

# **WIARYGODNOŚĆ AKADEMICKA**

## w edukacyjnych praktykach

pod redakcją

Jacka Piekarskiego

Danuty Urbaniak-Zajac

**EDUKACJA**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

# **WIARYGODNOŚĆ AKADEMICKA**

w edukacyjnych praktykach



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

# WIARYGODNOŚĆ AKADEMICKA

w edukacyjnych praktykach

pod redakcją

Jacka Piekarskiego

Danuty Urbaniak-Zając

**EDUKACJA**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

*Andrzej Radzewicz-Winnicki*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

*Joanna Balcerak*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Munda – Maciej Torz*

PROJEKT OKŁADKI

*Katarzyna Turkowska*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/walenga

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-  
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07199.15.0.K

Ark. wyd. 16,2; ark. druk. 15,25

ISBN 978-83-8088-102-0

e-ISBN 978-83-8088-103-7

<https://doi.org/10.18778/8088-103-7>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. (42) 665 58 63

# Spis treści

|                                                                                                                             |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac</b> – Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie ..... | 7 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

## I. Dyscypliny akademickie – wiarygodność przekazu

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Jacek Piekarski</b> – Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej.....                       | 21 |
| <b>Krzysztof Maliszewski</b> – Reformacja przekazu. O warunkach wiarygodności dyscyplin uniwersyteckich.....                         | 49 |
| <b>Bogusław Śliwerski</b> – Wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny naukowej w świetle kształcenia i promowania kadr naukowych ..... | 57 |
| <b>Daniel Kontowski</b> – Zbawienie poprzez interdyscyplinarność? Pedagogiczna wiarygodność edukacji liberalnej... ..                | 75 |
| <b>Agata Czajkowska</b> – Współczesne strategie edukacyjne na styku autorytetu i tradycji .....                                      | 95 |

## II. Akademicka formacja pedagogów

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Dorota Wolska-Prylińska</b> – Identyfikowanie społecznych efektów kształcenia. Pogranicze fikcji pedagogiczno-metodologicznej..... | 109 |
| <b>Piotr Koprowski</b> – Twórcza postawa nauczyciela akademickiego i jej konsekwencje dydaktyczne .....                               | 121 |
| <b>Anna Pawiak</b> – Wymiary wiarygodności nauczyciela akademickiego znaczące dla relacji międzyludzkich w ocenie studentów .....     | 129 |
| <b>Małgorzata Kamińska</b> – Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego .....            | 143 |

### III. O odczytywaniu tradycji

|                                                                                                                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Michał Paluch</b> – Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny. Granice (nie)przekraczalne .....                                                                                                                                                                        | 159 |
| <b>Marcin Rojek</b> – Wiarygodność nauczyciela przyszłych nauczycieli – sygnalizacja problemu osadzona w twórczości Sergiusza Hessena i Karola Kotłowskiego .....                                                                                                                   | 189 |
| <b>Arkadiusz Żukiewicz</b> – Prawda jako konstytutywny wyznacznik nauki. Przykład odniesień do kategorii prawdy w działalności naukowej Heleny Radlińskiej .....                                                                                                                    | 201 |
| <b>Dyskusja panelowa wokół książki Lecha Witkowskiego, <i>Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce</i></b> (oprac. Ewa Marynowicz-Hetka) ..... | 213 |
| Noty o Autorach .....                                                                                                                                                                                                                                                               | 241 |

JACEK PIEKARSKI, DANUTA URBANIAK-ZAJĄC

Uniwersytet Łódzki

## **Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie**

Publikacja jest zapisem debaty, która odbyła się w czasie konferencji zatytułowanej *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich*. Dokumentuje przebieg i treść zdarzenia, mieszczącego się w codziennej, bieżącej praktyce wszelkich uczelni, powszechnie podejmujących publiczny namysł nad nurtującymi badaczy kwestiami. Prezentowana publikacja, zarówno z uwagi na okoliczności towarzyszące jej powstaniu, jak i charakter proponowanej tematyki, jest jednak szczególna, co skłania do sformułowania we wstępie pewnych uwag i wyjaśnień. Mogą być one pomocne w stawianiu pytań, do których zachęcają prezentowane dalej teksty, niezależnie od charakteru zgłaszanych w nich ofert i możliwych dzięki temu odpowiedzi.

Okoliczności spotkania nie miały zwyczajnego charakteru. Były związane z 70. rocznicą powstania Uniwersytetu Łódzkiego, co musiało też nadawać spotkaniu swoisty klimat. Podejmowanie współczesnych zagadnień dopełnione zostało perspektywą historyczną, w której ciągłość instytucji trwale powiązana jest z pytaniem o jej przemiany, o treść dokonującego się dzięki temu przekazu oraz jakość osobowej formacji. Zwracanie się ku przeszłości w tego rodzaju okolicznościach (w świątecznej atmosferze) może skłaniać do poszukiwania jej wyglądnionego i – w tym znaczeniu – idealizowanego wizerunku. Może jednak rodzić także pytania o współczesny sens podejmowanych wcześniej zobowiązań i sposób wywiązywania się z zawartych w nich obligacji. Tym bardziej, że liczne inicjowane już pomysły i idee nie zawsze uzyskiwały satysfakcjonującą kontynuację i wciąż nie znajdują zadowalających rozwiązań.

Do tej właśnie kategorii problemów zaliczyć można korzystanie z odmienności – różnic dyscyplinarnego podejścia do rzeczywistości – oraz kształtowanie na ich podstawie nowej wspólnej praktyki. Jest to jednocześnie problem, który

na Wydziale Nauk o Wychowaniu może być traktowany jako oczywisty. Sama nazwa wydziału – szczególnie na tle określeń identyfikujących inne podobne instytucje w Polsce – sugeruje, że doniesienia dyscyplinarne słusznie wypada niekiedy traktować jako drugoplanowe lub wręcz wtórne wobec wagi wspólnego zadania i problemu, jakim jest pomyślnie kształtowanie-wychowanie. Taka zaakceptowana już historycznie nazwa niesie w sobie oczywiście również obligację – zobowiązuje do respektowania swoistości dyscyplin oraz sugeruje poszukiwanie w niej źródeł wspólnej twórczości. Z przekraczaniem perspektyw związanych z interesem dyscyplinarnym wciąż warto wiązać nadzieję na inicjowanie pozytywnych zmian w praktyce edukacyjnej. Pytania, jak dalece nadzieja ta jest racjonalna, jak dalece jest spełniana, w jakim wreszcie stopniu bywa oddalana przez samych reprezentantów środowiska naukowego pozostają jednak w mocy. Znajdują też różne egzemplifikacje i oświetlenie w dalszych tekstach.

Na dyscyplinarną przynależność i odpowiadającą jej samoidentyfikację składają się przynajmniej dwa układy warunków, o których już teraz warto wspomnieć. Pierwszy z nich ugruntowany jest w instytucjonalnie utrwalanych zestawach reguł, które wyznaczają ramy codziennej praktyki, lokalizując ją w istniejącym – instytucjonalnym – porządku. Dzięki temu możliwe jest wyróżnianie i odróżnianie się społeczności czy też środowisk, stanowiących rzeczywiste, bieżące odniesienie dla indywidualnych działań. Kształtowanie się i budowanie społeczności uczonych, zawsze skupionych wokół określonych i swoistych dla niej typów problemów, w znacznej mierze opiera się na zastanym i w tym sensie koniecznym porządku instytucjonalnym, stanowiącym o zasadach dyscyplinarnej przynależności – instytucjonalne reguły pozwalają na łatwe wyróżnianie istniejących „społeczności dyscyplinarnych”, do których się należy i z którymi można się identyfikować. Instytucjonalnie definiovana realna „społeczność uczonych” nie jest przecież tym samym, co „wspólnota myślenia”, tworząca się w komunikacji i procesach kulturowego przekazu. Konstytuuje się ona za sprawą zdolności odczytywania tego przekazu i rozwiązywania połączonych z nim wspólnych dylematów. Wspólnota myśli nie jest skazana na liczenie się z instytucjonalnymi regułami, pozostaje też wolna od czasowego porządku teraźniejszości oraz partykularnego przywiązania do realnej społeczności. Tworzy się w drodze dialogu z nieobecnymi, czyniąc ich uczestnikami wspólnej praktyki, niezależnie od rzeczywistej lokalizacji w przestrzeni historycznej czy też społeczno-instytucjonalnej. Identyfikacja według reguł wspólnoty myśli wydaje się niezbędną w budowaniu relacji międzydyscyplinarnych. Nadaje im znaczenie ugruntowane w biograficznym doświadczeniu i związanej z nim osobistej aktywności. Wspólnota myśli przekracza granice instytucjonalnych podziałów dyscyplinarnych, licząc się głównie z jakością tworzonej wiedzy i możliwościami wykorzystania ujawnianych w niej różnic, stanowiących tworzywo wspólnej twórczości.

Szkicowane tu rozróżnienie nie tylko sygnalizuje niektóre – ważne, jak się zdaje – układy warunków istotnych dla budowania perspektywy dyscyplinarnej i jej identyfikacji. Sugeruje jednocześnie, że tworzeniu się tej perspektywy i jej zmianom towarzyszą prawdopodobnie stałe napięcia powstające na skrzyżowaniu „wspólnoty myśli” i „wspólnoty instytucjonalnej”. Wspomniane wyżej układy warunków można też traktować jako odniesienie i ogólne ramy interpretacyjne dla od-

czytywania treści zgłaszanych dalej stanowisk, ujawnianego w nich przywiązania dyscyplinarnego oraz formułowanych propozycji. Odwołują się one do bardzo różnych typów doświadczeń, wyrastają z różnego zakorzenienia instytucjonalnego, a także w zróżnicowanej formie językowej przywołują różnorodne odmiany wiedzy. Wspólna wydaje się ich intencja – doskonalenie akademickiej praktyki. We wstępie warto więc nie tylko zapowiedzieć i odnotować różnorodność stanowisk – wypada na nią wyraźnie wyczulić. Zmiana praktyki dyscyplinarnej w świetle czynionych wcześniej uwag zdaje się zakładać – obok wspólnotowej identyfikacji – szczególne wyczulenie na „różnicę”. „Różnica” stanowi prawdopodobnie o znaczeniu każdego aktu poznawczego, w którym przekraczane są granice dostępne jednostce i te granice, które wyznaczane są warunkami kolektywnego, dyscyplinarnego poznawania i działania. Różnice wynikające z przywoływania w dalszych tekstach różnych kontekstów dyscyplinarnych można jedynie zasygnalizować. Są one wyraźnie dostrzegalne i odczytanie ich znaczenia pozostawić wypada inwencji czytelników. Warto natomiast zwrócić uwagę na to, że w dyskusji pojawiają się różnorodne kontekstowo wyobrażenia dyscyplin wiedzy, a w konsekwencji także przekonania dotyczące łączących je relacji. Dyscyplina wiedzy bywa dalej rozumiana jako jej wyodrębniona dziedzina, swoisty rygor myślowy, typ praktyki, rodzaj przekazu kulturowego czy też instytucja społeczna. Tę różnorodność należy wyeksponować, gdyż zadanie doskonalenia praktyki akademickiej poprzez nawiązywanie do różnych perspektyw dyscyplinarnych, stanowiące stałe zobowiązanie środowiska naukowego, może, jak widać, uzyskiwać wciąż nowe opisy – możliwe do odczytania również w niniejszej publikacji – lecz spełnia się jedynie w realizacji.

Bycie wiarygodnym wypada zaliczać do szczególnego rodzaju zobowiązań i opatrzyć ogólnym komentarzem. Formułując pytanie o wiarygodność warto dostrzegać jego społeczny i kulturowy kontekst. Wspomniane już warunki instytucjonalne, podobnie jak dziedzina myśli, naznaczone są w praktyce istotnym znamięm niepewności, powszechnie dostrzeganym zarówno w praktyce akademickiej, jak i jej społeczno-kulturowym otoczeniu. W tej perspektywie można zauważyć, że kultura akademicka jest w znacznej swej części kulturą racjonalizowania tej niepewności, radzenia sobie z jej różnorodnymi odmianami w przeświadczeniu, że rozwiązywanie dylematów identyfikowanych w dziedzinie wiedzy ma sens egzystencjalny – rodzi konsekwencje istotne dla przebiegu społecznej praktyki. Niepewność wiedzy oraz skrywanego za nią egzystencjalnego ryzyka wydaje się stałym elementem tej praktyki, jednakże skala zgłaszanych dziś wątpliwości skłania do zastanowienia. Opisuje ją trafnie jedno, często używane słowo – zagubienie – którym etykietowane są dostrzegane trudności w udzieleniu odpowiedzi na zasadnicze pytania: czym jest nauka, uniwersytet, dyscyplina wiedzy czy też kim się jest jako jej zaangażowany uczestnik. Zagadnienie wiarygodności wiązać można z wszystkimi tymi pytaniami. Nabierają one wraz z zastosowaniem tej kategorii dodatkowego znaczenia, sygnalizując przez to potrzebę ponownego zaangażowania w poszukiwanie możliwie najlepszych odpowiedzi. U podłoża pytania o wiarygodność leży więc intencja radzenia sobie ze wspomnianą niepewnością i zagubieniem, które wyraźnie są dostrzegane zarówno w sferze kultury, jej aksjologicznego statusu, jak i w dziedzinie tożsamości oraz sensu działania i pracy.

Dokonujące się w nich przemiany – różnie doświadczane, opisywane i konceptualizowane – z trudnością poddają się przy tym całościowej charakterystyce i rekonstrukcji. Stosownie jest traktować je raczej jako dziedzinę fragmentarycznych opisów, krzyżujących się dyskursów, wciąż zmiennych wyobrażeń i niepełnych objaśnień. Także w tym zakresie trudno więc poszukiwać jednoznacznych źródeł pewności. Do niepewności praktyki – zarówno egzystencjalnej, jak i poznawczej – można się jednak z łatwością przyzwyczaić, owoić się z nią, gdyż jest niezbywalnym atrybutem codziennego życia i działania. Oswojona w ten sposób niepewność staje się niekiedy swoistym alibi tłumaczącym dystans wobec zajmowania się kwestiami sensu w sposób wykraczający poza obowiązującą, umowną i zastaną wykładnię. Radzenie sobie z niepewnością, które wydaje się istotne w kontekście pytania o wiarygodność, oznacza również ponowny namysł nad zasadnością rutynowo akceptowanych przekonań i sygnalizuje potrzebę ich poważnej krytyki.

Kategoria wiarygodności wydawała się szczególnie obiecująca dla podjęcia tego rodzaju zamysłu. Zajmowanie się nią w sposób naturalny skupia bowiem uwagę na podstawowych wymiarach aktywności poznawczej, a określenie „wiarygodność” odsyła do jej zasadniczych kontekstów. W związku z jego użyciem można oczywiście zakładać istnienie wyróżnianej w określeniu rzeczywistości, ale również – trafność sposobu (metody), w jaki została ona w nim ujęta (godny wiary) oraz doniosłość, wartość dokonanego dzięki temu wyróżnienia dla praktyki tego, kto wyróżnienia dokonuje (zawierzenie). Użycie tej kategorii zdaje się łączyć poziom wyobrażeń o rzeczywistości z przeświadczeniami dotyczącymi doniosłości dostrzeganych w niej zjawisk oraz systemem przekonań i wartości skłaniających do podjęcia odpowiadającej im praktyki. Tego rodzaju odczytanie wiarygodności jest jednym z wielu możliwych. Zaprezentowano je w tym miejscu, by wskazać intencje uczynienia jej tematem wspólnych rozważań. Przywołane konteksty, do których kategoria ta odsyła, wydawały się bowiem na tyle uniwersalne, że mogły sprzyjać wykraczaniu poza dyscyplinarne przyzwyczajenia oraz stanowić pomoc w poszukiwaniu nowych wspólnych dziedzin problemowych. Niezależnie od intencji warto jednak zasygnalizować problematyczność użycia tej kategorii we wspólnym myśleniu. Znaczenie wiarygodności nadal pozostaje bowiem otwarte na interpretacje i wciąż skłania do zastanowienia.

W dalszych opracowaniach – co trzeba zasygnalizować – kategoria wiarygodności pojawia się co najmniej w trzech wariantach znaczeniowych.

W ramach pierwszego można ją pojmować jako ideę – sposób, w jaki prezentowany jest przedmiot dany w określonym pojęciu. Tak rozumiana idea wiarygodności wiąże się ze znaczeniem słowa, które w najprostszym odczytaniu odnosi się do wszelkich okoliczności, w których „coś jest godne wiary”. Określenie takie zestawia i przez to wiąże w jednym słowie wiarę i godność – odsyła też do wyobrażenia, w którym mogą one stawać się tożsame. Jest to swoiste wyobrażenie, dopuszczające sytuację idealną, w której akt zawierzenia uzyskuje pełnię uprawomocnienia – jest całkowicie prawomocny. Wyobrażenie „idealnie uprawomocnionego zawierzenia”, którego można doszukiwać się wśród różnych odczytań sensu wiarygodności, wykazuje pewną szczególną problematyczność. Spełnienie takiego wyobrażenia zdaje się bowiem w równej mierze odbierać sens wierze, jak

i roszczeniu do jej uprawomocnienia, które staje się ostatecznie wiarygodne. Tego rodzaju wyobrażenie ma więc sens tylko wtedy, gdy nie jest do końca spełnione. Sygnalizuje idealny kierunek dążeń i jest raczej wyrazem związanych z nimi nadziei – pragnienia ich spełnienia. Przytoczona charakterystyka sensu pojęcia wiarygodności jest oczywiście jedną z wielu możliwych, przez co starano się jedynie sygnalizować możliwość, ale i potrzebę dalszych tego rodzaju analiz.

Wiarygodność można rozumieć również jako uniwersalną regułę, w myśl której w każdym akcie „zawierania” – rozpatrywanym zarówno z perspektywy poznawczej, jak i praktycznej, etycznej – zawiera się roszczenie dotyczące jego prawomocności. Takie ujęcie skłania do zastanowienia się nad mocą regulatywną tej kategorii – związaną z jej kulturowym zakorzenieniem i rolą, jaką pełni w nadawaniu sensu podejmowanym czynnościom. Wiarygodność w tym ujęciu można traktować jako istotny element *imaginatorium* społecznego, zorganizowanego wokół znaków, symboli i pojęć, których struktura podlega niekiedy trudno uchwytnym zmianom, nie zawsze w pełni uświadamianym i uznawanym za godne dostrzegania<sup>1</sup>. Pozwala to stawiać pytanie o to, jak dalece wiarygodność, traktowana jako element tego *imaginatorium*, tłumaczy sposób doświadczania, odczuwania i rozumienia własnej praktyki, w jakim stopniu wyznacza sens i ustanawia ramy jej porządku etycznego – jak usprawiedliwia właściwy dla tej praktyki sposób bycia i działania<sup>2</sup>. Tego rodzaju ujęcie – choć nie deklarowane bezpośrednio w tekstach – można odnaleźć w dalej prezentowanych opracowaniach. Pozwala ono powracać w lekturze tych opracowań do postawionych wcześniej pytań.

Regulatywny sposób traktowania wiarygodności, związany z jej znaczeniem dla tworzenia wspólnych praktyk i wyobrażeń (*imaginatorium*) dopełnić należy o trzeci sposób ujmowania wiarygodności, występujący w dalszych opracowaniach – rozumienie jej jako atrybutu różnych aspektów aktywności akademickiej. Odnotować należy niezwykle wieloznaczność tej kategorii i jej możliwych zastosowań. Wiąże się ona zarówno z bogactwem synonimów, jak i różnorodnością związków znaczeniowych (łatwo o kilkaset), jakie tworzy ona w aktualnych zasobach słownikowych. Różnorodna obecność słowa w języku sygnalizuje też różnorodne możliwości, dzięki którym organizuje ono wielorakie wyobrażenia, konteksty oraz odwołania do konkretnych obiektów. Pytanie o kulturowe podłoże wiarygodności i jej moc regulatywną szczęśliwie jednak odnosi się do typu praktyk swoistych dla określonego środowiska – wspólnoty akademickiej. W związku z tym atrybut wiarygodności również odnoszony jest do wyselekcjonowanych, właściwych jej dziedzin przedmiotowych – osoba nauczyciela akademickiego, program, dyscyplina naukowa, wiedza, metoda itp. W każdym z tych zastosowań wiarygodność okazuje się nie tylko atrybutem – jest właściwością pożądaną. Pozostaje też jednoznacznie podzielaną wspólną wartością.

<sup>1</sup> Do takiego rozumienia *imaginatorium* odwołuje się w analizach historycznych Andrzej Leder (*Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 8–15).

<sup>2</sup> W ujęciu Charlesa Taylora (*Nowoczesne imaginaria społeczne*, przeł. A. Puchajda, K. Szymaniak, Znak, Kraków, s. 9–10), *imaginatorium* jest tym, co umożliwia praktyki społeczne dzięki nadawaniu im sensu.

Wydaje się jednak wartością przypominaną raczej świątecznie i okolicznościowo, często zapominaną i przemilczaną; z uwagi na swą wagę – oczywistą, zaś ze względu na obowiązywanie – wysoce niejednoznaczną i nieoczywistą. Jest wiarygodność wartością podtrzymywaną w relacjach społecznych, ale też zależną od sposobu, w jaki jest w relacjach tych rozpoznawana. W warunkach przemian w sferze wartości realizowanych w społeczności naukowej nie wydaje się też stanowić przedmiotu szczególnego zainteresowania i troski. Dostrzegane są oczywiście dylematy moralnego zaangażowania i godnego podtrzymywania związków z innymi ludźmi, wyrastające z trudności zakotwiczenia dokonywanych wyborów moralnych w dziedzinie jasno określonych wartości i norm. Wydaje się jednak, że podobne problemy są znacznie lepiej rozpoznane w związku z procesami dokonującymi się w otoczeniu akademickich uczelni niż w naszej rodzimej, akademickiej kulturze. Pytając o wiarygodność, warto to dostrzegać i nie tylko dochodzić jej bieżącego znaczenia w organizowaniu relacji społecznych, lecz także przywoływać refleksję nad możliwymi konsekwencjami zapoznania tej kategorii – porzucania jej jako czynnika tworzącego warunki wspólnego działania (języka, dyscypliny środowiska naukowego). Wydaje się, że już obecnie akceptowany deficyt wiarygodności otwiera drogę upowszechnianiu się pozoru w praktykach akademickich. Może to oznaczać akceptację pozornie jedynie trafnych przekonań i niedostrzeganie skrywanych za nimi rzeczywistych różnic. Pytanie o wiarygodność stwarza nadzieję na ich odróżnianie. W budowaniu relacji międzyludzkich, międzydyscyplinarnych, tak jak w szeroko pojętym procesie tworzenia wspólnej wiedzy, rzeczywiste różnice zdają się niekiedy bardziej łączyć, niż dzielić pozorne podobieństwa i oparte na nich podziały.

Ogólne uwagi, które poczyniono powyżej, tłumaczyć mogą trudności, z jakimi spotkano się, proponując wstępne uporządkowanie tekstów – strukturę tematyczną narzucającą określony sposób całościowej lektury pracy. W jej pierwszej części, zatytułowanej *Dyscypliny akademickie – wiarygodność przekazu* zdecydowano się zamieścić opracowania ukazujące różnorodne aspekty zmian kulturowych, tworzących perspektywę „długiego trwania” dyscyplin wiedzy w ich wzajemnym powiązaniu oraz historycznej ciągłości. Druga część – *Akademicka formacja pedagogów* – ilustruje problemy towarzyszące temu procesowi, ujawniające się w różnych odmianach praktyki nauczycielskiej. W części trzeciej – *O odczytywaniu tradycji* – zamieszczono opracowania oraz dyskusję, która znakomicie ilustruje potrzebę nawiązywania do przeszłości oraz znaczenie takich nawiązań dla tworzenia współczesnego wizerunku pedagogiki – pedagogiki społecznej.

Redakcyjne zobowiązania wymagają przybliżenia treści artykułów i wypowiedzi składających się na całą publikację

Teksty zamieszczone w pierwszej części opracowania obrazują niektóre z wcześniej sygnalizowanych problemów, dotyczących głównie wiarygodności. Funkcję wprowadzającą, sygnalizującą złożoność znaczeń nadawanych tej kategorii, pełni artykuł Jacka Piekarskiego *Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej*. Autor zauważa, że wiarygodność odnoszona jest do różnych obiektów (wymienia 10 kontekstów znaczeniowych), jest współzależna z zaufaniem, ma istotne znaczenie dla tworzenia i podtrzymy-

wania wszelkich relacji międzyludzkich. Wydaje się, że to znaczenie szczególnie wzrasta w praktyce akademickiej, która obejmuje procesy wzajemnego uczenia się i tworzenia wiedzy. Tracą one sens, jeśli jego uczestnicy zaczynają kwestionować wzajemną wiarygodność oraz wiarygodność warunków tej praktyki. O ile akceptacja wiarygodności jako kategorii przypisywanej kulturze akademickiej wydaje się nie podlegać dyskusji, o tyle jej zdefiniowanie jest wysoce kłopotliwe, podobnie jak określenie wymiarów jej realnego obowiązywania. Na użytek artykułu autor rozwiązuje te dwa problemy, proponując z jednej strony definicję regulacyjną: „wiarygodność to zdolność potwierdzania zobowiązań identyfikowanych w czynnościach komunikacyjnych, składających się na kulturową praktykę”; a z drugiej – obszary znaczeniowe, w których zasadne jest przywoływanie wiarygodności. Każdy z tych obszarów (wiarygodność aksjologiczna, wiarygodność w lokalnym układzie odniesienia kulturowego, wiarygodność w relacjach społecznych, wiarygodność osobowa) poddany został analizie dla zidentyfikowania źródeł kłopotów z wiarygodnością praktyki akademickiej oraz społeczno-kulturowych uwarunkowań, osłabiających dyskomfort, towarzyszący zmniejszaniu się wiarygodności. W ten sposób wypracowana została płaszczyzna do systematycznego namysłu nad warunkami wiarygodnej praktyki akademickiej, tworzącej komunikacyjne podstawy dla wspólnego – poza interesem dyscyplinarnym – tworzenia wiedzy. Piekarski podkreśla, że problem wiarygodności warto traktować także jako obligację w sensie etycznym. Na etyczność zdają się skazane wszelkie dyscypliny, które w jakikolwiek sposób tworzą obietnice. Wyraża się to np. w dążeniu do formułowania coraz donioślejszych prawd, które mają znaczenie dla inicjowania nowej formy praktyk społecznych (warto np. rozważać możliwe ryzyko, a nie wierzyć w empiryczną realizację teoretycznych prawidłowości). „Absolutna pewność, podobnie jak jej całkowity deficyt, zdają się nie sprzyjać wiarygodności – pozostaje ona wartością i jakością, prawdopodobnie zawsze nie w pełni wyrażoną i spełnioną”.

Krzysztof Maliszewski, zgodnie z tytułem swojego artykułu (*Reformacja przekazu. O warunkach wiarygodności dyscyplin uniwersyteckich*) postuluje reformację dyscyplin akademickich, upatrując w niej antidotum na współczesne zagrożenie recesją duchową, obniżającą wiarygodność nauk humanistycznych, w tym pedagogiki. Autor zauważa jednak, że do reform nie jesteśmy jeszcze przygotowani. Należałoby podjąć intensywną pracę „nad odzyskaniem sensu edukacji i wiarygodności poszczególnych pól badawczych”. A wiarygodność można zdobyć „przez świadomość swojego pola i zdolność do rozwijania go”, co nie jest możliwe, gdy nauka pełni funkcje usługowe, a poszczególne dyscypliny mają odpowiadać na wszelakie zapotrzebowania, nie pytając o status tworzących je potrzeb. Inną barierą poznawczą jest zastąpienie przekazu, polegającego na jego kontynuacji w czasie (w kontekście historycznym i antropologicznym) komunikacją, polegającą na przenoszeniu informacji w przestrzeni w danej chwili (w kontekście socjologicznym i psychologicznym). „Myślenie w kategoriach komunikacji sprzyja myleniu wiedzy z informacją”. Warunkiem wiarygodności dyscyplinarnej jest porzucenie wyobrażeń potrzeb społecznych na rzecz przyjęcia perspektywy zadań, w której wyjściowe oczekiwania wymagają zastanowienia, a także przekształcenie komunikacji w przekaz, w którym informacje poddawane

są namysłowi i doświadczeniu. Badania i kształcenie „mają własny czas, różny od czasu reagowania na potrzeby i czasu komunikacji – to procesy, w których nic nie dzieje się natychmiast, ich logika wymaga dojrzewania i osadzania się”.

Bogusław Śliwerski w artykule *Wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny naukowej w świetle kształcenia i promowania kadr naukowych* zwraca uwagę na czynniki ograniczające naukową wiarygodność teoretyków pedagogiki oraz wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny. Zauważa, że część środowiska pedagogów, chcąc ominąć bariery i trudności w drodze do awansu akademickiego, narusza normy uniwersyteckiej przyzwoitości. Jednocześnie kierunki zmian w zarządzaniu szkolnictwem wyższym obniżają wiarygodność uniwersytetów (autor przywołuje diagnozy L. Witkowskiego: uzawodowienie, umasowienie, urynkowienie, standaryzacja kursów i całych uniwersytetów). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają badania relacji między pedagogiką a polityką państwa, wiadomo bowiem, że wszelka władza chętnie instrumentalizuje dla własnych celów praktykę pedagogiczną. Śliwerski podkreśla, że badania naukowe nie powinny odpowiadać politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej itp. W warunkach wymaganej komercjalizacji wiedzy i kwestionowania statusu badań podstawowych wiarygodność pedagogiki jest zagrożona. „Pedagogika w służbie idei, państwa, instytucji jest pedagogiką instrumentalizującą człowieka”.

Daniel Kontowski stawia pytanie, czy możliwe jest *Zbawienie poprzez interdyscyplinarność?*, analizując „pedagogiczną wiarygodność edukacji liberalnej”. Omawia przemiany dokonujące się w instytucjach realizujących edukację liberalną w Stanach Zjednoczonych i innych państwach świata, przedstawia i ocenia jej instytucjonalne formy w Polsce. Zastanawia się, w jakim stopniu udaje się im spełniać obietnicę związaną z tym modelem kształcenia, przy czym w odniesieniu do naszego kraju szczególną uwagę poświęca kwestii interdyscyplinarności w kształceniu i badaniach. Najogólniej wspomniana obietnica dotyczy kształtowania otwartych umysłów, bogatej wyobraźni wolnej od blokad dyscyplinarnych, umiejętności dokonywania krytycznych i wyważonych osądów. Warunkiem jej realizacji jest wolność od klasowych, religijnych czy politycznych uprzedzeń i zobowiązań, ale także istnienie osobowych i materialnych zasobów. Ta ostatnia kwestia poddawana jest bliższemu oglądowi w aspekcie postulowanej interdyscyplinarności i rodzących się pytań, w jaki sposób można ją zapewnić, jak ewentualnie dokonywać jej oceny.

Agata Czajkowska (*Współczesne strategie edukacyjne na styku autorytetu i tradycji*) zwraca uwagę na wiarygodność uprzednią i następczą, co jest istotne w kontekście przywołania autorytetu i tradycji jako „materii” wykorzystywanej w edukacji, zwłaszcza autoedukacji. Proces ten wyraża się m.in. w tworzeniu wiedzy. Korzystanie z tradycji wiąże się z pamięcią, w tym z jej formą określaną jako *quasi-pamięć*. „*Quasi-pamięć* odnosi się do wydarzeń, które nie były naszym bezpośrednim udziałem i których osobiście nie doświadczyliśmy”. Dopuszcza ona różnorodną perspektywę minionych zjawisk, co wymaga refleksyjnego podejścia do tradycji. Przywołane w tytule strategie edukacyjne autorka charakteryzuje, odwołując się do trzech procesów pamięciowych: rememoracji, rekolekcji i rekognicji. Wracając do kwestii wiarygodności dyscyplinarnej, Czajkowska sygnalizuje przejawy wiarygodności beztróskiej, wyrażającej się w pochopnym, nieprzemyślanym

korzystaniu z wiedzy *quasi*-pamięciowej. W efekcie takiego działania tradycja pełni wyłącznie funkcje fasadowe, podobnie jak „atrakcyjne” w danym okresie pojęcia, których samo użycie ma już rozstrzygać o wadze badanych zagadnień. Autorka tego opracowania, zamykającego pierwszą część książki, skupia się na pytaniu o znaczenie pamięci jako kulturowej instancji, która – zakorzeniona w indywidualnym doświadczeniu – umożliwia trwanie tradycji i uprawnia jej żywy przekaz.

W drugiej części opracowania zamieszczone zostały teksty zogniskowane na akademickiej formacji nauczycieli. Dorota Wolska-Prylińska w artykule *Identyfikowanie społecznych efektów kształcenia. Pogranicze fikcji pedagogiczno-metodologicznej* przywołuje wymagania ukierunkowujące kształcenie, obowiązujące w szkolnictwie wyższym jako efekt wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Autorka dla poparcia sformułowanych przez siebie wątpliwości co do możliwości kształtowania w trakcie edukacji akademickiej społecznych kompetencji studentów, przedstawia wypowiedzi tych z uniwersytetu medycznego, uzyskane podczas przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych. Mimo uzasadnionych wątpliwości nauczyciele akademicy są jednak zobowiązani do identyfikowania i mierzenia efektów kształcenia, także w obszarze kompetencji społecznych. Autorka zastanawia się, w jaki sposób może się to dokonywać. W tle podejmowanych rozważań znajduje się pytanie o wiarygodność wymuszonego oceniania, a tym samym wiarygodność relacji nauczyciel – student.

Piotr Koprowski w artykule *Twórcza postawa nauczyciela akademickiego i jej konsekwencje dydaktyczne* zastanawia się, co może współtworzyć postawę twórczą nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji obowiązków dydaktycznych. Zwraca uwagę na predyspozycje osobowościowe oraz czynniki środowiskowe, determinujące działalność nauczycieli. O ile twórczość naukowa pracowników uczelni wyższych „mierzona” jest liczbą i jakością publikacji, o tyle zakres twórczości w zakresie pracy dydaktycznej jest znacznie trudniej określić. Anna Pawiak, odwołując się do przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych, charakteryzuje *Wymiary wiarygodności nauczyciela akademickiego znaczące dla relacji międzyludzkich w ocenie studentów*. Do oceny wiarygodności wykorzystała skale i typy kryteriów, skonstruowane na podstawie teorii zaufania Piotra Sztompki. Natomiast Małgorzata Kamińska w artykule *Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego* podejmuje refleksję nad uwarunkowaniami pracy nauczycieli szkół powszechnych. Zauważa, że określa je rozdźwięk między wychowawczymi dążeniami nauczycieli a cechami rzeczywistości społeczno-kulturowej, który jest zazwyczaj traktowany jako istotna bariera dla skuteczności poczynań edukacyjnych szkoły. Autorka zauważa jednak, że rozdźwięk ten może być potraktowany „jako szansa na wychowanie do dialogu, wymiany doświadczeń kulturowych, otwarcia na inność, uczenia trudnych wyborów życiowych, światopoglądowych, edukacyjnych”.

W ostatniej części książki, poświęconej „odczytywaniu tradycji” zamieszczone zostały trzy artykuły oraz zapis dyskusji panelowej wokół książki Lecha Witkowskiego pt. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*.

Artykuł Michała Palucha *Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny. Granice (nie)przekraczalne* ma specyficzną formę. Z jednej strony spełnia warunki tekstu naukowego (odniesienia do literatury naukowej, uporządkowana struktura wypowiedzi), z drugiej ma charakter osobistych impresji, relacji z bezpośrednich spotkań ze znaczącymi osobami i spotkań za pośrednictwem tekstów. Oddaje osobiste zaangażowanie młodego badacza w omawiane problemy (stąd „ostrość” niektórych sformułowań). A są to trudne problemy, niepoddane jak dotąd systematycznej, historycznej analizie oraz interpretacji. Najogólniej chodzi o historyczny багаż – o wpływ na polską dydaktykę „myśli pedagogiki radzieckiej”. Ten wpływ podlegał różnorodnym zapośredniczeniom, ale – zdaniem autora – dydaktyka po dziś dzień nie rozliczyła się z nim intelektualnie.

Kolejny młody badacz, Marcin Rojek, poszukuje inspiracji dla rozważania zagadnienia wiarygodności nauczycieli akademickich w dziełach klasyków. Jego artykuł nosi tytuł *Wiarygodność nauczyciela przyszłych nauczycieli – sygnalizacja problemu osadzona w twórczości Sergiusza Hessena i Karola Kołłowskiego*. Autor sygnalizuje wzrost nieufności społecznej wobec nauki i towarzyszące jej zacieraanie się w świadomości społecznej różnicy między szkołą niższą i wyższą. Nauczyciele akademicki powinni więc dbać o wzmocnienie pozycji uniwersytetu poprzez refleksyjne korzystanie z dorobku wielkich poprzedników. Włączanie tekstów Hessena i Kołłowskiego do lektur studenckich ma, zdaniem Rojka, „walor heurystyczny – pomaga im rozpoznać sytuację akademicką, w której się znajdują”.

Artykuł Arkadiusza Żukiewicza *Prawda jako konstytutywny wyznacznik nauki* jest opatrzony podtytułem *Przykład odniesień do kategorii prawdy w działalności naukowej Heleny Radlińskiej*. Autor rozpoczyna od zasygnalizowania podstawowych stanowisk filozoficznych, odnoszących się do prawdy, nieco uwagi poświęca jej także w ujęciu pedagogicznym. Prawda pełni bez wątpienia funkcję regulującą w relacjach międzyludzkich, ale jej rozumienie na gruncie nauk społecznych i humanistycznych nastrocza wielu problemów, co autor pomija, traktując kategorię prawdy afirmatywnie. Przekonuje, że prawda była ważna w życiu Heleny Radlińskiej i w jej koncepcji wychowania: „prawda stanowi kluczowy wyznacznik w praktyce wychowania”, dążenie do poznania prawdy eksponowała w badaniach naukowych.

Nazwisko Heleny Radlińskiej znajduje się również w tytule książki, wokół której toczyła się dyskusja panelowa podczas obrad konferencyjnych. Dyskusję moderowała Ewa Marynowicz-Hetka, a zespół panelistów tworzyli: Krzysztof Maliszewski, Danuta Urbaniak-Zajęc i autor publikacji inspirującej do podjęcia debaty – Lech Witkowski. W zapisie tej dyskusji udokumentowany jest rzetelny trud twórczego interpretowania spuścizny po uznanych autorytetach, traktowanej jako stałe źródło inspiracji dla formułowania nowych problemów i poszukiwania nowych rozstrzygnięć.

Wszystkie poczynione we wstępie uwagi oraz tezy wyeksponowane w omówieniu treści publikacji zdają się odzwierciedlać jej ogólny zamysł oraz intencję. Jest ona próbą zainicjowania szerszej niż dotąd dyskusji nad problemem, jakim wydaje się współcześnie wiarygodność w relacjach międzydyscyplinarnych. Inicjujący aspekt tej publikacji warto w zakończeniu wyraźnie zaakcentować. Pyta-

niu o wiarygodność – przeciwnie do jego dostrzeganej doniosłości – trudno jest bowiem przypisywać status stałej obecności w naukowej debacie. Niezależnie od różnorodności zgłaszanych w pracy poglądów oraz zakresu ich odniesień do istniejącej wiedzy, trudno też bronić poczucia, że w publikacji uzyskano satysfakcjonujące rozwiązania bądź choćby zgodę co do większości dostrzeganych problemów. Rozstrzygnięcia, jak dalece zainicjowana w książce dyskusja warta jest kontynuacji, w jakim stopniu może okazać się atrakcyjna i owocna dla wspólnego myślenia o kształtowaniu akademickiej praktyki dokonają czytelnicy.



# **I. Dyscypliny akademickie – wiarygodność przekazu**



JACEK PIEKARSKI

Uniwersytet Łódzki

## **Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej**

### **Wprowadzenie**

Rocznicową debatę związaną z 70-leciem Uniwersytetu Łódzkiego intencjonalnie inicjujemy pytaniem o wiarygodność powiązanych z zagadnieniem relacji międzydyscyplinarnych. Okoliczności rocznicowe skłaniają do zastanowienia nad warunkami ciągłości i trwania tworzonej wspólnie praktyki, jej kulturowym wymiarem i sensem, a także charakterem osobowego zaangażowania w jej tworzenie i odtwarzanie. We wszystkich tych kwestiach ujawnia się różnorodnie rozumiany problem wiarygodności, związany zarówno z jakością odczytania historycznego przekazu, opisem statusu współcześnie inicjowanych praktyk (także definiowanych dyscyplinarnie), jak i ich życiowego znaczenia dla członków wspólnoty rozumianej jako *universitas*. W najogólniejszym znaczeniu pytanie o wiarygodność ogniskuje, jak widać, problemy natury historyczno-filozoficznej, odnosi się do statusu kulturowego zmieniających się wciąż wspólnot i instytucji, ma rozległe odniesienia antropologiczno-kulturowe. Rocznicze przybliżają odpowiadające tym problemom perspektywy – postrzegania przebiegu życia przez pryzmat reprezentowanej dyscypliny i jej roli w Akademii oraz postrzegania Akademii przez pryzmat całości życia i jego znaczenia – które w takich okolicznościach niezwykle łatwo się zbiegają. Problem wiarygodności, z uwagi na swój otwarty i wielowymiarowy charakter, uzyskuje w takim kontekście szczególną ważność.

Jest to jednocześnie problem szczególnie z uwagi na kulturowe ugruntowanie i znaczenie dla budowania relacji międzyludzkich. Wiarygodność może być bowiem traktowana jako względnie uniwersalny warunek – niezbywalne roszcze-

nie, obecne w każdej praktyce kulturowej opartej na komunikacji. Bywa traktowana jako czynnik warunkujący wzajemne rozumienie – na równi ze słusnością i prawdziwością – oraz możliwość osiągania porozumienia i doskonalenia wiedzy tworzonej w dyskursywnej praktyce. Roszczenie do wiarygodności można też odczytywać jako rodzaj kulturowego imperatywu, odnajdując kryjącą się za nim obligację do wiarygodności, która nadaje także treść – znaczenie i ważność – wszelkim relacjom w kulturze akademickiej.

W relacjach akademickich skupionych wokół tworzenia wiedzy naukowej obligacja do wiarygodności ma równie doniosły status. Określa sens procesu wzajemnego uczenia się i kreowania wiedzy, tworzy podstawę zaufania i szacunku związanego z jej jakością, rozstrzyga w konsekwencji o randze, swoistości i autonomii instytucjonalnej uczelni – jej społecznej wiarygodności. Jerzy Axer, dostrzegając wyraźne deficyty tej relacji, postuluje jej odbudowanie poprzez nowe kształtowanie przestrzeni kulturowej uczelni – poprzez stałe doskonalenie jakości relacji opartych na wzajemnym uczeniu się. Troskę o to wyraża w formule obejmującej następujące oczekiwania partnerów; „Ufam Ci i chcę abyś mnie uczył” oraz „Wierzę Ci, więc będę cię uczył najlepiej jak potrafię, tak długo, jak będziesz mnie potrzebował” (Axer 2010, s. 9). Zauważa przy tym, że wiarygodności podobnego kontraktu „nie może zagwarantować nikt poza tymi, którzy go zawierają” (Axer 2010, s. 9). Jakość troski i skalę wysiłków podejmowanych dla zwiększania własnej wiarygodności można też traktować jako zasadniczy warunek domagania się od innych stosownego zaufania.

W związku z przywołaną, niezwykle rozległą pulą odniesień wiążących się z wiarygodnością, inicjując dyskusję skupiono się dalej na bardzo ogólnym celu – dokonaniu wstępanej tematyzacji zagadnień, które w świetle bieżącego odczytania własnego miejsca w kulturze akademickiej mogą być traktowane jako interesujące problemy w debacie międzydyscyplinarnej. Przedstawione dalej uwagi dotyczą też dwóch podstawowych kwestii:

1. W pierwszym kroku zasygnalizowano problemy dotyczące rozumienia wiarygodności, na tle których nieco szerzej przedstawione zostaną powody zajęcia się tą kategorią.

2. W drugiej części zaprezentowano i zilustrowano niektóre zagadnienia, które w związku z różnorodnym rozumieniem wiarygodności można traktować jako istotne dla kształtowania się relacji międzydyscyplinarnych<sup>1</sup>.

Te dwa kroki traktowano jako wprowadzenie do dyskusji, dlatego też w podsumowaniu postarano się nieco ją ukierunkować.

---

<sup>1</sup> W opracowaniu wykorzystano, ze zmianami, fragmenty tekstów opublikowanych lub złożonych do druku. Por. J. Piekarski, *Kultura akademicka w procesie zmiany – uwagi w związku z pytaniem o wiarygodność*, [w:] *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*, red. J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2014; J. Piekarski, *Jakość wiedzy w instytucjonalnych praktykach*, [w:] *Nowa jakość w edukacji?*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2013; J. Piekarski, *O zaangażowaniu pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014; J. Piekarski, *Wrażliwość etyczna jako kulturowy korelat uczestnictwa społecznego* [w druku]. Przywoływane rozwiązania i przykłady są więc jedynie częściową ilustracją zaproponowanego dalej – nowego – tematycznego ujęcia zagadnień dotyczących wiarygodności, które opatrzone też odmiennym komentarzem.

## 1. Rozumienie wiarygodności

Pojmowanie wiarygodności jest niezwykle różnorodne. Nie może to dziwić, bowiem odnosząc się wprost do zawartych w samym słowie elementów znaczących – godności i wiary – można ją rozumieć jako **własność wszelkiego myślowego nastawienia, w którego przedstawienie jesteśmy skłonni zawierzyć poznawczo lub też normatywnie uznawać je za godne wiary**. Tak pojęta wiarygodność – jako atrybut poznania i myślenia – pozostaje oczywiście domeną rozległych dociekań filozofów<sup>2</sup> i ten jej kontekst nie będzie dalej szczególnie rozwijany. Podobnie na marginesie pozostawiony zostanie problem wiarygodności metod badawczych czy też metod nauki „w ogóle”, który stanowi zagadnienie bieżąco dyskutowane w każdej dyscyplinie<sup>3</sup>.

Puła pozostałych kontekstów, w których dopuszcza się różne słownikowe rozumienie wiarygodności pomimo to pozostaje bardzo rozległa. Rodziny znaczeń, które wiązać można z tym określeniem, z łatwością pozwalają na wyróżnienie choćby dziesięciu ich odmian. Wiarygodność bywa traktowana jako atrybut (1) jednostek – wiarytelność (*credability*), solidność, (2) narzędzi – niezawodność lub też dokładność (*stat*), stabilność (pewność), jako właściwość (3) celów lub idei, a także (4) instytucji i praktyk, które są przez nie inicjowane. Jako właściwość osób może być wiązana (5) z wartościami oraz szerokim zestawem cech charakteru, (6) cnót (*trustworthines*), które czynią człowieka godnym zaufania, skłaniają do obdarzania go uznaniem i szacunkiem. O wiarygodności można sensownie mówić, wiążąc ją z (7) typem przekazu, (8) jego znaczeniem w procesach komunikacyjnych, a także odnosząc się do (9) sposobu, w jaki jest odczytywany i (10) przyjmowanej przy tym perspektywy – historycznej, teoretycznej, czy też dyscyplinarnej.

W rozumieniu wiarygodności dostrzegać też można ukierunkowania swoiste dla „poznawczego interesu” dyscyplin naukowych sprawiające, że ich reprezentanci rozpatrują ją z uwagi na określone oczekiwania. Ekonomiści odnoszą się do niej w kontekście szacowania wartości ekonomicznych (marki, własności firmy, klienta, sprzedawcy, wizerunku efektu reklamy), psycholodzy skupiają się wokół pytania, jakimi środkami stawać się wiarygodnym dla innych. Filozofowie i teolodzy podnoszą głównie znaczenie wiarygodności myślenia, „świadectwa” czy też sposobu jego odczytania.

Przedstawione we wstępie uzasadnienie spotkania oraz chęć uniknięcia dyscyplinarnego partykularyzmu skłania do traktowania wiarygodności głównie jako dziedziny praktyk kulturowych. Wiarygodność będzie więc dalej rozumiana szeroko jako kategoria opisująca kulturę akademicką – właściwość tworzących ją prak-

---

<sup>2</sup> Przywołane wcześniej określenie wiarygodności, jako właściwości myślenia, wprowadzam za uwagami Marii Kostyszak do stanowiska Fryderyka Nietzschego (por. Kostyszak 2010, s. 42–43).

