako „D”.

Układ przestrzenny

Miejskość najczęściej kojarzona jest z określoną morfologią, na którą składają się zarówno aspekt urbanistyczny (przestrzenny), jak i aspekt architektoniczny, związany z wypełnieniem tej przestrzeni (zwartość zabudowy, forma budynków, użyte materiały budowlane). Liczne miasta, w tym również zdegradowane, posiadają często „zamrożony” układ przestrzenny pochodzący z czasu ich lokacji. Obydwa wymienione aspekty morfologiczne stanowią podstawowy czynnik identyfikacji miasta w odbiorze społecznym.

Na potrzeby opracowania wyróżniono kilka typów układów przestrzennych charakterystycznych dla osadnictwa wiejskiego i małomiasteczkowego na danym terenie. Oznaczono je następującymi symbolami (tab. 2): W – wieś wielodrogowa (zabudowa zwykle wzdłuż kilku ulic o nieregularnym układzie i luźnej zabudowie); U – ulicówka, tj. wieś pozbawiona miejskich

⁵Szerzej na temat metod pomiaru centralności – zob.: Sokołowski (1994; 1999 i in.).

cech rozplanowania i zabudowy, w której większość zabudowy skupia się wzdłuż jednej ulicy lub drogi; M – miejski układ urbanistyczny i charakter zabudowy – z rynkiem, zwartą na ogół zabudową wokół rynku i głównych ulic, z miejską siatką ulic, w większości prostych i przecinających się pod kątem prostym. Dodatkowy symbol (l) oznacza, że zabudowę wokół rynku cechują liczne ubytki (luki), powstałe zwykle w wyniku wyburzenia starych budynków (na ogół zburzonych w czasie wojny lub uszkodzonych, a następnie rozebranych). Symbolem M+ wyróżniono miejscowości z najlepiej zachowanym układem miejskim i odpowiednią zabudową.

Większość spośród najmniejszych miejscowości w charakteryzowanej grupie nie posiada cech miejskiego rozplanowania i zabudowy; są to na ogół te jednostki, które były miastami bardzo krótko lub/i utraciły prawa miejskie bardzo dawno – najczęściej przed XIX w. Kilka miejscowości – różnej wielkości – posiada cechy rozplanowania wielodrożnego. W przypadku najmniejszych – jest to zwykle zabudowa luźna, przeważnie zagrodowa, tj. typowa dla jednostek wiejskich. W przypadku większych – układ wielodrożny powiązany jest z zabudową zwartą, a siatka ulic jest dobrze rozwinięta. Tę grupę jednostek warto scharakteryzować bardziej szczegółowo.

Słońsk można zakwalifikować jako złożoną (rozbudowana siatka ulic) miejscowość wielodrogową, pozbawioną jednak typowych cech rozplanowania miejskiego w postaci rynku i rozchodzących się od niego ulic. Zabudowa ma przeważnie charakter mieszany, gdzie budynki typowe dla małych miast przemieszane są z zabudową zagrodową i towarzyszącymi jej zabudowaniami gospodarczymi. Miejscami, głównie przy ulicy Sikorskiego, występuje zabudowa niezagrodowa, w tym kilka kamienic, które są pozostałością przedwojennej tkanki miejskiej.

Również zwarty układ wielodrogowy, choć o mniejszym stopniu złożoności, co wiąże się z mniejszym zaludnieniem, posiadają cztery inne miejscowości: Górzycza, Łągów, Konotop i Zabór. W nich także występuje przemieszanie zabudowy o cechach wiejskich (zagrodowej) i miasteczkowej. W tej ostatniej zachował się plac centralny, w którym można odnaleźć ślady rynku i wokółrynkowej zabudowy, jednak od strony południowej plac został otwarty, a zabudowa rozproszona. Konotop zachował niewielki trójkątny rynek, zabudowany wokół, który jednak zatracił dawną funkcję usługowo-handlową (prawie wszystkie budynki mają charakter mieszkalny). Mając ponadto na uwadze mniej złożony układ przestrzenny (zaledwie kilka ulic), zaklasyfikowanie morfologiczne tej miejscowości jest niejednoznaczne. Ciekawy układ reprezentują też: Trzebiel, Bobrowice i Brody, które posiadają miejskie cechy rozplanowania, w tym pozostałości rynku, jednak zabudowa centrum została w nich rozluźniona i zdegradowana, w związku z czym

nabrały one cech układu wielodrożnego. W ich przypadku również trudno o jednoznaczną kwalifikację.