<sup>3</sup> Ocena metodologicznego rygoru badań rodzi obecnie problem kryteriów, które można stosować w różnych odmianach myślenia dyscyplinarnego (por. np. Czakon 2014, s. 51–62).

tyk komunikacyjnych, związanych z identyfikowaniem zobowiązań i ich potwierdzaniem (poświadczaniem ich sensu w podejmowanych wspólnie czynnościach, wspólnej kulturowej praktyce). Można powiedzieć, że wiarygodność to zdolność potwierdzania zobowiązań, identyfikowanych w czynnościach komunikacyjnych, składających się na kulturową praktykę. Przyjęte rozumienie nie eliminuje oczywiście wszystkich wcześniej wskazanych kontekstów. Akcentując potwierdzanie zobowiązań jako podłoże wiarygodności, sygnalizuje raczej jej bliski związek z bardzo ważnym i zwykle łącznie podejmowanym problemem, jakim jest zaufanie

W relacjach komunikacyjnych, tworzących kulturę akademicką, **wiarygodność i zaufanie można traktować jako czynniki współzależne** – stanowią one wspólnie warunki ich tworzenia się i odtwarzania. Zobowiązania domagają się sensownego potwierdzenia – ich potwierdzenie może rodzić zaufanie. Łącznie składają się na elementy „wspólnej praktyki”, rozstrzygające o tym, jakim jest ona opatrywana znaczeniem<sup>4</sup>, a w konsekwencji i o tym, w jakim stopniu dokonujący się przekaz – w określonych warunkach kulturowych – może być uznany za godny akceptowania i stanowi podstawę podtrzymywania tej praktyki<sup>5</sup>. Zaufanie jest też swoistym dopełnieniem wiarygodności, domagającej się – podobnie jak zaufanie – stałej troski i potwierdzenia.

W przyjętym wyżej rozwiązaniu podkreśla się ich wzajemny związek – chodzi przecież o to, byśmy nie marnotrawili wartości zaufania i lokowali je trafnie w osobach tego godnych – wiarygodnych<sup>6</sup>. Ta teza jest przyjmowana powszechnie również przez badaczy zaufania. Pojawia się jednak wśród nich także tendencja do traktowania wiarygodności i zaufania jako różnych rzeczy (Hardin 2009, s. 40). Przyjęte rozumienie pozwala dalej ujmować obydwie kategorie w ścisłym powiązaniu, co też umożliwi dystansowanie się wobec zarzutu, że oddzielanie ich w sensie analitycznym – być może trafne – skłania jednak do rozważania jedynie części problemu. Koncentracja uwagi na zaufaniu – rozumianym powszechnie jako ocena, oszacowanie wiarygodności – zdaje się bowiem rozmiąć z pytaniem, czym jest to, co podlega owemu szacowaniu.

Podkreślenie powiązania zaufania i wiarygodności dostarcza dodatkowego uzasadnienia dla podjętego tematu i tłumaczy zakres prezentowanej dalej intencji krytycznej. Jest ona obecna w aktualnych analizach, które wskazują radykalny kryzys wiarygodności w nauce, rozumianej jako instytucja (społecznej). Jego źródła definiowane są w bardzo różnorodny sposób – począwszy od zmiany kultu-

---

<sup>4</sup> Kategoria „znaczenie” użyta jest tu w sposób bardzo ogólny. Oznacza ona ważność podejmowanych czynności w perspektywie dającego się im przypisywać sensu, określającego intencjonalność tych czynności, ich racjonalność oraz odniesienia aksjologiczne. Także w przyjętym szerokim rozumieniu sensu łączy się różne sposoby jego definiowania (por. Stróżewski 1994, s. 424–425).

<sup>5</sup> Jerzy Szacki zauważa, że o znaczeniu można mówić wtedy, gdy istnieje stosowny stosunek społeczny – jest ono „*ex definitione* podzielane”. Nie może się ono pojawić, „gdy nie istnieje jego społeczna interpretacja” (por. Szacki 1989, s. 390–391).

<sup>6</sup> Takie rozumienie jest też uzasadnione w koncepcjach socjologicznych. Piotr Sztompka twierdzi, że nawet jeśli zaufanie „wyraża jedynie jednostronne oczekiwanie i oparte na tym działanie (zaangażowanie), ostatecznie jego skutkiem jest zawsze relacja: bezpośrednia lub pośrednia wymiana” (por. Sztompka 2007, s. 134).

rowej (nieadekwatność kulturowa uczelni, zanik misji i etosu, kryzys odpowiadających im wartości itp.), poprzez zmiany organizacyjne, ekonomiczne („globalny sukces ekonomiczny nauki”), aż po towarzyszącą im ludzką nieuczciwość. Pytanie o to, jak dalece w kulturze akademickiej ujawniają się symptomy różnorodnie rozumianego deficytu wiarygodności uzyskuje dziś bardzo liczne odpowiedzi oraz ilustracje (wieża Babel, iluzjon, pozór itp.). Chodzi jednak nie tylko o wskazywanie źródeł kryzysu czy też jego przejawów – skutkujących brakiem zaufania. O wiarygodność warto pytać także w związku z jej statusem, jako obligacji i zastanawiać nad mocą jej obowiązywania. Deficyt wiarygodności i zaufania to jedno, a społeczne przyzwolenie na ten deficyt – kulturowe osvajanie się z brakiem potrzeby radzenia sobie z towarzyszącymi temu problemami – to drugie. Obydwie kwestie należy uwzględniać, zastanawiając się nad ich znaczeniem dla różnorodnie ujmowanej wiarygodności.

## 2. Kulturowe warunki – oblicza wiarygodności

Wieloznaczność, polisemiczność wiarygodności może być traktowana jako zasadnicza wada w sytuacji podejmowania na jej temat zbiorowej debaty. Fakt, że pozostaje ona na swój sposób niekompletna i niedomknięta w sensie znaczeniowym uzasadnia próbę ukierunkowania dyskusji, polegającą na wskazywaniu różnych kontekstów znaczeniowych – także swoistych dyscyplinarnie – w celu nakreślenia ich znaczenia i sygnalizowania pojawiających się zagadnień (także istniejących między nimi napięć). Tą drogą można w sposób bardziej usystematyzowany zastanowić się nad warunkami wiarygodnej praktyki akademickiej, stwarzającej komunikacyjne podstawy dla wspólnego – poza interesem dyscyplinarnym – tworzenia wiedzy. Propozycja takiej tematyzacji została przedstawiona w tabeli 1. i skłania do poszerzającego ją komentarza.

### 2.1. Wiarygodność aksjologiczna. Spełnianie zobowiązań – dawanie świadectwa wartościom

Wiarygodność w pierwszym kontekście, odnoszącym się do wartości nauki, stanowi głównie zagadnienie podejmowane przez filozofów i naukowców. Trudno oczekiwać zgodności dotyczących jej poglądów, tym bardziej, że problem wiarygodności zaliczyć można do stałych kłopotów w nauce, na równi z problemem jej stosunku do prawdy, obiektywności, uniwersalności twierdzeń, ich mocy obowiązywania itp. Zarówno koncepcje prawdy, jak i koncepcje wartości są przy tym na tyle zróżnicowane, że obok ich ujęć afirmacyjnych – podkreślających ich niekwestionowane znaczenie dla wszelkiej naukowej aktywności – można odna-

Tabela 1. Oblicza wiarygodności

| Wiarygodność – obszary znaczeniowe                                                                                       | Dziedzina                                                              | Źródła kłopotów                                                                                                                                                                                     | Ilustracje                                                                                                                        | Wybrane uwarunkowania społeczno-kulturowe                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wiarygodność aksjologiczna (spełnianie zobowiązań wobec wartości)                                                        | <b>Etyczność nauki</b><br>(np. zasada jedności dobra, prawdy i piękna) | <b>Ideologiczna wizja nauki globalnej</b><br>Polityzacja prawdy                                                                                                                                     | Rankingi i wiarygodność (zgoda na niewiedzę)<br><b>Mówienie o prawdzie jest wstydlive</b><br>Koncepcja „nauki śmieciowej”         | Korporatyzacja nauki<br>Mediatyzacja<br><b>Eksperytyzacja</b><br>Rozproszenie obiektywności                        |
| Wiarygodność w lokalnym układzie odniesienia kulturowego (zdolność identyfikowania i potwierdzania zobowiązań etosowych) | <b>Etos akademicki</b>                                                 | Dominacja dyskursu ekonomicznego<br>Merkantylizacja relacji społecznych<br><b>Uczelnia jako agenda usługowa</b>                                                                                     | Debaty o misji (marginalizacja zasady wątplenia)<br><b>„Byle-jakość”</b><br>(deficyt wartości etosowych w warsztacie badawczym)   | <b>Detradycjonalizacja</b><br>Parametryzacja wiarygodności dyscyplin (wiarygodność humanistyki)<br>Biurokratyzacja |
| Wiarygodność w relacjach społecznych (potwierdzanie zobowiązań w czynnościach społecznych)                               | Wież społeczna i zaufanie                                              | <b>Przerost kontroli zewnętrznej – regulacji prawnych</b><br><b>Ewaluacja</b><br><b>biurokratyczna</b><br>Zinstytucjonalizowana nieufność, <b>oswojona niepewność</b> (sytuacyjna i egzystencjalna) | <b>Zmiany w języku</b> – produktywność, parametryzacja, procedury, projekty, prezentacja, punktacja ( <b>pozór i poprawność</b> ) | <b>Formalizacja</b><br><b>Kultura procedur (kontrolowania-audyty)</b><br>Parametryzacja jakości                    |
| Wiarygodność osobowa (bycie autorem własnych czynów – wierność słowu)                                                    | Podmiot sprawczy                                                       | Relacja <b>agency-structure</b> (udawanie siebie)                                                                                                                                                   | <b>Imperatyw znawstwa</b><br>(inscenizowana obecność)<br>Obojętność– cisza                                                        | <b>Estetyzacja powierzchniowa</b><br>(kultura prezentacji)                                                         |
| Relacje międzydyscyplinarne                                                                                              | Przekraczanie granic dyskursów                                         | Prześlabienia, uprzedzenia, partykularyzm, adaptacyjna poprawność                                                                                                                                   | Zapożyczenia, analogie twierzeń transformacji wiedzy ( <b>wytwarzanie wspólnej dziedziny</b> )                                    | <b>Atomizacja dyscyplin i tworzenie granic</b> (rozproszenie dyscyplinarne)                                        |

Źródło: opracowanie własne.

leżć stanowiska nihilistyczne, odmawiające im prawa obecności w nauce<sup>7</sup>. Nauka pozostaje jednak niekwestionowanym dobrem jako projekt potwierdzający się w praktyce i zdolny do jej pozytywnego kształtowania, niezależnie od sporów związanych z racjonalnością i możliwościami jej argumentowania. Jak zauważa Michał Heller, „Jakakolwiek racja, która miałaby uzasadnić obowiązek kierowania się racjonalnością, zakładałaby to, co ma uzasadnić”. Sama racjonalność może być jak widać traktowana jako wartość w nauce. Jej wybór jest „wyborem moralnym”, zaś racjonalność może być ujęta po prostu, jako „moralność myślenia”<sup>8</sup>.

W myśleniu filozoficznym obecne jest, jak widać, stanowisko, w świetle którego sama **opcja na rzecz racjonalności (określonego jej typu czy odmiany) z konieczności ma zawsze walor etyczny**. Wiąże się z dostrzeganiem aksjologicznego uwikłania samej nauki oraz każdej praktyki dyscyplinarnej, których wiarygodność ugruntowana jest w wartościach. Powiązania z wartościowaniem w konsekwencji nie sposób też odmówić żadnemu aspektowi kulturowej – naukowej praktyki.

Aksjologiczne uwikłanie koncepcji nauki znajduje szczególny wyraz w zmieniającym się wizerunku nauk społecznych. Stanowią one bowiem element rzeczywistości, którą badają i są współzależne od jej właściwości – historycznie kształtowanego ładu społecznego, formy kultury czy też mechanizmów jej transmisji. Problemy dostrzegane przez filozofów nauki zderzają się z pytaniami, jakie narzuca traktowanie jej jako formy wiedzy właściwej dla danej kultury i odzwierciedlającej dokonujące się w niej przemiany. W takim ujęciu problemy argumentowania racjonalności naukowej wiążą się dodatkowo z pytaniami o jej źródła historyczno-społeczne oraz kulturowe odzwierciedlanie w zmieniającym się ideale. Wiarygodność praktyki naukowej, rozpatrywanej z uwagi na możliwości jej racjonalnego argumentowania, staje się w takim ujęciu drugoplanowa. Ważne są raczej sposoby jej potwierdzania poprzez osiąganе efekty, wspieranie wspólnych celów, budowanie instytucji i kreowanie przekonań, umożliwiających osiągnięcie na ich podstawie politycznego porozumienia itp.<sup>9</sup>

Wiarygodne potwierdzanie zobowiązań wobec wartości staje się problemem szczególnie ważnym w związku z dokonującymi się **przemianami kulturowego ideału nauki** i jego odniesieniami aksjologicznymi. Po zwrocie działaniowym – w którym wagę osiąganym wyników badań proponuje się oceniać według ich wartości dla jednostki lub społeczności, a nie wedle „ideologicznej zgodności z doktryną naukowości”<sup>10</sup> – problem aksjologicznego uwikłania praktyki badawczej uzyskuje nowe znaczenie. Chodzi w niej przecież nie tyle o zgodność z ideałem, ile o tworzenie przesłanek skutecznego moralnego działania w świecie, ze świadomością ograniczonych możliwości uzyskania dla tego rodzaju działań rozstrzygających racji i zadowalających wszystkich rozwiązań. Za jeden z aspektów

<sup>7</sup> Szerokie omówienie tej tematyki (zob. Grobler 2006).

<sup>8</sup> Uwagi te są formułowane w odniesieniu do koncepcji Karla Poppera (Heller 1993, s. 58).

<sup>9</sup> Por np. stanowisko Szkoły Edynburskiej i jej omówienie przez M. Malewskiego (Malewski 2012, s. 36).

<sup>10</sup> Odniesienie do tego poglądu formułuje M. Malewski w całym cytowanym tekście (Malewski 2012, s. 40).

radikalnych przemian dokonujących się w jej współczesnym kulturowym ideale<sup>11</sup> (znamionujących jej stan „post-akademicki”) można też uznawać „przejście od metodologii do etyki” (Malewski, 2012, s. 44), wyrastające z rezygnacji z całkowitego uprawomocnienia badań przez wspólnotowo akceptowane paradygmatyczne zasady. Metoda tworzenia wiedzy naukowej, będąca „działaniem służącym działaniu”, staje się całościowo przedsięwzięciem etycznym – umiejscowionym w kreowanej przez nią praktyce i służącym osiągnięciu wyników umożliwiających uprawomocnienie osiągniętych dzięki temu wartości.

Mieczysław Malewski metodologiczne kłopoty rodzące się w związku z opisaną sytuacją określa jako „śmierć epistemologii”. Stanowi ona jeden z aspektów historycznego procesu odchodzenia od koncepcji wiedzy obiektywnej i rezygnacji z kategorii prawdy jako kryterium owocności poznania<sup>12</sup>. Porzucenie jakiegokolwiek fundamentalizmu metodologicznego (nie ma metody, która gwarantowała by dostęp do prawdy – reprezentacji) czy też zgoda na „lokalny” wymiar teorii i projektów, tworzonych w naukach społecznych, zdaje się dzisiaj względnie powszechna. Konsekwencje kulturowe wspomnianej sytuacji, choć trudne do oceny, ujawniają jednak problemy ważne z perspektywy wiarygodności. Samo mówienie o prawdzie (wiarygodności, obiektywizmie) staje się bowiem wstydlive, zaś odmawianie wiarygodności naukowym przekonaniom jedynie na podstawie racji teoretycznych i metodologicznych – co najmniej kłopotliwe<sup>13</sup>. Można też prawdopodobnie mówić o **wygodnym oswajaniu się z niepewnością praktyki naukowej**, gdy nieuchronnie „Naukowcy, zarówno zwykli ludzie, jak i badacze, są śmiertelnikami żyjącymi w erze relatywizmu” (Smith, Hodkinson 2009, s. 403).

Nie rozstrzygając tych dylematów, można stawiać pytania o to, jaki **typ dyskursu** zdaje się dzisiaj organizować myślenie **o nauce jako globalnym przedsięwzięciu** oraz jakie są tego organizacyjne i praktyczne następstwa dla koncepcji wiarygodności.

Zauważa się, że nowy rodzący się na wspomnianym podłożu dominujący dyskurs wiedzy **odwołuje się do ideologii akademickiego kapitalizmu**<sup>14</sup>. W tym nowym „dyskursie wiedzy” promuje się korporacyjny wizerunek instytucji akademickich jako sieciowych przedsiębiorstw zarządzania wiedzą w ramach eksterytorialnie, ponadpaństwowo i ponadnarodowo definiowanej **globalnej korporacji**. Jego globalną elitę stanowią technokratyczni menedżerowie, zaś podstawową racjonalnością kierującą indywidualnymi wyborami – technokratyczny konsumeryzm. Tego rodzaju koncepcja zakłada również tworzenie się określonej kultury korporacyjnej, której rdzeniem jest zasada lojalności wobec korporacji, spełnia-

<sup>11</sup> Szczególnie po zwrocie działaniowym, który dokonał się w naukach społecznych (Malewski 2012, s. 40–44).

<sup>12</sup> Towarzyszy temu rozszerzanie się zakresu kontekstów, do których kategoria prawdy jest odnoszona – prawda objawiona, biograficzna, spełnianie standardów autentyczności, zgodności historycznej, prawda estetyczna czy też prawda fikcji (Lalak 2010, s. 301–307).

<sup>13</sup> Jak zauważa np. U. Beck, słowo „prawda”, używane w kręgach naukowych, może wręcz sygnalizować mierność i niewiedzę (Malewski 2012, s. 39).

<sup>14</sup> W dalszym opisie stanu współczesnej Akademii jako korporacji odwołuję się do sformułowań Ewy Solskiej (por. Solska 2008, s. 74–81).

jąca się w warunkach możliwej komodyfikacji wiedzy i standaryzowanego określania jej wartości wymiennej. Przewiduje ona także istnienie jakiegoś centrum organizującego komunikację i międzyludzkie relacje. W niektórych komentarzach do przyszłości korporacji przewidywano na przykład, że są one zdolne tworzyć „globalną sieć instytucji, które na skalę globu zrealizują model centralnego planowania” (za: Solska 2008, s. 80).

**O jakości (wiarygodności) tak rozumianej nauki rozstrzygają eksperci** (ekspertyzacja). Orzekają oni nie tylko o tym, co jest w niej rzeczywiste, ale także o tym, czym jest – na czym polega jej rzeczywistość. Choć ekspertom nie warto bezkrytycznie ufać (bo często się mylą oraz nie można ich niekiedy w pełni rozumieć – są przecież głównie po to, by na nich polegać) orzekają o tym, czym jest nauka światowa (lokalna), czym jest śmieciowa, która nie jest warta uwagi, co warto czytać, czego nie warto (co warto też pisać, a czego nie).

W **korporacyjnym wizerunku globalnej nauki** podstawą szacowania wiarygodności jej wyników stają się aktualnie światowe rankingi oparte na indeksach cytowani. Liczba odniesień w ramach rankingów wydawnictw staje się przy tej okazji synonimem jakości i wiarygodności wiedzy. Okazuje się ona wysoce elitarną własnością wytworów globalnej społeczności uczonych. Można wręcz szacować, że zdecydowaną większość spośród nich stanowią dzieła nieistotne („bzdety”, „nauka śmieciowa”), których i tak nikt nigdy nie przeczyta (Grabski 2009, s. 44). Samo znalezienie się na rynku wymiany myśli naukowej – realnie na liście rankingowej wydawnictw, które stają się coraz bardziej niezależną od nauki korporacją (do wydania własnych opracowań trzeba przecież dopłacać) – warte jest jednak zachodu, bowiem nie dla wszystkich wystarcza tam miejsca.

Godny uwagi jest **rozkład jakości (wiarygodności) wytworów takiej korporacji**. Z czasopism znajdujących się na najbardziej liczącej się i cenionej przez naukowców Liście Filadelfijskiej (lista komercyjna Thomson-Reuters), 20% opracowań nie jest w ogóle cytowana (na podstawie Citation Indeks). Około 90% – z ogólnej liczby około 10 mln ukazujących się corocznie artykułów – stanowią opracowania, które proponuje się traktować jako naukowy śmietnik, dowodzący słuszności Prawa Sturgeona, mówiącego, że „90% wszystkiego to bzdety” (Grabski 2009, s. 44).

Koncepcja rankingu opartego na eksperckich racjach (niedostępnych dla rankingowanych podmiotów) w sposób zakamuflowany dostarcza także organizacyjnej definicji wiarygodności – jest ona tożsama z pozycją zajmowaną na rankingowej liście. Ponieważ, jak wspomniano, eksperci rozstrzygają nie tylko o tym, jak jest rzeczywiście, ale pośrednio także o tym, co jest rzeczywiste i na czym polega rzeczywistość, warto zauważyć, że eksperckie/organizacyjne oblicze używa także skrywana za takimi rozstrzygnięciami idea wiarygodności i wartość prawdy. Staje się ona kategorią polityczną, uzgadnianą w toku negocjacji i opartą na osiąganym w nich konsensusie. Rodzi to problem **polityzacji prawdy** – jej całkowitego utożsamienia z identyfikowanym stanem uzgodnień w sferze sądów, wartości czy też przekonań, osiąganym i podzielanym w określonym, lokalnym układzie społecznego (eksperckiego) odniesienia. Brak uprzywilejowanej instytucjonalnej agendy – także indywidualnej lokalizacji – która mogłaby dostarczać

w pełni satysfakcjonujących rozstrzygnięć, zapewne uwidacznia się w tego rodzaju procesach negocjacyjnych – zaangażowana w nie wiedza zwykle naznaczona jest znamieniem egzystencjalnego wątplenia<sup>15</sup>. W instytucjonalnej praktyce łatwiej jednak niekiedy dać się przekonać, niż kwestionować prawomocność zbiorowych przeświadczeń.

Pytanie, jak oceniać wiarygodność tak pojętej globalnej instytucji nauki, która w ramach normalnego stanu (także jej dyscyplin) odmawia jakiejkolwiek wartości większości własnych wytworów – z różnych powodów pozostaje, jak widać, w mocy. Dodatkowo w jej korporacyjnej wizji premiuje się produktywność, podczas gdy – jak dowodził przykład – przekroczone są rzeczywiste zdolności pełnego korzystania (konsumowania) z osiągniętych bieżąco efektów. Za sprawą zaufania do korporacyjnych ekspertów autorzy licznych opracowań skazani są przy tym na milczenie, zaś nieufność do jakości ich pracy stanowi jednocześnie uzasadnienie dla okazywanego im braku zainteresowania. Wiarygodność rozwiązań leżących u podłoża korporacyjnych rozstrzygnięć przyjmowanych w globalnej wizji nauki, z konieczności uzależniona od trafności eksperckich decyzji, także pozostaje niedoskonała – niekompletna i dyskusyjna. Zabieganie o ich trafność wydaje się jednak wspólnym problemem. Świadectwem wiarygodności pozostaje bowiem zdolność do jej stałej weryfikacji, potwierdzania i wspólnego doskonalenia.

## 2.2. Wiarygodność i etos

Kultura akademicka kształtuje się w ewidentnym powiązaniu z uprawianiem badań i leżącą u ich podstaw koncepcją nauki. Rozpatrywanie wiarygodności jako kategorii związanej z identyfikowaniem i potwierdzaniem zobowiązań etosowych nie jest też oderwane od wcześniej wskazanych problemów. Akcentuje jednak ich kontekst instytucjonalny – określający perspektywę długiego trwania uczelni oraz ich kulturową swoistość.

Społeczne usytuowanie w uczelni wiąże się z respektowaniem w nich szerokiego zakresu odniesień regulatywnych oraz wartościowań określających treść doświadczenia, które składają się na szeroko rozumianą i instytucjonalnie identyfikowaną kulturę akademicką. **Etos** można natomiast traktować jako jej element konstytutywny, skupiający wartości, postawy oraz odpowiadające im wspólne praktyki, które rozstrzygają o możliwości współdziałania, treści podejmowanych zadań oraz ich rezultatach.

W aktualnej dyskusji o uczelniach akademickich zaznaczają się różne stanowiska dotyczące zarówno elementów składających się na kanon wartości tworzących etos, poziom jego kulturowego ugruntowania, a także jego znaczenie

---

<sup>15</sup> Wiedza, jak twierdzi K. O. Hondrich (także tezy naukowe) jest przyjmowana i akceptowana nie tylko dlatego, że została potwierdzona, utrzymuje się dopóty, dopóki odpowiada kolektywnemu, egzystencjalnemu odczuciu (Krzychała 2007, s. 69).

dla pomyślnego kształtowania przyszłości Akademii<sup>16</sup>. Obok poglądów dowodzących uniwersalnego znaczenia idei uniwersytetu opartego na wartościach wolności, prawdy, odpowiedzialności, umożliwiających mu instytucjonalne trwanie i kontynuację, pojawia się stanowisko dowodzące jego całościowej delegitymizacji – radykalnego niedostosowania do ponowoczesnej rzeczywistości z uwagi na właściwości podtrzymywanej przez uczelnie tradycji (Bauman 2008, s. 162). Nawet skrajne stanowiska zdają się jednak częściowo podzielać **przekonanie o detradycjonalizacji** jako elemencie zmiany, niezwykle silnie zaznaczającym się w kulturze akademickiej. Zanik i zmiana tworzących ją tradycji – zaznaczające się w formach, treściach oraz możliwościach recepcji przekazu przeszłości – niezależnie od odmienności oceny ich konsekwencji dla wizji uczelni, są powszechnie dostrzegane.

Znaczenie etosu spełnia się w jego praktykowaniu, w tym, w jaki sposób jego reguły stają się codziennymi wyznacznikami aktywności, zdolnymi do nadawania znaczenia bieżącym czynnościom<sup>17</sup>. Zależy więc także od rozwiązań organizacyjnych, bowiem praktyka organizacyjna zawsze nabiera określonego znaczenia kulturowego (Szacka 2003, s. 219–221). Etos akademicki konfrontowany jest z rozwiązaniami, w których także uwidacznia się ideologia akademickiego kapitalizmu oraz dominacja dyskursu ekonomicznego. Niezwykle różnorodne koncepcje współczesnych uczelni (uniwersytet innowacyjny, uspołeczniony, odpowiedzialny, przedsiębiorczy, przedsiębiorstwo badawcze, usługowe, instytucja ucząca się itp.) łączy idea ich szerokiego uspołecznienia, w której spełnianie bieżących zobowiązań wobec instytucjonalnego otoczenia przydaje im znamion agendy usługowej. W kategoriach ekonomicznych waloryzowana jest wiedza (jako inwestycja służąca pomnażaniu kapitału) i jej jakość, kształcenie staje się usługą, uczelnia zaś – instytucją handlującą umiejętnościami i kompetencjami. Zasada konkurencji opiera się na koncepcji rynku (neoliberalnej) jako jedyne regulatora (i prawodawcy) wszelkiej praktyki. Konsumeryzm idący w parze z technokratyzmem z łatwością eliminuje z akademickiej praktyki wszelkie wartości, które nie mają atrybutów wartości wymiennej. Merkantylizacja staje się uprawnionym kierunkiem modelowania działań uczelni i zaznacza się także w charakterze relacji społecznych oraz indywidualnych decyzjach.

Zmieniający się obyczaj korygowany jest przez regulacje administracyjne związane z zarządzaniem wiedzą i niezbędną do tego unifikacją organizacyjną.

---

<sup>16</sup> Alternatywę dla powszechnie znanej, paradygmatycznej koncepcji Roberta Merona odnajdujemy np. w propozycji Jerzego Brzezińskiego W przestrzeni aksjologicznej uniwersytetu uwypukla się następujące jej wymiary: autonomię (vs. zależność); indywidualizm (vs. kolektywizm); nastawienie na prawdę poznawczą (vs. praktycyzm i utylitaryzm); tolerancję (vs. ksenofobia); jedność (vs. rozczłonkowanie); ciągłość w zmienności (vs. stagnacja); uniwersalność (vs. lokalność); inkluzywny pluralizm (vs. wykluczająca ekskluzja) (Brzeziński 1997, s. 201–219; por. także Solska 2008, s. 76).

<sup>17</sup> Etos bywa zwykle całościowo waloryzowany pozytywnie. Jego rozumienie można jednak wiązać także z „oswojeniem” – daniem poczucia bezpieczeństwa. Etos Akademii oznacza natomiast raczej otwartość na to, co nieoswojone, gdyż powiązane z myśleniem. Respektowanie etosu i jego bronienie w tym kontekście okazuje się naznaczone pewną ambiwalencją (por. Kostyszak 2010, s. 93–99).

Choć etos uczelni zdaje się niewspółmierny z etosem władzy (por. Chmielecka 2008, s. 30), nie słabnie tendencja do korygowania działań uczelni poprzez regulacje formalno-instytucjonalne (regulacje prawne, kodeksy, regulaminy, procedury). **Biurokratyczność** staje się stanem świadomości, ideologicznym modelem indywidualnego życia, elementem składowym zawodowej biografii i niezbędnym segmentem codziennej praktyki.

Identyfikowanie zobowiązań etosowych, a w konsekwencji ich potwierdzanie, pozostaje jak widać dziedziną trudnych wyborów w sytuacji niespójności racji, związanych z nimi wartości oraz charakterem przyjmowanych formalnie reguł działania. Zanik etosu, stanowiący sygnał deficytu wiarygodności, stanowi też historycznie stały element opisu kultury akademickiej. W Polsce lat 80. jedynie nielicznym<sup>18</sup> udawało się pomyślnie rozwiązywać rodzące się na tym podłożu dylematy. Godzenie reguł tworzonych przez nieformalne przepisy wspólnoty naukowej oraz kreowanych przez formalne struktury i funkcjonariuszy biurokratycznej organizacji było niezwykle trudne.

Dzisiaj okazuje się, że etos akademicki traci funkcje regulatywne nawet w odniesieniu do podstawowych elementów warsztatu badawczego oraz towarzyszących mu praktyk. Badania Anny Kulpy dowodzą, że do upublicznienia własnego sprzeciwu wobec familiaryzmu i koneksji rządzących promocjami naukowymi nie czuje się gotowa blisko  $\frac{1}{3}$  reprezentantów środowiska naukowego (29,4%). Ponad  $\frac{1}{3}$  (36,2 %) nie jest też skłonna do wyrażenia publicznej dezaprobaty wobec osób aplikujących o środki finansowe na podstawie badań o wątpliwej wartości poznawczej (Kulpa 2008, s. 122–127). Podejmowane są również zadania „nieemożliwe do rzetelnej realizacji”, czy to ze względu na czas, jakim się dysponuje (41,1 %), czy też posiadane kompetencje (22,5%) (Kulpa 2008, s. 132). Sytuacja w tym zakresie zdaje się podobna do tej w USA, gdzie około 30% naukowców przyznaje się do łamania co najmniej jednej z dziesięciu kodeksowych reguł postępowania (Grabski 2009, s. 50).

Skrywana za przytoczonymi wynikami **milcząca akceptacja dla łamania reguł** dowodzi także deficytów praktyki komunikacyjnej, dopuszczającej i tolerującej byle-jakość. Nie jest ona jedynie zgodą na deficyt jakości, ale raczej uogólnionym stosunkiem do jakości (jej braku) jako problemu i wartości istotnej dla sensu podejmowanych działań. **Byle-jakość** może być traktowana jako wyraz **kulturowego zobojętnienia** na jej znaczenie, które przejawia się nie tylko w przyzwoleniu na deficyt sensu (lub wręcz jego brak), lecz także dopuszcza wyłączenie z zakresu dokonywanych jakościowych odniesień znacznej części własnej i cudzej aktywności. Zadowala się ona – w sytuacji niejasności reguł – jakimikolwiek standardami, w najgorszym razie dopuszczając brak jakichkolwiek odniesień wartościujących. Jej źródłem jest bowiem nie tyle brak czy też niejasność norm bądź reguł (standardów, procedur itp.), ile ograniczona gotowość i zdolność ich interpretacji oraz zastosowania do codziennej praktyki. O ile jakość traktować wypada jako wartość, o tyle byle-jakość – jako wyraz całkowicie indyferentnego stosunku

---

<sup>18</sup> Zgodność zachowań z priorytetami uznawanymi za obowiązujące w środowisku ludzi nauki deklarowało 12,36% badanych (Post 1988, s. 162).

zarówno do reguł, jak i do ich kulturowego znaczenia – jest deficytem i raczej uchyla pytanie o wiarygodność. Z tej też racji byle-jakość wydaje się tak dotkliwym problemem w kulturze akademickiej.

Traktować ją można jako ogólny problem, wspólny dla kształtowania się wiarygodności całego środowiska akademickiego z perspektywy właściwości jego etosu. Okazuje się jednak, że etosową wspólnotę nauki można też różnicować z uwzględnieniem charakteru tworzących ją dyscyplin. Oczywiście dyscypliny te mają różne tradycje, zasięg terytorialny, poziom instytucjonalizacji, profesjonalizacji, charakteryzują się odmiennymi kulturami uczenia się tworzenia wiedzy itp., jednakże w ramach określonej koncepcji nauki szacuje się poziom ich zagrożenia nieuczciwością oraz związaną z nim wiarygodność.

W przetargach dotyczących jakości badań, w których ujawniają się dobrze udokumentowane interesy naukowe, instytucjonalne i grupowe (Smith, Hodkinson 2009, s. 391–416), zderzają się reguły rynku, polityczne racje oraz argumenty naukowe. **Wiarygodność nauki (dyscyplin naukowych)** jest jednak zwykle argumentowana metodologicznie. Michał Grabski proponuje wiązać ją z rodzajem danych, na których opierają się różne dziedziny badań, rygoryzmem metod ich pozyskiwania oraz możliwościami ich powtarzania oraz weryfikacji. W konsekwencji dyscypliny bazujące na twardych danych zwymiarowanych, powtarzalnych i weryfikowalnych są traktowane jako wiarygodne – nie stwarzają zagrożenia nieuczciwością (fizyka, chemia, biologia, nauki inżynierskie itp.). Niższym poziomem wiarygodności cechują się dyscypliny w niższym stopniu spełniające przyjęte warunki (ekologia, socjologia). Wiarygodność dyscyplin, opartych na danych bezwymiarowych, traktuje się jako wątpliwą – jest równie mała, jak możliwość wykrycia potencjalnych nieprawidłowości (archeologia, historia) (Grabski 2009, s. 43–44).

Metodologicznie argumentowane rozstrzygnięcia dotyczące całości nauki rodzą oczywiście liczne wątpliwości. Czy przekonania oraz eksponujące jedyną słuszną wizję metody naukowe są wystarczające dla odmawiania wiarygodności odmiennym typom badań i dyscyplinom naukowym? W jakim stopniu wartościowanie wyników z tej perspektywy odwraca uwagę od innych deficytów istniejącej wiedzy (także metodologicznej), które warto są rozpoznania dlatego właśnie, że nie istnieją wystarczająco wiarygodne (w przyjętym tu rozumieniu) sposoby ich badania itp. Powszechnie przyjmowane rozwiązania sygnalizują jednak, że sami reprezentanci nauki dostarczają argumentów pozwalających na podejrzliwe traktowanie znacznej części wspólnych wytworów, odmawiając im tym samym prawa obecności na globalnym rynku naukowym. Dokonująca się tym sposobem **marginalizacja humanistyki** – z uwagi na jej małą wiarygodność – jest publicznie anonsovana i nie znajduje, jak dotąd, wystarczających, publicznych kontrargumentów.

Pytanie o rzeczywistą jakość wszelkich wytworów nauki i ich znaczenie w kontekście akademickiego etosu pozostaje oczywiście dziedziną nierozstrzygalnego wątplenia, choćby dlatego, że naukowcy – podatni na presję wytwarzania – i tak nie są w stanie w całości zapoznać się z efektami własnej pracy (jak wcześniej wspomniano, nawet tymi, które są obecne na rynku). Rodzi się jednak i inne

pytanie, związane z dostrzeganiem sukcesami nauki w opanowywaniu przyrody i jej dowiedzioną zdolnością do przekształcania rzeczywistości człowieka. Sukcesy te, łączące się z pozycją nauk wiarygodnych, można z łatwością konfrontować z niezdolnością uczenia się ludzi z własnej historii i ich słabościami w realizowaniu godnych koncepcji społecznego współżycia. Sygnalizują one łącznie, że nauka ma relatywnie mniejszy problem z tworzeniem technologii i uzyskiwaniem władzy nad materią niż z ich pomyślnym spożytkowaniem dla wspólnego dobra. Skłania to do pytania – z konieczności stawianego bardzo prosto – w jakim stopniu opisaną sytuację można wiązać z wiarygodnością całej nauki, w jakim zaś z utrwalanym dzięki niej deficytem zaufania do niektórych dyscyplin czy też dziedzin ludzkiej twórczości. Jak dalece dostrzegany dziś **kryzys zaufania** do nauki jest też **kryzysem** jej **zadufania**, ugruntowanego w przeświadczeniu o niekwestionowanej mocy proponowanych rozstrzygnięć, w których eliminuje się możliwość stawiania „innych pytań” i uprawiania w związku z nimi „innej twórczości”. Pytanie to wypada stawiać także dlatego, że dyscypliny Naszego Wydziału (pedagogika i psychologia) zaliczane są od niedawna do wspólnej dziedziny nauk społecznych – o wiarygodności przeciętnej. Z oczywistych więc powodów warto problem podjąć – być może mają one w tym zakresie wiele do zrobienia.

### 2.3. Wiarygodność w relacjach społecznych

Zabieganie o wiarygodność w świetle wartości etosowych nie stanowi zobowiązania powszechnie respektowanego, co z pewnością nie pozostaje bez związku ze zdolnością potwierdzania tych zobowiązań we wzajemnych relacjach i jakością tworzonej w nich więzi. Jest prawdopodobnie odzwierciedleniem powszechniejszych niedostatków, związanych z poziomem wzajemnego zaufania oraz jego labilnością. Jesteśmy nieufni zarówno wobec obcych<sup>19</sup>, jak i bliskich sobie ludzi. W sposób nieograniczony (80% odpowiedzi „zdecydowanie mam zaufanie”) gotowi jesteśmy, co prawda, ufać członkom rodziny, w znacznie mniejszym zakresie dotyczy to już krewnych (36%) i znajomych (22%), w najniższym zaś stopniu – współpracowników (18%). Dane te świadczą o ogólnej słabości relacji łączących ludzi w szeroko pojętej „sferze socjalnej” (Sennett 2012, s. 204), mogą też być traktowane jako sygnał zmian dotyczących zarówno relacji łączących (*bridging*) różne grupy społeczne, jak i spajających (*bonding*), wzmacniających ich tożsamość<sup>20</sup> – a więc relacji sprzyjających zarówno przetrwaniu, jak i rozwojowi (Putnam 2008, s. 40–42).

<sup>19</sup> W 2010 r. 22% badanych zgadzało się z opinią, że „większości ludzi można ufać” – w 2013 ten odsetek zmniejszył się do 12,2% (Czapiński 2013, s. 297).

<sup>20</sup> O rozbitej solidarności grupowej może świadczyć pobłażliwość dla kłamstwa w osobistych relacjach rodzinnych. Co piąty Polak nie przyznaje się w rodzinie, ile zarabia, a co czwarty kłamie na temat swoich wydatków (mężczyźni kłamią o zarobkach, kobiety raczej o wydatkach). Prawie 20% przychodów przeznaczane jest na partnerów pozamałżeńskich (IPSOS na zamówienie Profi Credit, <http://polskieradio.pl/42/273/Artykul/1407133>).

W diagnozach tłumaczących zaburzenia w tych relacji wskazywana jest bardzo rozległa pula czynników (Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 117–121). Obok bylejakości państwa oraz związanych z nią nawyków kulturowych (chaos w orientacji na normy) zwraca się uwagę na deficyty partycypacji, związane z poczuciem wykluczenia, zanikiem poczucia sprawstwa i możliwości wpływania na rzeczywistość. Dostrzega się narastanie orientacji tezauryzatorskich i merkantylnych (obrona statusu i posiadania), którym towarzyszy unikanie bezinteresownych kontaktów społecznych, symptomy separacji społecznej i wzrost podejrzliwości. W świetle ujawnionych w diagnozie tendencji domyślać się też można zmian, jakie dokonują się w dziedzinie relacji kształtowanych w akademickiej praktyce (coraz bardziej regulowanych przez zasadę kontraktu) i dostrzegać w przytoczonym opisie także różnorodne źródła ujawniającego się z nich „deficytu zaufania”. Jest on, jak się okazuje, dostrzegalny nie tylko we wcześniej omawianych relacjach pomiędzy nauczycielami akademickimi, potwierdzającymi swój stosunek do etosu, lecz także ujawnia się w kontaktach ze studentami. W prowadzonych na ten temat badaniach formułuje się wniosek, że studenci częściej nie ufają niż ufają nauczycielom akademickim, niezależnie od faktu, że zwykle postrzegają ich jako kompetentnych i życzliwych (Wawrzyniak-Beszterda 2013, s. 34–40).

Wszelkie typy relacji społecznych podlegają regulacji instytucjonalnej. Przekonanie, że jest ona niezbędna dla utrzymywania porządku instytucjonalnego jest związane z przeświadczeniem o zmianotwórczej roli czynników regulacyjnych w kształtowaniu życia społecznego. Tłumaczy ono wzrost znaczenia czynników organizacyjnych i rozwój struktur biurokratycznych oraz stanowi podzielany element technokratycznej kultury, kształtującej praktykę działania instytucji. Dzieje się tak pomimo faktu, że stwierdzenie, iż świat potrzebuje więcej regulacji nie daje się łatwo obronić<sup>21</sup>.

**Zakres zaleceń** normujących jej funkcjonowanie jest jednak już obecnie **niezwykle rozległy**<sup>22</sup>. Z zakłopotaniem można stawiać pytania, kto je wszystkie zna, czy możliwa jest ich wspólna podzielana interpretacja, co w konsekwencji znaczy to, że one obowiązują (choć wiadomo, że rzeczywiście obowiązują)? Sytuacja nadmiaru regulacji jest też dostrzegana i skutkuje postulatami deregulacji, które mogą ułatwić instytucjom akademickim osiąganie ich swoistych celów oraz sprzyjać organizacyjnej autonomii. Aktualny poziom formalizacji życia uczelni sygnalizuje jednak problemy z obowiązywaniem istniejących już reguł, co też skłania do pytania, w jakim zakresie kolejna – deregulująca – regulacja mogłaby stanowić realny czynnik kształtowania tej praktyki oraz tworzących ją społecznych relacji. Aktualny **zakres formalnie obowiązujących reguł raczej utrwała milczącą zgodę na ich niepewność i niejasność** – sprawia raczej, że z łatwością mogą

<sup>21</sup> Regulacja powoduje niekiedy spadek wydajności, a nawet patologię, natomiast instytucjom rządzącym zależy głównie na poszerzaniu zakresu własnej władzy (Fukujama 2008, s. 80, 240).

<sup>22</sup> Liczba aktów prawnych jest różnie szacowana. Według danych z Sejmu RP z 2008 r., obowiązywały 92 ustawy, 266 rozporządzeń i 105 innych aktów prawnych, a w zakresie samej nauki wskazuje się 286 unormowań (Kryńska 2010, s. 68).

być akceptowane „jakiegokolwiek” zasady pozwalające na radzenie sobie z interpretacyjną niepewnością. Elementarne posiadanie poczucia kontroli nad własnym losem wymaga przecież świadomości reguł i znajomości ustanawiających je przepisów. Godzenie treści podejmowanych zadań z identyfikowanymi oczekiwaniami innych osób oraz zasadami lojalności wobec instytucji i jej reguł okazuje się więc niekiedy bardzo trudne. Warto też wspomnieć, że „biurokratyczna aprobata stanowi zagrożenie dla wolnej jaźni” (2012, s. 176), zaś lojalność wobec instytucji i potrzeba uzyskiwania uznania w działaniach organizacyjnych pozostają w bardzo bliskim związku z poczuciem i gotowością zgłaszania ich racjonalnej krytyki. **Oswojenie z niepewnością** reguł zdaje się leżeć u podłoża problemu wiarygodności relacji społecznych oraz instytucjonalnej wiarygodności uczelni, a także pozwala tłumaczyć inercję i zobojętnienie wobec potrzeby inicjowania zmiany i krytycznego w niej uczestnictwa<sup>23</sup>.

Instytucjonalne **regulacje uruchamiają społeczny proces uczenia się**, przekształcający zarówno kulturowe warunki, jak i charakter indywidualnego zaangażowania w relacje z ludźmi. W ramach biurokratycznie inicjowanej praktyki (obligatoryjnej i wspieranej statusem władzy) ocenie poddawana jest dziś całość instytucjonalnej praktyki – jej przebieg i efekty. Standaryzujące i unifikujące działania organizacyjne odwołują się także do kategorii rynku i rządzących nim mechanizmów ekonomicznych (Szkudlarek 2001, s. 165–191). Ukierunkowane są na osiąganie mierzalnych efektów, precyzowanie ilościowych parametrów doskonalenia praktyki oraz są wspierane biurokratycznymi procedurami (parametryzacja, ewaluacja biurokratyczna). Zmianie ulega przy tym zarówno rozumienie jakości praktyki, jak i jej znaczenie dla kształtowania społecznych relacji.

**Jakość** do niedawna traktowano alternatywnie lub opozycyjnie wobec ilości, eksponując przez to jej walor jako własności niepoliczalnej. Wiązano ją przez to raczej z **kategorią sensu**, pojmując ilość jako własność dającą się wyrazić jedynie w sformalizowanym języku symboli liczbowych. Traktowano ją (jakość) jako nie do końca rozpoznany element twórczości (wartość i nowość) oraz wartość<sup>24</sup>. Współcześnie jakość traktowana jest zwykle jako umownie (proceduralnie) ustalana własność procesu lub wytworu, pozwalająca na określenie poziomu, w jakim spełniają one ustalone tą drogą kryteria. Wystarczającym sposobem ustalenia tego rodzaju jakości okazuje się też metodycznie precyzowana procedura, w której osiągany jest konsensus, niezbędny do określenia jej właściwości. W trakcie takiej procedury formułowane i konfrontowane są różne oczekiwania, zaś jej rezultat nigdy nie jest ostateczny – stanowi jedynie doraźny efekt, podlegający dalszej możliwej deliberacji.

---

<sup>23</sup> Potwierdzają to relacje aktywnych uczestników procesu zmiany systemu kształcenia na szczeblu wyższym, np. wystąpienie M. Nowak-Dziemianowicz, „Niekompetentni” – edukacja akademicka na rynku towarów usług i idei (konferencja Profesjonalizacja w kształceniu akademickim, Łódź, 10 kwietnia 2014).

<sup>24</sup> Stanowi to przedmiot namysłu zarówno w „pedagogice twórczości”, jak i w tzw. metodologii systemów, gdzie jest ona traktowana jako cecha systemów złożonych, nie dających się redukować do właściwości systemów wyjściowych (Fukujama 2008, s. 234).

Nie rozważając dalej podłoża oraz konsekwencji tej zmiany (wszak deliberacji nigdy dość<sup>25</sup>), należy zauważyć, że **waloryzacja jakości – stanowiącej wartość w sensie kulturowym – staje się w oczywisty sposób zależna od jakości i wartości procedur**, związanych z jej ustalaniem. W tym sensie można mówić o „kulturze procedur” i odczytywać formułowane w niej postulaty. Wspomniana wcześniej merkantylizacja także ma jednak swój wymiar kulturowy, który w tym przypadku każe się domyślać, że wymienialność rynkowa i odpowiadające jej wartości skutecznie mogą majoryzować inne wartości, ograniczając ich znacznie, a wręcz eliminując je z kręgu kryteriów dokonywanych ocen<sup>26</sup> – również w procedowaniu na temat praktyki akademickiej czy też właściwości tworzonej wiedzy.