W rezultacie omówionych wyżej przekształceń wytworzyła się sytuacja, że bliższe miejskiemu charakterowi z punktu widzenia morfologiczno-fizjonomicznego są niektóre miejscowości oznaczone symbolem „W” (zwłaszcza Słońsk i Łągów) niż te, w przypadku których użyto symbolu „M(1)/W” lub „M/W”.

Szczególną uwagę należy zwrócić na miejscowości formalnie wiejskie, które do czasów współczesnych zachowały miejskie rozplanowanie i zwartą zabudowę o przewadze cech miejskich. Na wyróżnienie zasługuje przede wszystkim Otyń, który ma piętrową zabudowę kamieniczną wokół rynku (co odróżnia tę miejscowość od kilku innych, gdzie zabudowa wokół rynku ma miejscami charakter jednorodzinny), a w obrębie rynku zachował się budynek miejskiego ratusza. Pod względem miejskich cech rozplanowania i zabudowy nieznacznie ustępuje mu Pszczew, który nie ma ratusza, ale wokół rynku przeważa zwarta zabudowa, w dwóch pierzejach piętrowa. Układ przestrzenny całej miejscowości jest nieco wydłużony z uwagi na jej nadjeziorne położenie. Również miejski charakter mają trzy mniejsze jednostki (1,0-1,1 tys. mieszkańców): Bledzew, Lubrza i Brójce, z których ostatnia nie ma aktualnie nawet statusu gminy.

Układ miejski cechuje też wszystkie miejscowości, którym wcześniej przywrócono prawa miejskie – co nie musi być oczywiste, jeśli weźmiemy pod uwagę niektóre miejscowości w innych regionach Polski, którym przyznano prawa miejskie w ostatnich dekadach. Nowogród Bobrzański tworzą wyraźnie wyodrębnione dwie jednostki morfogenetyczne – dawniej odrębne miasta: Nowogród Bobrzański i Krzystkowice. Obydwie jednostki mają układ i charakter zabudowy miejskiej; każda z nich ma własne centrum z rynkiem. W przypadku Krzystkowic ma on kształt nieregularny i jest od południowej strony otwarty (zabudowa częściowo w postaci bloków wielorodzinnych) z powodu zniszczenia dawnej pierzei. Obydwie miejscowości nie zintegrowały się przestrzennie w jeden układ z powodu rozdzielenia ich rzeką Bóbr i otaczającym ją z obydwu stron niewielkim lasem. Zabudowę obydwu części miasta dzieli dystans około 800 m w linii prostej (na przełaj), a odległość drogowa między centrami obydwu jednostek morfogenetycznych sięga 1,4-1,5 km.

Pozostałe miasta, tj. Czerwieńsk, Iłowę, Lubniewice i Torzym, cechuje dominacja małomiasteczkowej zabudowy, przeważnie parterowej, kalenicowej w częściach centralnych (np. Torzym), z większym udziałem piętrowej w Czerwieńsku i Lubniewicach. Czerwieńsk dodatkowo posiada budynek ratusza w rynku. Dobrze czytelnym miejskim układem przestrzennym,

z niemal prostokątną siatką ulic w centrum i przewagą zwartej zabudowy wyróżnia się natomiast Iłowa.