Deklaracja z Glasgow (*Silne uniwersytety dla silnej Europy*) podkreśla, że prawomocność procedur i zaufanie do nich wywodzi się z partnerstwa i podzielanej zgody na ich stosowanie – akceptacji przyjętych celów oraz skutków<sup>27</sup>. W praktyce jednak zaufanie do procedur wiąże się również z koniecznością osiągnięcia zgody dotyczącej wiarygodności różnych ich odmian i modeli.

Opis doświadczeń związanych z „wprowadzaniem parametryzacji w naukach społecznych i humanistycznych” (Antonowicz, Brzeziński 2013, s. 51–85) jest dobrym przykładem formułowanych przy takiej okazji opinii. Dokonując oceny modeli – strategii parametrycznej ewaluacji – zwraca się uwagę na to, że model bibliometryczny (oparty na jednoznacznych, porównywalnych, ilościowych kryteriach) jest lepszy od pozostałych, gdyż uwalnia od zarzutu subiektywizmu (manipulacji i zniekształceń), na jaki w oczywisty sposób narażony jest system ekspercki (umożliwiający oceny jakościowe). Oceny jakościowe traktuje się jako bardziej podatne na zniekształcenia, podkreślając także zasadnicze proceduralne wady, wiążące się z ich formułowaniem i dyskutowaniem – pracochłonność i czasochłonność (Antonowicz, Brzeziński 2013). Dzięki tego typu argumentacji – uprawniającej w praktyce ograniczenie namysłu nad sensem tworzonych publikacji (przecież i tak naukowcy nie są zdolni przeczytać i ocenić wszystkich swoich wytworów) – eksperci mogą jednak czuć się **uwolnieni od zbędnego wątpienia**. Tym bardziej, że prezentowane przez nich stanowisko powstaje w wyniku uzgodnień, jest akceptowane i zdaje się poprawne w świetle przyjmowanych deklaracji.

Także w tym przypadku problemem jest jednak upowszechniająca się akceptacja dla umowności reguł określających treści podejmowanych czynności. Trudno na przykład odnaleźć ugruntowaną teorię przekładania jakości wytworów naukowych na wymierne wartości punktowe, a tym bardziej stymulowania takiej

---

<sup>25</sup> Zdaniem niektórych, obiektywnie i wymiennie można jedynie kontrolować zewnętrzne objawy, a nie istotę rzeczy – procedury nadzoru nad czynnościami związanymi z jakością wiedzy, utrwalające się w rozwiązaniach instytucjonalnych, zdają się przypominać „codzienne wykopywanie rzodkiewki w celu przekonania się, jak rośnie” (Galar 2012, s. 11).

<sup>26</sup> „Rynkowa jakość kształcenia” wyrażana jest głównie w mierzalnych kategoriach, na podstawie istniejących wzorców, norm oraz zestawów wymagań (por. Kowolik 2004, s. 54–63).

<sup>27</sup> W punkcie 28. tej deklaracji stwierdza się: „Uniwersytety są przekonane, że prawomocność zewnętrznych procedur zapewniania jakości i zaufanie do nich wywodzi się z partnerstwa wszystkich zainteresowanych (studentów, uniwersytetów, władz państwa) i podzielanej przez nie zgody na te procedury, ich cele i skutki”.

jakości za sprawą „punktowania” – wszyscy jednak, z akceptowanej konieczności, podzielamy pogląd o jej trafności (choćby znajdowała ona ugruntowanie jedynie we wspólnym przekonaniu i zgodzie większości). **Uwolnieni od trudnej do uzasadnienia reguły przechodzenia ilości w jakość, z konieczności, jako słuszny, realizujemy w praktyce postulat wyrażania jakości w ilości.** Jego umowność staje się drugoplanowa – podobnie jak dokonywanych w tej materii eksperckich ustaleń<sup>28</sup>.

Rozstrzygnięcia związane z przyjmowanymi procedurami dostarczają wskazówek, jak należy traktować opisywaną dziedzinę praktyki – jak się do niej odnosić i wobec niej zachowywać. Wszelkie jednak związane z nimi doświadczenia, formalne reguły i zapisy kształtują relacje społeczne dlatego, że podlegają stałej interpretacji. Uzyskują też w tych relacjach określony wyraz językowy – dzięki temu stają się także regulatorami sensu podejmowanych czynności. Zmiana słownika oznacza także zmianę reguł organizacji czynności, bowiem odpowiadające słownikowi kategorie poznawcze – zakorzeniając się w kulturowej praktyce – stają się akceptowanymi w niej narzędziami działania.

Codzienna praktyka instytucjonalna w swym wymiarze komunikacyjnym jest dziś zdominowana przez wyraźnie określony zasób słownikowy. Można go opisać za pomocą **reguły sześciu „P”**: **produktywność, parametryzacja, procedury, projekty, prezentacje (pozór), punktacja.** W treści bieżącej, codziennej komunikacji pojawiają się konwencje znaczeniowe, w ramach których określenia pochodne wobec wspomnianych sześciu „P” uzyskują szczególne znaczenie: prawda to chwilowy brak podejrzeń; wiarygodność – posiadanie certyfikatu; kompetencja – potwierdzona certyfikatem zdolność osiągania stosownych efektów; biografia naukowa – punktowana seria zdarzeń; jakość – poziom spełnienia uzgodnionych oczekiwań; twórczość – sprawność osiągania założonych standardów; wątpliwość – kalkulacje instytucjonalnej niepewności; badanie – realizowanie projektów (uzyskiwanie stosownych wyników); metoda – rytuał konieczny do zgromadzenia oczekiwanych danych; deklaracja – wypowiedź niezobowiązująca; zobowiązanie – to, co wiąże innych (podwładnych); zaufanie – obliczalna wzajemność świadczeń, itp. Sygnalizowane tu, w sposób, być może, nieco przerysowany, konwencje znaczeniowe ilustrują zmiany w kulturze akademickiej, ale także przekształcenia w treści społecznych relacji (również wspomnianych wcześniej reguł etosowych<sup>29</sup>). Stanowią one wyraz radzenia sobie – osławiania się – z instytucjonalną niepewnością poprzez sytuacyjne odnajdywanie się w kręgu niejasnych reguł i wartościowań. **Odpowiedzią na instytucjonalnie kreowaną nieufność staje się w takich relacjach poprawność, która także wymaga uwagi.**

<sup>28</sup> Warto zastanawiać się również nad granicami ilościowego standaryzowania jakości za sprawą doskonalenia procedur. W takim myśleniu moment ostatecznej (ilościowej) standaryzacji sensu (jakości-wartości) można traktować jako umowny moment „końca kultury”.

<sup>29</sup> Dominacja określonego zasobu słownikowego wiąże się prawdopodobnie z ograniczaniem możliwości identyfikowania odmiennych typów narracji. Pojawiająca się często beztraska w interpretacji reguł „wspólnego języka”, podobnie jak przyzwolenie na brak potrzeby takiej interpretacji, dopuszcza także dowolność w traktowaniu własnej praktyki oraz odczytywaniu adresowanych do niej oczekiwań.

**Poprawność** jest sposobem rozwiązania dylematów poznawczych i aksjologicznych, które w sytuacji działania skłaniają do decyzji mieszczących się **w ramach bieżąco (sytuacyjnie) uznawanych reguł i akceptowanych możliwości**. Jest wieloznaczna z uwagi na różnorodność związanych z nią kryteriów (formalnych, treściowych), ich możliwą zmienność i umowność. Jest też ambiwalentna aksjologicznie. W odniesieniu do każdego kryterium jest nie do końca kompletna z uwagi na deficyt sensu, jakości rozwiązania, którego dostarcza, wagę przyjmowanych w nim uzasadnień. Nie stanowi to jednak dla niej dotkliwego problemu, gdyż jest chwilowa (nie rości sobie prawa do podtrzymywania i kontynuacji), sytuacyjna (nie rości sobie prawa do wykraczania poza sytuację) i indyferentna w każdym ze wspomnianych wymiarów. Jest jednak normatywnie dopuszczalna, a w sensie organizacyjnym akceptowana. Jako zbiór okazjonalnych ustosunkowań nadaje się do wielokrotnego użytku, gdyż nie burzy istniejącego ładu i nie wprowadza zamieszania. Poprawność umożliwia bieżące radzenie sobie z niektórymi wspomnianymi wcześniej problemami (np. nieufnością), a jednocześnie pozwala skrywać aksjologiczną obojętność. Rozwiązuje także liczne problemy organizacyjne, związane z egzystencjalną niepewnością oraz instytucjonalną lojalnością. Jest „niewidoczna”, przez co ułatwia reagowanie na każdy możliwy rodzaj oczekiwań i dopuszcza każdą oczekiwaną autoprezentację. Stanowi doskonały mechanizm przystosowawczy, ale również zasłonę dla rzeczywistego zobojętnienia. W społecznych relacjach<sup>30</sup> pozwala także znosić byle-jakość, zastępując tworzący ją deficyt sensu odwołaniem do bieżących, sytuacyjnych ocen.

**Poprawność wytwarza i akceptuje pozór**, uwalniając od krytycznego namysłu nad związkiem doraźnej praktyki z jej osobowym sensem oraz troski o elementarną koherencję wiedzy i gromadzonych doświadczeń. Stanowi też podłoże „kultury pozorowania”, w której inscenizowany jest „poprawny” stosunek do biurokratycznych reguł i organizacyjnych regulacji. Ich znaczenie dla doskonalenia jakości praktyki i społecznych relacji wciąż okazuje się dyskusyjne – prowadzą one do licznych „nieoczekiwanych” następstw<sup>31</sup>. Także relacje społeczne naznaczone ambiwalencją wykazują duży poziom nieufności. Rozwijane procedury nadzoru, kontroli oraz biurokratyczne instrumenty ich egzekwowania nie tyle promują w nich zaufanie, ile **ugruntowują zasadę nieufności**. Stanowi to dziś problem zarówno dla wzajemnej wiarygodności, jak i jakości tworzonej dzięki temu społecznej więzi.

---

<sup>30</sup> Fragmentaryczność tych relacji skutkuje niemożnością odróżnienia w naukowej komunikacji misjonarza od agitatora, manipulantą od hipokryty, aktywisty od powołnego wykonawcy czy też asekuranta od eskapisty (także niezdolność estetycznej waloryzacji oratora, erysty, narratora czy referenta). Zasada jedności myśli, słowa i czynu – zawsze problematyczna – staje się kulturowo marginalna (na ten temat tekst w przygotowaniu).

<sup>31</sup> Ilustrują to choćby problemy związane z „biurokratyczną ewaluacją” jako praktyką kontroli i nadzoru nad jakością edukacji (por. np. Mizerek 2009).

## 2.4. Wiarygodność osobowa

Przemiany więzi uwidoczniają się w charakterze wspólnot tworzących Akademię. Stają się one wspólnotami, które można określać jako konstruktywistyczne, co także nadaje specyficznego znaczenia sposobowi, w jaki uczestnictwo w takich wspólnotach rozwiązuje współczesne, indywidualne problemy – wolności, odpowiedzialności, zaangażowania, dystansu, autentyczności, przynależności itp. (Szachaj 2007, s. 95–100). W pytaniu o osobową wiarygodność – gdy problemy te traktowane są z perspektywy indywidualnego sposobu uczestniczenia w praktyce akademickiej oraz kreowania jej podmiotowego sensu – skupiają się więc wszystkie wcześniej podjęte kwestie. W najszerszym rozumieniu wiarygodność osobowa tworzy się bowiem w całościowo pojętym uczestnictwie, potwierdzającym i podtrzymującym nadawane mu znaczenie. Można przyjąć, że składa się na nią **ogół uczynków dających uprawnienie do uznania znaczenia autorskiego wkładu osoby w tworzoną wraz z innymi praktykę**<sup>32</sup>. Wiarygodność osobowa jest funkcją praktykowanego **sposobu bycia – jego praktycznym i etycznym wyrazem**.

Osobowa integralność kształtuje się jednak w kulturowych formach uczestnictwa, które – jak już sygnalizowano – w coraz większym zakresie naznaczone są ryzykiem niepewności, nieprzejrzystości, ale także wyobcowania i obojętności. Nieciągły charakter ludzkiego doświadczenia i jego kulturowa fragmentaryczność towarzyszy dostrzeganym powszechnie problemom zabiegania o tożsamość (podmiot konstruowany, podzielony, tożsamość „wciąż tworząca się” – niedoskonale zszyta itp.). Rodzi się także pytanie o zakres podmiotowego sprawstwa (agency), związanego z autorstwem działań i możliwością podejmowania za nie odpowiedzialności<sup>33</sup>. Sygnalizowane wcześniej słabości satysfakcjonującego ugruntowania doświadczenia etycznego w autentycznym, wspólnotowym układzie odniesienia każą w zakończeniu zwrócić uwagę na problem **estetyzacji sfery etycznej** (por. Dehnel 2001, s. 49–72) i jej znaczenie dla wiarygodności.

Dokonująca się zmiana kulturowa sprawia, że „coraz więcej elementów rzeczywistości ulega estetycznemu przekształcaniu, coraz częściej rzeczywistość w całości staje się dla nas konstruktem estetycznym” (Welsch 1999, s. 11). Wiążą się z tym narodziny „etyki smaku” – wspierającej się na przeświadczeniu o niemożności uzyskania rozstrzygających odpowiedzi na zasadnicze pytania natury egzystencjalnej. Wybór etyki smaku jako sztuki życia praktycznego (*art of life practice*) bywa niekiedy traktowany jako jedyna z możliwych dziś opcji<sup>34</sup>. Jedno-

---

<sup>32</sup> W przyjętym rozumieniu, wiarygodność osobowa bliska jest rozumieniu reputacji jako „sumy uczynków”, co pozwala jednak uwzględnić także normatywny aspekt zaufania, wykraczający poza jego rozumienie jako „zawieranie się korzyści”. Por. dyskusję Russela Hardina z propozycją Piotra Sztompki (Hardin 2009, s. 32).

<sup>33</sup> Tę perspektywę pojmowania podmiotu sygnalizuje Tomasz Szkudlarek jako współczesny problem w analizie dyskursu (por. Szkudlarek 2012, s. 10–11).

<sup>34</sup> Życie według własnego scenariusza zdaje się, np. w koncepcji Rorty’ego, ponowoczesną koniecznością. Scenariusze takie (określenie Richarda Shustermana), jeśli w ogóle istnieją, nie mogą zapewnić życiu wiarygodności i autentyczności. Wyborem najpełniej uzasadnionym w tej koncepcji okazuje się sztuka życia etycznego za sprawą praktykowania filozofii – autokreacji i ironii (Sypniewska 2001, s. 82–83).

cześnie w sferze kulturowej zaznacza się autonomizacja dziedziny wrażeń, które uzyskują samodzielny status także w indywidualnym doświadczeniu. Kreowanie wrażeń staje się uprawnioną dziedziną instytucjonalnych praktyk (reklama instytucji naukowych), a sfera ich wytwarzania i recepcji nabiera nowego znaczenia w budowaniu relacji społecznych oraz nadawaniu im osobistego wyrazu.

Zmiany dokonujące się w estetyce uczestnictwa w kulturze akademickiej są powszechnie dostrzegane. Jej elementem – obok wspomnianych wcześniej przemian „słownika” – staje się tworzenie własnego wizerunku poprzez epizodyczne i partykularne inscenizowanie w niej własnej obecności. Dostrzega się towarzyszący temu pozór, imitowanie wiedzy oraz cynizm, stanowiące podłoże kształtowania się akademickiego gwiazdorstwa (Witkowski 2007, s. 262–267). Określenie „mistrz” staje się raczej odświętną metaforą niż kategorią potwierdzającą wagę autorskiej twórczości, jej ciągłość i możliwość rozwijania z zachowaniem wierności zawartym w niej słowom i ideom. Z mistrzostwem wiązać wypada natomiast najwyższy poziom wiarygodności, choćby z uwagi na jego niekwestionowany **autorski wymiar** oraz zakres potwierdzanych i uznanych kompetencji. I te właściwości osobowego udziału w tworzeniu wspólnej praktyki – autorstwo i kompetencje – okazują się obecnie problematyczne.

Michał W. Grabski przywołuje na przykład pracę z dziedziny fizyki, mającą 2512 współautorów (2009, s. 41). Skłania to do licznych pytań: jaki jest realny wkład pracy poszczególnych osób, jaki zakres ich odpowiedzialności za tworzone dzieło, jakie czynniki inicjują podobne przedsięwzięcia i skłaniają do wykazywania się tym udziałem? Co to znaczy być autorem (współautorem)?<sup>35</sup>. Autorstwo okazuje się, jak widać, kategorią umowną nawet w odniesieniu do incydentu (zdarzenia), jakim jest publikacja, a jego wiarygodność – jako poświadczenie znaczenia osobowego wkładu – pozostaje poza możliwością rozstrzygającej oceny. W konsekwencji problemem okazuje się więc nie tylko wiarygodność autorstwa, ale także **autorska wiarygodność**. Uzyskuje ona poświadczenie za sprawą całej osobowej twórczości i wyraża się w ciągłości jej rozwoju, a nie tylko okazjonalnej tekstowej reprezentacji. Nie jest się przecież jedynie autorem tekstu, ale wszystkiego co sprawia, że mógł on być przedłożony. Na autorskiej wiarygodności opiera się zaufanie do wszelkiej akademickiej praktyki. Jest to jednak zaufanie coraz bardziej ograniczone i w coraz mniejszym zakresie wymagające osobowego poświadczenia<sup>36</sup>.

Jego warunkiem wciąż pozostaje wszakże co najmniej podzielany szacunek do tworzonej wspólnie wiedzy, która staje się tworzywem wzajemnych relacji. Wzajemność ta jest w relacjach stale podtrzymywana – „grana i wykonywana” (Sennett 2012, s. 67). Jest też inscenizowana **w oparciu o dostępne zasoby symboliczne i interpretowane w ich świetle – reguły i normy**.

<sup>35</sup> Oczywiście można też pozostawać pod wrażeniem liczebności skutecznie stworzonej przy tej okazji wspólnoty myśli.

<sup>36</sup> Dowodem może być upowszechnianie się „ślepych recenzji”, których wiarygodność ma wzrosnąć dzięki anonimowości. Eliminowanie ich autorstwa na podstawie zinstytucjonalizowanej i akceptowanej nieufności zdaje się znacznie bardziej konsekwentne organizacyjnie niż promowanie autorstwa poprzez administracyjne premiowanie długofalowych projektów indywidualnego rozwoju.

Troskę o „mistrzostwo” – kulturowane jako wyznacznik wiarygodności – zdaje się zastępować **imperatyw znawstwa**, skłaniający do określonego sposobu prezentowania własnego wizerunku. Każe on eksponować kompetencje, choć w ich pełnej strukturze – zdaniem Jana Hartmana – odnaleźć można „dwa przeciwstawne i komplementarne momenty: kompetencji i niekompetencji”<sup>37</sup>. Są one w różnym stopniu uświadamiane (domniemane). Oczekiwania (wobec siebie i innych), identyfikowane zgodnie z tym imperatywem, skłaniają jednak do ich niesymetrycznego traktowania – **minimalizowania problemu niekompetencji**. Do ukrywania ich za zasłoną erudycji, uzurpowanego autorytetu i doskonalenia estetyki stosowanych środków wywoływania wrażenia. Wątpienie w kompetencje staje się wstydlive – podobnie jak krepujące bywa mówienie o prawdzie czy też wiarygodności – a ujawnianie związanych z nimi wątpliwości marginalizowane. Uczciwe radzenie sobie z niekompetencją niejednokrotnie przegrywa w starciu z przymusem wykazywania się (często jedynie pozorowanym) znawstwem. Miejsce otwartego wątpienia w kompetencje (własne i innych) zajmuje eksponowane dążenie do bieżącego dysponowania trafnymi i oczekiwanymi odpowiedziami – **wiarygodność przegrywa w konfrontacji z poprawnością, a zaufanie – tą drogą inscenizowane – z oswojoną nieufnością**.

Wiarygodność osobowa nie eliminuje oczywiście zabiegania o atrakcyjny własny wizerunek. Poczynione uwagi sygnalizują więc jedynie problem, jakim może okazywać się dla niej uogólniona zgoda na „**udawanie siebie**” – **bycie raczej aktorem niż autorem** (w rozwiązywaniu towarzyszących temu dylematów kwestie etyczne przenikają się, jak widać, m.in. z zagadnieniami estetycznymi). Poziom refleksyjności, krytycyzmu (i autokrytycyzmu) w identyfikowaniu również tego rodzaju problemów – podobnie jak jakość przyjmowanych rozwiązań i indywidualnych decyzji – stanowi jeden z licznych warunków kształtowania się osobowej wiarygodności oraz jej potwierdzania.

### 3. Uwagi do dyskusji – o przekraczaniu granic dyscyplinarnych

Na zakończenie warto skomentować sformułowaną propozycję tematyzacji oraz dopowiedzieć towarzyszące jej intencje. Pozwoli to lepiej tłumaczyć wybór niektórych przytoczonych przykładów (znaczenie niektórych kategorii – byle-jakość, poprawność, oswojona niepewność itp.) i wskazać – zaszyfrować – możliwości dalszej debaty.

---

<sup>37</sup> Przez kompetencje, za Janem Hartmanem, można rozumieć „wszelkiego rodzaju wiedzę, umiejętności, zdolności, cnoty, doświadczenia i społeczne formy upoważnień, co do których jednostka jest przekonana, iż są one wystarczającą podstawą do wolnej podmiotowej działalności”. Tak pojęta kompetencja, będąc warunkiem działania, zawsze jednak pozostaje czymś wątpliwym, „budzącym zastrzeżenia, częściowym, obciążonym nadmiarem samooceny czy wręcz momentem uzurpacji” (Hartman 2014, s. 3).

Przedłożona w tabeli propozycja tematyzacji może być traktowana jako oferta wstępnego uwrażliwienia na wielorakość sposobów, za pośrednictwem których kategoria wiarygodności znajduje swoją lokalizację w kulturze akademickiej. Zapowiedziane wstępnie traktowanie wiarygodności jako kategorii kulturowej ma więc konsekwencje dla ogólnego odczytania propozycji, której wizualizację ukazano w tabeli 1. W sensie teoretycznym zakreśla ona jedynie ramy – możliwe konteksty – które uznano za warte wyodrębnienia i których konsekwencją są zarówno różnorodne sposoby definiowania (raczej rekonstrukcji i proponowania znaczeń) wiarygodności, jak i dostrzeżone oraz ilustrowane w opracowaniu problemy. Zaproponowanie tego rodzaju ram można też traktować jako **otwarcie się na interdyscyplinarność**, w którym uwagę skupia się na różnorodnych praktykach dostrzeganych poprzez to pojęcie<sup>38</sup>, uwrażliwiając tym samym na potrzebę wędrówki pomiędzy dyscyplinami, w ślad za tym, jak pojęcia istniejące już w nich „w ogóle” zmieniają znaczenia i tworzą różnorodne – niekiedy nieoczekiwane – konstelacje i związki (Burszta, Zeidler-Janiszewska 2012, s. 18). Oczywiście taka propozycja nie rości sobie prawa do uniwersalności, a raczej eksponuje potrzebę rzeczywistego wysiłku stałego teoretyzowania jako procesu przemieszczania się i porównywania – pozyskiwania własnego stanowiska dzięki możliwości oddalenia i dystansu (emigracji i uchodźstwa) oraz zaangażowanego uczenia się od innych<sup>39</sup>.

Zarówno jednak uzyskiwanie dystansu, jak i otwarcie na innych – zdolność uczenia się – w znacznej mierze definiowane są przez przynależność dyscyplinarną, którą starano się w komentarzach raczej marginalizować. Tym bardziej warto powiedzieć – odwołując się do koncepcji Mieke Bal – że dyscypliny, podobnie jak paradygmaty, „wrabiają w ramy”, sprawują nadzór nad sposobem, w jaki możliwe i uprawnione jest dzięki nim przypisywanie znaczeń określonym elementom praktyki (2012, s. 169). Dyscyplinarny rygor – utrwalany socjalizacyjnie w regułach teoretycznych, wymaganiach warsztatowych, nawykach językowych itp. – wyznacza osobową pozycję w odpowiadającej mu praktyce i określa możliwości jej przekraczania. Można sądzić – przywołując wcześniejsze sformułowanie – że dyscypliny w znacznej mierze określają „nastawienia wobec możliwych dzięki nim przedstawień”.

Warto też zaakcentować i uogólnić problemy, które w zabieganiu o wiarygodność zdają się wspólne dyscyplinarnie, gdy uwzględnić podobieństwo towarzyszących im uwarunkowania instytucjonalnych. Źródłem kłopotów z wiarygodnością okazują się **przesłonięcia** (np. związane z dominacją określonego typu dyskursu, reguł organizacyjnych czy też obligacją do efektywnego zarządzania – akceptowaną jako wytłumaczenie dla ograniczeń interpretacyjnych, dotyczących jakości wiedzy i procesu jej tworzenia oraz pełnego rozpoznawania praktyki – strategii parametryzacji). W podobny sposób traktować można **uprzedzenia** (dotyczące np. charakteru tej wiedzy, jej stosunku do innych jej odmian czy wła-

<sup>38</sup> Pojęcia traktować można jako „teorie w miniaturze”. Stanowisko takie w analizie kulturowej rozwija Mieke Bal (2012).

<sup>39</sup> Uogólniam tu uwagi W. J. Burszty i A. Zeidler-Janiszewskiej (Bal 2012, s. 16–19).

ściwości – marginalizacja humanistyki). Tolerowany okazuje się w konsekwencji **partykularyzm instytucjonalny, dyscyplinarny** (sprawiający, że interes instytucji staje się dominującym odniesieniem dla waloryzowania całości podejmowanej praktyk). Dopuszczalna staje się także **adaptacyjna poprawność** (w której konformizm wobec dostrzeganych bieżąco reguł limituje aktywność, skłania do jej pozorowania – stymuluje byle-jakość).

Problemy te można traktować jako rzeczywiste kulturowe ograniczenia dla przekraczania **granic dyscyplinarnych** – raczej stanowią one przesłanki do ich umacniania się oraz i tak już bardzo zaawansowanej **atomizacji** (dyscyplinarnego rozproszenia).

Poszukiwanie i ukazywanie wspólnych problemów nie tworzy jednak wystarczających warunków interdyscyplinarności. Staje się ona możliwa raczej dzięki zdolności wzajemnego uczenia się – tworzy się w procesie konstruowania wspólnej wiedzy. Jest ono zwykle na swój sposób wspólne – opiera się na zapożyczeniach językowych, podzieleniu wspólnych twierdzeń i przekonań, które niekiedy prowadzą do istotnych przekształceń w zakresie „wiedzy dyscyplinarnej”. Mocniejszym warunkiem interdyscyplinarności jest raczej konstytuowanie się wspólnoty myśli (skupionej choćby wokół niektórych wątpliwości związanych z wiarygodnością), zdolnej do doskonalszego objaśniania budowanej dzięki temu nowej, wspólnej dziedziny.

Uwagę tę warto traktować raczej jako opis – nie zaś apel. Nawoływanie do interdyscyplinarności w ramach tej samej dziedziny (nauk społecznych) może być wręcz uznane za nieco niestosowne. W sytuacji, gdy – w przyjętej tu perspektywie – istniejące podziały traktuje się jako kulturowo umowne (a rzeczywistość niechętnie je odzwierciedla), nawoływanie do interdyscyplinarności może przypominać zachęcanie uczącego się, by był łaskaw się uczyć. Przywoływanie takiej normy w rocznicowych okolicznościach – niezależnie od trafności przekonania, że uczenia się nigdy dość – wydaje się niezręczne. Interdyscyplinarność – jako praktyka wspólnego wykraczania poza pola wyznaczone dyscyplinarnym interesem – jest warunkiem wszelkiej, współcześnie pojętej aktywności poznawczej. Problemem jest raczej jej jakość – gdy wypada się zmierzyć z zagadnieniem swoistości tworzących się dzięki temu znaczeń, dokonujących się w nich przekształceń oraz konfrontować z pytaniem o sens (wartość) inicjowanej dzięki temu debaty i tworzonej praktyki. Z takim właśnie nastawieniem i w stosownym do niego kontekście stawiano pytanie o wiarygodność.

Problem wiarygodności traktowano przy tym jako zagadnienie obligujące także w sensie etycznym. **Etyczność nie jest bowiem jedynie atrybutem pedagogiki** – na etyczność zdają się skazane wszelkie dyscypliny, których status wiąże się z jakkolwiek rozumianym tworzeniem obietnic<sup>40</sup>. „Obietniczość” dyscyplin – wyrażająca się choćby w dążeniu do formułowania prawd wciąż donioślejszych, z uwagi na wartość inicjowanych dzięki temu praktyk – domaga się traktowania „na serio” wszystkich dostrzeganych w związku z tym zobowiązań, a więc również liczenia się z ryzykiem, dotyczącym ich sensowności i możliwości dotrzymywania.

---

<sup>40</sup> W tym kontekście problem etyczności pedagogiki w aktualnym stanie kultury szeroko omawia Paweł Piotrowski (2015, s. 165–169).

Pytanie o wiarygodność ma też sens jedynie wtedy, gdy możliwe jest wskazywanie powodów, by ją kwestionować. Wiarygodność okazuje się siostrą wątplenia. Przywoływane przykłady ilustrują dzięki temu także jego zmieniający się kulturowy status. Uprawnia on, jak widać, do powątpiewania w wiarygodność licznych przyjmowanych kulturowo rozwiązań, w których bieżąco uczestniczymy i które kształtujemy jako reprezentanci środowiska naukowego. Wskazując możliwości takiego powątpiewania, tym bardziej starano się unikać zarówno uogólnionej nieufności wobec przyjmowanych rozwiązań, jak i przeświadczenia, że w dziedzinie jakości kulturowych dysponuje się bezwzględnie słusznym rozstrzygnięciem<sup>41</sup>. Absolutna pewność, podobnie jak jej całkowity deficyt, zdają się nie sprzyjać wiarygodności – pozostaje ona wartością i jakością, prawdopodobnie zawsze nie w pełni wyrażoną i spełnioną. **Wątpienie w wiarygodność ma więc tyleż sens krytyczny, co afirmacyjny.** Ten drugi w głównej mierze sprawia, że wypada i warto się nad nią zastanawiać. Warto stale nadawać jej sens, by przywołując różnorodność związanych z nim kontekstów i obligacji, móc je lepiej rozumieć i kształtować – wykraczać poza ich konwencjonalną oczywistość. Również takie oczekiwanie towarzyszyło zgłaszanym uwagom, choć zadanie zabiegania o wiarygodność – wyrażające się w podzielanej trosce o jej pozyskiwanie – musi być dzisiaj, jak widać, konfrontowane także z troską o jej odzyskiwanie.

## Bibliografia

- Antonowicz D., Brzeziński J. M. (2013), *Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych*, „Nauka”, nr 4, s. 51–85.
- Axer J. (2010), *Autonomia uniwersytetu i innowacyjność*, „Nauka”, nr 2, s. 7–10.
- Bal M. (2012), *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, przeł. M. Bucholc, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Bauman Z. (2008), *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, przeł. O. W. Kubiński, [w:] Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brzeziński J. (1997), *Reflection on the University*, [w:] *The Idea of University*, red. J. Brzeziński, L. Nowak, Rodopi, Amsterdam – Atlanta GA, s. 201–219.
- Burszta W. J., Zeidler-Janiszewska A. (2012), *Poza akademickimi podziałami. Wędrowanie z Mieke Bal*, [w:] M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, przeł. M. Bucholc, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 11–22.
- Chmielecka E. (2008), *Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni*, [w:] *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 23–36.
- Czakon W. (2014), *Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 1 (161), s. 51–62.

<sup>41</sup> Alfred Kurzybski przenikliwie zauważał: „Są dwie drogi które pozwalają łatwo przejść przez życie. Wierzyć we wszystko lub wątpić we wszystko. Obie zwalniają z myślenia”. Ta uwaga wyrastała z koncepcji myślenia i języka jako procesów ugruntowanych w określonej „otologii różnicy”, która wydaje się warta uwagi także we współczesnych rozważaniach nad pojęciowym ujęciem wartości (por. Grabias 2001, s. 44–46).

- Czapiński J. (2013), *Stan społeczeństwa obywatelskiego. Kapitał społeczny. Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków – Raport*, red. J. Czapiński, T. Panek, „Contemporary Economics”, No. 7, s. 296–308.
- Dehnel P. (2001), *Estetyzacja sfery etycznej a prawdziwościowe roszczenia sądów moralnych*, [w:] *Etyka – wspólnota – działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, red. P. Dehnel, N. Kapferer, B. Sierocka, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 49–72.
- Fukujama F. (2008), *Koniec człowieka*, przeł. B. Pietrzyk, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Galar R. (2012), *Rozprawmy się z mitami*, „Pomorski Przegląd Gospodarczy”, nr 4, s. 9–14.
- Grabias S. (2001), *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Grabski M. W. (2009), *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka”, nr 2, s. 37–59.
- Grobler A. (2006), *Metodologia nauk*, Ureus – Znak, Kraków.
- Hardin R. (2009), *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Hartman J. (2014), *Prolegomena do teorii kompetencji*, „Nowa Krytyka”, [http://www.nowakrytyka.pl/spis.php?article 167](http://www.nowakrytyka.pl/spis.php?article%20167), s. 13–42 (18.12.2013).
- Heller M. (1993), *Moralność myślenia*, Wydawnictwo Biblos, Tamów.
- Kostyszak M. (2010), *Spór z językiem. Krytyka ontoteologii w pismach Nietzschego, Heideggera i Derridy*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław.
- Kowolik P. (2004), *Pomiar jakości w edukacji – spojrzenie pedagoga*, [w:] *Kształcenie podyplomowe nauczycieli czynnych zawodowo*, red. M. Mnich, G. Paprotna, A. Budniak, Wydawnictwo Naukowe GWSP im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice, s. 54–63.
- Kryńska E. J. (2010), *Uniwersytet – podmiot czy obiekt zmian*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 65–75.
- Krzychała S. (2007), *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kulpa A. (2008), *Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych*, [w:] *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 117–134.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, s. 29–46.
- Mizerek H. (2009), *Po co szkołę ewaluacja*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, s. 35–45.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, s. 113–128.
- Piotrowski P. (2015), *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”*, [w:] P. Piotrowski, J. Górniewicz, *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn, s. 147–283.
- Post M. (1988), *Nauka. Etyka. Uczony*, [w:] *Sposoby istnienia, działanie wobec siebie i innych*, red. J. Rudniański, K. Murawski, PIW, Warszawa, s. 141–163.
- Putnam R. D. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sennett R. (2012), *Szacunek w świecie nierówności*, przeł. J. Dzierzgowski, „Muza”, Warszawa.
- Smith J. K., Hodkinson P. (2009), *Relatywizm, kryteria i polityka*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 391–415.
- Solska E. (2008), *Zmierzch kultury uniwersytetu?*, [w:] *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 73–87.
- Stróżewski W. (1994), *Istnienie i sens*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Sypniewska A. (2001), *Autokreacja i etyka. Shusterman i Rorty o etyce estetycznej*, [w:] *Etyka – wspólnota – działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, red. P. Dehnel, N. Kapferer, B. Sierocka, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław, s. 73–96.
- Szachaj A. (2007), *Samotność i wspólnota*, [w:] *Edukacja moralność i sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin.

- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Szacki J. (1989), *Obiektywizm i subiektywizm w socjologii*, [w:] *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie*, s. 165–191.
- Szkudlarek T. (2012), *Wstęp*, [w:] M. Cackowska, L. Kopcewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 7–25.
- Sztompka P. (2007), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2013), *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Welsch W. (1999), *Procesy estetyzacji. Zjawiska, rozróżnienia, perspektywy*, [w:] *Sztuka i estetyzacja. Studia teoretyczne*, red. K. Zamiara, M. Golka, Fundacja Humaniora, Poznań, s. 11–52.
- Witkowski L. (2007), *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*, [w:] *Edukacja, moralność i sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin, s. 259–291.



KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Uniwersytet Śląski

## Reformacja przekazu O warunkach wiarygodności dyscyplin uniwersyteckich

### 1. Reformacja

Podzielam diagnozę, którą sformułował w końcu lat 70. XX wieku Leszek Kołakowski, że bardziej niż kryzys gospodarczy zagraża nam *recesja duchowa*, a kłopoty, w jakie popadają otwarte społeczeństwa (łącznie z zamętem w systemach edukacji) mają źródło w naszych głowach, a nie w cenach ropy (Kołakowski 2014, s. 206). Duchowej entropii – w efekcie której potencjał podmiotowy jednostek, więzi społeczne i pole kultury ulegają zmarnieniu – nie przeciwdziałają skutecznie współczesne szkoły i uniwersytety, często same niezdolne do kultywowania mądrości i etyczności. W tej sytuacji dyscypliny akademickie wymagają *reformacji*. Kategoria ta wskazuje na konieczność, po pierwsze, nowej formuły, a po drugie – tej formuły w wersji radykalnej. To swego rodzaju połączenie *renesansu* i *rewolty*. Podzielone na hermetyczne specjalizacje i podporządkowane ideologii rynkowej uniwersytety musiałyby – gdybyśmy chcieli, żeby serio stanowiły antidotum na recesję duchową – odnowić świadomość własnej misji kulturowej (przywółać i przemyśleć jej źródła) i stać się przestrzenią innych niż obecne praktyk.

Używam jednak pojęcia reformacji z jeszcze jednego powodu – aby pokazać, że nie jesteśmy jeszcze do reform przygotowani. Kiedy w *Dzienniku* Søren Kierkegaard robi notatki dotyczące reformacji, wskazuje, że nie tyle doktryna czy Kościół wymagają rewizji, ile nasza egzystencja. To nam brakuje charakteru, to my idziemy na demoralizujące ustępstwa, a zasłaniamy się patologiami instytucji, *nota bene* nieraz rzeczywistymi. Píše: „[...] w naszych czasach prawdziwe zadanie nie polega na reformowaniu, lecz na wyjaśnieniu naszej obecnej sytuacji,

tego, gdzie jesteśmy” (Kierkegaard [b.d.w.], s. 426). Przyjąłbym z radością odwrót od dzisiejszych neoliberalnych tendencji i niskich praktyk środowiskowych, ale nie jesteśmy, obawiam się, przygotowani na realną zmianę, nawet gdyby zewnętrzna koniunktura była pomyślna. Aby przemiany były możliwe, musi im towarzyszyć intensywna praca nad odzyskaniem sensu edukacji i wiarygodności poszczególnych pól badawczych.

## 2. Przeszkody epistemologiczne

Wiarygodność zdobywa się nie przez uległość, mimikrę, podporządkowanie celom zewnętrznym, ale poprzez własny potencjał, przez świadomość swojego pola i zdolność do rozwijania go. Widzę przynajmniej dwie *przeszkody epistemologiczne* współczesnego dyskursu, które uderzają w tak rozumianą wiarygodność. Jak pisał Gaston Bachelard: „Przeszkoda epistemologiczna wrasta w poznanie, które przestaje pytać. Przyzwyczajenia intelektualne, stawszy się czymś normalnym i użytecznym, mogą z czasem hamować badania” (Bachelard 2002, s. 19). Otóż – przynajmniej w humanistyce – koncentracja uwagi na *potrzebach społecznych* i na *komunikacji* stanowi przykład takiego powszechnego nawyku myślowego, który zasłania złożoność rzeczywistości dyscyplin akademickich oraz ich wymiar pedagogiczny.

Kiedy zaczynamy mówić – co dla wielu nie jest w ogóle problematyczne – o odpowiadaniu w badaniach społecznych i nauczaniu na *zapotrzebowanie* (ryнку, czasu, klientów etc.), przestajemy pytać o status zgłaszanych *potrzeb*. Ich obecność staje się oczywista, przezroczysta i normatywnie obowiązująca. Tymczasem i suwerenne myślenie, i tradycja paidei zawsze służyły prześwietlaniu i przekształcaniu oczekiwań, a nie ich naiwnej realizacji. Wiarygodna dyscyplina uniwersytecka zderza oczekiwania społeczne z całym zasobem dostępnej w jej horyzoncie kultury, poddaje je krytyce i sublimacji. Dziś dzieje się tak rzadko. W mgłę niepamięci spychane są krytyczne ostrze nauki i emancypacyjna funkcja kształcenia.

Potrzeby społeczne, centralnie lokowane, wpływają na umocnienie pozycji badań pozytywistycznie zakorzenionych, dostarczających głównie danych liczbowych i gotowych zestawów odpowiedzi (wygodnych w procesach decyzyjnych polityków i menedżerów), a marginalizują nieużyteczne projekty, oparte na złożonych kontekstach oraz autotelicznej dociekliwości i erudycji. Myślenie w kategoriach *potrzeb* od razu również lokuje daną dyscyplinę (i związaną z nią praktykę edukacyjną) w polu wyobrażeń konsumpcyjnych – jako przedsięwzięcie usługowe, które ma do czynienia z klientami – co zafałszowuje zupełnie tradycję uniwersytecką, a w jej ramach np. status wiedzy, znaczenie dyplomu i relacje: profesor – profesor albo profesor – student. Uwaga zostaje skierowana na fałszywe tory, odcinając pedagogiczną perspektywę krytycznego dystansu, przemiany, formacji. Jeśli pro-

gramy badawcze i dydaktyczne piszą rynkowe oczekiwania, to znaczy – jak mówi Piotr Nowak – że uniwersytet kształtuje człowiek *masowy*, a nie człowiek *wolny* (Nowak 2014, s. 8). Ta przeszkoda nie pozwala nam myśleć o *studio waniu* w istotnym sensie.

Inną poznawczą barierą może być niezwykle popularna kategoria *komunikacji*. Zwracał na to uwagę francuski badacz Régis Debray: „Dynamicznie odnawiające się przemysłowe formy komunikacji odnoszą pod względem szybkości zwycięstwo nad instytucjami nastawionymi na powolny rytm przekazywania, co prowadzi do skupienia uwagi na nowej geografii sieci, gdzie na drugi plan zepchnięte zostają coraz rzadsze i kruche ogniwa ciągłości twórczej” (Debray 2010, s. 8–9). Rewolucja mediów elektronicznych i transportu sprawiła, że spontanicznie uznajemy wyższość środków opanowywania przestrzeni nad strategiami radzenia sobie z czasem. Tak intensywnie możemy przemieszczać się (realnie i wirtualnie) w chwili obecnej, że zanika nasza relacja z przeszłością. Intensywna komunikacja zapowiada amnezję. Jak tłumaczył Zbyszko Melosik, kiedy żyjemy powoli, granice – między miejscami, ludźmi, emocjami etc. – są wyraźne, można je rozpoznać. A to sprzyja penetracji – refleksji, kontemplacji, wglądom w głąb. Ale gdy pędzimy, granice się zacierają i wkrótce nie pamiętamy nic (Melosik 2013, s. 165). Tego typu codzienne doświadczenie ma także odpowiednik w sposobach poruszania się w kulturze, w postaci odciętego od tradycji i szerszych odniesień *fast-thinking*. Paradoksalnie, im łatwiejszy dostęp do informacji i szybszy ich przepływ, tym słabsza okazuje się więź z przeszłością, im doskonalsza technika komunikacji, tym mniej symbolicznie nasycona jej treść.

Komunikacja – i to znakomicie pokazuje Debray – nie jest równoznaczna z *przekazem*. Komunikacja to przenoszenie informacji w danej chwili w przestrzeni (w kontekście socjologicznym i psychologicznym), a przekazywanie to przenoszenie informacji w czasie (w kontekście historycznym i antropologicznym). Komunikacja dotyczy tego, *kto*, *do kogo*, jakim *kodem* i za pomocą jakich *środków* mówi; przekazywanie – tego, *co się dzieje* (co się zmienia w sferze mentalnej, zasobach symbolicznych i mechanizmach władzy), gdy coś zostaje wprowadzane w obieg. Czas komunikacji jest krótki, z nastawieniem na szybkość; jej środek ciężkości spoczywa w informacji zdatnej do użytku; miejscami wyróżnionymi są telewizja, Internet, radio, gazeta. Z kolei czas przekazu to czas długi, z orientacją na trwałość; środek ciężkości leży w wartościach i wiedzy do przyswojenia; przestrzeń stanowią szkoły, akademie, biblioteki, muzea, świątynie. Przekazujemy – przynajmniej świadomie – to, co mamy najcenniejszego w trybie wtajemniczenia w kwestie tożsamości. Innymi słowy, komunikacja wytwarza społeczeństwo, a przekazywanie – kulturę. Debray ujmie to tak: „Aby komunikować, wystarczy zainteresowanie. Aby właściwie coś przekazać, trzeba przekształcić, jeśli nie nawrócić” (Debray 2010, s. 15–16).

Myślenie w badaniach i nauczaniu akademickim w kategoriach *komunikacji* stanowi przeszkodę epistemologiczną, jako że zaciera różnicę między wymiarem społecznym i kulturowym. A to jest, zwłaszcza w pedagogice, rozróżnienie kluczowe, zupełnie inaczej profilujące działanie, co wiemy chociażby z warstwowej teorii wychowania Sergiusza Hessena (1997) czy z wariantów organizacji tożsamości

Lecha Witkowskiego (1988). Inna jest logika socjalizacji, a inna logika kształcenia, czego nie dostrzegamy, gdy nasza wyobraźnia zostaje zdominowana przez schematy komunikacyjne. Debray pisał: „Pogląd, iż można zapewnić przekazywanie (kulturowe) za pomocą środków (technicznych) komunikacji stanowi jedną z najbardziej typowych iluzji «społeczeństwa komunikacyjnego», charakterystyczną dla nowoczesności, która jest coraz lepiej wyposażona, gdy chodzi o podbój przestrzeni, a zarazem coraz gorzej, gdy chodzi o panowanie nad czasem [...]” (Debray 2010, s. 8).

Poza tym, dyskurs *komunikacji* wszystkie ludzkie kłopoty sprowadza do kwestii technicznych (przepływu informacji), znieczulając nas na ontologiczną różnorodność świata, a przy okazji zasłaniając problem nadmiaru informacji. Różne dysfunkcje i porażki tłumaczone są przez pryzmat *zakłóceń komunikacyjnych*. W powszechnym mniemaniu, jeśli coś idzie nie tak, to wskutek braku odpowiednich danych. Trzeba zatem poprawić komunikację i dostarczyć więcej informacji (*nota bene* to jedna z przyczyn rakowatego rozrostu biurokracji i audytu, paraliżujących wiarygodny rozwój dyscyplin naukowych). Nie bierze się przy tym pod uwagę, że mamy dziś do czynienia raczej z nieoperacyjną ścianą danych, a nie z ich niedoborem i że wiele dysfunkcji pochodzić może z szumu informacyjnego, połączonego z deficytem wartościowych punktów orientacyjnych. W takiej sytuacji udrożnianie dostępu do informacji – z pomijaniem dyspozycji do ich selekcji i kontekstualizacji – potęguje tylko bólączki.

Język *komunikacji* – poprzez swoją krótkoterminową grawitację – wymazuje z horyzontu wyobraźni perspektywę *długiego trwania* i w ten sposób odcina nas od niepowierzchnownego związku z tradycją. Zamiast hermeneutycznego żerowania na zasobach przeszłości – *fuzji horyzontów*, *efektu pogranicza* czy *pojedyńku* – mamy *komunikat* o niej, z trudno uchwytnym znaczeniem dla współczesnej egzystencji.

To zresztą szerszy problem, który polega na tym, że myślenie w kategoriach *komunikacji* sprzyja myleniu wiedzy z informacją. Informacja – z uwagi na swoje osadzenie w *doraźności* i psychologiczno-socjologiczny kontekst – jest fragmentaryczna, izolowana; nie odnosi się do procesu swojego powstawania; jej wartość jest oznaczona w czasie (czas ją dewaluuje) i wedle potrzeb adresatów (jako towar). Tymczasem wiedza – zorientowana na *longue durée* i osadzona w historyczno-antropologicznym kontekście – jest syntetyczna (dane są zorganizowane wedle jednoczącej zasady), refleksyjna (odnosi się do procesu własnego powstawania, do własnych źródeł). Jej wartość zachowuje trwałość, także w oderwaniu od sytuacji wypowiedzenia (nie musi być dostarczona „na czas”, w danym momencie, niedostrzeżona może zostać odkryta w przyszłości) (Debray 2010, s. 243–244). Wiedza nie jest po prostu zestawem danych albo opinii – to treść, która została poddana *namysłowi* i przefiltrowana przez *doświadczenie*. Różnicę między operacją *epistemiczną*, polegającą na zwykłej rejestracji danych, a operacją *epistemologiczną*, rozpoznającą w a ż n o ś ć treści, przypomniał niedawno Lech Witkowski (2014, s. 176).