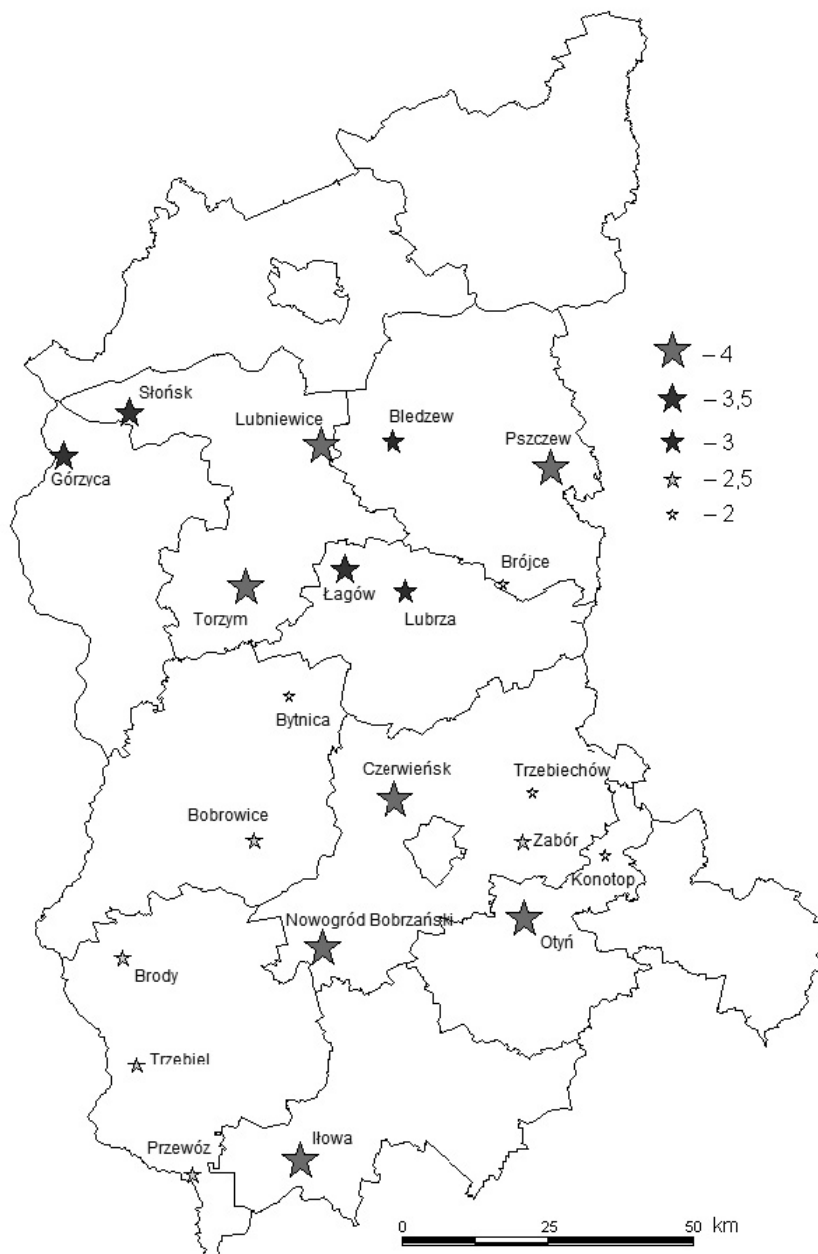
Reasumując, należy stwierdzić, że miasta restytuowane zasadniczo spełniają oczekiwania co do ich układów przestrzennych i wypełnienia zabudową. W grupie miejscowości, które nie odzyskały jeszcze praw miejskich, typowo miejskie cechy reprezentują Otyń i Pszczew, a także – nieco mniejsze: Bledzew, Lubrzę i Brójce. W przypadku kilku innych miejscowości ilość i charakter zabudowy, zwłaszcza w centrum, nie pozwala zakwalifikować (aktualnie) ich jako jednostki miejskie z morfologicznego punktu widzenia. Należy w tym miejscu podkreślić, że dokonanie rekonstrukcji (niekoniecznie wiernej) części zabudowy wokółrynkowej, szczególnie w połączeniu z rewitalizacją funkcjonalną („ożywieniem”) centrum, pozwoliłoby w ich przypadku na przywrócenie miejskiego charakteru zabudowy. Chyba najbliższa możliwości takiego rozwiązania jest miejscowość Przewóz, z dobrze zachowanym rynkiem i miejskim układem ulic, a abstrahując od braku typowego placu rynkowego, nie można też wykluczać Słońska i Łagowa.

Miasta potencjalne

W grupie miast zdegradowanych na obszarze województwa lubuskiego, większość jednostek spełniających współczesne kryteria miejskości odzyskała miejski status. Wśród pozostałych miejscowości należy wyróżnić te, w przypadku których restytucja praw miejskich jest prawdopodobna. Są to przede wszystkim Pszczew i Otyń⁶, spełniające w praktyce wszystkie kryteria, poza ludnościowym. Mając jednak na uwadze, że w licznych przypadkach prawa miejskie odzyskiwały niejednokrotnie miejscowości o zaludnieniu około 1,4-1,5 tys., szanse wymienionych można uznać za duże.