Autor ten zresztą już wcześniej demaskował mit „społeczeństwa wiedzy”. Wbrew potocznemu przekonaniu, że dzięki rewolucji komunikacyjnej wiedza jest

coraz bardziej dostępna, ceniona, łatwiej i szerzej przyswajana oraz wykorzystywana, mamy raczej do czynienia z powszechnym i coraz niebezpieczniejszym zjawiskiem degradacji jej wartości. Dziś nawet wielu spośród „nauczających” i „studujących” nie ma nawyku czytania, kupowania książek, dyskutowania o sprawach publicznych, wartościowania wydarzeń kulturalnych, śledzenia jakiegoś wątku w przestrzeni symbolicznej – trudno zatem mówić poważnie o społeczeństwie *wiedzy*. Za tym sloganem stoi afirmacja użytkowych informacji. Tymczasem wiedza to nie tylko dostępne informacje, lecz także kapitał zaplecza symbolicznego, kształtujący wrażliwość, wyobraźnię, złożoność uzasadnień, zdolność samookreślenia się. Adekwatniej byłoby mówić – tłumaczył Witkowski – o „społeczeństwie informacyjnym” (Witkowski 2009, s. 228–230). Jeśli wiedza nie jest traktowana jak wartość i jest utożsamiana jedynie z informacją, przestaje być środkiem projektowania wartościowej ścieżki życia, oprzyrządowaniem egzystencji do energizowania ducha i przeciwdziałania jego entropii.

Rzecz jasna, nie chodzi o to, by całkowicie odrzucić język *potrzeb i komunikacji*, a raczej o to, by utrzymać go w napięciu z innymi kategoriami i w ten sposób przeciwdziałać barierom epistemologicznym, jakie generuje. Warto przezwyciężyć na przykład perspektywę zapotrzebowania społecznego optyką *zadań*. Zadanie zawiera element potrzeby, ale także ideę krytycznego do niej dystansu i ideę przekształcenia. **W zadaniu wyjściowe oczekiwanie trzeba nie tylko spełnić, lecz także przepracować.** Na tej samej zasadzie nie chodzi o odrzucenie komunikacji, ale o jej przezwyciężenie przez kategorię *przekazu*. Nie ma przekazu bez informacji, ale ten nie może być do informacji sprowadzany, jako że wymaga operacji epistemologicznej – ukontekstowania, autorefleksyjności, wartościowania – przenoszącej dane w tryb długiego trwania. **W przekazie informacje trzeba nie tylko zakomunikować, lecz także poddać namysłowi i doświadczeniu.**

### 3. Funkcja inercji

Wiarygodność dyscyplinarna wymaga *reformacji przekazu* – przesterowania wysiłków badawczych i nauczania akademickiego z potocznych wyobrażeń o potrzebach społecznych i komunikacji na optykę zadań i przekazu. W praktyce oznacza to zmianę rytmu działania. Régis Debray tłumaczył, że instytucje takie, jak szkoła, uniwersytet, biblioteka mają własną celowość i własne priorytety, nie muszą więc pospiesznie dostosowywać się do zmian. Jednym z ich zadań jest zapewnianie stabilności przez równoważenie sił wpływu: „Funkcją instytucji ewoluujących powoli jest także funkcja wprowadzania inercji, a tym samym bezpieczeństwa systemów o zaburzonej równowadze i strukturze” (Debray 2010, s. 240).

*Funkcja inercji* – która nie oznacza tutaj gnuśnego bezwładu, lecz zupełnie dynamiczną oscylację, zachowującą napięcie w układzie i jego chwiejną równowagę – także zostaje przesłonięta przez przeszkody epistemologiczne zapotrzebowania

społecznego oraz komunikacji. Znana jest metafora *pocisków* Zygmunta Baumana, wedle której tradycyjna edukacja przypomina pocisk balistyczny o wyznaczonym z góry celu i przewidywalnej trajektorii lotu, zaś jej (płynnie)nowoczesna forma to pocisk inteligentny, który w trakcie misji zmienia tor i cele, wgrzywając na bieżąco nowe dane, a wymazując stare (Bauman 2012, s. 22–31). Tym samym kryzys uniwersytetów ma polegać na tym, że słabo sobie radzą z opisanym przez Gregory'ego Batesona poziomem *tertiary learning*, czyli oduczaniem się tego, co zdezaktualizowane i zapobieganiem powstawaniu trwałych wzorców. „Uniwersytety, dźwigające brzemień poczucia czasu historycznego i linearnego, odczuwają dyskomfort w świecie nacechowanym epizodycznością i fragmentaryzacją społecznego i jednostkowego czasu, do którego zupełnie nie pasują. Przecież wszystko, co przez minione dziewięćset lat robiły uniwersytety, miało sens tylko i wyłącznie w odniesieniu do **wieczności** czy czasu **postępu**; jeśli nowoczesność pozbyła się tej pierwszej, ponowoczesność rozprawiła się z tym drugim” (Bauman 2008, s. 162).

Otóż metafora *pocisków* nie wydaje mi się trafna w odniesieniu do kształcenia. W obu wersjach dotyczy raczej sfery komunikacji (w pierwszej akcentując jej społeczną kontrolę, w drugiej – zmienność), przy okazji zasłaniając jednak kulturowy charakter wiedzy oraz funkcję inercji instytucji oświatowych. Dane, na przykład, dotyczące rozwiązań organizacyjnych czy prawnych albo dostępnych narzędzi technicznych, albo rozkładu jakiejś cechy w aktualnej populacji rzeczywiście stosunkowo szybko ulegają przedawnieniu, ale wiedza egzystencjalna – orientująca w zasobach tradycji i w kondycji ludzkiej – już nie. Powtórzmy: to informacje (*news*) się dezaktualizują, kulturowe interpretacje działają w *long-term field*. Nie jest również tak, że perspektywy wieczności i postępu uległy unicestwieniu i odeszły do lamusa. Owszem, obie kategorie zostały sproblematyzowane, nie mogą być absolutyzowane i używane naiwnie, ale właśnie *funkcja inercji* na tym polega, że wciąż ważne jest odniesienie do tego, co *trwalsze* i tego, co *lepsze*. Zadaniem instytucji, takich jak uniwersytet, jest niedostosowywanie się do przemian w trosce o bezpieczeństwo całego społeczno-kulturowego układu (co wymaga nie braku ruchu, ale wzmożonego poszukiwania przeciwwagi dla dominujących tendencji). Gdybym miał użyć balistycznej metafory, nie sięgałbym po balistyczne czy inteligentne pociski, ale po taki oręż, który pozwala redefiniować pole walki. Byłaby to broń typu *transformers*, zorientowana na przemianę i nieoczekiwane efekty, ale nie wedle doraźnych danych, lecz *niewidzialnego programu* doświadczeń kulturowych.

Kłopot polega na tym, że niewielu jest dziś świadomych *funkcji inercji*, niewielu pamięta, że edukacja ma własne stawki i priorytety i nie może – pod groźbą zniszczenia własnej substancji – adaptować się do celów zewnętrznych. Profesorowie i nauczyciele są często mentalnie skolonizowani przez grupy zawodowo związane z komunikacją i zapotrzebowaniem społecznym – polityków, dziennikarzy, handlowców. Pisał Debray: „Czyż nie widzimy pedagogów i «ekspertów» do spraw dydaktyki, którzy upowszechniają pogląd, że Szkoła jest urządzeniem służącym komunikacji takim samym jak inne, a więc powinna przejąć swój model od innych, podczas gdy jest ona wyraźnie, co do zasady i miejsca, instytucją przekazywania [...]” (Debray 2010, s. 242). Stąd właśnie bierze się mój początk-

kowy akcent na reformację, jako – przede wszystkim – rewizję egzystencji. Nie jesteśmy przygotowani do renesansu i rewolty wedle idei zadań i przekazu, a tym samym do *od-pomnienia* własnych stawek akademickich i edukacyjnych, bo funkcjonujemy w polu epistemologicznym zaszpuntowanym dyskursem potrzeb społecznych i komunikacji.

Co w tej sytuacji można zrobić? Na tak postawione pytanie Czesław Miłosz w *Ogrodzie nauk* odpowiedział: „Przemyśleć wszystko od początku” (Miłosz 2013, s. 151). Podobny postulat powtarza dziś Slavoj Žižek: „Wszystko trzeba ponownie przemyśleć” (2014, s. 77). Bez szeroko zakrojonego namysłu – w dialektycznym napięciu z tradycją – nad podstawami badań, uniwersytetu, wychowania, nie uda się wytworzyć środowiska gotowego do reformacji. Dopóki nie powstanie liczący się *kolektyw myślowy* w sensie sugerowanym przez Ludwika Flecka (2006, s. 68–69), czyli wspólnota ludzi związanych wymianą myśli lub wzajemnym oddziaływaniem intelektualnym, dla których opór wobec języka potrzeb społecznych i doróżnej komunikacji w imię akademickich i edukacyjnych kryteriów wewnętrznych nie będzie czymś naturalnym, dopóty nie będzie miał kto sensownie reformować i uwiarygodniać pola uniwersyteckiego.

## 4. Lento

W reformacji, o którą tu chodzi, ważne jest zrozumienie, że i badania, i kształcenie mają własny czas, różny od czasu reagowania na potrzeby i czasu komunikacji – to procesy, w których nic nie dzieje się natychmiast, ich logika wymaga dojrzewania i osadzania się. Przemiana, rozumienie i wartościowanie trwają, a odległe chronologicznie konteksty, do których trzeba się mozolnie przebijać, mogą okazać się bliższe i ważniejsze niż to, co znajduje się w bezpośrednim otoczeniu. Wiarygodne dyscypliny akademickie to zatem przestrzenie **(po)wolnego czytania** (Nietzsche 2006, s. 12), a więc nastawienia na kunszt, a nie szybkie „uporanie się” z zagadnieniem, na dystans do spraw bieżących (ale nie ignorowanie ich), uważność (ale nie pozbawioną znaczenia drobiazgowość), operacje epistemologiczne (a nie tylko epistemiczną przeglądowość). Nie są od tego, by reagować adaptacyjnie na wymagania władzy i rynku, tylko od tego, by wytworzyć wobec tych wymagań narzędzia krytyczne. Jak pisał Debray: „Ktoś, kto posługuje się mediami, kalkuluje w skali tygodni, dni, a nawet minut; ktoś, kto jest pośrednikiem, w skali dziesięcioleci, jeśli nie wieków. Przekazujemy coś *po to*, by to, co przeżywamy, w co wierzymy, co myślimy, nie umarło wraz z *namí* (bardziej niż ze *mną*)” (Debray 2010, s. 16–17).

Wiarygodność dyscyplinarna ze świadomości stawek własnego pola się bierze, a te są bardziej uchwytnie, gdy myślimy w kategoriach *zadań* (przekształcających potrzeby) i *przekazów* (wartościujących komunikaty). Tylko w świecie sublimowanych oczekiwań oraz ważnych treści nie grozi nam recesja duchowa.

## Bibliografia

- Bachelard G. (2002), *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przeł. J. Budzyk, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Bauman Z. (2008), *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Debray R. (2010), *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Fleck L. (2006), *Psychosocjologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Hessen S. (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kierkegaard S. [b.d.w.], *Dziennik (wybór)*, przeł. A. Szwed, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kołakowski L. (2014), *Niepewność epoki demokracji*, przeł. M. Godyń, I. Kania, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Miłosz C. (2013), *Ogród nauk*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Nietzsche F. (2006), *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*, przeł. L. M. Kalinowski, Zielona Sowa, Kraków.
- Nowak P. (2014), *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Žižek S. (2014), *Żądanie niemożliwego*, przeł. B. Baran, Aletheia, Warszawa.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Uniwersytet Łódzki

## **Wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny naukowej w świetle kształcenia i promowania kadr naukowych**

*Spółeczeństwo wiedzy lub społeczeństwo oparte na wiedzy istnieje wówczas, jeśli to właśnie działania oparte na wiedzy przenikają struktury i symboliczną reprodukcję społeczeństwa do tego stopnia, że przekazywanie informacji, analizy symboliczne i systemy eksperckie posiadają prymat nad innymi czynnikami reprodukcji (H. Wilke za: Melosik 2002, s. 102).*

Bardzo dobrze się stało, że właśnie dzisiaj stawiane jest pytanie o powody czy potrzebę podjęcia debaty na temat wiarygodności w kształceniu akademickim. Takie pytanie nie mogłoby się pojawić sto lat temu. Podejmowana przez każdego naukowca aktywność badawcza i dydaktyczna musiała spełniać kryterium prawdy, gdyż w przeciwnym razie nie mogła być określana mianem naukowej. Kiedy 40 lat temu studiowałem metodologię nauk pedagogicznych, o wiarygodności pedagogiki jako nauki miało stanowić jej zakorzenienie w paradygmacie badań empirycznych, ilościowych, zaś każda próba czy wyłączenie odwoływania się do metod badań filozoficznych czy też badań jakościowych (np. biograficznych) nauk społecznych sprowadzana była do pejoratywnego stygmatu, jaki im nadawano – spekulatywizmu (czyli w ówczesnym rozumieniu – pseudonauki). Wszystkie rozprawy z filozofii wychowania i kształcenia, których autorem był mój Mistrz, prof. Karol Kołowski, traktowane były z niebywałą arogancją przez ówczesne elity władzy naukowej (członków i recenzentów Centralnej Komisji) w kategoriach pseudonauki, wiedzy spekulatywnej, pogardliwie określanej mianem „kołowszczyzny”.

Dzisiejsza konferencja jest dowodem na to, że – niezależnie od obchodzonego dzisiaj jubileuszu 70. rocznicy istnienia Uniwersytetu Łódzkiego – mogliśmy tak w okresie PRL, jak i w nowej rzeczywistości ustrojowej mówić o pluralizmie w naukach pedagogicznych bez kompleksów, z poczuciem ich równorzędnej innym naukom humanistycznym i społecznym wartości. Byli wśród nas i dla nas, chociaż częściowo szykanowani przez reżim PRL, profesorowie tej miary, co Sergiusz Essen, Eugenia Podgórska, Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk czy Karol Kotłowski. To właśnie w tej Uczelni rozwijane były szkoły myślenia pedagogicznego, w tym kontynuowane szkoły głębokiego zakorzenienia badań w filozofii – szkoła pedagogiki społecznej prof. Ewy Marynowicz-Hetki oraz w naukoznawstwie – rozwijana szkoła badań jakościowych w oświacie dorosłych prof. Olgi Czerniawskiej, którą kontynuuje Elżbieta Kowalska-Dubas, a w ostatnich latach rozwija się także szkoła metodologii badań jakościowych Jacka Piekarskiego i Danuty Urbaniak-Zajac. Wpisują się one w paradygmat badań ilościowych i jakościowych (z przewagą tego ostatniego). To właśnie na tym Wydziale pielęgnowane i aktualizowane były najlepsze tradycje szkoły „Nowego Wychowania”, pedagogika szkoły pracy – Tadeusza Jałmużny, moje badania w zakresie pedagogiki alternatywnej i współczesnej pedagogiki syntetycznej, badania prasoznawcze nad czasopiśmiennictwem – Iwonny i Grzegorza Michalskich, pedagogiki Montessori Ewy Łatacz i Małgorzaty Mikszy, nurtów wychowania niedyrektywnego Małgorzaty Rosin czy pedagogiki twórczości Krzysztofa J. Szmidta.

Być może potrzebny był okres wyrównywania strat, jakie poniosła polska pedagogika w wyniku panującej w okresie totalitaryzmu ortodoksji ideologicznej i metodologicznej oraz odzyskiwania pól wolności ku prawu do rozwiązywania problemów naukowych różnymi metodami badań, w każdym z powszechnie już nam dostępnych paradygmatów poznawczych. W swoich rozprawach wielokrotnie dawałem wyraz temu, jak nienaukowymi metodami i z opresją istniejącej cenzury usiłowano zniszczyć polską kulturę naukowych dociekań i diagnoz. Minione 25-lecie wolności jest w tym sensie zupełnie innym okresem, który sprzyja odchodzeniu od kłamstwa, eliminowaniu „białych plam” w historii wychowania i oświaty czy przyspieszonemu odzyskiwaniu nieobecnych dyskursów i myśli pedagogicznej, by w poznawaniu prawdy o fenomenach kształcenia i wychowania skończyć z jej pozorowaniem, ideologicznym kreowaniem czy manipulowaniem nią dla interesów głównie podmiotów władzy. Wraz z dominacją ponowoczesności, która zarazem osłabiła oświeceniowo-modernistyczne walory i fundamentalne przesłanki dla prowadzenia nauki w wolności (jako kategorii autotelicznej), mamy do czynienia z nowym zjawiskiem (a moim zdaniem ukrytym jego renesansem), które określam mianem przesunięcia politycznego. W jego następstwie nauka i jej instytucje są wchłaniane, podporządkowywane władzy politycznej, także wówczas, kiedy skrywa się jej dyrektywizm w procesach globalizacyjnych wpływów obcego naszej tożsamości narodowej i kulturowej korporacjonizmu.

„Wolność (również i akademicka) jest zawsze w stosunku do kogoś lub czegoś. Nie ma wolności jako takiej, «abstrakcyjnej». Stanowi ona zawsze społeczną konstrukcję. Wolność zawsze odbywa się w konkretnych warunkach. Niekiedy to, co uznawane jest za wolność w jednych okolicznościach, w innych stanowi

esencję niewoli” (Melosik 2002, s. 25). Samoograniczenia niektórych naukowców, które polegają na dostosowywaniu projektów badawczych do proceduralnych i aksjonormatywnych (ideologicznych) norm sprawiają, że wolność akademicka nie służy maksymalnemu dążeniu do prawdy, ale pozyskiwaniu dla podmiotu finansującego badania politycznie poprawnych danych empirycznych oraz głoszeniu prawdy, kiedy jest się zobowiązanym do jej upowszechniania. „Tak więc – jak pisze Zbyszko Melosik za Parsonsem – instytucjonalny składnik [wolności akademickiej] dotyczy presji wywieranej na członków i (części systemu) tak, aby dostosowywali się oni do pewnych kryteriów i standardów, a także presji wzmacnianych przez skomplikowany system nagród i – w niektórych przypadkach – działań o charakterze negatywnym” (Melosik 2002, s. 20).

Jeśli zatem zastanawiam się nad kategorią wiarygodności pedagogiki jako dyscypliny naukowej, to nie z tego powodu, żebym wątpił w jej naukowość, ale w wyniku dramatycznego w ostatnim ćwierćwieczu odchodzenia od światowego kanonu metodologii badań przez część naszego środowiska, które dla ominięcia barier i trudności w drodze do własnego awansu akademickiego narusza normy uniwersyteckiej przyzwoitości. Proszę odebrać tę ogólną opinię jako odnoszącą się do postaw i zachowań niektórych naukowców, tzn. tych, którzy nie podejmując koniecznego wysiłku samokształceniowego, nie prowadząc intensywnych badań i studiów, także komparatystycznych (intra- i interdyscyplinarnych), nie weryfikując w skali ogólnokrajowej wyników własnych badań, sięgali po środki odbierające im nie tylko naukową wiarygodność. Każdy przypadek naruszenia etosu pracy naukowej rzutuje na opinię o naszej dyscyplinie jako nienaukowej z tego właśnie powodu. Środowiska akademickie nie wypracowały ani zasad, ani mechanizmów pozyskiwania do nauki najzdolniejszych czy najbardziej gotowych do ustawicznego uczenia się i badania, ani też nie wykształciły koniecznej krytyki i metod jej uprawiania w uczelniach, na łamach naukowych periodyków czy w monografiach badawczych, by zachować status bycia także nietykalnymi, a zatem i nierozwijającymi się.

Przewijającą się w fachowej literaturze ostatnich lat ocena stanu rozwoju kadr naukowych i jakości ich pracy naukowo-badawczej nie pozostawia wątpliwości, że posłużyła rządzącym do interwencjonizmu państwowego, który niszczy fundamenty nauk humanistycznych i społecznych, których częścią jest także pedagogika. Swego rodzaju wstrząsem dla naszego środowiska były niewątpliwie publikacje prof. Lecha Witkowskiego, który – osobiście dotknięty skutkami „nowej”, neoliberalnej polityki zarządzania szkolnictwem wyższym i nadzorowania jej często przez osoby spoza jakichkolwiek elit – prowadził najpierw interdyscyplinarne kolokwia naukowe pt. „Przebudzenia Humanistyczne” (*Pedagogika i zarządzanie...* 2010; *Przeszkody dla rozwoju...* 2011), a następnie publikował wyniki dyskusji oraz własne, często mocno przerysowane, spersonalizowane w krytyce urzędujących rektorów czy dziekanów własne stanowisko w imię troski o NAUKĘ (Witkowski 2008). Jak słusznie pisał w jednej z rozpraw:

Jeśli sukces wdrażanych właśnie procedur gromko chwalonego pragmatycznego uzawodowienia, umasowienia, urynkowienia, wystandaryzowania kursów i całych uniwersytetów ostatecznie się powiedzie, albo tylko skutecznie zaawansuje, to w interesie „społeczeństwa wiedzy” i w tro-

sce o kulturę symboliczną społeczeństw i ich elit niezbędne może stać się już wkrótce podjęcie się zaprojektowania innego typu szkoły wyższej, przynajmniej w zakresie nauk humanistycznych, gdzie będzie miejsce dla najlepszych studentów i najlepszych profesorów, a zatem nie dla fikcyjnych dyplomów, w obronie wartości kształcenia i dla eliminacji iluzjonu akademickiego zdominowanego narastającym cynizmem, pośpiechem, pozorem i nikczemnością kulturową (Witkowski 2008, s. 26).

Nikt bardziej i lepiej, aczkolwiek także miejscami przesadnie dotkliwie i niesprawiedliwie w zbyt daleko posuniętych generalizacjach ocen, nie dokonał tak systematycznego i zogniskowanego na różnych obszarach szkoły wyższej, ale i jednostek odpowiedzialnych za rozwój i kształcenie kadr akademickich rozliczenia pedagogiki nie tylko dla niej samej. Witkowski po wielokroć krytykował zarządzających uniwersytetami za pogłębiający się stan patologii ich funkcjonowania w rolach pozorujących troskę o *universitas*, rzekomego postępu w organizacji i zapewnianiu jakości kształcenia.

Coraz częściej szkoła, łącznie z uczelniami wyższymi, nie wyłączając uniwersytetów, nie tylko na skalę masową przyjmuje w swoje mury jednostki dotknięte syndromem masowości, nie tylko podlega coraz częściej oddziaływaniu roszczeniom z poziomu takiego syndromu formułowanym (lekkko, łatwo, powierzchownie, pozornie, zamiast z wysiłkiem, głęboko, trudno i na serio), ale – co więcej – niestety, sama takie masowo zorientowane jednostki konsekwentnie wypuszcza dając im fikcyjne (pozorne) dyplomy, degradując przestrzeń przyszłej elitarności, nie wyłączając tych, którzy w kolejnych pokoleniach będą w tych samych murach uczyli. Kultura symboliczna podlega tu straszliwemu zdegradowaniu, zastąpieniu atrapami, reduktami, skrótami, bez świadomości ogromu spustoszeń, jakie to niesie dla kultury jako bytu i źródła ożywiającego wynoszenie człowieczeństwa do jego stopniowo rozpoznawalnego powołania, dla społeczeństwa bez pełni kultury, pozbawionego realnej elity i dla zadowolonych z siebie dyplomowanych ćwierćinteligentów i półinteligentów jako jej substytutów (Witkowski 2008, s. 31).

W związku z tym, że pedagogika od zarania swoich dziejów wpisuje się swoją funkcją założoną w obszar spraw i dóbr publicznych, które są związane z władzą czy panowaniem osób, instytucji i środowisk nad pokoleniem osób uczących się i uczestniczących w procesach socjalizacji oraz wychowania, nie możemy nie odnieść się – szczególnie dzisiaj, w okresie podsumowania swojego udziału w transformacji społeczno-politycznej III RP – do kwestii demokracji i jej związków czy relacji z naukami o wychowaniu i sztuce kształcenia. Badanie relacji między pedagogiką a procesami społeczno-politycznymi powinno mieć dla nas kluczowe znaczenie, bowiem bez ich odstony, bez właściwego rozpoznania ich istoty i zakresu wpływu lub jego braku, nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim kierunku zmierza polska edukacja?

Jak píše Zbigniew Kwieciński:

Uświadczenie bowiem sobie zawitości możliwych relacji pomiędzy edukacją a zmianą zawraca nas do punktów wyjścia, do pytań o to, z jakim społeczeństwem mamy do czynienia, jakiego rodzaju zmiany w nim się dokonują, jak możliwy jest rozwój w nim ludzie do ich maksymalnych możliwości, jakie są blokady zmiany społecznej i osobowościowej ku wyższym poziomom rozwoju, jak naprawdę w tych procesach uczestniczy edukacja, jej poszczególne składniki (które, jakie, jak), jej podstawowe instytucje (Kwieciński 2014, s. 77)

Konieczne jest zatem podejmowanie i kontynuowanie przez kolejnych naukowców badań makropolitycznych, które dotyczą procesów sprawowania w Polsce władzy, w tym także wobec edukacji, byśmy mogli wreszcie opuścić platońską jaskinię niewiedzy i niemocy. W przeciwnym razie będzie następował proces, który Jürgen Habermas (2007) określał mianem „feudalizacji” sfery publicznej.

Od czasów PRL nie zmieniła się pozycja ekspertów pedagogicznych w ich relacjach z grupą osób decydujących o realizacji planowej zmiany oświatowej w polskim systemie szkolnym, który – wbrew określeniu, że ma charakter publiczny – *de facto* jest nadal strukturą centralistyczną, o hierarchicznej organizacji władztwa (nadzoru). Jak pisał w 1987 r. o tych relacjach Z. Kwieciński, wśród naukowców-ekspertów można wyróżnić takich, którzy:

- 1) stanowią część środowiska zaproszoną lub zawezwaną do współpracy, wśród której są też etatowi pracownicy informacyjnego i wykonawczego zaplecza władzy centralnej czy obdarzeni przez nią autorytetem zewnątrzni specjaliści;
- 2) pozostaną ekspertami niezależnymi, rozwijającymi wiedzę o oświacie i jej zmianach dla niej samej i dla czytelników czy słuchaczy, a nie dla użytku władzy;
- 3) przyjmą rolę „ekspertów krytycznych, którzy bądź to wytykają reformatorem z centrum ogólne i szczegółowe błędy, potknięcia i niespójności w ich planowanej zmianie, bądź wskazują na możliwości alternatywnej drogi reform, bardziej skutecznych i funkcjonalnych wobec interesów jakiejś znaczącej zbiorowości, bądź próbują zrozumieć to, co się dzieje, co zaszło, dlaczego, z jakim skutkiem” (Kwieciński 1987, s. 2).

Marcin Król napisał w jednym ze swoich esejów: „Jeżeli polityk dla zdobycia władzy gotów jest zaprzedać duszę diabłu kłamstwa, a my na to nie reagujemy, to znaczy, że stajemy się współnikami w kłamstwie” (2013, s. 14). Ten imperatyw etyczny nie tylko dotyczy polityków, lecz także naukowców, którzy znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy politycznej, manipulującej społeczeństwem. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik *public relation*, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jego niedostrzeganie przez naukowców, którzy jeśli go nie odkrywają społeczeństwu, to w równej mierze co jego sprawcy przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym i do destrukcji demokracji. Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, ale i społecznie, bowiem tłumiona jest w nich konieczna dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje, patologie, które rozwijają się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł.

Być może nawet łatwiej jest niektórym naukowcom chować się za wynikami zmanipulowanych badań, bo zawsze mogą uniknąć poniesienia odpowiedzialności za decyzje polityków, które powstały na podstawie tzw. naukowych ekspertyz. (zob. Śliwowski 2015). Można jednak zapytać, czy ich milczenie wobec manipulacji władzy nie tyle danymi (choć i to ma miejsce), ile przede wszystkim ich interpretacją, usprawiedliwia milczenie, czy usprawiedliwia je argument, że badania zostały przeprowadzone zgodnie z obowiązującymi w naukach społecznych metodologicznymi rygorami. Kto spoza grona ekspertów, a więc spośród przecięt-

nych (w sensie statystycznym) obywateli jest w stanie stwierdzić, czy owa metodologia uwzględniła wszystkie zmienne, a w każdym razie te fundamentalne dla diagnozy warunków istotnych przy wdrażaniu przez władzę reform, skoro sami naukowcy usuwają tę kwestię na drugi plan, upajając się własnymi interpretacjami uzyskanych danych? W tym sensie przyznaję rację historykowi idei, że:

Politycy, publicyści, eksperci i specjaliści chcą, byśmy byli ich współnikami w kłamstwie. Po pierwsze – wtedy mniej widać, że kłamią. Po drugie – jak nas zdeprawują, to łatwiej będzie rzucić w kłamstwie, i po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy. [...] Kłamstwo bowiem poniża nas wszystkich, czyni z nas idiotów, którzy biernie go słuchają lub próbują wybrnąć z błota kłamstw z pomocą innych kłamstw lub pokrętnych wyjaśnień (Król 2013, s. 15).

Nie powinno być nam obojętne to, w jakim stopniu jest możliwe i w jakim sensie także zasadne wczytywanie się w projektowanie i realizowanie celów rządzącej oświatą formacji partyjnej, która odwołuje się do środków szeroko pojmowanej przemocy strukturalnej i symbolicznej wobec podmiotów i środowisk edukacyjnych. Wyniki moich badań nad poziomem demokratyzacji publicznego szkolnictwa w okresie III RP ujawniają kierowanie się przez sprawujących władzę w resorcie edukacji – oraz przez ich ekspertów – ideologią partii politycznej, a zarazem przejawianie przez niektóre ekipy rządzące arogancji wobec społeczeństwa (Śliwerski 2013). Urzędujący ministrowie mogą w dowolny sposób, a przy tym bez poniesienia jakiegokolwiek odpowiedzialności, rozstrzygać o losach rozwoju m.in. nauk o edukacji, ale także o ich zastosowaniu w podlegających nadzorowi władzy państwowej instytucjach oświatowo-wychowawczych. Dlaczego godzimy się na niszczenie kultury narodowej, której nauka i edukacja są fundamentem i jednym z najważniejszych czynników jej (prze)trwania i rozwoju?

Trawestując treść listu opozycji PRL z 1980 r., musiałbym dzisiaj stwierdzić, że znowu przestaliśmy być narodem, który chce oddychać i żyć w wolności. By nauka i edukacja spełniały swoją rolę drogi do wolności i prawdy, trzeba, by każdy uczony, nauczyciel i wychowawca postępował jak człowiek wewnętrznie wolny. By czuł i rozumiał, że w jego powołaniu i zawodzie instancją najwyższą jest nie urzędnik administracji oświatowej czy resortu nauki i szkolnictwa wyższego, lecz własne sumienie; że za stan poziomu nauki i systemu edukacyjnego oraz wychowania ponosimy wszyscy odpowiedzialność nie przed rządzącymi, lecz przed narodem (*List otwarty...* 1980, s. 7–8).

W kształceniu pedagogów unikamy wiedzy, która powinna pomagać także nam, naukowcom, uczestnikom życia politycznego, w rozumieniu i interpretowaniu perswazji politycznej i manipulacji, jaką stosuje nie tylko rząd, lecz także część posłusznych mu naukowców, media, usługodawcy czy nasi przełożeni. Z badań McGuire'a wynika, że „[...] jednostki, których podstawowe przekonania polityczne nigdy nie były kwestionowane, są najbardziej zagrożone propagandą polityczną, podobnie jak osoby, które żyją w środowisku wolnym od zarazków”, nigdy nie wytwarzają przeciwciał chroniących je przed przyszłą infekcją. Przeprowadzone przez niego eksperymenty wykazały, że „osoby badane będą bardziej odporne na propagandowe wyzwania, jeśli wcześniej zostaną wystawione na działania ma-

tych dawek propagandy, które skłoniają je do wymyślenia lub znalezienia kontrargumentów” (Billig 2008, s. 203). Podobnie brak doświadczenia krytyki naukowej jako koniecznej do kwestionowania nierzetelnych (bo submisyjnych wobec interesów rządzących) raportów badań rzekomo naukowych utrwala mechanizmy politycznego kłamstwa z udziałem kadr uniwersyteckich.

Z jednej strony chyba każdy wykształcony obywatel naszego państwa uznałby tezę, że badania naukowe nie powinny ani odpowiadać standardom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej, ortodoksji religijnej itp., ani podlegać finansowaniu tylko wówczas, kiedy te standardy są spełniane przez badaczy. Z drugiej jednak strony pozyskane z Unii Europejskiej środki na m.in. finansowanie badań naukowych zawierają proceduralne zobowiązania do uwzględnienia zaangażowania się badaczy na rzecz idei, które mają podłoże ideologiczne (np. *gender study*) lub gospodarcze (np. większa liberalizacja gospodarki, globalizacja itp.). Wiarygodność badacza i prowadzonych przez niego badań musi być poza powyższymi determinantami.

Profesjonalizm akademicki powinien sprzyjać wolności totalnej, umożliwiać prowadzenie badań nie ze względu na przypisywaną im przez płatnika podatków rolę środka do realizacji jego celów, ale niezależnie od czynników zewnętrznych, a w zgodzie z tzw. czynnikami wewnętrznymi, a więc metodologią danej dyscypliny i dziedziny nauk, czyli ze standardami akademickiej praktyki badawczej. Wolność, a zatem i wiarygodność akademicka jest możliwa tam, gdzie staje się kategorią akceptowaną powszechnie mimo obaw rządzących, że wyniki dociekań mogą obrócić się przeciwko prowadzonej przez nich polityce. To jednak władze powinny dostosowywać się do wiarygodnych danych naukowych, a nie „służyć/usługiwać” naukowcy do roszczeń i oczekiwań rządzących.

Łatwiej jest nam wskazać, co niszczy wiarygodność naukowca oraz, co jest wskaźnikiem jej braku, aniżeli określić czynniki, które będą sprzyjać temu, że wolny od presji i barier ekonomicznych naukowiec będzie realizował w sposób uczciwy i niezależny coraz to nowe i lepsze projekty badawcze. Z amerykańskich doświadczeń z przyznawaniem naukowcom – w wyniku ich ponadprzeciętnych osiągnięć oraz samodzielności badawczej – stałej posady (*tenure*), z gwarancją zatrudnienia, wysokich płac i wolności prowadzenia badań (niezależności myślenia, prowadzenia własnej szkoły naukowej) wynika, że osoby realizujące najwyższe standardy odpowiedzialności naukowej i dydaktycznej obdarzane są wysokim zaufaniem, a zatem i wiarygodnością. Ale jednocześnie – być może w wyniku słabości natury ludzkiej – pełna stabilizacja u części z tych profesorów sprawia, że ich kolejne projekty badawcze bywają do siebie bardzo podobne i nie przynoszą żadnych istotnych wyników, a oni sami kształcą innych w sposób rutynowy, a nawet przestarzały (Melosik 2002, s. 40–41 i nast.). Tylko częściowo, bo z wyłączeniem ekonomicznego statusu, polscy profesorowie tworzą podobną do amerykańskich kastę *tenure* (profesorowie zwyczajni), która w roli ekspertów, recenzentów decyduje o losach młodszych, aspirujących do *tenure* czy do naukowych akademii (PAN, PAU).

Jakimi kryteriami kierują się oceniający amerykańskich profesorów? Jak pisze Z. Melosik, są to: liczba publikacji, przedmiot badań, typ czasopisma, w którym

publikuje kandydat; typ autorstwa (indywidualne, współautorstwo czy wieloautor-skie), częstotliwość publikowania oraz rodzaj badań (podstawowe czy stosowa-ne). W Polsce wymogi i kryteria oceny są narzucone ustawą i towarzyszącym jej aktem wykonawczym (rozporządzeniem) ministra nauki i szkolnictwa wyższego, co wyraźnie orientuje na nie analizujących i oceniających czyjś dorobek. „W ta-kiej perspektywie, zmiany obowiązujących i powszechnie akceptowanych form wiedzy akademickiej są nie tylko (i nie zawsze) rezultatem postępu w nauce, ale także (i często) rezultatem zwycięstwa w dyskursywnej walce jednej z form wie-dzy. W takiej perspektywie awans akademicki stanowi nieodłączną i ważną część walki o władzę, za pomocą rozstrzygania, co jest *prawdziwą wiedzą*” (Melosik 2002, s. 74).

Komercjalizacja wiedzy sprawia dodatkowo, że kwestionuje się status badań naukowych o charakterze podstawowym, jeżeli nie są one podporządkowane po-litycznej poprawności. Władze nie są zainteresowane wiedzą, jeżeli ta mogłaby w jakikolwiek sposób podważyć czy wzbudzić wątpliwość w społeczeństwie co do kursu rządzenia państwem. Autoteliczny charakter badań zakłada bowiem ich otwartość, wartość immanentną, autoteliczną, tym samym wyklucza możliwość selekcji (autoselekcji) problematyki badawczej, przedmiotu, a nawet terenu ba-dań. Jeżeli w walce z wolnością nauki kwestionuje się jej użyteczność społeczną, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną itp., to trudno, by prowadzone badania były wiarygodne, niezależnie od zastosowania w trakcie ich konceptualizacji, pro-wadzeniu i analizie danych najbardziej wyrafinowanych przesłanek i metod. To właśnie traktowanie nauki jako środka do osiągania przez podmiot ją finansujący celów pozanaukowych sprawia, że następuje jej erozja, kryzys oraz powiększa się deprofesjonalizacja. Wraz z nią rośnie grono pseudonaukowców, użytecznych do doraźnie wyznaczanych im celów.

Jak wygląda finansowanie nauki, skoro kryteria naukowości są odmienne w zależności od tego, w jakim obszarze, dziedzinie i dyscyplinie nauki badania są prowadzone? Nawet w tej samej dziedzinie nauk (np. nauk społecznych) inne są kryteria naukowości w socjologii, inne w psychologii, a jeszcze inne w pedagogi-ce, niezależnie od tego, że pewne ich elementy są wspólne.

Wobec tego, że niektóre kryteria naukowości są odmienne w różnych dziedzinach nauki, a na-wet w różnych dyscyplinach w obrębie tej samej dziedziny, zawodne wydaje się porównywanie dziedzin nauki czy dyscyplin naukowych pod względem ich naukowości, mające prowadzić do ustalenia wśród dziedzin czy wśród dyscyplin nauki hierarchii od mniej naukowych do bardziej naukowych, np. pogląd, że fizyka jest bardziej naukowa niż etnografia, gdyż w etnografii za zadowalające pod względem naukowym uchodzi opisowe szacowanie ilości za pomocą takich słów, jak „dużo–mało”, podczas gdy w fizyce wymaga się przyporządkowania wielkościom miar liczbowych. Tym bardziej zawodne wydaje się ostre przeciwstawianie dyscyplin naukowych nie-naukowym, np. matematyki jako naukowej – filozofii jako nienaukowej (Pelc 1998, s. 9)

Konieczne jest wzmacnianie kontrademokracji, czyli umiejętności odczytywa-nia na nowo w zglobalizowanym świecie manipulacji społeczeństwem w dziedzi-nie nauki, szkolnictwa wyższego, oświaty i wychowania. Politycy sami zacierają widzialność swoich stanowisk i powody podejmowanych decyzji, mimo że są one „gdzieś” dostępne, by tym samym nie tyle zmniejszyć zainteresowanie bieżą-

ca polityką, ile wzmocnić swoją pozycję działaniami populistyczno-reakcyjnymi, a tym samym osłabić chęć do czynnego angażowania się obywateli w interwencję, we wchodzenie w dyskurs z władzą czy stawianie jej oporu, kiedy ta traci reputację. Członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych (KNP) doświadczają od wielu lat ze strony władz resortu edukacji, a nawet niektórych członków PAN, prób ignorowania czy zdyskwalifikowania ich naukowych ekspertyz w sprawie polityki oświatowej, kiedy te okazują się miazdząco krytyczne dla MEN. Mający w naszym kraju miejsce i nasilający się z każdym rokiem konflikt między władzami resortu edukacji a obywatelami w sytuacji powoływania się dziennikarzy na niekorzystne dla władzy opinie ekspertów KNP PAN wyzwała reakcje ataku politycznego na nich jako profesjonalistów<sup>1</sup>. Tym bardziej należy ukazać przedmiot dyskursu publicznego i naukowego, którego wspólnym mianownikiem jest rzeczywista troska o dobro młodych pokoleń w Polsce i jakość ich wykształcenia oraz wychowania.

Przywołajmy zaangażowanie się osób ze stopniami naukowymi (bo przecież nie naukowców) z Instytutu Badań Edukacyjnych w strategię zmiany w polskiej oświacie, której celem było obniżenie wieku obowiązku szkolnego wbrew naukowej wiedzy o psychospołecznych i fizycznych uwarunkowaniach dojrzałości szkolnej dzieci. To także zaangażowanie się części osób ze stopniami naukowymi, wcześniej zatrudnionych w instytucie naukowym PAN – prowadzenie pomiaru, monitoringu o charakterze politycznym pod pretekstem dokonywania diagnozy poziomu wykształcenia polskiej młodzieży (np. badania OECD/PISA).

## 1. Pedagogika w szerokim układzie politycznego odniesienia

Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce” (Skarżyński 2012, s. 18), to pojawia się pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „chorym na anomię”, „gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urządzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego” (Kwieciński 2014, s. 69). Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza–społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika.

---

<sup>1</sup> Szerzej: „Rocznik Pedagogiczny” 2013, nr 36; 2014, nr 37.

Jak stwierdza Skarżyński, „neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg” (Skarżyński 2012, s. 324).

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, ani moze i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie pro-demokratycznym) reformie, gdyż dochodzący kolejno do władzy ministrowie wyłączały z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej – dlaczego ustrój szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować *status quo*, a zatem tkwić w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i funkcji założonych polskiej oświaty? To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu *hardware*, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i *software* (Morrish 1976), obejmujące *curriculum*, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdezorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodyk ich kształcenia oraz wychowywania.

To nie jest przecież bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, w szkolnictwie wyższym i nauce są czynione z głównymi aktorami zmiany czy przeciwko nim lub któremuś z nich. Tymczasem warunki brzegowe, ustrojowe funkcjonowania tych dziedzin życia są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich częściowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla nauki i edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej perspektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Niestety, nadal pokutuje w naszym społeczeństwie mīt bezkonfliktowości, unikania czy chowania konfliktów tak, by sprawujący władzę nie musieli tłumaczyć się z podejmowanych przez siebie decyzji. Tego typu postawa jest jednak typowa dla państw totalnych, autorytarnych, a nie demokratycznych, czego najlepszym przykładem jest powstanie w ostatnim roku Komitetu Kryzysu Humanistyki Polskiej.

Pedagog jako wróg w demokracji jest traktowany przez władzę jako obcy, którego albo się poskramia, pacyfikuje, izoluje, stygmatyzuje, wyklucza, albo maksymalnie neutralizuje jego poglądy czy wyniki badań. W systemie oświatowym najczęściej przechodzi on do sfery niepublicznej, w której może zachować swoją suwerenność, chociaż i tu odbywa się ona kosztem jakiejś jej części. Jego działania determinowane są przez wartości i normy uniwersalne, ponadczasowe, jeśli chce zachować swoją niezależność. Ma on świadomość odrębności własnej egzystencji i profesji oraz konsekwencji, jakie z nich wynikają dla niego i odbiorcy jego działań, a zarazem odwagę negocjowania władzy, która chce wbrew interesom publicznym stanowić o tym, co jest prawomocne i realne, a co nie jest przez nią dopuszczane w edukacji i życiu społecznym. Píše o tym polski filozof edukacji Lech Witkowski w swoich rozprawach, w nawiązaniu do myśli Henry'ego Giroux i Petera McLaren:

[...] właśnie dlatego, że w murach szkoły istnieje możliwość walki i kontestacji wokół kwestii kultury i ideologii – pedagogikę można rozwijać w interesie krytycznego myślenia i odwagi cywilnej. Nawet jeśli teren tej walki jest okresowo zawłaszczany przez jakąś dominującą opcję, to wynik ten nie musi być uznawany za rozstrzygnięcie raz na zawsze. Dlatego „życie szkolne powinno być konceptualizowane nie jako jednolity, monopolistyczny, opancerzony system reguł i stosunków, lecz jako (otwarta) arena kulturowa, charakteryzująca się kontestacją, walką i oporem (Witkowski 2007, s. 187).

Pedagog jako sojusznik władzy w scentralizowanym systemie edukacyjnym jest jej kolaborantem. Sytuacja takiego pedagoga jest jeszcze groźniejsza dla niego samego i dla kultury – jak píše o tym L. Witkowski, „ponieważ nagminnie mamy potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś łechcącego jego próżność, czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości. Autorytarność zewnętrzna idzie tu w parze, czasem jako przyczyna, a czasem jako skutek wewnętrznego zapotrzebowania na autorytarne zadomowienie w świecie, na «ucieczkę od wolności», na kupowanie sobie poczucia wartości i możliwie tanie spełnienie w gronie podobnych do nas. Ten dramat nadal trwa i się nasila, nie pomimo edukacji, ale wraz z nią” (2009, s. 23).

Pedagodzy, którzy dostosowują swoje modele, projekty czy oferty działań do politycznego manipulowania prawem, są w służbie politycznej socjotechniki, a nie na służbie istoty i jakości procesu kształcenia oraz wychowania. Skutki takiego zaangażowania opisuje Zbigniew Kwieciński:

Pedagodowie podzielili los całej inteligencji i znaleźli się albo pośród realizatorów edukacji służebnej wobec własności czy władzy, albo pośród najemnych kaznodziei sławiących główną zasadę systemu i piszących czy głoszących przepisy na wytwarzaniu obywateli przystosowanych do owej głównej zasady. A zatem głównym zadaniem intelektualistów pedagogicznych stało się odtąd uwznioślenie głównej zasady: przemocy i posłuszeństwa, chciwości i „oczywistości” podziałów na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagodzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J. S. Milla, J. F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii (2011, s. 21).

Pedagog w służbie politycznych interesów władzy staje się zatem – często wbrew własnym deklaracjom o uznawaniu wielości i pluralizmu w świecie idei – fundamentalistą, tzn. taką osobą, która sądzi, „że do bezsensownego, rozbitego, pooświeceniowego świata można wprowadzić ład tylko przez wykluczenie różnorodności, zamknięcie umysłu i świata. Takie fundamentalistyczne «wprowadzenie ładu» odbywa się jednocześnie na dwu drogach. Po pierwsze, jest walką z relatywizmem, pluralizmem, historyzmem, tolerancją, która staje się swoistą próbą budowania schronienia dla człowieka i rozbitej kultury. Po drugie, podejmując taką «walkę o prawdę» fundamentalizm ustanawia jednocześnie nieprzekraczalne granice, w których zakreśla się jedyną «słuszną orientację» i wyklucza jako złe, burzące, niszczące to wszystko, co wykracza poza te granice” (Szulakiewicz 2005, s. 16). Pedagog w służbie władzy staje się apologetą jednosferowej wizji rzeczywistości, przekreślającej istnienie jakiejś innej rzeczywistości. Może towarzyszyć takiej postawie zaślepienie, fanatyzm, żarliwość czy zagorzałość angażowania się na rzecz jedynie słusznej sprawy, idei, szerzenia jej i zarazem zwalczania idei odmiennych. Taka postawa nie jest jednak czymś wyjątkowym, skoro „poglądy i światopoglądy fundamentalistyczne towarzyszą cywilizacji europejskiej od początku jej istnienia” (Radomski 2005, s. 42).

Skoro podmiotem politycznym jest ten, kto używa jako środka tego, czego wymagają od niego układy sił, a więc gotów jest na wszystko, by realizować swoje cele, to i edukacja (a wraz z nią pedagogika jako nauka) mogą być podporządkowywane tym wymogom, włączane do walki z kimś lub z czymś w przestrzeni publicznej.

Siła gatunku ludzkiego leży między innymi w tym, że chociaż istnieje w ramach politycznie zmobilizowanych zjednoczeń, one nie są upolitycznione w całości, ale pozwalają ludziom działać na własną rękę w gospodarce i kulturze. Podmioty polityczne żywią się ich dorobkiem, a nawet życiem, ale istnieją stabilnie tylko wtedy, gdy ludzie e pozostają poza ich bezpośrednią kontrolą. Kiedy przyjmują postać państwa totalitarnego szybko wyczerpują swój potencjał (Skarżyński 2011, s. 344).

Pedagogika w służbie idei, państwa, instytucji instrumentalizuje człowieka, którego godność przejawia się w tym, że jest środkiem i jakimś tylko instrumentem lub „rzeczą”, służącą do realizowania obcych mu celów. Takie ujęcie pozwala kreować w sposób antagonistyczny rzeczywistość wychowawczą, edukacyjną, daje możliwość wpływania na nią z pozycji jedynie słusznej, prawdziwej, wartościowej własnej pedagogii, niezależnie od tego, czy ktoś to dostrzega, rozumie i akceptuje, czy też nie. Jej istotą jest uzależnianie ludzi od siebie, by angażowali się na jej korzyść, włączali w walkę przeciwko jakiejś innej pedagogice, a nie podejmowali współpracę.

Dlatego pedagogika w służbie staje się także medialnym i marketingowym produktem naszych czasów. Musi generować swoje autorytety, a ośmieszać czy dezawuować inne. „Na potrzeby chwili każdy może stać się chwilowym autorytetem, nawet dla tych, którzy normalnie go za taki nie uznają, a nawet poddają ostracyzmowi, jeśli będzie reprezentował w mediach akceptowane przez nich postawy. Zdecydowanie łatwiej o autorytet, związany z jakimś fragmentem, jakąś

grupą niż o autorytet powszechny" (Tymochowicz 2007, s. 52). Jeśli tacy pedagodzy nie są w stanie wmówić innym, czego potrzebują i dlaczego musi być to zgodne z ich ideologią, to będą cynicznie kreować takie potrzeby czy oczekiwania, z zastosowaniem socjotechnik i manipulacji politycznej. Kiedy taka strategia okaże się mało skuteczna, to przejdą do ofensywy negatywnej, polegającej na wywoływaniu lęku, obaw, straszeniu ludzi tym, co się stanie, jeśli ich ideologia nie zostanie wdrożona do edukacji.

Pedagogika służalcza budowana jest na zasadzie kontrapunktu. Musi bowiem wykazywać czarne oblicze przeciwstawnej sobie pedagogii, by wywołać wobec niej sprzeciw, bunt, niezgodę, by zastraszyć potencjalnymi, a więc niesprawdzalnymi tu i teraz skutkami jej dalszego funkcjonowania w społeczeństwie. Musi wzbudzać zachwyt sobą, a bunt wobec każdej innej, by doprowadzić je do upadku, nieobecności, zejścia ze sceny. Nie można być jednocześnie w dwóch układach ideologicznego odniesienia dla pedagogiki, gdyż odślania to paradoksalność naszego funkcjonowania bycia wewnątrz jakiejś ideologii na zarazem na zewnątrz niej. Pedagogika w służbie, to zatem pedagogika bezgranicznie podporządkowująca się każdej władzy, niezależnie od tego, jaka jest jej ideologia. Jest to pedagogika serwilistyczna, uległa, rezygnująca z własnej autonomii.

Pedagogika w służbie – to pedagogika submisji, technicznego środka, rodzaj inżynierii społecznej, redukująca się lub redukowana do utylitarnego popularyzatorstwa, realizowania bezpośredniego, natychmiastowego i wyraźnie określonego wpływu na życie. Ma na celu perfekcyjne realizowanie założonych nie przez nią celów. Jest pedagogiką doczesności, terażniejszości, krótkotrwałą, doraźną, typową dla ludów pierwotnych, służebną wobec różnych podmiotów i interesów. Rezygnuje ze swojej autonomii, wiecznie poszukuje racji swojego istnienia w zewnętrznych źródłach jej stanowienia, reagująca na wyłaniane przez innych problemy, by je skutecznie rozwiązywać. Zafascynowanie skutecznością, instrumentalizacją wyznaczanych pedagogice celów sprawia, że nie dostrzega się jej „przeciwności”, która polega na tym, że jeśli zanadto zależy nam na osiągnięciu określonych celów, to *de facto* zyskujemy ich przeciwieństwo.

Służebność pedagogiki jako element kultury duchowej współczesnej cywilizacji prowadzi do barbarzyństwa, niszcząc i degradując kulturę, rozkładając stosunek osób do świata wartości. Zawsze będzie to pedagogika etatystyczna, ideologiczna, podporządkowywana interesom rządzących partii politycznych. Píše o tym zajmujący się pedagogiką głębi Tomasz Olchanowski, który wskazuje na pojawianie się nowych mód naukowych, w swej istocie odpowiadających zapotrzebowaniom aparatu władzy, rządzącego społeczeństwem dzięki uznaniu zarządców naukowego interesu. Stają się współczesnymi sofistami manipulatorami, będąc „bardziej dworakami niż naukowcami”, tworzącymi dla potrzeb rządzących. „Czasem są to spece od wychowania socjalistycznego, niekiedy po zmianie koniunktury przerzucają się na wychowanie europejskie, demokratyczne, problemy globalizacji; wyznają na zawołanie ideologie ludzi wpływowych i zawsze są na skinienie władzy” (Olchanowski 2013, s. 23).

Nieustannie zatem rodzą się pytania. Kiedy skończy się tak rozumiany prymat polityki partii rządzącej i jej ideologii nad pedagogiką? Dlaczego współczesna

pedagogika formułuje z jednej strony roszczenie, by było coraz mniej państwa w naszym państwie, „którego nadzór i natrętne wtrącanie się w nasze sprawy odczuwamy z przykrością, względem którego przeżywamy niemiło własną niemoc” (Zieliński 1999, s. 46), a jednocześnie godzi się na to, by było tego państwa coraz więcej, by władza standaryzowała nasze zachowania i postawy, by procedurami zabezpieczano nas przed tym, co i tak się wymyka? Dlaczego profesjonalni pedagodzy nie angażują się w działania kontestujące nadużywanie zbyt częstych regulacji prawnych w oświacie i szkolnictwie wyższym mimo świadomości zagrożeń i nieodwracalnych patologii, jakimi będzie skutkować ich wdrażanie do praktyki edukacyjnej? Czy pedagogika musi być tą, dla działań której osłoną pedagogów staje się zasada: „Jak najwięcej państwa i standaryzacji”?

Pedagog jako neutralny podmiot w edukacji nie narzuca nikomu swoich standardów, wyników własnych badań, by czynić debatę publiczną czy decyzje władzy ich zakładnikiem. Nie funkcjonuje w przestrzeni publicznej, w procesie kształcenia, jako podmiot z poczuciem racji i wyższości moralnej, które miałyby go upoważniać „do eliminacji czy dyskryminacji innych w debacie publicznej, uzurpować sobie wyłączności czy domagać się wyłączenia własnych poglądów spod publicznej krytyki” (Witkowski 2009, s. 36). To ktoś, kto kieruje się nie tylko swoim interesem, lecz także poczuciem wartości moralnej czynu, by dać świadectwo prawdzie. O taki typ postaw jest znacznie łatwiej w demokracji deliberatywnej, w której „normatywna koncepcja legitymizacji władzy, przywołuje ideały racjonalnego prawodawstwa, partycypacyjnej polityki oraz obywatelskiej samorządności. Krótko mówiąc, prezentuje ona ideał politycznej autonomii opartej na praktycznym rozumowaniu obywateli” (Krzynówek 2010, s. 17). Właśnie w czasach brutalnej ingerencji interesów politycznych i ekonomicznych potrzeba ochrony człowieka, jego godności i kultury jest niezwykle istotna. „Niezbędna jest nadal czujność, zwłaszcza w naukach społecznych, gdzie presja często kryje się pod maską wysoce idealistycznych i powszechnie aprobowanych celów” (Hayek 2007, s. 373).

Pedagogika służby powinna uświadamiać osobom skażenie ludzkich umysłów przez fałsz, zbrodnicze idee, odtruwać ludzką świadomość demaskowaniem fałszu, złych intencji, ignorancji i dehumanizujących teorii, a zarazem sprzyjać świadomości otwartej na wolność, prawdę, demokrację, dobro i tolerancję, regenerowaniu świata wartości społecznych i obywatelskich, budzeniu w ludziach sumienia oraz odpowiedzialności za życie własne i cudze. Tu trzeba stać na straży osoby jako istoty wolnej i suwerennej w jej relacji do społeczności-państwa, które jest również suwerenem i realizuje wspólne dobro.

Jeśli osoba ludzka jest bytem suwerennym i państwo jest również bytem suwerennym – to dwa suwerenne byty, mające autonomiczne cele, mogą istnieć jedynie pod warunkiem zachowania swych suwerennych praw. Pogodzenie suwerennych praw osoby ludzkiej i państwa jest możliwe w wolnym akcie bytów suwerennych decydujących o swym indywidualnym i zbiorowym postępowaniu. [...] Dobro wspólne pojęte jako cel osobowej działalności człowieka – a więc rozwój osobowy, intelektualny, moralny i twórczy – stanowi bezsprzecznie domenę osobową, do której państwo nie „ma prawa” mieszać się. W tym sensie, jakoby ono miało indoktrynować tę właśnie dziedzinę osobowego życia człowieka (Krapiec 1990, s. 51–52).

Tak jak w PRL był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie quasi-demokratycznym mamy nową agorę w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy świata wirtualnego protestu o charakterze kłacza, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają, komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demistyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy. Tego typu sytuacja prowadzi – jak pisze E. Weizman – „do strukturalnej impotencji wikłającej władzę i opozycję we wzajemnym uścisku, a organizacje pozarządowe obsadzającej w rolach faktycznych uczestników rozproszonego systemu rządowego” (2013, s. 42). Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by te zmusić do kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć.

Politolog Robert Pirsig metaforycznie wskazuje trzy możliwe sposoby uwolnienia się od wyrzutów sumienia u elit, czyli od rodzących się na tle konfliktu wartości dramatu osób świadomych jawnego i ukrytego programu władzy: można „odmówić wejścia na arenę”, „sypnąć bykowi piachem w oczy” lub „uśpić byka śpiewem” (za: Weizman 2013, s. 43). Jak powinny zachować się elity, aktywiści w sytuacji wyboru „pomiędzy którymś z rogów rozjuszzonego byka”? Weizman odpowiada:

Ich działania muszą jednak prowadzić do poszukiwania sposobów umożliwiających kwestionowanie narzuconych prawd, a przez to także fundamentów autorytetu władzy, z którą działacze ci jednocześnie konfrontują się i współpracują. A tę władzę tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z jego rogów. W sytuacji, gdy jest to niemożliwe, odmowa może być uznawana za jedną ze skutecznych form politycznego działania (2013, s. 43).

Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszyny konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Pedagogika powinna włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego rozumienia mediów i języka propagandy, w tym także rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władzę do nadkontroli społeczeństwa i do niedopuszczania do sytuacji łączenia dążeń wolnościowych różnych grup społecznych z wymiarem wspólnego „dobra”. „Edukacja musi być traktowana nie tylko jako «produkcja wiedzy», ale i jako «produkcja podmiotów politycznych». Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji służącej tworzeniu «sfer publicznych» i kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności – nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy” (Szkudlarek 1992, s. 42).

Intelektualiści powinni niejako rozsądzać stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawiać opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej dzielności. W podejściu Edwarda Saïda taki wzorcowy intelektualista jako nieproszony outsider, o wysokim poziomie zmysłu krytycznego, myślący profe-

sjonalista jest często osamotniony, gdyż działa „na marginesie, jako wygnaniec, amator, jako twórca języka, który usiłuje wyrazić prawdę o władzy, a nie jako ekspert za opłatą udzielający obiektywnych porad” (Miessen 2013, s. 201). Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego outsidera”, niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował narzucany pozór i fałsz, odsłaniał „pocałunek śmierci od establishmentu”, działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie, milcząc, akceptuje stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. W podlegającej erozji demokracji rozwija się poprawna politycznie nomenklatura, z którą można walczyć jedynie przeciwstawiając się jej próbom wtłoczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczyniać się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem. Konieczne jest rozbicie maszynierii konsensusu, by przerwać zubożnienie obywateli na coraz dalej wkraczające w ich życie zawłaszczanie sfery prywatnej i publicznej przez władze państwowe. Niestety, niektórzy pedagodzy, psycholodzy, a w coraz większym zakresie socjolodzy zostali już na własną prośbę zdegradowani do postaw submisyjnych, ulegając i dostarczając „ozdobnych wisienek, które wylądują na czubku ukończonego już tortu” (Miessen 2013, s. 61).

Może zatem czas zastanowić się nad tym, jaką rolę będą odgrywać w nauce i praktyce edukacyjnej pedagodzy postrzegani jako intelektualiści, czy będą w stanie przezwyciężyć groźne dla człowieka postawy, zniewalające go i wywołujące w nim kryzys istnienia. Może nadszedł wreszcie czas na pedagogów, którzy stanowiliby „system wczesnego ostrzegania” przed procesami, które wymykają się spod kontroli, uczulali społeczeństwo na grożące jednostkom ludzkim zjawisko deindywidualizacji, odczłowieczania czy dehumanizowania w świecie stwarzanych przez władze pozorów i iluzji kreowania rzekomo lepszego świata, dla ich dobra.

## Bibliografia

- Billig M. (2008), *Retoryka polityczna*, [w:] *Psychologia polityczna*, przeł. R. Andruszko, red. D. O. Sears, L. Huddy, R. Jervis, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Habermas J. (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przeł. W. Lipnik, M. Łukaszewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hayek F. A. (2007), *Konstytucja wolności*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krapiec M. A. (1990), *Suwerenność... czyja?*, Diecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
- Król M. (2013), *Kłamstwo robi z nas idiotów*, Magazyn Świąteczny „Gazety Wyborczej”, 28–29.09.
- Kryteria oceny kwalifikacji kadry naukowej i artystycznej dla postępowań prowadzonych w trybie przepisów dotychczasowych, <http://www.ck.gov.pl/index.php/komentarze/kryteria-oceny-kwalifikacji-kadry-naukowej-i-artystycznej> (2.05.2015).
- Krzynówek A. (2010), *Rozum a porządek polityczny wokół sporu o demokrację deliberatywną*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków.

- Kwieciński Z. (1987), *Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, IRWiR, Warszawa (preprint referatu z konferencji naukowej „Badania oświatowe a polityka oświatowa”, 16–17 grudnia 1987).
- Kwieciński Z. (2011), *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwieciński Z. (2014), *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu*, [w:] *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- List otwarty do nauczycieli i wychowawców* (1980), Towarzystwo Kursów Naukowych, Zakłady Graficzne Nowa, lipiec.
- Melosik Z. (2002), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- Miessen M. (2013), *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków.
- Morrish J. (1976), *Aspects of Educational Change*, Allen a. Unwin, London.
- Olchanowski T. (2013), *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem w perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, (2010), red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, „Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia Pedagogiczne”, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki* (2011), red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, „Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia Pedagogiczne”, t. 2, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Radomski A. (2005), *Fundamentalizm we współczesnym świecie – widziane w perspektywie kulturoznawczej*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- „Rocznik Pedagogiczny” 2013, nr 36.
- „Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 37.
- Skarżyński R. (2011), *Mobilizacja polityczna. Współpraca i rywalizacja człowieka współczesnego w wielkiej przestrzeni i długim czasie*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Skarżyński R. (2012), *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1992), *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szulakiewicz M. (2005), *Wprowadzenie*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Pedagogika. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tymochowicz P. (2007), *Biblia skuteczności*, Wydawnictwo Trans, Wrocław.
- Weizman E. (2013), *Paradoks współpracy*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2008), *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*, [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, red. M. Jaworska-Witkowska, przedm. Z. Kwieciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zieliński T. (1999), *Czas prawa i bezprawia*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.



DANIEL KONTOWSKI

University of Winchester

Uniwersytet Warszawski

## **Zbawienie poprzez interdyscyplinarność? Pedagogiczna wiarygodność edukacji liberalnej**

### **Wprowadzenie**

Nie wiadomo, czym dokładnie jest edukacja liberalna, ale nie mamy innego pojęcia, które byłoby używane na określenie interdyscyplinarnego studiowania<sup>1</sup> – jako czegoś więcej niż akademickiej technologii łączenia dwóch dziedzin nauki. Składnikiem treści tego pojęcia jest nacisk na świadome wyzwolenie z narzuconych ograniczeń, na poznawanie tradycji i zdolność do jej twórczego przetwarzania, czego warunkiem jest refleksyjność. W odpowiedzi na sokratejskie przekonanie o bezwartościowości życia bezrefleksyjnego, edukacja liberalna obiecuje więcej wolności, ale też świadomego podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Buduje na obietnicy, że kształcenie w zakresie sztuk wyzwolonych przyniesie emergentne „efekty kształcenia”, które staną się „nawykami umysłu” czerpiącego radość z uczenia się przez całe życie. Instytucje przyjmujące ideał edukacji liberalnej stają się wehikułem najpotężniejszej obietnicy w historii światowej edukacji.

Realizacja tej obietnicy nie ma się ani dobrze, ani specjalnie źle. W każdym pokoleniu znajduje ona swoich wyznawców, ale nigdy nie zdobywa konstytucyjnej większości. W różnych krajach obleka się w inne rozwiązania instytucjonalne:

---

<sup>1</sup> Pojęcia „kształcenie ogólne” i „kształcenie formalne” skupiają się bardziej na treściach niż na stylu i organizacji procesu studiowania.

poziomy kształcenia, język wykładowy, poziom „zawodowości”, dyscyplin wchodzących do programu studiów, odsetek zajęć obowiązkowych, wykorzystywane techniki pedagogiczne. Oburzenie się na to różnicowanie albo próby dokładnego wyznaczenia granicy dla stosowalności terminu „edukacja liberalna” nie zaprowadziły nikogo zbyt daleko.

Chciałbym w tym artykule przede wszystkim przybliżyć treść obietnicy edukacji liberalnej. W drugiej kolejności pokazać, jaką formę instytucjonalną przyjęła ona w Polsce. Na koniec, spróbuję ocenić, czy model ten jest wiarygodny jako wehikuł interdyscyplinarności, tak w dydaktyce, jak i badaniach.

## 1. Rosnąca fala edukacji liberalnej

Instytucje, które mają cechy kolegów sztuk wyzwolonych powstają ostatnio – nie zawsze pod tą nazwą – w różnych zakątkach świata. Kiedyś dumnie nazywane „specyficznymi amerykańskimi” (Koblik, Graubard 2000), dziś wykroczyły poza amerykański kontynent, ich mutacje otwierane są w różnych zakątkach globu. Z ostatnich badań wynika, że oprócz ok. 200 kolegów w USA, istnieją przynajmniej 183 podobne programy w innych zakątkach świata. Działają one w 58 krajach, na różnych kontynentach; 59% z nich powstało po 1990; 81% wykłada w języku angielskim (46% w krajach nieanglojęzycznych) (Godwin 2015, s. 3)<sup>2</sup>.

Szczególnie interesujący jest w tym kontekście rozwój, a właściwie reintrodukcja sztuk wyzwolonych do Europy. Anglosaski model koledżowy już od ponad dwóch dekad rozwija się na terenach Europy Środkowej, od Holandii po Rosję i od Szwecji po Węgry. W dużej mierze równocześnie i niezależnie od siebie, innowatorzy edukacyjni w tych krajach – jak profesorowie Jerzy Axer, Hans Adriaansens, Nikolay Kopossov<sup>3</sup> – wprowadzali edukację typu *liberal arts* do śro-

---

<sup>2</sup> Kara Godwin proponuje definicję programu globalnej edukacji liberalnej (w przeciwieństwie do amerykańskiej), obejmującą spełnienie trzech warunków. Za globalną edukację liberalną uznała ona programy, które (deklaratywnie): 1) mają charakter interdyscyplinarny, dający szeroką bazę wiedzy ze wszystkich nauk; 2) zawierają wspólny rdzeń zajęć obowiązkowych; 3) kładą nacisk na przynajmniej dwa elementy z poniższej listy: umiejętności ponaddiscyplinarne, komunikowanie w mowie i piśmie, analiza i synteza, rozwiązywanie problemów, operowanie danymi ilościowymi, argumentowanie lub logika, krytyczne myślenie, kreatywność, obywatelskość / odpowiedzialność społeczna / etyka, myślenie globalne, nastawienie na studenta (*student-centeredness*), holistyczny rozwój studentów (Godwin 2015, s. 2). Wszelkie tłumaczenia wykonane zostały przez autora artykułu. Charakter listy w trzecim punkcie pokazuje jasno, że już na poziomie teoretycznym niemożliwe jest stworzenie przekonującej definicji „wspólnego rdzenia” dla różnych modeli edukacji liberalnej, występujących na świecie. Na problemy teoretyczne nakłada się praktyczna niewykonalność studium ewaluacyjnego we wszystkich 183 programach włączonych przez Godwin, które miałyby określić, do jakiego stopnia deklaracje w tych trzech wymiarach znajdują odzwierciedlenie w edukacyjnej rzeczywistości.

<sup>3</sup> Podobieństwo ich wieku, pozycji akademickiej, intencji i skuteczności, przy zachowaniu różnych dyscyplin wyjściowych (filologii klasycznej, socjologii i historii) i realiów szkolnictwa wyższego

dowiska sprofesjonalizowanych uniwersytetów humboldtowskich. Z drastycznie różnym skutkiem, i w bardzo różnej formule.

Nie wolno zapominać, że proces boloński nie tyle wygenerował tę zmianę, ile ułatwił wprowadzanie programów edukacji liberalnej przez wydzielenie poziomu studiów licencjackich. Nic dziwnego, że Holandia, *early adopter* procesu bolońskiego, okazała się także pionierem systemowych działań w zakresie kolegiów sztuk wyzwolonych. Na kontynencie dominował wtedy system zazwyczaj pięcioletnich studiów monodyscyplinarnych, pięcioletnich, masowych i w wielu dziedzinach nauki mało wymagających. Z kolei za wprowadzaniem edukacji liberalnej miały przemawiać dwa czynniki:

1. Potrzeba szerszych programów licencjackich, które będą wspierały skuteczne uczenie się i kształciły absolwentów o umiejętnościach kluczowych dla gospodarki opartej na wiedzy.

2. Potrzeba bardziej selektywnych gałęzi szkolnictwa wyższego, które wprost będą odwoływać się do idei doskonałości (Van der Wende 2011, s. 8); zob. też (Oomen 2012).

Oczywiście, taka rekonstrukcja *post factum* nie oddaje intencji reformatorów, ale raczej skupia się na przyczynach, z powodu których proponowane reformy trafiły na podatny grunt. Jej niewątpliwą zaletą jest wydobycie dwóch czynników, które były obecne w różnych krajach, przechodzących niezależne koleje reform edukacji<sup>4</sup>.

Polskie szkolnictwo wyższe wchodziło do systemu bolońskiego dość późno i z oporami, zwłaszcza po stronie uczelni publicznych. Działo się tak mimo tego, że system Kolegiów Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych (MISH) oraz Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych (MISMaP) działa dłużej niż holenderskie *university colleges*, a za pośrednictwem Akademii Artes Liberales<sup>5</sup> Kolegia MISH w szczytowym momencie rozwoju pojawiły się w 10 publicznych uniwersytetach<sup>6</sup>. Jednocześnie pozostały one zjawiskiem niszowym ze względu na skalę działa-

---

w Polsce, Holandii i Rosji – jest na tyle uderzające, że prosi się o osobne studium porównawcze, mogące posłużyć za punkt wyjścia do studiów nad współczesną europejską edukacją liberalną.

<sup>4</sup> W raporcie Banku Światowego z 1994 r., podsumowującym trendy w szkolnictwie wyższym, możemy znaleźć podkreślenie „potrzeby zbilansowanej i zróżnicowanej wizji edukacji jako systemu, w którym instytucje kształcenia trzeciego stopnia nie tylko budują kapitał ludzki, ale także wymiary krytycznego kapitału humanistycznego i społecznego oraz pełnią rolę ważnego, globalnego dobra publicznego”. Raport z 2002 r. nie mówi nic o tym celu (*Knowledge Societies* 2002, s. xix).

<sup>5</sup> Akademia Artes Liberales powstała dzięki porozumieniu podpisanemu, przy aprobacie Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich, przez rektorów sześciu polskich uniwersytetów: Warszawskiego, Jagiellońskiego, Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wrocławskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od roku 2002 pełnoprawnym członkiem Akademii jest Uniwersytet Śląski w Katowicach, a od 2003 również Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie ([www.aal.edu.pl/node/385](http://www.aal.edu.pl/node/385)).

<sup>6</sup> Mimo że pierwsza instytucja powstała rok wcześniej, Kolegia MISMAP nie przyjęły się na taką skalę. Obecnie studia międzyobszarowe w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych możliwe są tylko w trzech uniwersytetach: UW, UJ i UŚ. Przyczyną może być obawa o granice dyscyplinarne, ale także panujące przekonanie o wyższości specjalisty w jednej dziedzinie od pół-amatora w wielu.

nia, liczbę kandydatów, przyznane im miejsce w strukturze głównych kierunków rozwoju uniwersytetu i ze względu na intensywność promowania obietnicy edukacji liberalnej. Zastanawiając się nad wiarygodnością tego modelu, którego nie waham się nazwać wyjątkowym, należy rozważyć przyczyny tego stanu rzeczy.

## 2. Edukacja liberalna: naprawdę, czy tylko z nazwy?

W dyskursie edukacji liberalnej, nawet jeśli brakowało spójnego i przekonującego rdzenia tego, czym taka edukacja jest, bardzo długo utrzymywało się intuicyjne przekonanie, czym na pewno nie jest – przygotowaniem zawodowym. Sięgając wstecz do Arystotelesa i Seneki, argumentowano, że sztuki wyzwolone tym różnią się od sztuk służebnych (dziś powiedzielibyśmy: technicznych), że godne są człowieka naprawdę wolnego, który zajmuje się nimi dla przyjemności w wolnym czasie, a nie pod presją zaglądającego nam w oczy głodu. Innymi słowy, edukacja liberalna jest liberalna o tyle, o ile kształcenie odbywa się dla niego samego, a nie dla korzyści ekonomicznej. W bardziej górnolotnych sformułowaniach powtarzanych przez prezydentów amerykańskich ujawniało się przekonanie, że studenci zyskają dzięki niej przygotowanie do życia, a nie do pracy<sup>7</sup>.

Jednak obecnie i ten wspólny wątek coraz częściej podawany jest w wątpliwość. Wiele amerykańskich szkół wyższych przeszło w ciągu ostatniego trzydziestolecia transformację, której efektem jest budowanie mostów pomiędzy teorią i praktyką. Jedne osiągają to poprzez wprowadzanie zawodowych kierunków studiów do tradycyjnie liberalnych koledży, inne – programów wcześniejszego uzawodowienia studiów (*pre-law*, *pre-med*) czy nacisk na staże, praktyki i współpracę z biznesem. Wielu badaczy uważa to za zdradę ideałów edukacji liberalnej lub wyraz spustoszenia, jakie sieje w niej postępujące urynkwienie edukacji.

Inne szkoły wyższe poszukują sposobu, by nie stracić wiarygodności jako instytucje edukacji liberalnej, a jednocześnie budują systematyczne powiązania pomiędzy środowiskiem akademickim a wspólnotami lokalnymi. Uważa się, że studenci nie powinni jedynie pogłębiać i poszerzać swojej wiedzy, ale także rozwijać swoje kompetencje obywatelskie (Campus Compact 1999; Checkoway, Guarasci i in. 2012; Harvard 2012b)<sup>8</sup>. Oderwanie od spraw tego świata, jakie uzyskuje się

---

<sup>7</sup> To przekonanie było też wykluczające: zwolenników edukacji liberalnej łączyła wiara, że każda edukacja nieliberalna nie przygotowuje do życia.

<sup>8</sup> Osobną kwestią jest zagwarantowanie sprzyjającego środowiska dla rozwoju tych dwóch celów, poprzez kompleksowe wysiłki na rzecz dobrostanu psychicznego młodych ludzi znajdujących się w wyjątkowo konfuzyjnym okresie życia; wreszcie – działanie edukacyjne powinno odbywać się w powiązaniu z ogólnym sensem życia (co wydaje się coraz trudniejsze w obliczu opanowywania uczelni przez pokolenie Y). Według najnowszych opracowań, edukacja liberalna składa się więc z czterech wymiarów: epistemicznego, obywatelskiego, dobrostanu psychicznego i holistycznego (Harvard 2012a; Swaner 2007).

przez zamknięcie w wieży z kości słoniowej, z dala od wielkich miast i centrów biznesu, jest zdaniem przywołanych autorów, słabym predyktorem przygotowania nowych kadr dla demokracji, wykształconych młodych ludzi, od których w przyszłości będzie wiele zależało.

Takie przekonanie prowadzi do rozwijania inicjatyw w ramach edukacji liberalnej, które nie są już z założenia niepraktyczne – przeciwnie, wyzwającego potencjału upatruje się w świadomym zaangażowaniu w sprawy wspólnot lokalnych czy globalnego obywatelstwa. Tak działa np. nowy program studiów w Wagner College, nazywany wprost *practical liberal arts*, w którym praktyczność dotyczy nie tylko celu zdobywania wiedzy, lecz także samej drogi jej nabywania<sup>9</sup>. Bardzo młody Erasmus University College w Rotterdamie rozbudowuje swój program zaangażowania w Zimbabwe, gdzie badania społeczne uzupełniane są przez trening sztuk walki dla miejscowych dziewcząt i kreatywne projekty studentów na rzecz lokalnej społeczności (Erasmus University College Staff 2015). Nacisk na praktyczny charakter wiedzy nie musi jednak dotyczyć jedynie zaangażowania obywatelskiego, i nie musi koniecznie prowadzić do odkładania na bok Wielkich Ksiąg. Praktyczność programu European College of Liberal Arts, nazywanego „studiami nad wartościami”, wyrażała się w bieżącym identyfikowaniu praktycznych konsekwencji, wynikających z różnic w wartościach wnoszonych przez studentów oraz tkwiących w dziełach autorów klasycznych (Norgaard, Hajnal 2014).

Debata o uczelniach – zawodowe czy niezawodowe, ma dla edukacji liberalnej znaczenie podstawowe. Nie jest trudno zauważyć, że niezawodowe i zawodowe szkoły wyższe historycznie służyły różnym warstwom społecznym<sup>10</sup>. Przyjemność czytania Homera jest tym większa, im mniej student musi zastanawiać się nad przydatnością tego rodzaju ćwiczeń dla spłacania długu, który zaciągnął na taką edukację. System uniwersytetów stanowych, który zaczął się rozwijać dopiero po wojnie secesyjnej, był początkowo pomyślany jako uzupełnienie dla liberalnych koledży; koncentrował się na inżynierii i agrotechnice, podczas gdy koledże pozostawały przy klasycznym, historyczno-literackim programie studiów, który w wyniku rozwoju przemysłu uzupełniony został o nauki ścisłe (Geiger 2011; Rudolph 1990).

---

<sup>9</sup> Refleksywne tutoriale, budowanie wspólnot uczenia się, rozwiązywanie realnych problemów lokalnych składają się na program burzenia muru, który (metaforycznie) oddzielał przez wiele lat kolegia sztuk wyzwolonych od „profanów” (Guarasci 2003, 2014; *Engaged, Integrated, Transformative Learning* 2011).

<sup>10</sup> Opisany stan rzeczy musi istnieć w społeczeństwach, których struktura opiera się na wyraźnym podziale na klasy pracujące i klasy żyjące z pracy innych. Inteligencja ludzi pracy twardnieje (stępuje się) w nieustannej walce z przedmiotami martwymi, zaś umysł tych, którzy są wolni od jarzma stałego trudu staje się zniewieściały i skierowany ku szukaniu rozkoszy zmysłowych. Co ważniejsze zaś, większość ludzkich istot wciąż jeszcze doświadcza niewoli ekonomicznej. Zajęcia tych ludzi determinuje nadarzająca się szansa, przypadek, konieczność życiowa. Ich praca nie jest bynajmniej wyrazem konfrontacji własnych sił i zdolności z potrzebami i możliwościami otaczającego świata. Panujące warunki ekonomiczne wciąż jeszcze spychają wielu ludzi w stan niewolnictwa (podległości). Wskutek tej sytuacji inteligencja tych, którzy kierują sprawami praktycznego życia nie jest wyzwolona. Nie służy bowiem swobodnej myśli nad podporządkowaniem świata celom prawdziwie humanistycznym, lecz znajduje się na usługach tych, którzy zarządzają innymi ludźmi dla realizacji celów ahumanistycznych, skierowanych na zaspokajanie interesów ekskluzywnej grupy (Dewey 1972, s. 189).

Elity społeczne USA nadal postulują bliższe związki masowego wykształcenia uniwersyteckiego z biznesem, rynkiem pracy, realnym życiem – ale swoje dzieci posyłają do szkół, które pozostają wierne odwrotnej zasadzie. Z tej pozaświatowości bierze się zresztą ich prestiż społeczny, podstawa reprodukcji elit.

Idea łączenia edukacji z praktyką często traktowana jest jako efekt wpływów poglądów Johna Deweya.

W rzeczywistości Dewey nigdy nie identyfikował się z żadnym dużym obozem uczestniczącym w debacie nad polityką edukacyjną swoich czasów, ani z tradycjonaliści, ani ze zwolennikami profesjonalizacji czy obozem postępu. Skarżył się na sztuczność podziału na edukację liberalną i zawodową, uważając go za niefortunny spadek po antycznym rozdziale studiów praktycznych i teoretycznych (Ralston 2011).

Według Deweya, mówienie o edukacji albo liberalnej i zawodowej, albo praktycznej i teoretycznej opiera się na błędnej przesłance, że uczenie się może odbywać się tylko jedną z dwóch dróg.

Panujące stosunki [społeczne] są również odpowiedzialne za tendencję do wydzielania dziedziny czysto intelektualnej, wskutek czego nabyta wiedza staje się scholastyczna (doktrynerska), akademicka, zawodowo specjalistyczna; wreszcie winne są rozpowszechnionemu pogładowi, że kształcenie prawdziwie „wyzwolone” przeciwstawia się nauczaniu zdeterminowanemu przy sposobieniu wychowanków od praktycznej pracy zawodowej (Dewey 1972, s. 189).

Poglądy Deweya wymieniane są jako źródło inspiracji dla rozwijanego wspólnie ruchu uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów (*problem-based learning*). W instytucjach europejskiej edukacji liberalnej ruch ten najsilniejszy jest w Holandii. Pionierem tego rozwiązania na polu sztuk wyzwolonych był Maastricht University College, który metodę uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów przyjął ze szkoły medycznej. Obecnie Erasmus University College w Rotterdamie opiera wszystkie swoje kursy (za wyjątkiem ekonomii) na zastosowaniu tej metody (Servant, Frens i in. [b.d.w.]; Servant, Noordzij i in. 2015).

## 2.1. Definicja przez obietnicę

Był rok 1924, gdy John Dewey mówił (i pisał), że edukacja liberalna stawia sobie za cel rozwój następujących wartości:

Otwarty umysł, bogata wyobraźnia, rozwinięta zdolność dokonywania osądu, wolność od klasowych, religijnych czy politycznych uprzedzeń i namietności, wiara bez fanatyzmu – te właśnie cechy są nadal rzadkie, trudne do uzyskania, a zarazem bardzo potrzebne. W pewnym sensie, stojące przed liberalnym koledżem zadanie ich wpojenia jest dzisiaj trudniejsze niż kiedykolwiek (Dewey 1983).

Trudno zaprzeczyć, że i dzisiaj mamy problemy z przekazywaniem tych wartości. Jednak tak sformułowane *credo* edukacji liberalnej niczym latarnia morska wskazuje drogę dla wysiłków edukacyjnych amerykańskich *liberal arts colleges* – kolegiów sztuk wyzwolonych.

Kolegia Sztuk Wyzwolonych to instytucje szkolnictwa wyższego, lokujące się na poziomie studiów pierwszego stopnia. Zgodnie ze swoimi założeniami przygotowują swoich studentów do późniejszych decyzji edukacyjnych. Ich rola w kontekście amerykańskiej edukacji polega w pewnym stopniu na łączeniu wyższych lat liceum i pierwszych dwóch lat studiów. Jednak takie wyjaśnienie poprzez przywołanie polskiej struktury kształcenia jest zawsze w jakiejś mierze ułomne, podobnie jak strukturalne porównania kolegów amerykańskich z ich coraz liczniejszymi europejskimi, azjatyckimi, bliskowschodnimi, afrykańskimi czy południowoamerykańskimi odpowiednikami.

Warto zastanowić się, czy obiektem naszego zainteresowania nie powinny być raczej cele edukacji a nie jej konkretne formy, jakie przyjmują poszczególne instytucje. Przejście z wieku XX w XXI zbiegło się w czasie ze zmianą charakteru obietnicy edukacji liberalnej w trzech podstawowych wymiarach. Association of American Colleges and Universities wskazuje zmiany ujęte w tabeli 1.

Tabela 1. Historia współczesna edukacji liberalnej

|        | XX wiek                                                                                                       | XXI wiek                                                                                                                                                                  |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Co?    | Osobisty rozwój intelektualny<br>Opcja dla wybranych<br>[Edukacja – red.] uważana za niezawodową              | Osobisty rozwój intelektualny<br>Konieczny dla wszystkich<br>[Edukacja – red.] kluczem do sukcesu<br>w globalnej gospodarce i kształtowania<br>świadomego obywatelstwa    |
| Jak?   | Poprzez studia w zakresie sztuk i nauk ( <i>the major</i> ) i/lub edukację ogólną w pierwszych latach koledżu | Poprzez studia kładące nacisk na kluczowe efekty kształcenia na całym kontinuum edukacyjnym – od szkoły podstawowej do koledżu, z rosnącym poziomem trudności (zalecenie) |
| Gdzie? | Kolegia Sztuk Wyzwolonych albo Koledże Sztuk i Nauk w większych instytucjach                                  | Wszystkie szkoły podstawowe i średnie, <i>community colleges</i> , koledże, uniwersytety, w każdym obszarze (zalecenie)                                                   |

Źródło: Association of American Colleges and Universities, 2012; LEAP National Leadership Council, 2007, s. 18.

Obietnica przestała być kierowana do wybranych, ale jej język nie przeszedł zasadniczej transformacji. Zamiast definicji opartych na programie studiów<sup>11</sup> lub też konkretnych rozwiązaniach instytucjonalnych<sup>12</sup>, coraz częściej można spotkać podobne opisy:

<sup>11</sup> Tradycja definiowania poprzez dyscypliny wchodzące w skład sztuk wyzwolonych idzie wstecz, przez średniowiecze, Marcjanusa Kapellę, Senekę Młodszego, do greckiej *paidei*. Podobnie klasyfikacja Carnegie opierała się na odsetku dyplomów BA, wydawanych w dyscyplinach wchodzących w skład *liberal arts*, czyli głównie humanistyki i nauk społecznych, o profilu ogólnoakademickim.

<sup>12</sup> Jako niewielkie (zazwyczaj 300–1500 studentów) instytucje szkolnictwa wyższego, cechujące się małym współczynnikiem liczby studentów do wykładowców, wymagające zamieszkiwania w kampusie i realizacji kursów z różnych dyscyplin w obszarach nauk humanistycznych, społecznych i ścisłych.

System szkolnictwa wyższego, który został zaprojektowany, by rozwijać w studentach pragnienie, a zarazem zdolność do uczenia się, krytycznego myślenia, zaawansowanej komunikacji – oraz przygotować ich do roli zaangażowanych obywateli. Wyróżnia się elastycznym programem studiów, który wymaga zarówno wszechstronności, jak i szczególności studiów, zachęca do interdyscyplinarności i pozwala studentom dokonywać wyborów. Realizowany jest poprzez pedagogikę stawiającą studenta w centrum, która jest interaktywna i angażuje go bezpośrednio w relację z tekstami tak w sali zajęciowej, jak i poza nią (Becker 2014, s. 4)<sup>13</sup>.

Na potrzeby niniejszego artykułu chciałbym zaproponować (kontrfaktyczne) założenie, że Kolegia Sztuk Wyzwolonych to instytucje, w których realizowana jest edukacja liberalna w takim sensie, w jakim przedstawia ją Becker. Takie podejście jest uzasadnione ze względu na polski kontekst: edukacja liberalna nie istnieje w dyskursie publicznym jako pojęcie (choć można znaleźć praktykę), natomiast Kolegium Sztuk Wyzwolonych – owszem. Utworzenie Kolegium Artes Liberales w Uniwersytecie Warszawskim w 2008 r. i przekształcenie Instytutu Badań Interdyscyplinarnych UW w Wydział Artes Liberales trzy lata później oznaczają wejście polskiej edukacji liberalnej w drugą fazę. Pierwszą były Kolegia MISH<sup>14</sup> i służąca jako łącznik pomiędzy uniwersytetami Akademia Artes Liberales. W polskim dyskursie zatem realnie używanym pojęciem jest nie tyle edukacja liberalna, ile edukacja *artes liberales*<sup>15</sup>.

Pozostałbym jednak przy świadomie używanym anachronicznym określeniu „Kolegium Sztuk Wyzwolonych” z dwóch powodów: po pierwsze, aby mówić o modelu instytucjonalnym, który wymaga kolegalności i tym samym nie daje się dopasować do tradycyjnej struktury polskiego uniwersytetu. Po drugie, by nie stracić wyzwalającego celu i charakteru tego rodzaju edukacji. Obydwa te ele-

---

<sup>13</sup> Por. definicję edukacji liberalnej, sformułowaną przez Association of American Colleges and Universities, w myśl której za liberalne uznaje się podejście do uczenia się w koledżu, które umacnia jednostki i przygotowuje je do radzenia sobie ze złożonością, zróżnicowaniem i zmianą. Podejście to podkreśla znaczenie szerokiej wiedzy o świecie (nauka, kultura, społeczeństwo itp.), ale też dogłębnej znajomości wybranego obszaru zainteresowań. Pomaga studentom rozwinąć w sobie: 1) poczucie społecznej odpowiedzialności; 2) umiejętności intelektualne i praktyczne rozciągające się na wszystkie główne obszary wiedzy, takie jak komunikacja czy zdolności analityczne i rozwiązywanie problemów; 3) udowodnioną zdolność stosowania wiedzy i umiejętności w sytuacjach z życia wziętych (Association of American Colleges and Universities, 2012).

<sup>14</sup> Oryginalnie: Kolegia Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (dziś Międzyobszarowych) oraz MISMaP (analogicznie – matematyczno-przyrodniczych), które należy traktować razem-osobno. Bardzo znaczący jest fakt, że MISH i MISMaP powstały jako osobne instytucje – w polskich środowiskach interdyscyplinarności przekraczająca dwie kultury Snowa uważana była najwyraźniej za mrzonkę. Do dzisiaj większość studiów MISMaP zachowuje interdyscyplinarny charakter jedynie na początku, po dwóch latach studenci przechodzą „na wydział”, stając się tam regularnymi studentami.

<sup>15</sup> Chciałbym też podkreślić, że mimo wielu podobieństw, Kolegia (MISH, MISMaP, AL) w Polsce nie są tym samym co University Colleges w Holandii czy krajach skandynawskich. Koledż koledżowi nierówny. Dla przykładu, model niderlandzki oparty jest na próbie wprowadzenia programu studiów obejmującego trzy duże obszary wiedzy (na wzór amerykański), różniąc się jednak od USA większą rygorystycznością akademicką i selektywnością przyjęć. Kolegia te prowadzą zajęcia wyłącznie po angielsku, są częścią publicznych uniwersytetów badawczych i nakładają na studentów dodatkowe „czesne instytucjonalne”.

menty możemy znaleźć w instytucjach, które w Polsce wchodzą w skład „Galaktyki Artes Liberales”<sup>16</sup> – przynajmniej w swoich założeniach<sup>17</sup>.

Ambicją tego tekstu jest opisanie modelu Kolegium Sztuk Wyzwolonych z punktu widzenia wiarygodności interdyscyplinarności. Niezależnie od realnej sytuacji w instytucjach, które akceptują interesujący mnie ideał, istotna jest kwestia: czy tego rodzaju model może sprzyjać realnemu przekraczaniu granic dyscyplinarnych w dydaktyce i w badaniach? Jeśli tak, to w jaki sposób? Odpowiedzi na to pytanie nie musimy szukać koniecznie w Polsce, ale w doświadczeniach wszystkich instytucji promujących edukację liberalną, w definicji Beckera czy AAC&U. Poniższy tekst ma więc charakter analityczny, ale też postulatyczny; pytanie, jak „może być” jest ważniejsze niż pytanie, „jak jest”.

## 2.2. Interdyscyplinarność: prawdziwa i udawana

Robert Maynard Hutchins, ówczesny prezydent University of Chicago, ocenił stan amerykańskich koledżów zaraz po Wielkim Kryzysie:

Koledż sztuk wyzwolonych to trochę szkoła średnia, trochę uniwersytet, trochę ogólna, a trochę szczegółowa. Często przypomina szkółkę pedagogiczną. Często nie przypomina w ogóle niczego.

Dyplom, który ma do zaoferowania wydaje się potwierdzać, że student przetrwał nudny okres bez łamania prawa lokalnego, stanowego czy federalnego, oraz że pamięta dość dużo z tego, co powiedzieli mu nauczyciele – nawet jeśli tylko przez chwilę. [...] Nikt nie robi sobie zbyt wielkich nadziei, że to co mu powiedziano jest wyjątkowo ważne (Hutchins 1936, s. 2).

Używał gorzkich słów i formułował zarzuty, że interdyscyplinarny program studiów jest do wszystkiego – a więc do niczego. Nie słabną one także dzisiaj, z tą różnicą, że Hutchins miał w swoim mniemaniu magiczny sposób, by uczynić taką edukację wartościową. Sposobem tym miał być powrót do lektury Wielkich Ksiąg (Adler 1997; Bloom 1997; Hutchins 1952). Tego rodzaju poglądy, mimo kontrowersyjności, podziela obecnie pewna część osób zaangażowanych w instytucje edukacji liberalnej, ale nie jest to zjawisko na tyle silne, by skutkować wprowadzeniem tego rodzaju programu studiów w jakiegokolwiek nowej uczelni.

Wiarygodną interdyscyplinarność próbuje się obecnie osiągać na poziomie całego programu studiów. Przełamywanie granic dyscyplinarnych jest niewątpliwie popularnym sloganem, ale coś się jednak za nim kryje. Pod koniec XX w.

---

<sup>16</sup> Tak zatytułowany został film promocyjny Wydziału Artes Liberales UW (Marciniak 2015); kwestia relacji MISH-Artes Liberales jest złożona, niemniej trudno zaprzeczać oczywistym powiązaniom personalnym, zwłaszcza w okresie do 2008 (Axe 2013).

<sup>17</sup> Istnieje realna potrzeba dokonania studium ewaluacyjnego edukacji liberalnej poza USA, być może tym silniejsza w Polsce, że nawiązania do tego pojęcia są nieregularne, by nie rzec często przypadkowe, a sama tradycja polskich *artes liberales* była, jak zapewnia Jerzy Axe, intuicyjna (Detweiler, Axe 2012). Z tego powodu zbieżność może być przypadkowa albo złudna.

interdyscyplinarność stała się niezwykle modnym postulatem w odniesieniu do programu badań i programu studiów, generując łatwe do przewidzenia napięcia w strukturze uczelni.

Dalszy wzrost programów studiów wyższych był wynikiem interdyscyplinarności, łączenia dwóch lub więcej dyscyplin tak, by powstała nowa metoda badawcza lub nowy obszar badawczy. Interdyscyplinarność generuje zasadnicze napięcia, ponieważ powstają nowe przestrzenie organizacyjne wewnątrz uniwersytetu. Wiele osób będzie zwolennikami stworzenia zupełnie nowego interdyscyplinarnego programu wewnątrz uniwersytetu – nieprzypadkowo – zabezpieczenia mu stałego finansowania z budżetu instytucji. Naturalną konsekwencją będzie też powstanie drugiej frakcji, która stwierdzi, że programy interdyscyplinarne powinny istnieć jedynie w poprzek istniejących wydziałów, aby poczekać na dojrzałość nowego pola badawczego, zachować legitymację dyscyplinarną obecnych naukowców i utrzymać etaty naukowe w istniejących wydziałach (Bastedo 2011, s. 419).