Na rysunku 2 uwzględniono miejscowości spełniające przynajmniej dwa spośród czterech kluczowych kryteriów miejskości: ludnościowe (jako spełniające kryterium uznano warunkowo te, które liczą przynajmniej 1500 mieszkańców), ekonomiczno-funkcjonalne (przynajmniej 66% ludności utrzymującej się ze źródeł pozarolniczych), funkcjonalne (poziom funkcji obsługi zakwalifikowany jako kategoria A lub B), morfologiczne (przestrzenno-urbanistyczne). W przypadku ostatniego kryterium, przyznawano 1 punkt wszystkim miejscowościom zakwalifikowanym w tab. 2. jako „M” lub „M+” lub 0,5 punktu w przypadku zakwalifikowania ich jako typ „M(1)/W” lub „M/W (zwarty)”.

⁶W momencie powstania artykułu Otyń był jeszcze z formalnoprawnego punktu widzenia wsią. Z dniem 1 stycznia 2018 r. miejscowość odzyskała status miasta, co dowodzi trafności jej typowania do awansu.



Rysunek 2. Wybrane miasta zdegradowane (trwale i czasowo) w województwie lubuskim według liczby spełnionych kryteriów miejskości.

Źródło: opracowanie własne.

W następnej kolejności należy wymienić miejscowości spełniające większość kryteriów miejskości, w związku z czym ustępują one nieznacznie obecnym miastom oraz dwóm miejscowościom wymienionym wyżej. Są to: Słońsk, mający największe zaludnienie, ale z określonymi mankamentami w zakresie układu urbanistycznego, następnie Górzycyca i Łagów, z tą samą uwagą co Słońsk i przy uwzględnieniu złagodzenia kryterium wielkościowego. Wyróżniają się też Bledzew i Lubrza, które nie spełniają kryterium ludnościowego, ale mają dobrze ukształtowany miejski układ przestrzenny i odpowiednią zabudowę.

Zakończenie

Wśród miast zdegradowanych w województwie lubuskim istnieje kilka, które mogą mieć wkrótce przywrócony status miejski. Wszystkie one, zarówno te typowane na miasta, jak i pozostałe, mają określone słabe strony, charakterystyczne dla większości małych miast w Polsce. Należą do nich m.in. dość chaotyczna (poza nielicznymi) zabudowa, na ogół z licznymi ubytkami czy niedostatki w zakresie infrastruktury technicznej i społecznej. Najpoważniejszy, jak się wydaje, problem dotyczy jednak dwóch sfer: gospodarczej i demograficznej, z których pierwsza jest zwykle przyczyną niskiej atrakcyjności małych miast jako miejsc zamieszkania, a druga – jej konsekwencją.

W licznych miejscowościach obserwuje się trwającą od dziesięcioleci stagnację lub nawet zmniejszanie się zaludnienia, które jest rezultatem ujemnego salda migracji krajowych i zagranicznych, a także starzenie się społeczeństwa, będące konsekwencją emigracji ludzi młodych. Wyludnianie się niektórych miejscowości jest skutkiem kumulowania się niekorzystnych zjawisk gospodarczych, zwłaszcza braku miejsc pracy, który jest oceniany przez ludzi młodych jako brak perspektyw życiowych i stanowi główny czynnik emigracji. Słabość lokalnej bazy ekonomicznej jest aktualnie problemem wielu małych i średnich, a nawet niektórych dużych miast w całym kraju. W przypadku miast najmniejszych, w tym także zdegradowanych, problemy gospodarcze oraz związane z nimi demograficzne i społeczne mają jednak charakter permanentny: część z nich sygnalizowano już w czasie poprzedniej formacji ustrojowej, kiedy mówiło się o kryzysie małych miast.

Trzeba jednak podkreślić, że stan kryzysowy nie musi trwać w nie skończoność. Znane są przykłady małych miast dobrze rozwijających się gospodarczo, w konsekwencji czego następuje też ich rozwój demograficzny i społeczny. Niekiedy przyznanie statusu miasta wyzwala dodatkową energię mieszkańców, stymulując korzystne procesy zmian.