Edukacja liberalna, jeśli ma być od czegokolwiek wyzwolona, nie może być jednodyscyplinarnym kształceniem w jednej dziedzinie. Problemy pojawiają się jednak bardzo szybko, gdy próbujemy dojść do porozumienia co do sposobu zagwarantowania tej interdyscyplinarności i (ewentualnie) pomiaru jego efektywności. Po raz kolejny okazuje się, że edukacji liberalna wykorzystuje swego rodzaju „skok wiary”. Jej zwolennicy nierzadko dość swobodnie przeskakują z poziomu korzyści, jakie niesie interdyscyplinarność<sup>18</sup> w badaniach, na poziom doświadczania studiowania (warto dodać: pod warunkiem doboru studentów z odpowiednimi kwalifikacjami).

Interdyscyplinarność może być rozwijana zarówno w dydaktyce, jak i w badaniach. Aby jednak była wiarygodna i nie sprowadzała się do sloganów, musi być wprowadzana odważnie i z pełną świadomością jej erozyjnego charakteru. Samodzielne Kolegia Sztuk Wyzwolonych mogą być wehikułem wiarygodnej interdyscyplinarności, pod warunkiem, że są rzeczywiście samodzielne, wyzwolone i kolegialne. Jak pokazuje doświadczenie Holandii (*university colleges*) i USA (*colleges of liberal arts and sciences*) – są zasadniczo dwa sposoby osiągnięcia tego stanu rzeczy: poprzez interdyscyplinarność nauczania oraz interdyscyplinarność prowadzenia badań.

Uważny czytelnik może postawić pytanie, jak się ma interdyscyplinarność do edukacji liberalnej? Przecież są to dwa odmienne pojęcia. Niezależnie jednak od tej odmienności trudno nie zauważyć „rodzinnych podobieństw” owych tradycji, z których pierwsza koncentruje się na metodzie, a druga na celu. „Programy interdyscyplinarne mogą być uważane za «nowoczesną» strategię osiągania niektórych spośród szerszych celów edukacji w zakresie sztuk wyzwolonych” (Rhoten, Mansilla i in. 2000, s. 20)<sup>19</sup>.

Analizując różne przykłady inicjatyw interdyscyplinarnych w zakresie uczenia się i badań, chciałbym raz jeszcze zwrócić uwagę na pojęcie wiarygodności. Edu-

<sup>18</sup> Czasem rozumianej jako zwyczajne zestawienie perspektyw różnych dziedzin, a nie ich fuzję.

<sup>19</sup> Jest to też strategia szczególnie przydatna w Europie: promowanie sztuk wyzwolonych, odmiennych od dominującej organizacji uniwersytetów, jest zwyczajnie prostsze, gdy zyskuje się przychylność uznanych badaczy poprzez apelowanie do pojęcia, uniemożliwiającego niektórym zbudowanie kariery.

kacja liberalna nie może być wiarygodna jako taka – wiarygodność jest pojęciem relacyjnym. W polskich realiach oznacza to wiarygodność dla studentów, ale i naukowców (tych wewnątrz programów liberalnych, jak i na zewnątrz nich); a także wiarygodność dla otoczenia, w którego skład wchodzi dużo więcej „interesariuszy”: władze (i senaty) uczelni, ministerstwa, organizacje pozarządowe, rodzice studentów, przedsiębiorcy i społeczeństwo. Te wymiary wiarygodności mogą być od siebie niezależne, a dokonywanie analizy poszczególnych inicjatyw polskiej edukacji liberalnej z punktu widzenia tych zróżnicowanych odbiorców jest jeszcze przedwczesne. Dowody, które moglibyśmy zebrać, nie byłyby wystarczające, by określić, „jak jest” ze względu na małą skalę, krótką historię i niewielką systemową widzialność tych inicjatyw. Nie oznacza to jednak, że nie warto zastanawiać się, „jak być może” – i do tego rodzaju kontrfaktycznego namysłu będę gorąco zachęcał.

### 2.3. Uczyć (się) interdyscyplinarnie

Interdyscyplinarność w sali zajęciowej wymaga ponownego przemyślenia pojęcia „dyscypliny”. Nie tylko chodzi o to, by „zaprosić” różne dyscypliny naukowe, ale też o to, by porzucić tradycyjną dyscyplinę dydaktyczną, bez rezygnowania z jej wartościowych efektów. To jest zadanie karkołomne, ponieważ zmienia rozkład sił w sali zajęciowej, bardziej go wyrównuje, niwelując do pewnego stopnia przewagę nauczyciela nad studentem<sup>20</sup>.

Interdyscyplinarne uczenie się wymaga umiejętności wyprowadzania wniosków z różnych dyscyplin – a to oznacza również, że studenci w czasie jednych zajęć powinni pamiętać, czego nauczyli się na innych. Nie da się tego zrobić w praktyce bez zwiększenia bieżącej pilności studentów, to zaś najczęściej wymaga ciągłej oceny.

Wiarygodne zajęcia interdyscyplinarne wymagają wiedzy o takim charakterze. Pojawia się jednak problem praktyczny, ponieważ większość kadry akademickiej przeszła przez monodyscyplinarne programy studiów i taki charakter ma również ich wiedza. Samo postawienie problemu badawczego, który grupa mogłaby rozwiązywać interdyscyplinarnie, nie gwarantuje, że prowadzący będzie w stanie ocenić przedstawione rozwiązania. Często więc zachodzi potrzeba kierowania zajęciami przez dwóch prowadzących z różnych dyscyplin wiedzy albo jednego akademika i jednego „eksperta”/praktyka.

Łatwiej jest mówić o interdyscyplinarności niż prowadzić naprawdę interdyscyplinarne zajęcia, ale czasem jest to możliwe już na poziomie pojedynczego

---

<sup>20</sup> Pedagogiczne i dydaktyczne podejście do edukacji w zakresie sztuk wyzwolonych koncentruje się na tworzeniu wartościowych doświadczeń edukacyjnych. Zamiast angażowania studentów w jednokierunkowe monologi, nauczyciele w obrębie sztuk wyzwolonych starają się stworzyć prawdziwe spotkania w sali zajęciowej, rozwijając sokratyczne dyskusje i stosując zróżnicowane metody nauczania, które nie tylko prowadzą do uzyskania głębszej wiedzy, ale również do zmiany sposobu myślenia, pobudzając studentów – rozmowa za rozmową, ćwiczenie za ćwiczeniem – w stronę akademickiego rygoru, otwartego umysłu i przemyślanego życia (Oomen 2015).

kursu, pod warunkiem dobrego przygotowania wykładowcy. Weźmy np. najbardziej sprofesjonalizowany kierunek studiów społecznych – prawo: „Zastosowanie spostrzeżeń z psychologii, statystyki, politologii czy ekonomii do dowolnego przedmiotu z zakresu prawa prywatnego, karnego czy publicznego może znacząco poprawić rozumienie tematu i służyć za niezbędny kontekst” (Oomen 2015)<sup>21</sup>.

W Polsce najpopularniejsze instytucje edukacji liberalnej, czyli Kolegia MISH, nie ograniczają się jednak do pojedynczych kursów, lecz oferują cały program studiów. W ich ramach interdyscyplinarność uczenia się ma być gwarantowana przez wymóg realizacji kursów z przynajmniej dwóch dyscyplin naukowych<sup>22</sup>. Kolegia pełnią rolę platformy, organizatora studiów – rzadko oferując własne kursy o interdyscyplinarnym charakterze (jeśli już, to są to moduły metodologiczne)<sup>23</sup>.

Celem całego programu studiów jest coś innego niż tylko wykształcenie młodszego specjalisty w jednej dziedzinie<sup>24</sup>. Jednocześnie niewielki zakres oferty własnej, wynikający z braku pracowników naukowych, budzi wątpliwości, czy uczęszczanie przez studentów studiów interdyscyplinarnych na dyscyplinarne kursy z różnych dziedzin można uznać za wystarczającą gwarancję interdyscyplinarnego charakteru ich edukacji. Innymi słowy, czy ta śliczna etykieta jest wiarygodna.

Szczegółowej mocy nabiera ta wątpliwość w przypadku pytania o nie-dyletanckie łączenie nauk ścisłych z humanistyką. W Polsce żadna z instytucji edukacji liberalnej nie podjęła się jeszcze tego zadania. Wyjątkiem jest powoli powstający, głównie na poziomie studiów doktoranckich, program *animal studies* w Kolegium Artes Liberales UW<sup>25</sup>. Dla odmiany Amsterdam University College – i w ogóle holenderska edukacja liberalna – świadomie kładą bardzo duży nacisk na rozwój umiejętności analizy danych ilościowych i studiowanie nauk ścisłych także przez przyszytych humanistów (Van der Wende 2013)<sup>26</sup>.

---

<sup>21</sup> O wadach tradycyjnego, nieinterdyscyplinarnego podejścia do studiowania prawa pisze m.in. (Bok 1983).

<sup>22</sup> Ten wymóg jest wspólny dla wszystkich Kolegiów MISH (ok. 1400 studentów w skali kraju), jakkolwiek definicja dyscypliny zazwyczaj sprowadza się do wydziału oferującego zajęcia (co niestety prowadzi do oczywistych nonsensów). Zazwyczaj opiekun naukowy studenta (tutor) jest drugą po programie studiów instancją gwarantującą interdyscyplinarność; zaangażowanie i poziom świadomości tutorów w tym zakresie są zróżnicowane, a ich stosunek służbowy do Kolegiów jest zazwyczaj bardzo luźny i oparty na zaufaniu i wdzięczności raczej niż kontroli.

<sup>23</sup> Kolegium Artes Liberales UW, otwarte w 2009 r. i przez wiele lat służące niemal wyłącznie studentom MISH, oferuje dyplomy licencjata i magistra unikatowego kierunku *artes liberales* – po zrealizowaniu pełnego programu studiów, wzorowanego na University of Chicago. Niemniej jednak poziom interdyscyplinarności poszczególnych kursów jest zróżnicowany i jedynie niektóre spośród nich mogą zasługiwać na to miano. Większość też nie ma opinii studiów stawiających wysokie wymagania, jako że dla wszystkich jest to drugi kierunek studiów.

<sup>24</sup> Podczas gdy celem regularnego programu studiów licencjackich w zakresie prawa jest przygotowanie studentów do kariery prawniczej, programy w zakresie sztuk wyzwolonych stawiają sobie za cel rozbudzenie krytycznego namysłu nad prawem i jego rolą w społeczeństwie (Oomen 2015).

<sup>25</sup> Do pewnego stopnia Kolegium Artes Liberales UW jest wyjątkiem także na poziomie studiów licencjackich. Wymuszają one na studentach realizację 1/6 kursów obowiązkowych w zakresie nauk ścisłych, z tym, że są to kursy prowadzone specjalnie dla studentów MISH i *artes liberales*.

<sup>26</sup> Stąd ich program nazywa się „liberal arts and sciences”, w liczbie mnogiej.

## 2.4. Interdyscyplinarne badania poza uniwersytetem badawczym

O ile interdyscyplinarne zajęcia krzywdy nikomu nie czynią, o tyle pomysł, by włączać studentów w interdyscyplinarne badania ma dla tradycyjnie myślącej części akademii charakter zamachu stanu. Usłyszałem ostatnio, że studenci mają tylko jedno prawo: prawo do nauki. Paradoksalnie, można to określenie zrozumieć – wbrew intencjom wygłaszającej je osoby – jako zachętę do włączania studentów, także pierwszego stopnia, do badań poprzez seminaria badawcze, samodzielne projekty badawcze (*undergraduate research*), zaproszenia do istniejących zespołów badawczych, z wyraźnie interdyscyplinarną intencją, wolną od dyletanctwa.

Jeżeli Kolegia Sztuk Wyzwolonych stawiają uczenie się i nauczanie wyżej niż prowadzenie badań (i tym chcą różnić się od uniwersytetów badawczych), to intencja rozwijania badań „od dołu” wydawać się może na pierwszy rzut oka niezrozumiała. Ale tylko pozornie. Zgodnie z zasadą, że wiedzę można sprawdzać tylko przez umiejętność jej zastosowania w praktyce, a umiejętności akademickie opierają się na rozumie praktycznym (Schwartz, Sharpe 2010), to powiązanie edukacji liberalnej z poszerzeniem istniejącego stanu wiedzy przestaje być absurdalne. Jednocześnie wiarygodne realizowanie tego postulatu w realiach edukacji (nie tylko sali zajęciowej!) jest prawdopodobnie największym wyzwaniem, z którym należy się zmierzyć, by kolegia sztuk wyzwolonych mogły uzyskać osobny status (akademicką *differentia specifica*).

Charakterystyczna dla sztuk wyzwolonych tradycja aktywności badawczej studentów pierwszego stopnia (*undergraduate research*) zakłada więcej niż tylko recytację istniejących wyników badań; obejmuje ona także odkrywanie przez studentów nowej wiedzy, ramię w ramię z uznanymi badaczami, o ile to możliwe w zakresie tematów o społecznej doniosłości [...].

Zdolność krytycznego myślenia jest blisko związana z umiejętnością prowadzenia teoretycznie i metodologicznie poprawnego badania. Badaniami można w tym kontekście nazwać fascynującą i zarazem wymagającą działalność, polegającą na tworzeniu nowej wiedzy na bazie dobrze sformułowanych pytań badawczych, ugruntowanych w teorii, z wykorzystaniem odpowiednich metod badawczych (Oomen 2015).

Pytanie, jak sprawić, by były to prawdziwe badania, a nie tylko studenckie przymiarki, ma charakter zasadniczy. Ale już sama próba zrozumienia rozumu naukowego pomaga studentom inaczej spojrzeć na omawiane teorie i artykuły empiryczne. Doświadczenie projektowania własnego badania ma znaczenie także w kontekście rozwijania umiejętności miękkich. Wreszcie, *undergraduate research* pozwala studentom zastosować zdobytą wiedzę do rozwiązania problemu, który uważają za istotny.

W ten sposób pionierskie w skali kraju Interdyscyplinarne Studia Międzyobszarowe Uniwersytetu Śląskiego wprowadzają właśnie (dla studentów II stopnia) zajęcia z rozwiązywania problemów niejednorodnych. W tegorocznej edycji studenci w pierwszym semestrze mieli zajęcia z psychologiem (na temat pracy w grupach), który podzielił ich na mniejsze zespoły, dbając o zróżnicowanie wiedzy akademickiej i inne predyspozycje. W drugim semestrze grupy pracowały nad rozwiązaniem pro-

blemów niejednorodnych, tj. wymagających zastosowania różnych perspektyw dyscyplinarnych dla uzyskania możliwie pełnego obrazu. Problemy te dotyczyły bezpośredniego otoczenia studentów i miały charakter praktyczny: dwa z nich wiązały się z kwestią studenckiego zaangażowania na uniwersytecie, pozostałe z urbanistyką i problemami lokalnymi. Obecna, druga edycja ma zakończyć się opublikowaniem raportów z prac grup roboczych na stronie ISM Uniwersytetu Śląskiego.

Przywołane działania przypominają mi wiele innych inicjatyw obecnych w edukacji liberalnej na świecie. Warte przywołania są np. projekty realizowane przez studentów nowo otwartego programu *Technology and Liberal Arts* Uniwersytetu w Twente. Nawiązując do tradycji „inżynierów zaangażowanych” amerykańskiego Olin College, studenci (I stopnia) tej wyjątkowej instytucji przygotowywali rozwiązania uwzględniające perspektywy nauk technicznych i społecznych w zakresie tak różnych problemów, jak czystość wody w lokalnych wodociągach lub realność kolonizacji Marsa. Efekty przedstawiane były publiczności złożonej z tutorów, nauczycieli akademickich i przedstawicieli organizacji zajmujących się tymi problemami (władze lokalne w pierwszym przypadku, fundacja Mars One w drugim). Wspólnie oceniali oni prace studentów, a skrócone raporty mają zostać umieszczone w Internecie.

## 2.5. Kiedy edukacja liberalna jest naprawdę interdyscyplinarna?

Obietnica edukacji liberalnej może być realizowana na różne sposoby. W czasach, w których łatwa dostępność informacji każe przenieść przynajmniej część troski pedagogicznej z wiedzy na umiejętności (jak umiejętność zbierania i analizy danych, oceny ich przydatności i wiarygodności, prezentowania wyników w sposób interesujący dla różnej publiczności), przesunięcie w edukacji liberalnej z treści i formy na efekty kształcenia wydaje się naturalne. Taka zmiana powoduje też, że ujmowanie edukacji liberalnej jako pojęcia ekskluzywnego albo elitarnego nie znajduje już tak wielu zwolenników. W Europie edukacja liberalna oferowana jest nadal tylko najzdolniejszym.

Pierwszym wskaźnikiem wiarygodności polskiej edukacji liberalnej będzie więc selektywność, która wpływa na zdolność Kolegiów Sztuk Wyzwolonych do zagwarantowania sobie odpowiedniego „materiału” do prowadzenia interdyscyplinarnych zajęć i badań. Nie chcąc w tym miejscu wchodzić w dyskusję na temat promowania edukacji liberalnej w Polsce i potencjalnego wpływu kryzysu demograficznego na liczbę kandydatów składających podania o przyjęcia do polskich kolegiów sztuk wyzwolonych, chciałbym jedynie zwrócić uwagę na niebagatelny wpływ „czynnika ludzkiego” na funkcjonowanie tych młodych struktur<sup>27</sup>. Z pewno-

---

<sup>27</sup> Krytycy zwracają uwagę, że edukacja liberalna (rozumiana jako krytyczne myślenie połączone z przygotowaniem do życia zawodowego) jest mniej skuteczna, bo zmienił się kontekst edukacyjny – pula, z której trzeba dobierać kandydatów. Dwa cele studiów – ukształtowanie krytycznego osądu rzeczywistości oraz produkcja zawodowców w danej dziedzinie – zrealizowane równocześnie dawały efekt pod postacią „mieszanki specjalistycznego kształcenia zawodowego i prowokowania autokreacji”. Oto

ścią liczba kandydatów na miejsce, liczebność przyjmowanego rocznika, rozkład głównych i pobocznych kierunków studiów oraz osiągane wyniki mogą służyć jako prowizoryczne wskaźniki społecznej wiarygodności edukacji liberalnej. Innymi słowy, warto co roku pytać, kogo przekonuje taki model uczenia się? W jakim stopniu są to studia naprawdę interdyscyplinarne na poziomie ich programu?

Oprócz selektywności, interdyscyplinarność można próbować mierzyć za pomocą efektów badań naukowych, prowadzonych w ramach tych instytucji. Prowadzenie badań przez studentów ciągle jest uważane za coś nienaturalnego i są po temu oczywiste powody natury dyscyplinarnej. Niemniej jednak świadomość ograniczeń ważności wniosków, do których dochodzą studenci nawet pierwszego roku, nie przekreśla wartości ich prób. Na wyższych latach indywidualna i zorganizowana działalność naukowa, pozyskane granty i udział w projektach badawczych mogą dodatkowo służyć za miarę interdyscyplinarnego zaangażowania studentów – pod warunkiem, że jesteśmy w stanie wykazać, że problemy rozwiązywane przez nich nie są „jednorodne”.

Analogicznie oferta prowadzonych zajęć, zwłaszcza „własnych”, oferowanych w polskich Kolegiach Sztuk Wyzwolonych, może być analizowana z punktu widzenia ich interdyscyplinarności. Rzecz jasna taka ocena nie może ograniczać się do listy lektur czy deklarowanych efektów kształcenia, ale wymaga ewaluacji wewnątrz sali zajęciowej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekty dydaktyczne. Akredytacja, którą mogłyby przeprowadzać agendy zewnętrzne, zrzeszające instytucje edukacji liberalnej<sup>28</sup>, brałaby to pod uwagę. Podstawowe pytanie dotyczące oferty studiów zawsze sprowadza się do tego, czy oferowane interdyscyplinarne zajęcia różnią się w znaczący sposób od tradycyjnych i dyscyplinarnych. Nazbyt łatwo przychodzi czasami wiara, że instytucja deklarująca przywiązanie do interdyscyplinarności i rekrutująca dzięki tej obietnicy studentów, będzie przykładła wystarczającą wagę do delikatnej kwestii przekonywania uznanych naukowców, często o wyłącznie dyscyplinarnym doświadczeniu, do stworzenia autentycznie odmiennej oferty dydaktycznej. Jednak edukacja liberalna wspiera się mocno na dydaktyce i nie może być mowy o interdyscyplinarności tego rodzaju studiów, jeśli nie ma po niej śladu w sali zajęciowej, a także, konsekwentnie, w doświadczeniu studentów.

---

ideał edukacji, który przez długi czas był także rzeczywistością. Niestety, dziś kształcenie szkolne stoi przed poważnymi wyzwaniami, które skutecznie uniemożliwiają realizowanie jego istoty. Współczesne spory dotyczące momentu, w którym bezkrytyczna socjalizacja ma się przeradzać w obrazoburczą indywiduację, zaś pokornie chłonący wiedzę żacy w podważających wszelkie pewniki obywateli, są istotne, ale nie dotyczą kwestii kluczowej – kryzysu, jaki przeżywa dziś edukacja na poziomie podstawowym i średnim. Dzisiejszy student nie dysponuje wiedzą, jaką posiadał jeszcze dekadę temu. Szkoła podstawowa i średnia przekazują zaledwie ułamek tych samych treści programowych, które przekazywały kiedyś. Uniwersytet nie może więc wywiązać się ze swego podstawowego zadania. Jak ma uczyć krytycyzmu, skoro studentom brakuje wiedzy, na której krytyka mogłaby się opierać? W ciągu kilku lat musi wykonać schizofreniczny wysiłek wpojenia studentom fundamentalnych wiadomości i zarazem przekonać do zwątpienia w ich uniwersalną doniosłość (Grygień 2013, s. 20–21).

<sup>28</sup> W chwili obecnej wymagałoby to uruchomienia studiów w języku angielskim; jest to oczywiście myślenie życzeniowe.

## Zamknięcie

Wstępnie zaproponowane kryteria wiarygodności instytucji edukacji liberalnej – jako nośników interdyscyplinarności (selektywność, zaangażowanie w badania problemów niejednorodnych, interdyscyplinarna dydaktyka) na poziomie kolegów sztuk wyzwolonych – będą możliwe do spełnienia tylko w obliczu gwarancji ich autentycznej kolegialności. Tłumaczę, co mam na myśli. Ponowne wprowadzenie edukacji liberalnej do Europy jest trudnym zadaniem, które udawać się będzie w takim stopniu, w jakim możliwe będzie stworzenie szerokiego frontu społecznego poparcia dla tych zmian. Tradycyjna akademia stała się bezosobowa, nie tracąc swojego hierarchicznego (a nawet feudalnego) charakteru, więc obietnica edukacji liberalnej wymaga uwiarygodnienia przez odwrócenie akcentów, w stronę personalnych relacji (jak student–tutor, student–prowadzący, student–student) i demokratycznych metod zarządzania.

Dziekani kolegów sztuk wyzwolonych w Holandii, mimo że nie są do tego zobowiązani na mocy prawa, konsultują wszelkie przewidywane zmiany z przedstawicielami studentów oraz wykładowcami (model polderu). Nie jest to dziwne dla ludzi, którzy naprawdę wierzą w interdyscyplinarność, a tym samym dostrzegają ograniczony charakter każdego partykularnego punktu widzenia. Zmiany instytucjonalne są o wiele skuteczniejsze, kiedy kierownictwo zastępowane jest przez przywództwo. Edukacja liberalna ma wystarczająco wielu wrogów na zewnątrz, by nie zwierać szyków wewnątrz swojego środowiska.

Bariera pomiędzy kadrą a studentami musi ustąpić poczuciu wspólnego zaangażowania w poszukiwanie prawdy. W Kolegium Artes Liberales UW ideał ten nazywany jest czasami „wspólnotą studentów i profesorów” i rozwiązanie to – wymagające i kontrowersyjne – jeśli naprawdę jest zaimplementowane, jest, moim zdaniem, najskuteczniejszym sposobem dowodzenia wiarygodności starego/nowego modelu edukacji liberalnej: tej edukacji, której nie da się pomyśleć bez prawdziwego dialogu.

Ta sama wspólnota potrzebna jest do promocji zewnętrznej tego modelu myślenia, zarówno wobec reszty akademii (akceptacja nowego rodzaju kwalifikacji I stopnia czy badań naukowych), jak i szerszej publiczności, agend rządowych i prywatnych. Przy „okopujących się”<sup>29</sup> tradycyjnych wydziałach, kolegia sztuk wyzwolonych mogą też skorzystać na budowie ogólnopolskiej sieci wspierającej ten model edukacji oraz dołączeniu do powstających inicjatyw europejskich, amerykańskich i globalnych.

W ostatecznym rozrachunku uniwersytety w Europie nie przypadkiem są publiczne: a jeśli tak, to ich ogólne przesunięcie w stronę interdyscyplinarności może nastąpić tylko przez przekonanie *general public*, że przyniesie to liczne korzyści (indywidualne, instytucjonalne i społeczne) w wymagającym środowisku globali-

---

<sup>29</sup> Na skutek niżu demograficznego wśród kandydatów i ograniczeń finansowych.

zującego się świata XXI w. Uniwersytety zbyt długo pozostawały w dumnej izolacji wobec szerszego świata. Zamiast budować powiązania sensowne, teraz powoli zmuszane są przez mniej wrażliwą logikę systemu do budowania powiązań, które niekoniecznie przypadają do gustu bardziej idealistycznym naukowcom. Edukacja liberalna będzie pierwsza na liście podejrzanych.

Z tego powodu problem liberalnego koledżu jest pilny, a konsekwencje sukcesu lub porażki w jego urzeczywistnieniu będą natychmiastowe. Nie da się utrzymać takiego koledżu bez intelektu wyzwolonego i hojnego, krytycznego i empatycznego zarazem. Wrogowie jego silni są i potężni (Dewey 1983).

## Bibliografia

- Adler M. (1997), *Selecting Works for the 1990 Edition of the Great Books of the Western World*, <http://cyberspace1.com/greatbooks/h2/criteria.htm> (29.08.2013).
- Axer J. (2013), *Antyk i my – perspektywa okresu transformacji*, [w:] *Antyk i my w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną*, red. K. Marciniak, Wydział Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 19–44, [http://al.uw.edu.pl/pliki/Antyk\\_i\\_my.pdf](http://al.uw.edu.pl/pliki/Antyk_i_my.pdf) (21.09.2016).
- Bastedo M. N. (2011), *Curriculum in Higher Education: The Organizational Dynamics of Academic Reform*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century*, eds. P. G. Altbach, P. J. Gumpert, R. O. Berdahl, Johns Hopkins University Press, Baltimore, s. 409–432.
- Becker J. (2014), *What a Liberal Arts Education is... and is Not*, <http://artessliberales.spbu.ru/about-en/liberal> (21.09.2016).
- Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bok D. C. (1983), *A Flawed System of Law Practice and Training*, "Journal of Legal Education", No. 33 (4), s. 570–585.
- Checkoway B. N., Guarasci R., Levine P. L. (2012), *Renewing the Civic Purpose of Liberal Education*, [w:] *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*, ed. D. W. Harvard, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder, s. 109–123.
- College Learning for the New Global Century. A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise (2007)*, LEAP National Leadership Council, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, [https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury\\_final.pdf](https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf) (21.09.2016).
- Detweiler R. A., Axer J. (2012), *International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts*, [w:] *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*, ed. D. W. Harvard, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder, s. 225–252.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszo-wa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Dewey J. (1983), *The prospects of the Liberal College*, [w:] *The Collected Works of John Dewey. The Middle Works*, Vol. 15, ed. J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, IL, s. 200–204.
- Engaged, Integrated, Transformative Learning: The Wagner Plan into the Future* (2011), Wagner College, (2011), <https://wagner.edu/about/leadership/strategic-plan/> (26.04.2015).
- EUCSAZim2015 A blog on our trip to Zimbabwe* (2015), Erasmus University College Staff, <https://euctozimbabwe.wordpress.com/> (21.09.2016).

- Geiger R. L. (2011), *The Ten Generations of American Higher Education*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century*, eds. P. G. Altbach, P. J. Gumpert, R. O. Berdahl, Johns Hopkins University Press, Baltimore, s. 37–68.
- Godwin K. A. (2015), *The Worldwide Emergence of Liberal Education*, "International Higher Education", Vol. 79, No. 2–4, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5835/5199> (21.09.2016).
- Grygień J. (2013), *Edukacja liberalna we współczesnej myśli politycznej*, „Kultura i Edukacja”, nr 3 (96), s. 7–27.
- Guarasci R. (2003), *The Wagner Plan for the Practical Liberal Arts: Deep Learning and Reflective Practice*, [w:] *Integrating Learning Communities with Service-Learning*, Washington Center, Olympia, WA, <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/servicelearning/servicelearningch4.pdf> (21.09.2016).
- Guarasci R. (2014), *Civic Provocations: Higher Learning, Civic Competency, and Neighborhood Partnerships*, [w:] *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning*, ed. J. N. Reich, Bringing Theory to Practice, Washington, DC, s. 59–62.
- Harward D. W. (2012a), *The Theoretical Arguments and Themes*, [w:] *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed*, ed. D. W. Harward, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder, s. 3–33.
- Harward D. W. (2012b), *Why Now? The Civic as a Core Part of What Higher Learning Means*, [w:] *Civic Provocations*, ed. D. W. Harward, Bringing Theory to Practice, Washington, DC, s. 13–17.
- Hutchins R. M. (1936), *The Higher Learning in America*, Yale University Press, New Haven.
- Hutchins R. M. (1952), *The Great Conversation*, Encyclopaedia Britannica Inc., Chicago–London–Toronto.
- Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education* (Directions) (2002), The World Bank, Washington, DC: The World Bank, <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties.pdf> (21.09.2016).
- Koblik S., Graubard S. R. (2000), *Foreword*, [w:] *Distinctively American. The Residential Liberal Arts Colleges*, eds. S. Koblik, S. R. Graubard, Transaction Publishers, New Brunswick–London, s. XV–XVI.
- Marciniak K. (2015), *Galaktyka Artes Liberales. Polska: Wydział "Artes Liberales" UW*, <https://www.youtube.com/watch?v=QlkjLRm0fXU> (21.09.2016).
- Norgaard T., Hajnal P. (2014), *Value Studies and Democratic Citizenship*, [w:] *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning*, ed. J. N. Reich, Bringing Theory to Practice, Washington, DC, s. 41–46.
- Oomen B. (2012), *De brede bachelor: ruimte voor bildung, bezieling en een bepaald soort burgerschap*, [w:] *De disciplines voorbij: De colleges van Hans Adriaansens*, eds. H. Tak, B. Oomen, De Drukerij, Middelburg, s. 53–59, <http://www.ucr.nl/about-ucr/history-UCR/Documents/1.html> (21.09.2016).
- Oomen B. (2015), *Orchestrating Encounters: Teaching Law at a Liberal Arts and Sciences College in the Netherlands*, [w:] *Academic Learning in Law: Theoretical Positions, Teaching Experiments and Learning Experiences*, eds. B. van Klink, B. de Vries, Edward Elgar Publishing (forthcoming), Cheltenham, UK, s. 201–222.
- Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education* (1999), Campus Compact, <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/02/Presidents-Declaration.pdf> (26.04.2015).
- Ralston S. J. (2011), *The Prospect of an Ideal Liberal Arts College Curriculum : Reconstructing the Dewey-Hutchins Debate*, "Black Mountain College Studies", No. 1 (Spring), [http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page\\_id=32](http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page_id=32).
- Rhoten D., Mansilla V. B., Chun M., Klein J. T. (2000), *Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions. Teagle Foundation White Paper*, Seattle, WA.
- Rudolph F. (1990). *The American College and University. A History*, University of Georgia Press, Athens–London.
- Schwartz B., Sharpe K. (2010), *Practical Wisdom. The Right Way to Do the Right Thing*, Riverhead Books, New York.

- Servant V. F. C., Frens M. A., Schmidt H. G. [b.d.w.], *Problem-Based Learning in the Liberal Arts and Science Context : Striking a Balance Between Academic Excellence and Freedom of Inquiry*.
- Servant V. F. C., Noordzij G., Spierenburg E. J., Frens M. A. (2015), *Thinking in Possibilities: unleashing creativity through assessment in a Problem-based learning setting in Liberal Arts and Sciences*, "Journal of Problem-Based Learning in Higher Education", Vol 3 (1), s. 48–62.
- Swaner L. E. (2007), *Linking Engaged Learning, Student Mental Health and Well-Being, and Civic Development: A Review of the Literature*, <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/linking-engaged-learning-student-mental-health-and-well-being-and> (21.09.2016).
- Van der Wende M. C. (2011), *The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective*, "Higher Education Policy", No. 24, s. 233–253.
- Van der Wende M. C. (2013), *Amsterdam University College: An Excellence Initiative in Liberal Arts and Science Education*, [w:] *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Common Goal*, eds. Q. Wang, Y. Cheng, N. C. Liu, Sense Publishers, Shanghai, s. 89–103.
- What Is a 21st Century Liberal Education?* (2012), Association of American Colleges and Universities., [http://www.aacu.org/leap/What\\_is\\_liberal\\_education.cfm](http://www.aacu.org/leap/What_is_liberal_education.cfm) (21.09.2016),



AGATA CZAJKOWSKA

Uniwersytet Łódzki

## **Współczesne strategie edukacyjne na styku autorytetu i tradycji**

### **Wprowadzenie**

Punkt wyjścia dla rozumienia wszelkiej tradycji jako komunikatywnej praktyki, w tym także dialogu międzydyscyplinarnego, stanowić może kategoria *czasu społecznego* wprowadzona przez Emila Durkheima (1990, s. 9–10). Tradycja istnieje tylko i wyłącznie pomiędzy podmiotami, forma jej istnienia polega na komunikacji. Pozyskiwane i przekazywane wyobrażenia, idee, wzory specyficzne dla danej wspólnoty podlegają wcześniej czy później narracyjnej pluralizacji. Tradycja zaczyna funkcjonować na kilku płaszczyznach, niezmiennie mając za podstawę dwa uniwersalne nośniki pamięci – czas i przestrzeń. Kwestia jej organizacyjnej struktury będzie jednak determinowana sensem sytuacyjnym, istotnym dla sankcjonujących ją podmiotów. Niniejszy tekst stanowi analizę tego, co w tradycji odtwarzane – przez mniej lub bardziej rytualne działania oraz tego, co w tradycję nie jest wcielane, stanowiąc instytucjonalny rezerwuariat nawyków i *przedsądów*.

### **1. Warunki wiarygodności dyscyplinarnej**

Wiarygodności nie sposób sprowadzić do wyłącznie instytucjonalnych założeń, jakkolwiek aktualne stosowanie tego pojęcia demarkuje dwa kluczowe obszary – wiarygodności uprzedniej (niezbędnej dla określonych dokonań) oraz

wiarygodności następczej (rozumianej jako władza uobecniająca się w formie rezultatu owych dokonań). Naturalnie rozgraniczenie to nie rości sobie prawa do kompletności, nie abstrahuje także od sytuacji, w których wiarygodność staje się zaledwie swoistym fantazmatem, by nie rzec: pustym frazesem.

Za punkt wyjścia dla dyscyplinarnej wiarygodności może posłużyć przywołana niegdyś przez Zygmunta Bauman'a *fuzja horyzontów poznawczych*. Ma ona służyć *explicite* wszechstronnemu rozumieniu zjawisk. Nie oznacza zacierania drogowskazów, jakimi są obowiązujące siatki pojęciowe czy obszary problemowe wskazujące na punkty styczności poszczególnych dyscyplin. Fuzja ta nie dąży także do budowania eklektycznych teorii czy metodologii. Zwraca natomiast uwagę na potrzebę dokonania bilansu konkretnych zagadnień i wskazania jasnych pojęć, które kształtują dyscyplinę.

Dzięki takiemu bilansowaniu możliwe staje się adaptowanie działań (dokonań) do tego, co stanowi dyscyplinarne minimum wiarygodności. Niemniej zadanie to przestaje być banalnie oczywiste w sytuacji, gdy mamy do czynienia jedynie ze strzępami pierwotnie relewantnych idei, czy też – jak to określiła Mieke Bal (2012) – z pojęciami wędrującymi od jednej dyscypliny do drugiej i z powrotem. Tym samym, starając się wykazać wiarygodność reprezentowanej dyscypliny, warto zwrócić uwagę na fakt, że mobilność pojęć może przybrać formę nie tylko interdyscyplinarną, lecz także *intradyscyplinarną*<sup>1</sup>, tzn. pojęcia zarówno podstawowe, jak i specjalistyczne stają się **wewnątrzdyscyplinarnie negocjowalne**<sup>2</sup>. O ile dyscypliny zapośredniczają pojęcia, nigdy ich jednak nie hierarchizują. Jak dowodzi Reinhart Koselleck:

[...] dobra edukacyjne i obszary wiedzy nie dopuszczają ze względu na swoją funkcję edukacyjną jakiegokolwiek hierarchii [podkreśl. oryg.]. Wszystkie nowożytne doświadczenia przetransportowane do sztuki, literatury i nauki tworzą tutaj wzajemnie się objaśniające i stabilizujące związki odniesieniowe. Każda nauka szczegółowa, która się stabilizuje i utrwała za pomocą różnicujących definicji, musi skrywać w sobie wyjaśnienia dla innych nauk. Testem dla jej wyspecjalizowanej metody jest albo kompatybilność z sąsiednimi naukami, albo jej modyfikujące oddziaływanie na wszystkie nauki pokrewne. W ten sposób powstaje każdorazowo nowy system zależności, wspólny styl [...] (2001, s. 450).

<sup>1</sup> Posługując się pojęciami podstawowymi „pamięć” oraz „narracja”, można nakreślić intradyscyplinarne wędrówki owych pojęć. „Pamięć” konstruuje i dekonstruuje „narrację”, stwarzając m.in. możliwość przyjęcia odmiennej perspektywy poprzez sięgnięcie do siatki pojęć specjalistycznych. Tym samym „pamięć” staje się procesem zogniskowanym wokół „narracji” i nic nie stoi na przeszkodzie, aby funkcje „pamięci” (traktowanie jej jako źródła, przedmiotu bądź narzędzia poznania) podlegały w tym procesie substytucji (jest to możliwe dzięki wieloaspektowości pamięci, która może występować jako nośnik znaczeń, a jednocześnie jako mechanizm strukturyzujący doświadczenie w czasie i przestrzeni). Ponadto sama „narracja”, rozumiana jako *u t e k s t o w i o n a* pamięć, nie poprzestaje wyłącznie na przeszłości, obrasta bowiem w aktualne konteksty – nabierając znaczeń symbolicznych i podlegając wtórnemu modelowaniu.

<sup>2</sup> Jest to szczególnie widoczne podczas prób „wypiętrzania się” określonych obszarów wiedzy, aspirujących do miana subdyscyplin. Proces ten, który w pewnym sensie nosi znamiona *paradygmatycznego przesunięcia*, pozwala zaobserwować moc sprawczą siatki pojęć specjalistycznych, które przyczyniają się zarówno do konstruowania, jak i dekonstruowania danej dyscypliny, wpływając tym samym na jej delimitację. W pedagogice jednym z obszarów, który takie aspiracje wykazuje jest „pedagogika pamięci” – wyrastająca u źródeł pozaszkolnej edukacji historyczno-społecznej i związanej z nią praktyki edukacyjnej.

Obok fuzji horyzontów poznawczych, wypełnianiu dyscyplinarnych zobowiązań na gruncie pedagogicznym towarzyszy zaangażowanie w doskonalenie procesów *autoformatywnych*<sup>3</sup> (szeroko rozumianych procesów autoedukacji) oraz rozwijanie *refleksyjności*<sup>4</sup>. Na tym tle wskazać można trzy strategie edukacyjne, mające w swojej genezie bezpośredni związek z tzw. *quasi*-pamięcią.

## 2. Współczesny korelat wiedzy – *quasi*-pamięć

Mając na względzie fakt, że każda wiedza skierowana jest na *być przedmiotu* (Frank 2010, s. 96), czyli na rzeczywistość obiektywną, można poczynić założenie, że pamięć ma charakter obiektywno-subiektywny, bo jej przedmiot stanowi jedynie ten kawałek obiektywnej rzeczywistości, który został przez nas *rozpoznany* i przyswojony, innymi słowy stał się częścią naszego życia (w omawianym kontekście pamięć stanowi zatem zdolność oglądania życia jako subiektywno-obiektywnej jedności i może być utożsamiana z *samopoznaniem* lub *samoświadomością*) (Frank 2010, s. 97). Tymczasem wiedza (o przeszłości) może mieć podstawy inne niż pamięć rzeczywista, której można przypisać charakter względnie ponadczasowy, jest ona bowiem ograniczona przez długość ludzkiego życia lub – jak określiliby to Henri Bergson – trwania (*durée*)<sup>5</sup>.

Istnieją dwa zjawiska, za pomocą których wskazuje się różnicę między rzeczywistym pamiętaniem a *quasi*-pamiętaniem – są nimi warunek wcześniejszej świadomości oraz błąd przez niewłaściwą identyfikację (Shoemaker 1970, s. 269–280).

Zgodnie z warunkiem wcześniejszej świadomości, jeśli dana osoba pamięta minione wydarzenie, oznacza to jednocześnie, że była jego bezpośrednim świad-

---

<sup>3</sup> Koselleck posługuje się terminem „samoformowanie” (*self-formation*), wyraźnie przy tym odzielając je od „samoedukacji” (*self-education*), której zarzuca nadmierny autodydaktyzm (2001, s. 418).

<sup>4</sup> Samorefleksyjne pojęcie edukacji przysługuje takim jednostkom sprawczym, jak: naród, nacja, wspólnota, społeczeństwo, dzieciństwo, młodość i inne stopnie wiekowe, klasa czy państwo, natura i dzieje. Wszystkie one, jako podmioty zdolne do edukacji, stają się derywatami *samoformowania* (Koselleck 2001, s. 428).

<sup>5</sup> W trwaniu (*durée*) Henri Bergson ułokował źródło pamięci. Owo trwanie oznaczało dla niego następstwo stanów umysłowych jednostki, wynikających z doświadczania siebie i świata. Życie ma dostarczać treści, które doświadczane, uświadomione i *rozpoznane* wypełniają bezbrzeżny akwen pamięci (zob. Ankersmit 2004). Odmienne w zamyśle Siemiona L. Franka, rozstrzygającym źródłem może być sama pamięć – obejmująca zdolność do oglądania życia, wiedzę (o wewnętrznych treściach życia) oraz duchowość (niezależne przeżywanie wspomnień). Zdaniem S. L. Franka, życie, które nazywa „subiektywnym światkiem przedmiotu”, istnieje tylko ze względu na pamięć. Jest ono niczym innym, jak zbiorem uświadomionych przeżyć, włączonych do przechowalni pamięci. Pamięć zachowuje potencjalnie każde przeżycie, dzięki temu możliwe jest zaistnienie indywidualnej świadomości, w szerokim znaczeniu opisywanej jako życie (por. Frank 2010).

kiem, tzn. obserwowała je bądź sama go doświadczyła. Jest to tzw. **mocniejszy warunek wcześniejszej świadomości**, który musi być spełniony w przypadku rzeczywistego pamiętania (pamięć musi korespondować z przeszłym, kognitywnym i sensorycznym, stanem osoby pamiętającej). Innymi słowy, na rzeczywiste pamiętanie składa się świadomość połączona z obecnością/uczestnictwem, podczas gdy w przypadku *quasi*-pamiętania wystarczy, aby spełniony został **słabszy warunek wcześniejszej świadomości** – sama świadomość owego wydarzenia. Wynika z tego, że pamiętać w sposób rzeczywisty możemy tylko te wydarzenia, w których partycypowaliśmy, natomiast *quasi*-pamiętanie otwiera nam dostęp do cudzych doświadczeń i przeszłych wydarzeń, które nie były naszym udziałem. Co więcej, *quasi*-pamiętanie może mieścić w sobie niezależne i zróżnicowane czasowo oraz przestrzennie wspomnienia tego samego wydarzenia. W związku z tym, potencjalnie wszystko może stać się przedmiotem naszej pamięci (czyli może wejść w skład wiedzy *quasi*-pamięciowej). Jak utrzymuje Mieczysław Malewski:

Egzystencjalna współzależność między ludźmi wymaga uzgodnienia narracji nie tylko po to, aby poszczególne historie były logicznie spójne, ale także po to, aby były zrozumiałe dla innych i mogły być przez nich akceptowane. Jest to warunek konieczny [podkreśl. – A.C.], aby zaistniała „wspólnota opowieści”, będąca fundamentem zbiorowej tożsamości jednostek i grup społecznych. Dlatego narracje biograficzne muszą podzielać punkty widzenia innych, muszą „wpasowywać się” w polifonie głosów, muszą współbrzmieć z innymi narracjami opowiadającymi o wspólnej przeszłości. Pamiętanie jest praktyką społeczną (2010, s. 156–157).

Jeżeli wspólnota opowieści jest podstawą tożsamości, zarówno jednostek, jak i zbiorowości, można przypuszczać, że wspólna przeszłość (a wraz z nią minione indywidualne historie) ugruntowują źródło wiedzy o świecie, ale także źródło koncepcji siebie. Sprawia to, że wiedza *quasi*-pamięciowa, jako samoindukujące się kulturowe pole siłowe, kieruje wszystkich uczestników w s p ó ł n o t y ku ich wzajemnym refleksjom. Ponadto „zastępcze korzystanie z doświadczeń innych osób podobnie usytuowanych w społeczeństwie nie narusza wiarygodności [narracji] i nie podważa poznawczej owocności badań” (Malewski 2010, s. 157). Zarysowane tutaj kryterium świadczy w dużej mierze na korzyść wiedzy potencjalnie uniwersalnej (jeżeli trwamy przy poglądzie, że taką jest wiedza *quasi*-pamięciowa), jako że charakteryzuje ją społeczna otwartość, a także zdolność do przenikania wszystkich warstw społecznych. Jako taka stanowi **metapojęcie**, bowiem nie jest uwikłana w określone ramy dyscyplinarne, zaś poddaje się aktywizującej samointerpretacji, stając się tym samym katalizatorem postaw. Pozwala to z różnych perspektyw (a zwłaszcza w perspektywie *longue durée*) postrzegać zjawiska społeczne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne – współzależnie bądź niezależnie od ich proveniencji historycznej.

Błąd, który polega na niewłaściwej identyfikacji (*misidentification*) odnosi się do zaimków pierwszej osoby bądź innych zwrotów autoreferencyjnych (*self-referring*)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Jak tłumaczy Shoemaker, odniesienie do samego siebie (*self-reference*) jest zazwyczaj wyrażane przy użyciu zaimka pierwszej osoby, niemniej jednak może pojawić się w formule imion własnych lub opisów szczegółowych, np. „Przewodniczący udziela głosu...”. A u t o r e f e r e n c y j n o ś ć zwrotu

Wspomnienia pierwszoosobowe, pochodzące z pamięci rzeczywistej, nie poddają się temu błędowi (zakładając, że spełniają warunek wcześniejszej świadomości), natomiast *quasi*-wspomnienia nie są na ten błąd odporne. Wynika to nie tylko stąd, że spełniają one zaledwie słabszy warunek wcześniejszej świadomości. Dodatkowych komplikacji dostarcza fakt, że możemy pamiętać kilka podobnych wydarzeń (czy też wydarzeń tego samego rodzaju), co może przyczyniać się do pomyłki pamięci.

Wedle przytoczonej charakterystyki:

*Quasi*-pamięć jest związana ze szczególnym przypadkiem pamiętania. Z jednej strony różnicę między *quasi*-pamiętaniem a pamiętaniem można scharakteryzować mówiąc, iż to pierwsze wymaga słabszego warunku wcześniejszej świadomości, niż drugie. Podczas gdy pamiętanie przeszłego wydarzenia zakłada, że ten, kto pamięta był go świadom i był obecny w momencie, w którym się wydarzyło, *quasi*-pamiętanie przeszłego zdarzenia implikuje jedynie fakt, że ta lub inna osoba była go świadoma (Shoemaker 1970, s. 271).

U podłoża *quasi*-pamięci tkwi nietypowa identyfikacja – nie istnieje w jej przypadku warunek wcześniejszego doświadczenia, które zostaje zapośredniczone. *Quasi*-pamięć odnosi się do wydarzeń, które nie były naszym bezpośrednim udziałem i których osobiście nie doświadczyliśmy. W istocie wytwarza ona zwielokrotnioną perspektywę minionych zjawisk, a także ich wielowarstwowość. Doświadczenie zostaje zastąpione przez wiedzę *quasi*-pamięciową, która nie musi być wyprowadzona z rzeczywistych danych (jak np. pamiętniki, fotografie, pokłady skalne itd.), na podstawie empirycznych praw i uogólnień (Shoemaker 1970). Oznacza to, że jesteśmy kształtowani także przez doświadczenia, które nie są nasze i pochodzą z innego przekazu niż rodzinno-pokoleniowy. Zwielokrotniona optyka w tym przypadku pozycjonuje na nowo mikrohistorię:

Nasze opowiadanie o sobie i tożsamości, jakie konstruujemy poprzez narracyjne konfiguracje, pozostają pod wpływem tego, jak o nas mówią i jak mówili inni oraz pod wpływem kulturowych i zbiorowych narracji, pośród których żyjemy i żyliśmy i jakie sami wnosimy, s p ł a t a j ą c [podkreśl. – A.C.] je z naszymi doświadczeniami (Horsdal 2004, s. 21).

W praktyce oznacza to, że mamy do czynienia z polimorficznością pamięci<sup>7</sup>. Z wiedzy *quasi*-pamięciowej, czyli socjowiedzy (osadzonej w kontekście *social history*) korzystamy na bieżąco, ale przy tym bardziej powierzchownie (w zależności od potrzeb). Nie wpływa to jednak na jej istotny charakter jako czynnika antropologicznego, oddziałującego na społeczeństwo. Wspomnienia intensywniejszej natury, których zaistnienie jest uwarunkowane przekazem narra-

---

oznacza, że odnosi się on do mówcy oraz że sam mówca intencjonalnie odnosi się w nim do siebie (Shoemaker 1970, s. 270).

<sup>7</sup> Można to zaobserwować chociażby na przykładzie pamięci wojny, która zawsze jest pamięcią zróżnicowaną w pamięci społeczeństw. Każda wojna powoduje reperkusje w pamięci, najczęściej są nimi tzw. białe plamy, luki świadomościowe czy też fakty „prześnione”, nieobecne w myśleniu – podobnie jak opisywana przez A. Ledera rewolucja społeczna z lat 1939–1956 (zob. Leder 2014).

cyjnym zawiera p o s t p a m i ę <sup>8</sup>. Z kolei pamięci rzeczywistej jako jedynej można przypisać swoiste *porty pamięci*, do których stale powracamy, gdyż zawierają nasze osobiste minione historie, będące fundamentem opisywanej przez S. Shoemakera *tożsamości osobowej*:

[...] osobowy obraz samego siebie, koncepcja własnego charakteru, wartości i możliwości są zdeterminowane w znacznym stopniu przez sposób, w jaki postrzegane są własne minione działania. A przyszła historia jest pierwotnym siedliskiem pragnień, nadziei i obaw (1970, s. 284).

### 3. Strategie edukacyjne jako implikacja refleksyjności i zaangażowania w procesie autoformatywnym. Kontekst znaczeniowy

Pojęcie e d u k a c j i dotyczy każdego człowieka z osobna. Staje się ona *sposobem prowadzenia życia*, w którym człowiek

[...] sam musi się edukować, podobnie jak oddziałują na niego zawsze te okoliczności, bez których przetworzenia nie będzie w stanie się edukować [...]. Osobowościowa samoedukacja prowadzi do zachowań kierujących postępowaniem, które muszą wiązać społeczne przesłanki z własnym procesem edukacyjnym. Edukacja nie prowadzi do kontemplacyjnej pasywności, ale wciąż zmusza do działań komunikacyjnych, prowadzi do *vita activa* (Koselleck 2001, s. 427–429).

Jeżeli zatem w życiu każdego człowieka takie samoczynne autoformowanie zachodzi, to można przyjąć, że w ten sposób edukacja odnajduje drogę rozwoju w jednej ze swych podstawowych funkcji, mianowicie **funkcji osobowo-kreatywnej i egzystencjalnej**<sup>9</sup>. Proces nieprzerwanego doskonalenia i odnawiania edukacji – nie będącej „daną uprzednio formą, którą należy wypełnić, ale procesualnym stanem, który wciąż i aktywnie zmienia się za sprawą refleksji” (Koselleck 2001, s. 421) – odsłaniają strategie edukacyjne, oparte na trzech procesach pamięciowych, jakimi są **rememoracja, rekolekcja i rekognicja**<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Pojęcie postpamięci zostało wprowadzone do nurtu *memory studies* przez Marianne Hirsch, Żydówkę węgierskiego pochodzenia, która poświęciła je Ocalałym z Zagłady oraz ich dzieciom i najbliższym. Opisała pamięć szczególnego rodzaju, dotyczącą treści zapamiętanych, które tkwią żywo w ludzkiej świadomości, lecz nie pochodzą z własnego doświadczenia jednostki. Tym, co je od niego oddziela jest „dystans pokoleniowy” – postpamięć jest atrybutem tzw. „drugiego pokolenia” (Hirsch 1997). Postpamięć kształtuje nas, uruchamiając emocje, poprzez które najszybciej ulegamy narracjom, jej budulcem jest serce. Nie jest związana tylko ze sferą intelektu, co odróżnia ją od *quasi-pamięci*, opisywanej przez S. Shoemakera.

<sup>9</sup> Wyróżniona przez A. T. Tymieniecką obok funkcji społeczno-cywilizacyjnej i publicznej (zob. Szmyd 2011).

<sup>10</sup> Pod pojęciem rememoracji (łac. *memoratus* – przypomniany) rozumiem bezwiedny, nieuświadomiony, przebiegający bez udziału woli proces pamięciowy, w trakcie którego wspomnienia napły-

Strategie rememoratywna i rekognitywna są najbliższe funkcji cywilizacyjno-społecznej edukacji. Oznacza to, że umożliwiają one swobodne wykorzystywanie zasobów wiedzy *quasi*-pamięciowej, a więc potencjalnej, mającej cechy instrumentalne, która pozwala reagować w przypadkach niewyuczalności adaptacyjno-technicznej (w efekcie kształtuje nawyki zamiast kompetencji, zastępuje kunszt automatyzmem). Wspomniane strategie poszukują doraźnych i natychmiastowych rozwiązań, redukując potrzebę namysłu, wymiany opinii i refleksji do niezbędnego minimum. Zaangażowanie w ich przypadku odzwierciedla się przede wszystkim w domenie publicznej, będąc wypadkową oddziaływania struktur władzy oraz kontekstu społecznych oczekiwań. W edukacji rozumianej jako *sposób prowadzenia życia*, strategie rememoratywne i rekognitywne są usytuowane w *mezoperspektywie*, bowiem ich realizacja jest wyznaczana, oceniana i wartościowana na podstawie normatywności ról społecznych:

[...] samoodnajdywanie było od samego początku skazane na stosunki międzyludzkie i to nie w sensie oczywistym, że człowiek jest *animal sociale*. Zarówno właściwa osobowość, jak i specyficzna pod względem grupowym *t o w a r z y s k o ś ć* [podkreśl. – A.C.] jest elementem edukacji (Koselleck 2001, s. 430).

Tymczasem w edukacji ważniejszą rolę będzie odgrywała strategia rekolektywna, która zakłada świadomie ukierunkowaną refleksję autoformatywną, odnoszącą się do *samostanowienia osobowości* (Koselleck 2001, s. 427), zaś w przypadku działań związanych bezpośrednio z pamięcią – oznaczającą aktywizowanie określonych wrażeń, wspomnień, motywacji, posiadanej wiedzy w kontekście odzyskiwania i ponownego odkrywania potencjału oraz możliwości zlokalizowanych w *środowiskach pamięci*. Opiera się na doświadczeniu, dyskursywności i wynikającej z nich określonej aksjologii. W ten sposób dzięki rozpoznawaniu i przywoływaniu tradycji, a także dzięki budowaniu mądrości życiowej jako podstawowej kategorii aksjologicznej, zaangażowanie przybiera postać obecności.

W strategii rekolektywnej zaznacza się podłoże personalistyczne i *mikroperspektywa* – akcentuje ona podmiotowość człowieka, jego rozumność, aktywność, odpowiedzialność, wrażliwość oraz indywidualność. W przedstawionym ujęciu ma ona charakter dynamiczny, gdyż istotne jest nie tylko wywiązywanie się z ról społecznych, lecz w szczególności: realizowanie własnych ideałów, celów i marzeń (**teleologiczność**), samosterowność i skuteczność w działaniu na każdym etapie życia (**formacja tożsamościowa**), poszukiwanie wartości wyższych/universalnych, poszukiwanie sfery *sacrum* w otaczającym świecie, a także w sobie samym, odkrywanie nowych dróg (**transgresja**), pomyślany i niewypowiedziany *dialog z samym sobą* oraz rozwijanie perspektywy biogra-

---

wają do świadomości poprzez analogie bądź skojarzenia oparte na styczności lub podobieństwie. Rekolekcję traktuję jako świadomą i celową refleksję, wskrzeszanie w pamięci określonych wrażeń (łac. *recollectum* – zbierać ponownie, odzyskać), zaś rekognicję jako rozpoznawanie zjawisk za pośrednictwem zmysłów (łac. *recognitio* – badanie, przegląd); por. (Atkinson 1995).

ficznej (**rozumienie**). Wyrażnie uwydatnia się związek rekolektywnej autoformatywności z rozwojem sfery duchowej<sup>11</sup>. Autoformacja może zaistnieć jako refleksja nad własną biografią, konstatacja nad ludzkim życiem, rozwijanie wiedzy w kontekście *biegu ludzkiego życia* (wymiar egzystencjalny autoformacji) bądź może zmierzać do wypracowywania postaw etycznych, moralnych, wiarygodnych, by w efekcie sprzyjać dążeniom do pielęgnowania wartości (wymiar aksjologiczny autoformacji). W przytoczonym opisie rozwój duchowy, jako obszar życia wewnętrznego, stanowi element rozwoju psychicznego (nie jest związany z religijnością, choć jej nie wyklucza). W ten sposób autoformacja dokonuje się zarówno na bazie świadomości, jak i podświadomości, mogą ją również wspierać takie czynniki, jak intuicja (człowieka cechuje nie tylko poznanie intelektualne, świadome dążenia i pragnienia czy zmierzanie do celu, lecz także poszukiwania niepewne, ledwie zarysowane niejasnym przeczuciem) bądź udział osób znaczących (mentora, mistrza, przewodnika duchowego). Rekolekcja jako świadoma i celowa refleksja, w kontekście autoformacji pokazuje, że człowiek kształtowany jest – oprócz warunków, w których żyje – także przez zasób indywidualnych aktywności, które pozwalają implikować „od wewnątrz” własny rozwój (Dąbrowski 1989, s. 155–156).

Pamięć jako czynnik integrujący doświadczenie oraz wspierający procesy autoformatywne pojawia się zarówno w sferze publicznej (rememoracja, reko-gnicja), jak i prywatnej (rekolekcja). Można poczynić założenie, że pedagogizacja pamięci powinna w pierwszej kolejności uwzględniać zarysowane wcześniej kategorie – doświadczenie, zaangażowaną obecność, aktywność oraz refleksyjność. Kształtowanie *tożsamości osobowej*, kierowanie własnym rozwojem czy wreszcie przyglądanie się osobistym historiom z perspektywy biografii zakłada zwykle różne warianty zbierania doświadczeń. Można wyróżnić przynajmniej trzy aspekty czasowe ich gromadzenia: krótkoterminowy, średnioterminowy i długoterminowy. Pierwszy aspekt związany jest z najintensywniejszym osobistym zaangażowaniem i przeżywaniem własnego doświadczenia. Dotyczy takich zdarzeń zakotwiczonych w *portach pamięci*, bez których żadna biografia ani historia nie mogłaby się rozwijać. Można je określić mianem *pradoświadczenia*, które towarzyszy człowiekowi przez całe życie, naznacza jego wybory i które zasadniczo jest przeżywane wciąż na nowo – czasem bardziej, czasem mniej świadomie (na drodze rekolekcji bądź rememoracji). Drugi rodzaj zbierania doświadczeń jest procesem ich akumulacji – napływania cudzych doświadczeń, ich zapośredniczania, uzupełniania nimi bądź rewidowania własnych przeżyć (przy udziale m.in. postpamięci). Stanowiłyby one zatem rodzaj doświadczeń pośrednich czy też zapośredniczonych. Najważniejszym determinantem w ich przypadku nie jest już osobiste zaangażowanie, lecz czynniki takie jak pokoleniowość, życie polityczne, uwarunkowania społeczne – wszystkie krzy-

---

<sup>11</sup> Jak dowodzi Koselleck, przeświadczenie, że samorozwój jest związany z duchowymi uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi czy politycznymi, gdyż wyłącznie w ich obrębie może się realizować, stanowi rodzaj refleksyjnego przetworzenia, które wszelką edukację sytuuje w kontekście zobowiązań społecznych (Koselleck 2001, s. 429).

żują się w historiach indywidualnych, nadając im określoną strukturę. Aspekt krótkoterminowy i średnioterminowy mają odpowiednio naturę synchroniczną oraz funkcjonalną, gdyż dotyczą ludzi żyjących w jednym czasie, co umożliwia samoistne i w miarę naturalne gromadzenie doświadczeń. Natomiast perspektywa długoterminowa (diachroniczna) przekracza doświadczenia pokoleniowe i indywidualne. Dotyczy wydarzeń rozgrywających się na przestrzeni wieków, które wymykają się bezpośredniemu doświadczeniu indywidualnemu i nie zawsze mają szansę zostać zapośredniczone. Dostęp do nich uzyskujemy zazwyczaj dzięki *quasi*-pamięci. Ponadto w wyniku różnych uwarunkowań historyczno-kulturowych doświadczenia gromadzone długofalowo często podlegają reorientacji, co wzmacnia instrumentalizację i instytucjonalizację pamięci. Jakkolwiek w każdym ze wskazanych przypadków – kiedy pamięć jest traktowana jako kategoria antropologiczna – chodzi o inkorporowanie doświadczeń osadzonych na płaszczyźnie pamięci zbiorowej (kolektywnej), pamięci społecznej oraz pamięci biograficznej (jednostkowej) do autoformatywnego zasobu doświadczeń i analizowanie ich w sposób dychotomiczny – posługując się w pierwszej kolejności kategoriami wiarygodności (w odniesieniu do wątków narracyjnych, m.in. poprzez obiektywne poznanie, intencjonalność, etyczność)<sup>12</sup>, a dopiero później kategoriami autentyczności (wyznaczonymi przez *systemy znaczeń*, nie zaś chronologię zdarzeń)<sup>13</sup>.

Wiek XXI jest wiekiem pamięci, niemal w każdym wymiarze – współczesne społeczeństwa to społeczeństwa pamiętające i wciąż mające w swoich biografiiach *postkonstrukty*. Ich obecność w ludzkich postawach, wyborach, opiniach niesie ze sobą ryzyko deformacji świadomości. Podobny „kod polaryzacji” spotykamy w mechanizmach dyscyplinarnego przekazu. Strategie codzienności przesuwają akcent na przeżycie, ich formuła nie dopuszcza właściwego strategiom edukacyjnym refleksyjnego i zaangażowanego p r z e - ż y c i a.

---

<sup>12</sup> Jako kategorię wiarygodności w procesach autoformatywnych można wskazać także rozbudowaną triadę W. Diltheya: (prze-)życie – doświadczenie – introspekcja – ekspresja – rozumienie (będącą również przejawem opisywanego przez B. Milerskiego „klucza hermeneutycznego”).

<sup>13</sup> O systemie znaczeń jako kategorii analitycznej, porządkującej relacje zachodzące pomiędzy przeszłością, teraźniejszością a przyszłością, piszą P. Piotrowski i J. Górniewicz (2015). W prezentowanej perspektywie system znaczeń ma być nośnikiem kategorii ontologicznych, niezależnym od zjawiska przyczynowości i chronologii. Należy mieć na uwadze, że ów system znaczeń nie jest wiedzą historyczną ani kulturową – może być pojmowany jako dominanta współczesnej perspektywy historyczno-kulturowej, którą moglibyśmy określić jako perspektywę *by-stander*. Innymi słowy, system znaczeń jako kategoria analityczna (w rozumieniu Kantowskiej zasady porządkowania doświadczeń) odzwierciedla stelaż utkany z symboli, sposobów myślenia, żywych bądź zatartych idei i nagromadzonych wspomnień. Jego aktywność jako nośnika będzie skorelowana z ludzką świadomością i działaniem, co umożliwia podtrzymywanie i przekazywanie tradycji w wymiarze nietekstualnym.

## Podsumowanie

Na płaszczyźnie *wiedzy*, w obliczu postaw reprezentantów poszczególnych dyscyplin, daje się odnotować nie tyle troska o wiarygodność, ile dość osobliwe zjawisko **beztroskiej wiarygodności**. Mam tutaj na myśli nader częste, pochopne sięganie do zasobów wiedzy *quasi*-pamięciowej, co uczynnia jej fasadowość, opartą na aktualnej atrakcyjności pojęć, niekoniecznie spójnych. Dla przykładu, współczesne badania nad kategorią pamięci zbiorowej, niezależnie od dyscypliny, w ramach której są prowadzone, wymagają wskazania konkretnego punktu odniesienia i uzasadnienia celu, natomiast usytuowanie ich w polu badań nad tzw. *miejscami pamięci* miałyby taką konieczność niwelować. Kwestią otwartą pozostaje, jak dalece prozaiczny zabieg semantyczny (stosowany przez wielu badaczy), oparty właśnie na aktualnej atrakcyjności danego pojęcia, wpływa na jakość, wynik czy też zasadność badania. Niemniej jednak takie zabiegi w znacznym stopniu wpływają na konstruowanie świata społecznego, w którym zaczyna dominować kultura *quasi*-pamięci.

Martin Heidegger określiłby zapewne ten stan jako *dzisiejszą bezmyślność*, która we współczesnej formie stanowi nie tylko zaniechanie myślenia, lecz także jego **normatywnie usankcjonowaną dezaktualizację**, przez co mamy do czynienia nie tyle z niewiedzą, ile z unieważnieniem wiedzy.

Bezmyślnością jest pograżenie się w myśleniu kalkulującym. Człowiek dzisiejszy stał się bezmyślny, gdyż zaniechał medytującego rozmyślenia pozbawionego praktycznej użyteczności (za: Buczyńska-Garewicz 2006, s. 199).

Stąd na pierwszy plan wysunęła się funkcja społeczno-cywilizacyjna i publiczna edukacji, podczas gdy jest ona w stanie interweniować w przypadkach niewyuczalności adaptacyjno-technicznej i oddziaływanie na sferę świadomościowo-etyczną (związaną z akceptacją czy wyborem norm, wartości, wzorów, tradycji) stwarza symultanicznie szanse i zagrożenia, pozbawione jest jednak punktów orientacyjnych. Dość dobrze oddaje to stwierdzenie Hannah Arendt:

Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja (1994, s. 231).

Wciąż niezmiennie wydaje się to jedną z najważniejszych kwestii wiarygodności współczesnej edukacji, w której tradycje nie są już przekazywane, ale ustanawiane w retrospektywie (Koselleck 2001, s. 453), otwierającej przyszłość na nowo<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> U Kosellecka termin retrospektywność (*Reflexivität*) można rozumieć w dwóch wymiarach: jako refleksję odsyłającą do tego, co minione bądź – sięgając do źródłosłowa łacińskiego – jako nastrój na nowo (łac. *reflecto*, *reflexi*, *reflexum*).

Jeśli przyjąć, że tradycja odzwierciedla wcieloną w życie narrację, prowadzoną w grupach społecznych, a także w indywidualnych rozmowach członków poszczególnych pokoleń, nie sposób przypisać jej zdolności przekazywania (*Tradierbarkeit*). Dzieje się tak, gdyż narracje pamięci nigdy nie są przekazywane – stanowią one źródło i pretekst do wkroczenia na niekończącą się ścieżkę ponownych narracji (Welzer 2010, s. 5–17). Re-narracyjność tradycji konfiguruje jej treść w oparciu o aktualne doświadczenia, potrzeby czy związki z teraźniejszością. *Traditionsgehalt* staje się zatem w świecie współczesnym kategorią funkcjonalną. Zbiorowe czy indywidualne historie życia nie dbają o sprzeczności, niespójności, a nawet naruszenia jedności czasu i przestrzeni. Tak rodzi się wiedza *quasi*-pamięciowa. Komunikatywna nieświadomość łączy dwa źródła *quasi*-pamięci – percepcję oraz interpretację. To połączenie opiera się przede wszystkim na wiedzy, nie zaś na lepkich narracjach z przeszłości. A zatem to, co kolektywnie podzielane, nie zawsze wynika z tego, co kulturowo zdeterminowane. Polimorficzność narracji skłania do przemyślenia podstawowej idei społecznych ram pamięci – nabywanie, przechowywanie i przekazywanie wspomnień zaczyna wykraczać poza obszar tego, co w danej wspólnocie stanowiło dotąd ukonstytuowany paradygmat.

Tymczasem tradycja, którą można tutaj określić mianem normatywnej, wymaga opanowania nie abstrakcyjnych idei, zespołów sztuczek czy rytuałów, lecz konkretnego, spójnego sposobu życia, przy wszystkich jego zawiłościach (Oakeshott 1999, s. 87–118). Heideggerowska bezmyślność w obliczu normatywnej tradycji wkracza w sferę bezrefleksyjnego, nawykowego, pospiesznego i dowolnego zestawiania ze sobą elementów tworzących alternatywne sposoby egzystencji. I tak dochodzimy do sytuacji, w której kategoria czasu społecznego (Durkheim 1990) jako czasu wspólnego dla danej grupy, skonfrontowana z dzisiejszą rzeczywistością, jest strukturyzowana przez *kontrtradycję*, a więc tradycję przeciw tradycji.

## Bibliografia

- Ankersmit F. (2004), *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Universitas, Kraków.
- Arendt H. (1994), *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Atkinson W. W. (1995), *Kształcenie pamięci: nauka o obserwacji, pamięci i wywoływaniu wspomnień*, Wydawnictwo Interlibro, Warszawa.
- Bal M. (2012), *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. (2006), *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków.
- Dąbrowski K. (1989), *Elementy filozofii rozwoju*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa.
- Durkheim E. (1990), *Elementarne formy życia religijnego*, PWN, Warszawa.

- Frank S.L. (2010), *O pamięci*, przeł. B. Czardybon, [w:] *Widma pamięci*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Miejski Dom Kultury Batory, Chorzów, s. 96–100.
- Hirsch M. (1997), *Family frames: photography, narrative and postmemory*, Harvard University Press, Cambridge.
- Horsdal M. (2004), *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 7–25.
- Koselleck R. (2001), *Semantyka historyczna*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Leder A. (2014), *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Oakeshott M. (1999), *Wieża Babel i inne eseje*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Piotrowski P., Górniewicz J. (2015), *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn.
- Shoemaker S. (1970), *People and their Pasts*, “American Philosophical Quarterly”, Vol. 7, No. 4, s. 269–285.
- Szmyd J. (2011), *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Welzer H. (2010), *Re-narrations: How pasts changes in conversational remembering*, “Memory Studies”, No. 3 (I), s. 5–17.

## **II. Akademicka formacja pedagogów**



DOROTA WOLSKA-PRYLIŃSKA

Uniwersytet Łódzki

## **Identyfikowanie społecznych efektów kształcenia. Pogranicze fikcji pedagogiczno-metodologicznej**

### **Wprowadzenie**

Potrzeba oceny działań podejmowanych przez ludzi, w tym kształcenia, jest wpisana w dążenie do ulepszania rzeczywistości. W uproszczeniu przyjmuje się, że wystąpienie pożądaných efektów świadczy o zastosowaniu właściwych metod i środków podczas działania, zaś brak efektów oblięuje do modyfikacji zastosowanego postępowania. Kształcenie należy do takiego rodzaju ludzkiej aktywności, w którym osiąganie określonych efektów, na kolejnych etapach edukacji, upoważnia uczestników (uczniów, studentów) do przejścia na wyższy etap, a w perspektywie umożliwia uzyskanie niezbędnych do dalszej mobilności kompetencji i kwalifikacji. Stale obecne w kształceniu pomiary ilościowe, stopnie „za naukę”, mają wskazywać na indywidualny poziom, nasilenie osiągnięcia efektów kształcenia.

W przygotowanie do wykonywania zawodów społecznych, takich jak np. pedagog, pracownik socjalny czy lekarz, których reprezentanci realizują działania w bezpośrednim kontakcie z drugim i na rzecz drugiego człowieka, w zakres niezbędnych umiejętności oraz kompetencji wchodzą określone postawy. Ich identyfikowanie w procesie kształcenia, a tym bardziej obiektywne ocenianie wydaje się szczególnie trudne. W prezentowanym tekście podjęto próbę określenia tych trudności na przykładzie jednej z postaw potrzebnych przyszłym reprezentantom zawodów społecznych – gotowości do współdziałania. Sięgnięto w nim do badań przeprowadzonych przez autorkę w 2014 r., które miały na celu poszukiwanie przestrzeni do współdziałania w obszarze profesji społecznych i medycznych.

W założeniu, taką przestrzeń należy tworzyć już na etapie kształcenia, stąd w artykule skorzystano przede wszystkim z tej części materiału badawczego, która dotyczy kształcenia do współdziałania.

## 1. Tryb orzekający w formułowaniu efektów kształcenia

Kategoria *efekt kształcenia* zyskała popularność wraz z wprowadzeniem konieczności opracowywania programów kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Wcześniej, w dokumentach określających profile kształcenia, chętniej mówiono o celach kształcenia (w tym również o szczegółowych celach wychowania i kształcenia) jako o oczekiwanych i pożądanym zmianach, które „pod wpływem nauczania i uczenia się, kształtują się w osobowości ucznia” (Okoń 2007). Cele odnosiły się m.in. do zmian rozwojowych w sferze:

- poznawczej – sformułowane były np. w postaci: „zapoznanie uczniów/studentów z...”;
- praktycznej – sformułowane były np. w postaci: „uzyskanie umiejętności...”; „aplikacja wiedzy...”;
- emocjonalnej – sformułowane były np. w postaci: „zwrócenie uwagi na...”.

**Efekty** uczenia się/kształcenia się definiowane są jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, nabytych w procesie uczenia się (*Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, 2014, s. 57)<sup>1</sup>. Efekty odnoszą się do tych samych sfer, które wcześniej w programach kształcenia określone były jako cele kształcenia. Jednak w swej wzorcowej formie (Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r.) użyty do ich sformułowania tryb orzekający wyraża pewność, kiedy mówi się o sferze:

- poznawczej (wiedza) – „ma elementarną wiedzę...”; „zna podstawowe, najważniejsze teorie, nurty...”; „ma uporządkowaną wiedzę...”;
- praktycznej (umiejętności) – „potrafi wykorzystać...”; „posiada elementarne umiejętności...”;
- emocjonalnej (kompetencje społeczne) – „ma przekonanie o...”, „jest świadomy...”, „jest gotowy do...” etc.

Tak więc **cele były formułowane jako kierunki**, w których należy podążać wraz z uczniem/studentem, zaś **efekty oznajmiają o pewnym stanie „posiadania”** wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Do celów dążymy, są tym, co chcemy osiągnąć w procesie kształcenia. Efekty to wynik kształcenia, który przypisuje się uczniowi/studentowi. Cele są jednakowe dla wszystkich, ale już

---

<sup>1</sup> Jako określeń o podobnym znaczeniu używa się w słowniku terminów kompetencje i wyniki nauczania.

efekty mogą wystąpić z różnym nasileniem u poszczególnych uczniów/studentów. To nasilenie nauczyciele starają się zidentyfikować i ocenić. Jedne wyniki kształcenia i stopień ich nasilenia można identyfikować prostymi sposobami, ale inne nie poddają się łatwej ocenie.

Standardy kształcenia, zawarte w aktach prawnych, które obowiązują szkolnictwo wyższe, wskazują na konieczność posiadania przez absolwentów kierunków społecznych, humanistycznych, czy też medycznych aktualnej wiedzy o problemach społecznych, podstawach filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych i biologicznych, niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, pracownika socjalnego, lekarza etc. Wiedzę, a tym bardziej przyswojone przez studenta informacje, można poddawać pomiarowi. Test, wypełniany przez niego w warunkach sprzyjających samodzielności, może zmierzyć poziom (stopień nasilenia) informacji, którymi aktualnie dysponuje. Odpowiedź ustna umożliwia zaprezentowanie wiedzy (wiedzy własnej), zbudowanej z połączenia informacji, doświadczeń i refleksji. Taka wypowiedź to również prezentacja szczególnej umiejętności – umiejętności mówienia o zagadnieniu – która jest bardzo ceniona w dyscyplinach społecznych i humanistycznych. Problem pojawia się wówczas, kiedy podejmujemy próbę pomiaru stopnia uzyskania przez studentów niektórych pożądanych kompetencji, mieszczących się w kategorii, którą ogólnie można określić mianem postaw społecznych.

Wśród efektów kształcenia znajdują się odwołania do umiejętności i kompetencji „ponadczasowych”, na które zawsze zwracano uwagę, formułując cele kształcenia, takich jak to np., że lekarz powinien umieć rozmawiać z pacjentem, a pedagog współdziałać w grupie, przyjmując w niej różne role. Jednak „zmierzenie” społecznych efektów kształcenia, zastosowanie do efektów trybu orzekającego, może wywoływać dyskusje. Tak na przykład mówienie, pisanie, deklarowanie w dowolnej formie swojej gotowości do współdziałania (składanie takiej deklaracji np. w zaliczeniowej pracy pisemnej) nie jest tym samym, co umiejętność współdziałania. Czy wobec tego możemy mówić w trybie orzekającym, wyrażającym pewność, że w procesie kształcenia student nabył określone efekty społeczne? Może raczej należałoby oczekiwać, że uczelnie będą stwarzać studentom liczne okazje do nabywania umiejętności i kompetencji społecznych, ale tylko w niewielkim zakresie są w stanie identyfikować ich rzeczywiste wystąpienie pod wpływem zastosowanego kształcenia? Z tego punktu widzenia należałoby mówić o konieczności tworzenia przez uczelnię oferty programowej, dzięki której studenci będą mieli okazję do nabywania umiejętności i kompetencji społecznych (i z takiej oferty uczelnię rozliczać), ale z dystansem odnosić się do tzw. opisu efektów kształcenia. Pozorne i formalne, a więc fikcyjne, jest bowiem orzekanie o nabyciu umiejętności i kompetencji społecznych, które trudno jest zidentyfikować.

Dla zobrazowania, jak trudne jest identyfikowanie umiejętności i kompetencji społecznych jako efektów kształcenia, posłużymy się umiejętnością/kompetencją współdziałania. Współdziałanie, współpracę, pracę w zespole<sup>2</sup> należy rozumieć

---

<sup>2</sup> Określenia współdziałanie, współpraca i praca w zespole nie są synonimami. Największy ładunek podmiotowości uczestników wspólnego działania zawarty jest w pojęciu współdziałanie.

jako pewien typ zachowań, wynikających z przyjęcia przez osoby działające określonej postawy, nastawionej na osiągnięcie wspólnego celu. Takie zachowania lokowane są wśród kompetencji lub umiejętności zarówno na kierunkach społecznych, humanistycznych, jak i medycznych<sup>3</sup> i mają prowadzić do zwiększenia efektywności profesjonalnych oddziaływań. Postawa nastawiona na współdziałanie/współpracę/pracę zespołową jest niezbędna wszędzie tam, gdzie podejmuje się bezpośrednie działania na rzecz człowieka potrzebującego pomocy, uwikłanego w złożone sytuacje społeczne spowodowane jego warunkami żywotnymi, potrzebującego pomocy profesjonalistów, zarówno z obszaru służb społecznych, jak i medycznych. W takich przypadkach często pojawia się konieczność współdziałania nie tylko pomiędzy profesjonalistą a adresatem jego działań, nie tylko pomiędzy reprezentantami danej profesji, ale również niezbędne jest wspólne działanie interdyscyplinarne, np. pomiędzy lekarzami a pracownikami socjalnymi.

## 2. Gotowość do współdziałania – przykład trudności z identyfikowaniem społecznego efektu kształcenia

Kształtowanie postaw jest jednym z głównych dążeń różnorodnych procesów kształcenia i wychowania. Termin *postawa* wszedł do języka nauk społecznych prawie sto lat temu, za sprawą Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego. Jako zwolennicy refleksyjnej praktyki społecznej, stojący na stanowisku, że teoria społeczna ma być podstawą techniki społecznej, poszukiwali obiektywnych, kulturowych elementów życia społecznego oraz subiektywnych cech charakterystycznych członków grupy społecznej. Uznali, że „te dwa rodzaje danych trzeba rozpatrywać w powiązaniu” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 54) i przyjęli w odniesieniu do nich określenia „wartości społeczne” oraz „postawy” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 54). W dużej mierze do dnia dzisiejszego nauki społeczne z takiej właśnie perspektywy analizują zależności, istniejące w relacjach pomiędzy jednostką a in-

---

<sup>3</sup> Wśród efektów kształcenia na kierunku ratownictwo medyczne (w: *Tabela odniesień efektów kształcenia dla kierunku studiów ratownictwo medyczne, studia pierwszego stopnia*, <https://www.ka.edu.pl/download/>) widnieje informacja, że po ukończeniu studiów na tym kierunku absolwent posiada kompetencje, dzięki którym „potrafi pracować w zespole przyjmując w nim różne role i ma poczucie odpowiedzialności za wspólnie realizowane zadania związane z pracą zespołową”. Z kolei na kierunku pedagogika (w: *Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku pedagogika, studia pierwszego stopnia, profil ogólnokademycki*, [www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013)) zbliżone efekty znajdują się w obszarze umiejętności, dzięki którym absolwent „potrafi pracować w zespole pełniąc różne role; umie przyjmować i wyznaczać zadania, ma elementarne umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację celów związanych z projektowaniem i podejmowaniem działań profesjonalnych”. Na kierunku praca socjalna (w: *Tabela odniesień efektów kierunkowych w zakresie pracy socjalnej do efektów obszarowych*; Załącznik 8 do Uchwały nr 26/2012 Senatu UKSW z dnia 22 marca 2012 r.) wśród kompetencji znajdujemy m.in. następujące: „dostrzega istotę i znaczenie współdziałania i współpracy oraz przyjmowania wielorakich ról”; etc.

nymi systemami społecznymi, co oznacza, że postawa ciągle rozumiana jest jako „proces indywidualnej świadomości, która urabia rzeczywistość lub możliwą działalność jednostki w świecie społecznym” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 54). „Postawa jest zatem indywidualnym odpowiednikiem wartości społecznej; działalność, w jakiegokolwiek formie, stanowi łączącą ją więź” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 55).

Gotowość do współdziałania jest niewątpliwie taką wartością, która przekłada się na sprzyjające grupie/społeczeństwu efekty, na intensyfikację działań społecznych. Stąd zrozumiałe jest pojawienie się efektów kształcenia, wskazujących na: umiejętność pracy w zespole, aktywne uczestnictwo w grupach, organizacjach oraz instytucjach realizujących działania pedagogiczne, zdolność do porozumiewania się z osobami będącymi i niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, umiejętność wyznaczania oraz przyjmowania wspólnych celów działania (*Załączniki* 2011). Wydaje się nawet, że skoro w dzisiejszym, dynamicznie zmieniającym się świecie wiedza wyniesiona ze szkoły może szybko tracić wartość, to należy skupić się w procesie kształcenia na cechach ponadczasowych, przydatnych i wskazanych niezależnie od miejsca oraz czasu zatrudnienia.

Przyjmując, że takimi cechami są gotowość do działania społecznego, realizowanego poprzez pracę zespołową oraz gotowość do współdziałania, z jednej strony można zastanawiać się nad sposobami kształtowania tych cech, z drugiej strony jednak pojawia się podkreślana wcześniej wątpliwość, związana z brakiem pewności, czy określone postępowanie jest na pewno wynikiem procesu kształcenia. Pamiętać bowiem należy, że kształcenie nie jest jedynym czynnikiem kształtowania się ludzkich postaw, cech i wartości. Podobne znaczenie może mieć socjalizacja, odbywająca się w różnych miejscach i okolicznościach. Jako przykład niech nam posłużą informacje z wywiadów z aktywnymi społecznie studentami medycyny<sup>4</sup>. Na swoją działalność społeczną, realizowaną zespołowo przed rozpoczęciem studiów, wskazywali m.in. reprezentanci kół naukowych i samorządu studenckiego. Zaznaczali, że ich obecna aktywność nie wynika z jakiegś wyjątkowej zachęty do działania, z którą spotkali się na uczelni:

Na zajęciach, ani na spotkaniach wstępnych na studiach nikt nas szczególnie nie zachęcał do aktywności. Wyniosłam to z domu.

Wywodzę się z ruchu harcerskiego. To tam nabyłam nawyku działania.

Niektórzy zapalają się do jakiegś nadobowiązkowej pracy, a potem ją porzucają przytłoczeni nauką. Ja z akcji, w których brałam udział jeszcze w czasach przed studiami mam nawyk aktywności.

Aktywni społecznie studenci dostrzegają więc, że ich zaangażowanie w działania społeczne zostało zainicjowane wcześniej. Nie jest to jednak jeszcze argument by sądzić, że tylko tacy studenci będą gotowi do wzmożonej aktywności społecznej, do współdziałania w przyszłej pracy zawodowej. Stosujemy przecież

---

<sup>4</sup> Wypowiedzi studentów zaczerpnięto z wywiadów przeprowadzonych przez autorkę artykułu w 2014 r. Wywiady stanowiły jedną z technik badawczych, zastosowanych w badaniach, mających na celu poszukiwanie przestrzeni do współdziałania w obszarze profesji społecznych i medycznych.

w procesie kształcenia różne formy i metody dydaktyczne, które mogą sprzyjać budowaniu takiej postawy. Należą do nich praktyki studenckie.

Abstrahując od przebiegu i wartości wielu studenckich praktyk, zastanówmy się, czy obserwując jednostkowe zachowanie studenta, wynikające z zadań zleconych na praktykach, możemy mieć pewność, że jest ono wyrazem postawy jego realizatora. Równie dobrze może przecież stanowić jednorazową aktywność, zobligowaną procesem kształcenia. Oczywiście, to jednostkowe zachowanie może być uznane za jeden spośród wielu wskaźników postawy przyjmowanej przez daną osobę w stosunku do określonego zjawiska (np. wobec współdziałania). Wtedy wystąpienie określonego zachowania może być potraktowane jako efekt kształcenia. Jednak kształtowanie postaw jest dążeniem do podejmowania przez ludzi („wychowanków”, studentów) – z przekonaniem – określonych zachowań w podobnych sytuacjach, a to nie zawsze będzie możliwe do sprawdzenia jako efekt studiów.

Michael Winkler twierdząc, że nie można jednoznacznie określić, jak tworzy się postawa, wskazuje ważną rolę, jaką w tym względzie mogą odgrywać „doświadczenia socjalizacyjne, religijne i polityczne przekonania” (Winkler 2015, s. 64). Jak zatem poradzić sobie z identyfikacją efektu kształcenia, który do tego stopnia mogą przenikać inne wpływy i okoliczności, że nie wiemy, czy prezentowane zachowanie, potraktowane jako wskaźnik postawy, wytworzyło się w przebiegu studiów? Stosowane w praktyce akademickiej przedstawianie studentom założonych efektów kształcenia i pytanie ich po zakończeniu zajęć o samoocenę nabycia kompetencji i umiejętności może być dowodem na to, że brakuje nam obiektywnych narzędzi ewaluacyjnych. Wybrany tutaj przykład – postawa gotowości do współdziałania – należy więc ulokować wśród tzw. miękkich efektów kształcenia, możliwych do identyfikacji jedynie połowicznie wówczas, kiedy wsłuchujemy się w deklaracje studentów oraz obserwujemy ich zachowania/czyny<sup>5</sup>.

### 3. Efekty *via facti*?

Obserwacja zachowań/czynów studentów, a więc „połowiczne” identyfikowanie społecznych efektów kształcenia, może odbywać się, jak już wcześniej wspomnieliśmy, podczas szeroko rozumianych praktyk – efekty *via facti*. Nie należy oczywiście zapominać, że w badaniach, również tych mających na celu ewaluację kształcenia, wypowiedzi stanowią ważny wskaźnik występowania określonych

---

<sup>5</sup> Nauczyciele akademicki mają współcześnie coraz mniej możliwości obserwowania (wnikliwego obserwowania) studentów podczas działań w warunkach naturalnych. Dla porównania, lekarze-wykładowcy, biorący udział w przywoływanych w tym tekście badaniach, wskazywali na coraz większe grupy przydzielane na praktyki do szpitali. W ich opiniach uniemożliwia to poświęcenie studentom wystarczająco dużo czasu i uwagi, ale również niszczy znaną im z własnych wcześniejszych studiów relację mistrz-uczeń, którą buduje się w bliskim, indywidualnym kontakcie przy łóżku chorego.

postaw. Jednak deklaracja gotowości współdziałania ma mniejszy walor identyfikacyjny niż podjęcie współdziałania w praktyce. Zatem zaistnienie współdziałania pomiędzy studentami, studentami a pracownikami instytucji czy studentami a adresatami działań staje się jednostkowym efektem mierzalnym. Taka aktywność praktyczna, dodatkowo zapisana w postaci zadań, imiennie przypisanych im realizatorów, miejsc i terminów realizacji jest faktem, konkretnym zdarzeniem, możliwym do odnotowania jako efekt kształcenia. Ciągłe jednak zbadanie tego, jaka będzie skala zmian u studentów, które dokonały się pod wpływem konkretnego działania, jest zadaniem bardzo trudnym.

Idąc dalej tym tokiem rozumowania, przyjmijmy, że „niemierzalne” efekty kształcenia możemy obserwować poprzez ujawnianą przez studentów refleksję (w trakcie działania, a także po jego zrealizowaniu, np. po wdrożeniu projektu socjalnego). Studenci, niezależnie od metod zastosowanych na zajęciach (warsztat, projektowanie socjalne, realizacja jednostkowych zadań w terenie podczas praktyk), będą ujawniać w swoich refleksjach zróżnicowane postawy. Na tę różnorodność wskazuje sam twórca modelu refleksyjnego, Donald Schön (1990, s. 154–155), zachęcający do krytycznej analizy podejmowanych działań, konwersacji, wymiany poglądów w celu optymalizacji kształcenia do praktyki i samej profesjonalnej praktyki. Postawy studentów mogą być bowiem związane nie tylko ze zdobytą wiedzą i umiejętnościami, lecz także z relacjami panującymi pomiędzy wykładowcą a studentem, stosunkiem do nauki, ukształtowanym na wcześniejszych etapach edukacji, czy z wpływami ważnych dla studenta grup odniesienia.

Przed doszukiwaniem się efektów kształcenia poprzez obserwację jednostkowych czynów studentów powstrzymywać nas może również tzw. krytyka równania w dół, czyli tworzenia kultury kształcenia na obniżonym poziomie. Proste przełożenie typu: *zachowanie równa się efekt kształcenia*, stoi w sprzeczności z ideą wykształcenia uniwersyteckiego, które powinno otwierać człowieka na świat, wspierać jego podmiotowość, wyzwalać twórczą aktywność, a nie tylko nauczać sprawnego posługiwania się „narzędziami”. Tu wymaga się pewnego stopnia abstrakcji, uruchamiającego wyobraźnię studentów i wykraczającego poza pragmatyczne doświadczenie. Kształcenie uniwersyteckie ma przecież pomagać w odnajdywaniu własnej filozofii działania, naznaczonej aksjologicznie. Takie założenie trzeba brać pod uwagę nawet wówczas, kiedy poszukujemy wskaźników osiągnięcia efektów praktycznych, w postaci konkretnych umiejętności i kompetencji społecznych, a nie tylko Wiedzy.

## 4. Efekty tłumione profitami

W przywoływanych tutaj badaniach, przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców uczelni medycznej, stwierdzono istotny czynnik, warunkujący podejmowanie przez studentów aktywności społecznej, który możemy nazwać pro-

fitowym. Mamy z nim do czynienia wówczas, kiedy zaangażowanie w działanie badawcze lub społeczno-medyczne gratyfikowane jest uzyskiwaniem przez studenta wymiernych korzyści. Tak się dzieje, kiedy studenci uczestniczą np. w działaniach oferowanych przez IFMSA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Studentów Medycyny) i zdobywają punkty, uprawniające ich do interesujących wyjazdów na praktyki zagraniczne. Ów profit, pozyskiwany dzięki dodatkowej aktywności, jest ciągle pokłosiem postrzegania kształcenia przede wszystkim jako przepustki do przyszłych, indywidualnych korzyści.

Ostatnie dekady to czasy nieograniczonej ekspansji wszystkich form szkolnictwa wyższego i niepohamowanego rozrostu kohort studentów. Dyplom uniwersytecki stanowił obietnicę eksploatowanych stanowisk, zamożności i prestiżu, ciągle rozszerzającego się asortymentu korzyści, który miał zaspokajać rosnące szeregi posiadaczy dyplomów. A że popyt i oferta były ostentacyjnie wręcz przesądzone, koordynowane, podsycone i nieomal automatyczne, uwodzicielskiej sile tych obietnic nie sposób było się oprzeć (Bauman 2012, s. 55).

Dziś sam dyplom już nie wystarcza, stąd aktywność społeczna studenta może być wyrazem zapobiegliwości, „wyścigiem szczurów”, a nie przejawem postawy prospołecznej. Podczas kształcenia pedagogów i pracowników socjalnych z wykorzystaniem metody projektowania socjalnego, jako zachęta do aktywności pada nader często argument: „zorganizuję sobie poprzez projekt własne miejsce pracy”. Cel osobisty autora projektu może w ten sposób stawać się celem nadrzędnym w stosunku do celów społeczno-wychowawczych, do których osiągnięcia dąży się przecież w procesie projektowania socjalnego.

Nie wolno oczywiście twierdzić, że bez profitów, potencjalnych korzyści własnych, nie znalazłaby się liczna grupa młodych ludzi, którzy z zapałem oddawali by się aktywności społecznej. Niektórzy studenci podejmują przecież także działania społeczne, które nie dają im żadnych formalnych zysków w postaci punktów, ulg, podwyższonych ocen. To ci, w stosunku do których odważniej można byłoby zastosować tryb orzekający, kiedy mówi się (w ramach efektów kształcenia) o nabyciu społecznych kompetencji.

## 5. Efekty osiągane poza formalną strukturą

Wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne można nabywać równie dobrze poza formalnymi strukturami uczelni. Jest to kierunek wręcz wskazany w pewnych okolicznościach. Należy do nich m.in. podejmowanie studiów niestacjonarnych przez młodzież będącą bezpośrednio po maturze. Tacy studenci „w ograniczonym zakresie uczestniczą w uczeniu się przez badanie oraz w szeroko pojmowanej kulturze akademickiej, co utrudnia im powiększanie ich kapitału intelektualnego” (Czerpaniak-Walczak 2010, s. 63). Jednocześnie nie mają tzw. praktyki, która jest udziałem studentów niestacjonarnych, zatrudnionych w miej-

scach adekwatnych do kierunku studiów. Sposobem kompensacji tych braków może być np. wolontariat, który dodatkowo jest szczególnym sposobem zaspokojenia potrzeb altruistycznych, chęci pomagania innym, samorozwoju społecznego czy działania społecznego.

W pedagogice należy mówić o środowisku/przestrzeni kształcenia, na które składa się nie tylko uczelnia, lecz także wszelkie inicjatywy, które student może podejmować w ramach zorganizowanej (ale też organizowanej przez siebie), światowej, twórczej aktywności w obszarze swojej przyszłej profesji. Bariery prawne i organizacyjne utrudniają jednak realizowanie kształcenia (w tym – kształcenia do współdziałania) za pomocą np. wspólnych projektów, wdrażanych przez studentów nauk społecznych i medycznych. Efekty kształcenia przypisywane są bowiem do przedmiotów, przyjmuje się konieczność zidentyfikowania wystąpienia efektu na określonym etapie studiowania. Próba wyprowadzenia studentów „z systemu”, kształcenie ich na rzecz współdziałania poza oficjalnymi planami i programami studiów, tak, jak to jest często z wolontariatem, uważane będzie jedynie za działanie uzupełniające. Tymczasem badania zrealizowane na uczelni medycznej, skonfrontowane z kształceniem poprzez projektowanie socjalne, realizowanym na specjalności pedagogika społeczna (UŁ) pokazują, że przestrzeń do zrobienia takiego kroku istnieje. Stanowią ją te wszystkie formy aktywności podejmowanych przez studentów i ich nauczycieli akademickich, które skierowane są na bezpośrednie przekształcanie rzeczywistości społecznej. Realizowane podczas różnorodnej działalności społecznej na rzecz zdrowia (np. w kołach naukowych, organizacjach pozarządowych), przy okazji projektów społeczno-wychowawczych i społeczno-medycznych, lokują się w idei kształcenia do działań złożonych, innowacyjnych, twórczych, czyli takich, o które apeluje się w standardach kształcenia, obowiązujących szkolnictwo wyższe.