Literatura

- BOGUCKA M., SAMSONOWICZ H. (1986), *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Ossolineum, Wrocław.
- DROBEK W. (1999), *Rola miast zdegradowanych w sieci osadniczej Śląska*, Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, Opole.
- DZIENNIK Ustaw za lata 1958-2015.
- JELONEK A. (1967), *Ludność miast i osiedli typu miejskiego na ziemiach Polski od 1810 do 1960 r.*, „Dokumentacja Geograficzna”, z. 3-4.
- MIASTA polskie w tysiącleciu, t. II, 1967, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- POWIERZCHNIA i ludność w przekroju terytorialnym w 2011 r., 2011, GUS, Warszawa.
- ROCZNIK Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1920/22, 1923, GUS, Warszawa.
- SŁOWNIK Geograficzny Królestwa Polskiego i krajów słowiańskich (1880-1902), red. F. Sulimierski, W. Walewski, Warszawa.
- SOKOŁOWSKI D. (1994), *Hierarchia miejscowości centralnych w makroregionie dolnej Wisły*, Acta Univ. Nicolai Copernici, Geografia 26, Wyd. Naukowe UMK, Toruń, s. 107-124.
- SOKOŁOWSKI D. (1999), *Zróżnicowanie zbioru małych miast i większych osiedli wiejskich w Polsce w ujęciu koncepcji kontinuum wiejsko-miejskiego*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń.
- SOKOŁOWSKI D. (2008), *Miasta nowe i potencjalne jako główne elementy kontinuum wiejsko-miejskiego w Polsce*, [w:] *Gospodarka przestrzenna w strefie kontinuum wiejsko-miejskiego*, red. A. Jezierska-Thöle, L. Kozłowski, Wyd. Naukowe UMK, Toruń, s. 63-78.
- SOKOŁOWSKI D. (2015a), *Urbanizacja wsi na przykładzie miast zdegradowanych województwa świętokrzyskiego*, „Studia Obszarów Wiejskich”, IGiPZ PAN, 37.
- SOKOŁOWSKI D. (2015b), *Zróżnicowanie funkcjonalne miast zdegradowanych i restytuowanych na tle miast i wsi podobnej wielkości w Polsce Wschodniej*, [w:] *Krzysztof R., Dymitrow M. (red.), Degraded and restituted towns in Poland: Origins, development, problems / Miasta zdegradowane i restytuowane w Polsce. Geneza, rozwój, problemy*, University of Gothenburg & Uniwersytet Wrocławski, Gothenburg-Wrocław, s. 249-269.

SPORS J. (1986), Przynależność administracyjna ziem nad środkową Odrą i dolną Wartą w XII i 1. połowie XIII w., Śląski Kwartalnik Historyczny „Sobótka”, 1, s. 19.

SPÓRNA T., KRZYSZTOFIK R., DYMITROW M. (2015), Degraded and restituted towns in numbers/Miasta zdegradowane i restytuowane w liczbach, [w:] R. Krzysztofik, M. Dymitrow (red.), Degraded and restituted towns in Poland. Origins, development, problems/Miasta zdegradowane i restytuowane w Polsce. Geneza, rozwój, problemy, University of Gothenburg, School of Business, Economics and Laws, Gothenburg, s. 367-368 / 369-422.

Dariusz Sokołowski

DEGRADED TOWNS IN THE LUBUSKIE VOIEVODSHIP

Keywords: degraded towns, towns with potential, urban rights, morphogenesis of towns, the Lubuskie Voievodship.

The aim of this study is to characterize the towns degraded in the Lubuskie Voievodship from the historical, geographical, residential, economic-functional, and morphological aspects. Numerous sources of a historical, statistical and cartographic character, satellite pictures, and the results of field studies were used in the article. In the last part of the study, the author attempts to identify towns with the potential, i.e. formally rural settlements with a chance to regain their urban status.

Dariusz Sokołowski

MIASTA ZDEGRADOWANE W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM

Słowa kluczowe: miasta zdegradowane, miasta potencjalne, prawa miejskie, morfogeneza miast, województwo lubuskie.

Celem niniejszego opracowania jest charakterystyka miejscowości tytułowej kategorii, uwzględniająca m.in. historyczny, geograficzny, ludnościowy, gospodarczo-funkcjonalny i morfologiczny aspekt zagadnienia. Wykorzystano liczne źródła informacji o charakterze

historycznym, statystycznym, kartograficznym, zdjęcia satelitarne, a także wyniki badań terenowych. W końcowej części artykułu podjęto próbę zidentyfikowania miast potencjalnych, tj. tych miejscowości formalnie wiejskich, które mają szansę na restytucję praw miejskich.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2017

Rocznik Lubuski tom 43, część 1 (2017)

Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością

Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 2 (2017)

Co nas łączy? Nauki społeczne wobec podzielonego świata

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)

Nowe tendencje w badaniach społecznych

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)

Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych

Zdzisław Wołk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)

Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy

Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki

Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)

Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.

Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)

*Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość
i pokoleniowość w analizach socjologicznych*

Krystyna Szafraniec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)

Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia

Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)

*Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki
transformacji*

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegółka (RED.)