Gdyby przyjąć, że **zadaniem uczelni** jest przede wszystkim **tworzenie warunków** do podejmowania przez studentów aktywności, do nabywania przez nich umiejętności i kompetencji społecznych, to głównie ten fakt mógłby być przyjmowany dla wartościowania kształcenia i mówienia o osiągnięciu efektów społecznych w procesie nauczania/uczenia się.

## 6. Przeciw makdonaldyzacji kształcenia

Uczelniom, wykładowcom narzuca się schemat, który w intencji może wydawać się słuszny – porównywalność kompetencji nabywanych w różnych uczelniach przez przyszłych reprezentantów tych samych profesji. Jednak dopasowywanie do schematu zawsze ograniczało indywidualizm i tylko pozornie wprowadzało porządek.

Uczelnie i wykładowcy nie mogą, rzecz jasna, uchylać się od odpowiedzialności przed tym, jaki/jak wykształcony absolwent kończy studia. Jednak owa

ewentualna identyfikacja profesjonalizmu, w tym umiejętności/kompetencji współdziałania, nie będzie tylko efektem kształcenia na uczelni. Tak samo, jak jakość pracy wykładowcy/naukowca nie zawsze przekłada się na jego „produktywność”<sup>6</sup>. Standaryzacja kształcenia nie gwarantuje rzeczywistej uniformizacji efektów, tak jak standaryzacja relacji społecznych nie gwarantuje społecznej stabilizacji.

Dla problematyki kształcenia szczególnego znaczenia nabiera podkreślenie paradoksu racjonalności: wizja społeczeństwa nastawionego na ilość, na pozorną obfitość, na kalkulacyjność, na przewidywalność i efektywność, powoduje eliminację zachowań twórczych, nietypowych, nie schematycznych, nie opłacalnych. Kryterium eliminacji jest racjonalność, czyli wybór tego, co się opłaca według schematu analizy kosztów i zysku. W konsekwencji jednak takie, z pozoru racjonalne, postępowanie staje się nieracjonalne, bo opracowane schematy powodują w konsekwencji nieefektywność (Marynowicz-Hetka 2002, s. 146).

Zaprezentowany tekst jest głosem przeciwko standaryzacji, przyjmowanej jako ułatwienie w biurokratycznej analizie jakości kształcenia, usytuowanego w warunkach zewnętrznej kontroli. Idea optymalizacji kształcenia, standaryzacji rozumianej jako wzorzec kształcenia, jest ze wszech miar słuszna tylko wtedy, kiedy nie ogranicza różnorodności społecznego potencjału, nie niweczy humanistycznego wymiaru uczelni.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Czerpaniak-Walczak M. (2010), *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 53–64.
- Marynowicz-Hetka E. (2002), *Zamiast zakończenia – w sprawie kształcenia do profesji społecznych*, [w:] *Badanie – działanie – kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 143–151.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

---

<sup>6</sup> Przykładem może być zjawisko, które uzyskało już nazwę „punktozy”. Ujawnia się m.in. poprzez zamieszczanie pism w licznych bazach indeksacyjnych. Podejmowanie działań na rzecz zwiększania wskaźników „cytowalności”, a poprzez to poprawianie wyników osiągnięć pracowników uczelni i samych wydziałów, na których są zatrudniani, ma bogatą argumentację. Jeśli jednak dominuje nad naturalną potrzebą wymiany i współdziałania, staje się generowaniem sztucznych, pozornych zachowań, a nawet zmniejsza obieg informacji naukowej. Punktoza ocenia produktywność, zaś jakość tylko pośrednio – jest więc również przykładem pewnej fikcji. Brytyjski fizyk, Peter Higgs [Hegs], laureat Nagrody Nobla w 2013 r., wyznał niedawno, że gdyby dziś zaczynał karierę naukową, to prawdopodobnie zostałby zwolniony z powodu wieloletniej niskiej produktywności” (Starczewski, Stępińska-Ustasiak 2014, s. 41).

- Schön D. A. (1990), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco–Oxford.
- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (2014), [http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Sloownik\\_na\\_strone.pdf](http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Sloownik_na_strone.pdf) (26.06.2015).
- Starczewski M., Stępińska-Ustasiak L. (2014), *Nauka w czasach zmiany*, „Respublica”, nr 3, s. 41–45.
- Thomas W. I., Znaniecki F. (1976), *Chłop polski w Europie i Ameryce. Organizacja grupy pierwotnej*, t. 1, przeł. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Winkler M. (2015), *Postawa*, [w:] *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Kraków, Wydawnictwo Impuls, s. 55–76.
- Załączniki* (2011), *Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r.*, Dz. U., nr 253.



PIOTR KOPROWSKI

Uniwersytet Gdański

## **Twórcza postawa nauczyciela akademickiego i jej konsekwencje dydaktyczne**

### **Wprowadzenie**

Truizmem jest stwierdzenie, że ciągle wzrasta w Polsce liczba wypowiedzi traktujących o nauczaniu przedmiotów humanistycznych na uczelni wyższej. Wiele wskazuje na to, że istota tych wewnętrznie zróżnicowanych propozycji sprowadza się do odpowiedzi na pytanie: czego i w jaki sposób uczyć, by absolwenci uniwersytetów byli osobami wszechstronnie rozwiniętymi, mądrymi, twórczymi, wykazującymi się wrażliwością moralną<sup>1</sup>. Część autorów uwag tego typu wyraża wątpliwości w odniesieniu do metod kształcenia<sup>2</sup>, do realizowanych na zajęciach treści, związków pomiędzy różnymi zagadnieniami, problemami, dylematami. Wiele uwag dotyczy również funkcji nauczyciela akademickiego we współczesnej szkole wyższej oraz w istniejących realiach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych<sup>3</sup>. Panuje raczej zgoda co do tego, że uczelnia przyszłości stawia nowe zadania kadrze wykładowców. Nie sposób nie uwzględnić funkcji, jakie ci ostatni

---

<sup>1</sup> Zdaniem większości nauczycieli, dobry dydaktyk nie musi zbytnio „wykraczać poza zakres swych obowiązków”, „nie musi aktywnie czynić dobra, wystarczy mu powstrzymywanie się od czynów szkodliwych i odwaga w przeciwstawianiu się wszelkim formom zła” (Szewczyk 1998, s. 15). Jeśli nauczyciel będzie postępował w ten sposób, uczeń pójdzie w jego ślady, łącząc własne interesy życiowe z realizacją określonych wartości (Szczęsny 2007, s. 281).

<sup>2</sup> Metodę kształcenia rozumiem – za F. Bereźnickim (2004, s. 256) – jako „sposób pracy nauczyciela (metody nauczania) i sposób pracy uczniów (metody uczenia się), stosowany świadomie i systematycznie oraz wielokrotnie w określonej sytuacji w danym działaniu”. Takie rozumienie metody kształcenia sugeruje aktywny udział uczniów w procesie nauczania – uczenia się.

<sup>3</sup> Są to więc – innymi słowy – pytania o jakość i specyfikę tzw. kultury pedagogicznej; zob. Okoń (2001, s. 199).

spełniać muszą w zmieniających się warunkach. Obserwacja przeszłości oraz projektowanie przyszłości dostarcza bowiem wymownych dowodów na to, że funkcje zawodowe akademików zmieniają się zależnie od ewoluującej rzeczywistości realnego „tu i teraz”. Jednym z najistotniejszych celów kształcenia akademickiego staje się zaś wyrabianie nawyku działania. Realizacja tego celu wymaga od nauczyciela m.in. „budowania” w sposób oryginalny, innowacyjny własnej pracy, wymaga odpowiednio twórczej postawy. O ile wątpliwości zdaje się nie budzić to, że niektóre elementy twórczego działania są wykształcalne, o tyle istotą twórczej postawy akademika jest przedmiotem dyskusji, polemiki, a nawet sporów. Moim zamiarem jest przybliżenie kilku refleksji z tego zakresu, ustalenie, co może współtworzyć wspomnianą postawę i jakie są jej następstwa dydaktyczne. Pragnę podać niektóre cechy modelu twórczego nauczyciela wyższej uczelni, a więc – innymi słowy – uwypuklić świadome postawy i działania tej osoby, zmierzające do wyzyskania określonej wiedzy naukowej w pracy ze studentami.

Z problematyką twórczej postawy nauczyciela ściśle wiąże się zagadnienie osobowości, współtworzone przez takie elementy, jak chociażby: talent dydaktyczny, określone, specyficzne predyspozycje i zdolności, niezbędne w pracy z młodymi ludźmi, poziom i zakres wykształcenia dyscyplinarnego i tzw. ogólnego. Poddając to wszystko skrupulatnej analizie, otrzymujemy sądy związane z temperamentem, zainteresowaniami, strukturami umysłowymi i charakterem nauczyciela. Stosując określone techniki psychologiczne, przybliżamy się do prawdy o związku postawy twórczej z wykształceniem, inteligencją, wiekiem, poznajemy cechy nauczycieli twórczych (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz 1979; Wojtasik 1997; Duraj-Nowakowa 2000).

Kolejny obszar wiedzy z tego zakresu odsłaniają badania o proveniencji socjologiczno-kulturowej. Pojawiają się więc konstatacje o świecie zawodowym akademika, o przemianach w strukturze funkcji zawodu nauczycielskiego, o procesach identyfikacji zawodowej, o sytuacji życiowej dydaktyków. Można więc – innymi słowy – poznać społeczno-kulturowe uwarunkowania postawy twórczej, czynniki środowiskowe, determinujące działalność nauczycieli, sytuację akademików w kręgu zawodowo-środowiskowym oraz specyfikę ich wkładu w tworzenie *novum* w różnych dziedzinach życia społecznego<sup>4</sup>.

Nie sposób nie wspomnieć również o związku osoby nauczyciela akademickiego z organizowanym przezeń procesem dydaktycznym. W tym kontekście najistotniejsze są: organizacja pracy nauczyciela i jej efekty oraz zależności między osobą akademika, stosowanymi przez niego metodami a sprawnością i efektywnością procesu nauczania (zob. m.in. Okoń 1961, 1987; Fleming 1974; Kocór 2006). Uwzględnić trzeba ponadto problem oceny pracy nauczyciela, nie tylko przez jego przełożonych, ale i – a może nawet przede wszystkim – przez studentów.

---

<sup>4</sup> Rola elit intelektualnych, w skład których wchodzi również nauczyciele akademicy, „polega na sublimowaniu energii psychicznej, której społeczeństwo nie zdołało wyczerpać w pełni w codziennej walce o byt, drogą pobudzenia do zdobywania wiedzy obiektywnej, a także do introwersji, introspekcji, kontemplacji i refleksji” (Mannheim 1974, s. 120, zob. także Zajac 1995).

Umiejscowienie zagadnień związanych z twórczą postawą nauczyciela akademickiego i jej dydaktycznymi konsekwencjami na trzech, powyżej zaledwie zarysowanych, płaszczyznach, pomaga w sformułowaniu dwóch ogólnych spostrzeżeń. Po pierwsze, w miarę pełne przybliżenie rzeczonych zagadnień i próbę rozwiązania określonych problemów może przynieść przede wszystkim „opcja” interdyscyplinarna (m.in. socjologia, psychologia, teoria nauczania, prakseologia; zob. Przetacznikowa, Włodarski 1983; Szewczuk 1984; Poplucz 1978; Pieter 1970; Macnamara 1993; Potulicka 2008; Stępień 2001). Wyjaśnienie kwestii szczegółowych wymaga, po drugie, uwzględnienia również problemów pokrewnych, nawet jeśli skądinąd ich rola ma charakter pomocniczy. Nie pretenduję w tym miejscu do przedstawienia syntezy elementów zawartych w obydwu stwierdzeniach. Zaprezentuję jedynie kilka uwag. Będą to uwagi autorstwa akademika-humanisty, oddającego się od czasu do czasu namysłowi nad własną pracą dydaktyczną i nie tracącego wiary w jej sens i wartość<sup>5</sup>.

## 1. Twórczy akademik

Reprezentanci wielu zawodów szukają optymalnych rozwiązań, mających na celu udoskonalenie działalności na niwie zawodowej. Jest tak również w przypadku nauczycieli. Z samej istoty zawodu nauczycielskiego wypływa obowiązek ciągłego doskonalenia pracy, twórczego podejścia do rzeczywistości dydaktycznej oraz przekształcania jej, modyfikowania adekwatnie do postawionych celów i realiów społeczno-kulturowych (Krawcewicz 1968; Gajda 2000; Dewey 1967). Tego rodzaju postawa jest konstytuowana przez cechy odmienne od wyróżników tzw. „czystej twórczości”, którą spotyka się chociażby w pracach wynalazców, artystów, a więc osób przyczyniających się do powstania wytworów dotychczas nieznanych, a jednocześnie pod wieloma względami wartościowych. Twórczość związana ze sferą dydaktyki akademickiej (i nie tylko) jest tym, czego nie sposób określić statystycznie. Jej nazywaniu służą określone sformułowania, m.in. takie jak: „twórczość akademicka”, „aktywna postawa w działaniu dydaktycznym”, „twórcza praca dydaktyczna”, „twórczy akademik”. Zakres tych pojęć jest różny, ale mimo to przypisuje się im podobne znaczenie. Kluczowe wydaje się wyjaśnienie tego, co rozumie się przez słowo „twórczość” czy też przez „twórczą postawę”. Określenia „twórczość”, „twórcza postawa” mogą zostać potraktowane synonimicznie i „umieszczone” w konkretnym przedziale, zamkniętym w ramach psychologii, socjologii, prakseologii, logiki.

---

<sup>5</sup> Autor niniejszych refleksji jest od 2006 r. adiunktem w Instytucie Historii na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego i prowadzi zajęcia m.in. ze studentami historii, logopedii, wiedzy o teatrze i roszjawnawstwa.

W badaniach psychologicznych na polskim gruncie już od kilkudziesięciu lat traktuje się pracę twórców *sensu stricto* na równi z tą wykonywaną przez nauczycieli; w zawodzie nauczycielskim obecność elementów twórczych jest niezbędna z punktu widzenia właściwej realizacji określonych zadań (Strzałecki 1969, s. 35–37). Właściwa realizacja określonych zadań jest w tym przypadku równoznaczna z odrzuceniem wszelkiego rodzaju szablonowości, rutyny, biernego naśladownictwa i „postawieniem” na czynności oryginalne, nowe, przyczyniające się do zmiany rzeczywistości dydaktycznej na bardziej „żywą”, mieniącą się wieloma kolorami<sup>6</sup>. Nie sposób nie wspomnieć również o określeniu „konsekwencje dydaktyczne”. Wiadomo bowiem, że nie tylko w sposobie wykonywania przez akademików tych samych obowiązków zachodzą często dosyć daleko idące różnice. Te ostatnie dostrzec też można w odniesieniu do rozumienia istoty celów ich pracy ze studentami. Zasadniczym celem jest, oczywiście, poszerzenie horyzontów intelektualnych młodych ludzi, ale celem może być także rozwijanie ich zdolności twórczych, wiążące się z otwarciem na różnorodność, na wielokierunkowe poszukiwania.

Kiedy mówi się o twórczym nauczycielu akademickim, trzeba mieć również świadomość tego, że jego działanie zawiera się w określonym „przedziale”, którego jedną granicę stanowi przejście od zwykłego naśladownictwa do samodzielnej pracy, natomiast druga granica zbliża się do optymalnego określenia oryginalnej działalności. Innymi słowy: o nasileniu cech twórczych w procesie dydaktycznym decyduje – mniejszy lub większy – stopień naśladownictwa. Nie sposób abstrahować też w tym kontekście od aspektów psychologicznych. Warto uwypuklić wielokierunkowość badań poświęconych twórczości, m.in. twórczą działalność człowieka, proces twórczy, osobę samego twórcy, związki między twórczością a czynnikami zewnętrznymi (zob. m.in. Roine 1994; Pankowska 1997; Pielasińska 1984; Obuchowski 1985).

Pragnąc ukazać istotę twórczej postawy akademika, trzeba uwzględnić podjęte przezeń konkretne działania dydaktyczne. Zakładając, że owa postawa przynosi wytwory dotąd nieznane i zarazem społecznie wartościowe, to w odniesieniu do pracy dydaktycznej wypada uwzględnić również inne elementy. Jednym z nich jest nowe podejście do określonego problemu, zadania, dylematu. Biorąc pod uwagę rzeczywistość dydaktyczną wyższej uczelni, za *novum* analityczno-interpretacyjne można już uznać sytuację, kiedy student „samodzielnie dochodzi do rozwiązania już wcześniej przez kogoś znalezionego lub nawet zastosowanego w praktyce” (Pietrański 1970, s. 9). Zarówno edukujący, jak i edukowany powinien legitymować się również określonym talentem. W odniesieniu do nauczyciela talent może być uznany za potencjalną stronę twórczej postawy, zaś w przypadku studenta należy, jak się wydaje, postrzegać go jako urzeczywistnienie zamiaru aktywności na zajęciach.

---

<sup>6</sup> Akademika można uznać za osobę dysponującą określoną władzą. Jeśli przyjmiemy, że „władza jest ogólną zdolnością aktora do wykonywania uwieczonych sukcesem występów” (Scott 2006, s. 7), to w przypadku nauczyciela wyższej uczelni sceną jest sala dydaktyczna, a interakcja z publiką (ze studentami) powinna być wyjątkowo żywa.

Warto również zastanowić się nad próbą definicji „twórczości dydaktycznej”. Mogłaby ona brzmieć następująco: „Każde udoskonalenie procesu nauczania [...] polegające na pełniejszym, lepszym dostosowaniu go do odkrytych przez nauki pedagogiczne prawidłowości” (Kaczmarek 1960, s. 8). W powyższej definicji został uwzględniony istotny czynnik, wpływający na powstawanie rozwiązań twórczych. Jest nim znajomość prawidłowości odkrytych przez nauki pedagogiczne. Działalność akademika musi więc ściśle wiązać się z samokształceniem. To ostatnie może spełniać rolę swoistego bodźca stymulującego powstawanie rozwiązań twórczych. Zresztą nie tylko ów element ma takie znaczenie. Szukanie – podkreśla L. Bandura – doskonalszych środków nauczania powinno być oparte na założeniach pozwalających z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć osiągnięcie lepszych niż dotychczas wyników nauczania. Weryfikacja doświadczenia dydaktycznego może, jego zdaniem, doprowadzić do ulepszenia i udoskonalenia tego, co już wprowadzono do dydaktyki (Bandura 1968). Z kolei W. Okoń (1962, s. 24–25) dodaje: „Pierwsza istotna właściwość twórczości [...] kryje się w stosunku nauczyciela do niepowodzeń. Niepowodzeń tych nie uniknie nawet nauczyciel najdoskonalszy. Polegają one na udaremnieniu jego wysiłków [...] dydaktycznych” (zob. także Kupisiewicz 1972).

Uwzględniając powyższe opinie znawców przedmiotu (obok, oczywiście, bardzo wielu innych) oraz własne refleksje związane z edukacją studentów, można skonstatować, że szczególnie cenne są stosowane przez nauczycieli humanistów rozwiązania przeciwstawiające się stereotypom, a mające na celu podniesienie jakości, efektywności i sprawności procesu nauczania. O twórczej postawie akademika można więc mówić wówczas, kiedy jego działania polegają na zastosowaniu zupełnego *novum*, jakości powstałej przez stworzenie nowej struktury ze znanych elementów albo znanego układu z nowym, ważnym elementem. Owe udoskonalone rozwiązania powinny charakteryzować się takimi cechami jak: ważność, oryginalność, użyteczność oraz zgodność z ogólnymi prawidłowościami nauk pedagogicznych i nauk współdziałających z pedagogiką. Twórcza postawa nauczyciela to jednak – o czym nie można zapominać – coś więcej niż twórcze działanie dydaktyczne, a więc nauczanie z wyzyskaniem nowych rozwiązań.

„Twórcza postawa wobec pracy pedagogicznej [...] to – według J. Banasiaka – tendencja do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób polegający na produktywnym poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, ich weryfikacji możliwie naukowymi metodami oraz na instrumentalnym potraktowaniu wyników tej weryfikacji” (Banasiak 1975a, s. 97). Mówiąc o postawie twórczej, nie sposób abstrahować od istoty i specyfiki trzech komponentów: emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego. W pojęciu twórczego działania dydaktycznego zaznaczony jest natomiast przede wszystkim komponent behawioralny. Za pomocą tego komponentu analizuje się bowiem konkretne działania, zachowania nauczyciela. Jeśli w odniesieniu do pracy dydaktycznej akademika uwzględni się jednakże tylko jeden element postawy (komponent behawioralny), to nie ulegnie spłyceniu badany problem. Badanie reakcji emocjonalnych i przekonań o istocie twórczości to odrębne zagadnienie, wymagające zastosowania określonych me-

tod badawczych<sup>7</sup>. Bez popełnienia błędu można przeto podkreślić, że określenie „twórcza postawa nauczyciela”, w niektórych koncepcjach jest synonimiczne do pojęcia działania twórczego tegoż nauczyciela. „Kształcenie twórczych nauczycieli [...] wymaga rozwijania [...] cech twórczego działania.[...] Jeżeli [...] pokierujemy [naszymi – P.K.] działaniami [...] tak, aby było ono twórcze, to [...] wystąpi [...] transfer kształtowanej postawy na [...] działalność zawodową” (Banasiak 1975b, s. 65–66).

## 2. Twórcze kształtowanie dydaktyki

W ujmowaniu istoty twórczej postawy nauczyciela zarysować można, jak się wydaje, dwa zasadnicze stanowiska. W myśl pierwszego z nich, da się wskazać takie cechy nauczyciela, które są bliskie cechom artysty i jednocześnie ująć działalność dydaktyczną w ramach twórczości artystycznej. Dobra, przemyślana praca pedagogiczna może być postrzegana, w takim ujęciu, jako sztuka uzależniona od indywidualnych predyspozycji nauczyciela. Zdaniem niektórych, nawet umiejętne posługiwanie się słowem, tak ważne w pracy nauczycielskiej, jest już pewnego rodzaju sztuką, wymagającą specyficznego wyważenia, umiaru, taktu (por. Charbonnier 2000, s. 142). I. Wojnar podkreśla, że nauczyciel-artysta to ten, który tworzy *novum* „na styku” własnych działań i zewnętrznego świata. Wartości te stanowią wytwór wspólny, wyznaczony zarówno charakterem i jakością określonego tworzywa, jak i jakością pracy pedagogicznej. Podobnie jak twórczość artysty, twórczość pedagogiczna narażona jest na nieprzewidziane opory kapryśnego, emanującego różnorodnością tworzywa, wymaga konfrontacji ze swoim czasem oraz z potrzebami przyszłości (Wojnar 1968). Podobnie rzecz całą ujmuje M. Malicka (1975, s. 13–14):

Można by porównać pedagoga z artystą. Malarz i rzeźbiarz widzi w wyobraźni zarys przyszłego dzieła, wychowawca zaś ideał wychowanka. Artysta i wychowawca realizuje swoją ideę w określonym materiale, który równocześnie ogranicza i ukierunkowuje ich działanie. Efekty mogą okazać się w każdym przypadku wspaniałe, jeśli tylko artysta będzie w czasie pracy pamiętał, jak zachowuje się dany materiał.

W związku z takim ujęciem relacji: działalność dydaktyczna – twórczość artystyczna, nietrudno wymienić najistotniejsze wyróżniki tejże działalności. Należać do nich będzie m.in. związek działania twórczego z talentem i jego uwarunkowa-

---

<sup>7</sup> Zdaniem piszącego te słowa, inaczej będzie – przykładowo – postrzegał istotę postawy twórczej akademika nauczyciel-teoretyk, a inaczej dydaktyk będący sam również pisarzem, poetą itp. Ten ostatni będzie w większym stopniu starać się ukierunkować studencką wyobraźnię, owego „rajskiego ptaka, co nie mając nóg nie może nigdy spocząć” (Koprowski 2015, s. 25), na twórczą praktykę, zachęcać, motywować do sięgnięcia po pióro.

nie przez obiekt oddziaływań oraz określony cel podejmowanych czynności. Tego rodzaju rozumienie działalności dydaktycznej warunkuje jej trwanie, przebieg w zależności od wrodzonych predyspozycji i autorytetu nauczyciela, aktywności poszczególnych studentów i całej grupy<sup>8</sup>.

Można jednak – i będzie to drugie stanowisko – mówić również o akademiku-racjonalizatorze, swego rodzaju technologu, w związku z czym inne cechy posiadałaby też działalność dydaktyczna. Podłożem kształtowania się postawy twórczej staje się w tym przypadku nie tylko wiedza naukowa (niezbędna również w poprzednim), lecz również – a może nawet przede wszystkim – staranne opanowanie wielu procedur zawodowych i kierowanie się w pracy nauczycielskiej ich literą. Można więc mówić o swoistej „technologii kształcenia”, zbliżającej działalność dydaktyczną do czynności o charakterze produkcyjnym. „Nikt – podkreśla J. Banasiak – już nie wątpi, że przynajmniej niektóre elementy twórczego działania są wyuczalne. Sprzyjają temu różnego rodzaju kursy, treningi, na których pobudza się inwencję twórczą i to w odniesieniu do bardzo różnych dziedzin” (Banasiak 1975a, s. 85)<sup>9</sup>.

Na początku XXI w., w coraz bardziej złożonych realiach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, działalność dydaktyczna podejmowana przez nauczycieli akademickich w Polsce łączy twórcze działania artystyczne z elementami pracy technicznej. Efektywność ich działań w sferze edukacji uniwersyteckiej zależy więc nie tylko od gruntownej wiedzy i opanowanych umiejętności, lecz także od sposobu i jakości oddziaływań artystycznych. Akademik doceniający wagę i znaczenie tych ostatnich, jeśli nie od razu osiąga status Mistrza, to z pewnością może się do niego zbliżyć.

Mistrz zaś nie tylko urzeka głębią swojej wiedzy, oryginalną, dojrzałą osobowością oraz otwartym stosunkiem do człowieka i świata. Dąży ponadto do ustanowienia mechanizmu (kręgu) fascynacji lub innymi słowy – uwiedzenia, uwiedzenia swoich studentów.

## Bibliografia

- Banasiak J. (1975a), *Twórcza praktyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 85–99.  
Banasiak J. (1975b), *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 62–71.  
Bandura L. (1968), *Twórczość w zawodzie nauczycielskim*, „Życie Szkoły”, nr 11.  
Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

---

<sup>8</sup> Nauczyciel akademicki musi być autorytetem dla studiującej młodzieży, swoistym Mistrzem. Potoczne skojarzenie z Mistrzem oznacza tego, kto jest najlepszy, kto opanował „mistrzostwo” w jakiejś dyscyplinie. W przypadku akademika niezwykle ważne są kompetencje merytoryczne, a więc miarodajność w kwestiach dyscyplinarnej wiedzy i umiejętności.

<sup>9</sup> W „technologicznym” wariacie kształcenia nauczyciel jest, jak się wydaje, w sposób szczególny kojarzony z tym, kto ma zawsze rację i którego zdanie liczy się szczególnie, niemalże apriorycznie.

- Charbonnier G. (2000), *Rozmowy z Claude Levi-Straussem*, Czytelnik, Warszawa.
- Dewey J. (1967), *Wybór pism pedagogicznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Dudzikowa M. (red.) (2003), *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Mediator, Kielce.
- Fleming E. (1974), *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gajda J. (2000), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kaczmarek S. (1960), *Kształcenie twórczej postawy nauczyciela*, Ossolineum, Wrocław.
- Kocór M. (2006), *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Koprowski P. (2015), *W rytmie ciszy*, Wydawnictwo Św. Macieja Apostoła, Lubliniec.
- Krawciewicz S. (1968), *Nauczyciel i środowisko*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1972), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa.
- Macnamara J. (1993), *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, PWN, Warszawa.
- Malicka M. (1975), *O kontakcie wychowawczym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1.
- Mannheim K. (1974), *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, PWN, Warszawa.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Okoń W. (1961), *Proces nauczania*, Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnego, Warszawa.
- Okoń W. (red.) (1962), *Osobowość nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnego, Warszawa.
- Okoń W. (1987), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Pankowska E. (1997), *Edukacja przez dramę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pielasińska W. (1984), *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pieter J. (1970), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Pietrański Z. (1970), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa.
- Poplucz J. (1978), *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Potulicka E. (2008), *Wychowanie obywatelskie – porównania międzynarodowe*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1983), *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa.
- Roine E. (1994), *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wydawnictwo Kontakt, Opole.
- Scott J. (2006), *Władza*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Stępień J. (2001), *Socjologia pracy i zawodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1979), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Strzałecki A. (1969), *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, PWN, Warszawa.
- Szczepińska M. (red.) (2001), *Elitaryzm mistrz w edukacji*, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk.
- Szczęsny W. W. (2007), *Edukacja moralna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szewczuk W. (1984), *Psychologia zapamiętywania*, PWN, Warszawa.
- Szewczyk K. (1998), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa.
- Wojnar J. (1968), *Nauczyciel artysta*, „Życie Szkoły”, nr 11.
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zajac A. (1995), *Oświata w nowej rzeczywistości*, Wydawnictwo PWSW, Przemyśl.

ANNA PAWIAK

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Wymiary wiarygodności nauczyciela akademickiego znaczące dla relacji międzyludzkich w ocenie studentów**

### **Wprowadzenie**

Wyznacznikiem jakości szkół wyższych oraz ich pozycji w społeczeństwie jest jakość zatrudnionej w nich kadry nauczycielskiej. Jak zauważał już Jan Szczepański (1983, s. 82), uczelnie prędzej czy później nie będą mogły polegać na spontanicznych mechanizmach selekcji i przystosowywania nowych pracowników do tradycyjnych oczekiwań, ale będą musiały zastanowić się nad pożądanymi cechami przyszłych nauczycieli akademickich. Zwracał on również uwagę na często niski poziom przygotowania przyszłych nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej na uczelni. Współcześnie podkreśla się, że student jako aktywny uczestnik procesu edukacyjnego ma prawo dokonywania oceny procesu edukacyjnego w odniesieniu do wartości dydaktycznej poszczególnych metod nauczania, stosowanych przez nauczyciela akademickiego, a także optymalizacji, efektywności stosowanych środków dydaktycznych, form organizacyjnych nauczania, sposobu komunikowania oraz rzetelności w spełnianiu zadań towarzyszących zajęciom dydaktycznym, budującej obraz wiarygodnego mistrza (Polok, Wachstiel 2005, s. 187). Wiarygodność określana jest jako „spełnianie oczekiwań lub wywiązywanie się ze zobowiązań wobec innych, którzy obdarzyli nas zaufaniem” (Sztompka 2007, s. 99), w tym przypadku studentów.

## 1. Wymiary zaufania a wiarygodność

Autorka niniejszego artykułu podjęła próbę przeanalizowania wiarygodności nauczycieli akademickich w opinii studentów, wykorzystując w tym celu skale i typy kryteriów oceniania wiarygodności, skonstruowane na podstawie teorii zaufania Piotra Sztompki. Rozróżnia on trzy wymiary zaufania: relacje, osobowość i kulturę. Zaufanie uznawane jest za cechę relacji. Ocena wiarygodności osoby, którą zamierzamy obdarzyć zaufaniem, będąc z nią w określonej relacji, jest najbardziej złożonym zadaniem, co wynika z wielości rodzajów informacji, które potencjalnie mogą być znaczące. W drugim wymiarze zaufanie traktowane jest jako skłonność osobowościowa wzajemnie się uzupełniająca z zaufaniem relacyjnym. Z perspektywy trzeciego wymiaru, czyli kultury, zaufanie nie jest postrzegane ani jako orientacja oparta na kalkulacji, ani skłonność psychologiczna, lecz jako reguła kulturowa:

Reguły zaufania na równi odnoszą się do tych, którzy obdarzają zaufaniem, jak i do tych, którzy są nimi obdarzani. Istnieją normy zobowiązujące do zaufania i normy zobowiązujące do zachowywania się w sposób wiarygodny. Ten typ zobowiązań ulokowany jest między innymi w rolach społecznych wymagających odpowiedniego zachowania od osób, które je odgrywają. Do różnych ról przypisane są różne określane normatywnie zobowiązania. Jedne role społeczne zawierają normatywny imperatyw, aby okazywać innym zaufanie. [...] Inne role wskazują na powinności osób obdarzanych zaufaniem i kładą silny nacisk na wiarygodność (wymóg spełnienia oczekiwań, to jest niezawodnego, moralnego i przyjaznego działania). Na przykład od profesorów uniwersyteckich oczekuje się prawdomówności i odpowiedzialności za słowo [...] (Sztompka 2007, s. 144).

Najważniejszą i najbardziej globalną podstawą zaufania jest ocena wiarygodności osoby, która ma być obdarzona zaufaniem. Podczas współpracy studentów z wykładowcami zaufanie do wiarygodności wykładowców powinno rosnać, gdyż jest to niezbędny warunek efektywności ich wzajemnego współdziałania. Różne rodzaje „wskaźników zaufania” pozwalają na osiąganie określonych poziomów „zaufania opartego na podstawach poznawczych” (McAllister 1995, s. 25).

## 2. Skala wiarygodności oczekiwań dotyczących relacji nauczycieli akademickich ze studentami w świetle przeprowadzonych badań

O wyrażenie opinii na temat elementów składających się na wiarygodność nauczycieli akademickich poproszeni zostali przez autorkę prezentowanego artykułu studenci kierunku edukacji techniczno-informatycznej, bezpieczeństwa i hi-

gienia pracy oraz pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy<sup>1</sup>. Po uporządkowaniu otrzymanego materiału badawczego podjęta została próba przyporządkowania odpowiedzi studentów do poszczególnych stopni skali wiarygodności.

Skale te definiuje się jako „gradacje oczekiwań wyrażanych w akcie zaufania od najmniej do najbardziej wymagających” (Sztompka 2007, s. 148). Skala wiarygodności jest związana ze spodziewanymi i oczekiwanymi zachowaniami. Wyróżnia się oczekiwania dotyczące relacji między partnerami i są to oczekiwania instrumentalne, moralne i opiekuńcze (Barber 1983, s. 14). Do oczekiwań instrumentalnych zalicza się: uwagę i koncentrację na partnerze; zasadność; skuteczność. Oczekiwania moralne są związane z właściwościami działań podejmowanych przez innych, w tym nauczycieli akademickich. Są to: wykazywanie się odpowiedzialnością moralną; życzliwość, delikatność szacunek, takt, poszanowanie godności, „ludzkie traktowanie”; prawdomówność i szczerość; lojalność; sprawiedliwość, bezstronność i praworządność. Grupę oczekiwań opiekuńczych, dotyczących relacji stanowią: bezinteresowność; współczucie i zrozumienie dla trosk drugiego; działania przedstawicielskie; życzliwość i szczodrość; miłość.

**Oczekiwania instrumentalne** odnoszą się do właściwości działań. Pierwsze z nich to *regularność* (uporządkowanie, konsekwencja, spójność, ciągłość, trwałość). Przykładem w relacji nauczyciela ze studentami jest oczekiwanie, że zajęcia będą rozpoczynały się punktualnie, zgodnie z planem; wykładowca zawsze będzie miał czas dla studentów podczas ustalonych dyżurów; będzie dotrzymywał terminu oddania sprawdzonych kolokwiów. Wówczas możemy mówić o wiarygodności rutynowej, czyli normalnym działaniu czy funkcjonowaniu, które przynajmniej teoretycznie powinno być przyjmowane jako oczywiste. Drugie oczekiwanie instrumentalne odnosi się do *uwagi i koncentracji na partnerze*. Wiarygodny nauczyciel akademicki podczas zajęć indywidualnie traktuje każdego studenta, bez faworyzowania i dyskryminowania kogokolwiek. Uczestnicy badań duże znaczenie nadawali komunikacji niewerbalnej. Często wymieniany brak kontaktu wzrokowego nauczyciela ze studentem, będący typowym wyrazem braku koncentracji na osobie, komentowany był przez studentów w następujący sposób:

---

<sup>1</sup> Zawarte w artykule rozważania opierają się na przeprowadzonych przez autorkę tekstu badaniach. Ich przedmiotem była wiarygodność nauczycieli akademickich dla studentów, a celem – analiza i próba określenia oraz wpisania w ramy skali wiarygodności P. Sztompki wskaźników wiarygodności nauczycieli wskazanych przez respondentów. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego i techniką ankiety audytoryjnej. Kwestionariusz ankiety obejmował pytania otwarte, półotwarte i zamknięte. Dodatkowo przedmiotem analizy był materiał empiryczny, zebrany w postaci wypracowań studentów nt.: „Wiarygodność nauczycieli akademickich (na jakiej podstawie ocenia się, czy wykładowca jest wiarygodny czy nie?). Badania przeprowadzono w roku akademickim 2014/2015 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego wśród studentów pierwszego i drugiego roku studiów stacjonarnych, kierunku edukacji techniczno-informatycznej, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz pedagogiki wczesnoszkolnej. Dobór grupy badawczej spośród studentów studiów stacjonarnych podyktowany został ich znacznie częstszym kontaktem z wykładowcami, niż w przypadku studentów studiów nie-stacjonarnych. Łącznie badaniami objęto 132 osoby, z czego 87 stanowiły kobiety.

Kontakt wzrokowy to podstawa! To nawiązanie kontaktu, okazanie zainteresowania!

Brak kontaktu wzrokowego jest dla nas brakiem szacunku.

Jeśli wykładowca mówi do podłogi i nie nawiązuje kontaktu ze studentami, to trudno jest usiedzieć i zainteresować się niechcianym wykładem. Odbieramy go, jakby nie widział do kogo mówi i czujemy się lekceważeni.

Dla mnie bardzo ważne znaczenie ma kontakt wzrokowy. Wiem wtedy, że nauczyciel mnie słucha. Zdarzały się wykłady, gdzie nauczyciel siedział za biurkiem, patrzył w notatki i czytał. Po 10 min wykładu zaczynałam się nudzić, szukałam sobie innych zajęć. W zależności od sytuacji komunikacja niewerbalna wzmacnia moje zainteresowanie, dobre samopoczucie, podbudowuje mnie albo zniechęca (Pawiak 2011, s. 248–249).

Trzecia grupa oczekiwań instrumentalnych to *zasadność* (podawanie podstaw czy dobrego uzasadnienia działania, przywoływanie sensownych argumentów). W odniesieniu do zajęć wskaźnikiem zasadności działań jest uzasadnianie, podawanie kryteriów oceny, udowadnianie wypowiedzi poprzez odwoływanie się do książek i dorobku innych naukowców, argumentowanie przebiegu danego działania nie tylko w oparciu o teorie, ale i własne, praktyczne doświadczenia.

Czwarta grupa oczekiwań instrumentalnych odnosi się do *skuteczności działania* (np. kompetencja, konsekwencja, dyscyplina, odpowiednie wykonanie, efektywność). Typowe właściwości postępowania nauczyciela wiarygodnego w tym obszarze oczekiwań to m.in. często wymieniane przez uczestników badań: konsekwencja w przestrzeganiu wcześniej ustalonych zasad zaliczania przedmiotu, konsekwencja w przestrzeganiu kryteriów oceny prac, kompetencja w zakresie realizowanych treści, posługiwanie się fachowym językiem, znajomość odpowiedzi na pytania studentów, opanowanie w innych dziedzinach, bycie na bieżąco z fachową literaturą i najnowszymi badaniami, rzetelność w realizowaniu treści przedmiotowych, bycie zawsze przygotowanym do zajęć, utrzymywanie dyscypliny podczas zajęć. Spełnienie przez nauczycieli akademickich powyższych oczekiwań instrumentalnych nazywa się wiarygodnością instrumentalną (Sztompka 2007, s. 124).

Poza oczekiwaniami instrumentalnymi, drugą grupę czynników tworzących skalę wiarygodności stanowią **oczekiwania moralne**, związane – jak sama nazwa wskazuje – z moralnymi właściwościami działań podejmowanych przez innych, w tym nauczycieli akademickich. Należy tu wymienić *wykazywanie się odpowiedzialnością moralną* (tzn. honorowym, szczerym, godnym zachowaniem, kierowanie się normami moralnymi, regułami prawości). Uczestnicy badań wymieniali zachowania nauczycieli akademickich, wskazujące na łamanie norm moralnych, bo czyż moralne jest nieprzyznawanie się do popełnionego błędu, kłamanie, dyktowanie notatek skopiowanych z książki, wychodzenie podczas zajęć na papierosa, wymaganie na zaliczenie treści, które powinny być zrealizowane podczas zajęć, ale nie zostały, posługiwanie się prezentacją slajdów skopiowanych z zasobów internetowych lub czytanie z kartki treści, których później wymaga się od studentów?

Drugą grupę oczekiwań moralnych stanowią: *życzliwość, delikatność, szacunek, takt, poszanowanie godności, „ludzkie traktowanie”*. Jako typowe przykłady oczekiwanych zachowań wymienianych przez studentów należy wskazać: opa-

nowanie negatywnych emocji, chamskich, brutalnych, okrutnych zachowań nauczyciela, który traktuje gorzej studentów ze względu na wygląd (mocny makijaż, dredy, określony sposób ubierania się, nieakceptowany przez wykładowcę). Bycie kulturalnym, niewyśmiewanie, nieupokarzanie studentów uzyskujących słabsze wyniki w nauce, szanowanie studentów poprzez punktualne rozpoczynanie zajęć (a nie notoryczne spóźnianie się), traktowanie studentów jak ludzi dorosłych i odpowiedzialnych.

Kolejna grupa to *prawdomówność* i *szczerowość*. Studenci oczekiwali, że nauczyciel nie będzie wchodził z nimi w relacje koleżeńskie, chcąc uzyskać informacje, które wykorzysta przeciwko nim. Czwarta grupa – to *lojalność*. Studenci oczekują, że nauczyciele akademicki nie będą plotkować na ich temat z innymi wykładowcami, a opiekun roku będzie stawał po stronie studentów, broniąc ich w problemowych sytuacjach.

Do piątej grupy oczekiwań moralnych zalicza się *sprawiedliwość*, *bezstronność* i *praworządność* (tzn. kierowanie się kryteriami uniwersalistycznymi, jednakowymi standardami, właściwymi procedurami, rządami prawa). Studenci oczekują sprawiedliwego, bezstronnego oceniania wszystkich, bez faworyzowania przez nauczycieli „pupili” oraz niesłusznego i bezpodstawnego zaliczania egzaminów osobom bardziej lubianym przez wykładowcę. Oczekują wglądu w ocenione prace, kolokwia, projekty, możliwości dopytania w razie niejasności o kryteria przyznawania punktów za dane odpowiedzi w pracach pisemnych. Nauczyciel nie może być wiarygodny, jeśli wykorzystuje pracę studenta w badaniach, na podstawie których powstaje artykuł i nie ma w nim żadnej na ten temat informacji.

Grupę **oczekiwań opiekuńczych** stanowią, nazywane tak przez Bernarda Barbera (1983, s. 9), zachowania „powiernicze”, czyli sytuacje, w których oczekuje się obowiązków przedłożenia interesu innych nad swój. W tej kategorii znajduje się *bezinteresowność* (działanie nieuwzględniające własnych interesów, a wręcz skierowane przeciwko nim). Studenci oczekują, że pod koniec semestru nauczyciel zostanie dłużej, po terminie dyżuru, mimo że w trakcie semestru nie uczęszczali na dyżury wykładowcy w celu nadrobienia zaległości. Druga grupa oczekiwań opiekuńczych to *współczucie* i *rozumienie dla trosk drugiego*. Do cech nauczyciela wiarygodnego studenci bardzo często zaliczali empatię jako umiejętność wczucia się w sytuację drugiego człowieka. Oczekują od wykładowcy zrozumienia dla swoich zachowań, bo on też „kiedyś był młody”. Zrozumienia dla studentów, którzy zmuszeni są do podjęcia pracy zarobkowej kosztem uczęszczania na zajęcia lub – zostając rodzicami – mają problemy z pogodzeniem wszystkich obowiązków. Kolejna grupa to *działania przedstawicielskie* (działanie w imieniu innych, przejawianie troski o dobro innych, służenie ich interesom). Studenci obdarzający zaufaniem nauczyciela akademickiego oczekują np., że wstawi się za nimi u drugiego wykładowcy w sytuacji konfliktowej. Przedostatnią grupę stanowią *życzliwość* i *szczodrość* (opieka, pomoc, ochrona, wyrażanie sympatii, wrażliwość na cierpienia innych). Ten typ oczekiwań często występuje wobec zawodów, które Vanessa i Robert Merton oraz Ellinor Barber (1983, s. 13–44) określili jako „zawody służebne”, a takim jest zawód nauczyciela. Studenci oczekują np. od promotorów swoich prac licencjackich,

inżynierskich, magisterskich, że poświęcą swój prywatny czas na dodatkowe konsultacje, mimo że wcześniej nie uczęszczali na zajęcia seminaryjne, a rozpoczęcie pisania pracy dyplomowej rozpoczęli z dużym opóźnieniem. Innym przykładem „ekstremalnych oczekiwań” jest wysyłanie drogą elektroniczną pracy semestralnej późnym wieczorem w dzień poprzedzający zaliczenie przedmiotu i oczekiwanie, że praca zostanie sprawdzona.

Czy spełnianie takich oczekiwań ma rzeczywiście być wskaźnikiem wiarygodności nauczyciela akademickiego? Odpowiedź na to pytanie pozostawiam czytelnikom niniejszego artykułu, nie opatrując przywoływanych wypowiedzi żadnym komentarzem.

Ostatnią grupę oczekiwań opiekuńczych stanowią te dotyczące miłości do drugiej osoby. Z racji formalnych relacji łączących nauczycieli akademickich ze studentami w procesie edukacyjnym oczekiwanie to zostaje tylko wymienione.

### 3. Kategorie wiarygodności

Odwołując się do przytoczonych wcześniej, zidentyfikowanych filarów zaufania: podmiotowej ufności, kultury zaufania i odzwierciedlonej wiarygodności w relacjach, P. Sztompka wskazał trzy odrębne kategorie, dotyczące informacji poszukiwanych i wykorzystywanych w celu dokonania oceny wiarygodności.

Pierwsza kategoria czynników związana jest z informacjami na temat osoby obdarzanej zaufaniem z punktu widzenia jej motywów i interesów. Do grupy tej należą: obietnica partnera; projekcja interesu partnera; charakter partnera; status i rola. Ustalenie wiarygodności partnera na podstawie wymienionych czynników dotyczy **wiarygodności inferencyjnej**, o której wnioskujemy pośrednio, jedynie z pewnym prawdopodobieństwem.

Druga kategoria czynników, związana z cechami osoby obdarzanej zaufaniem, dotyczy cech dostępnych poznawczo z zewnątrz, które dają się określić bardziej bezpośrednio. Grupa ta zawiera: reputację, rekomendacje, referencje; prezentację partnera w działaniu; wizerunek partnera. Na podstawie tych czynników określa się **immanentną wiarygodność** adresatów zaufania.

Trzecia kategoria odnosi się do właściwości kontekstu, w którym funkcjonują partnerzy. W tej grupie rozróżnione zostały cztery typy warunków kontekstowych, które mają największe znaczenie dla zwiększenia wiarygodności. Są to: egzekwowanie wiarygodności przez partnerów; egzekwowanie wiarygodności przez agendy zewnętrzne; samoograniczanie możliwości działania; okoliczności zewnętrzne, skłaniające do zaufania. Spełnianie oczekiwań lub wywiązywanie się ze zobowiązań w określonych kontekstach, motywowane głównie sankcjami społecznymi lub obawami przed takimi sankcjami, nazywane jest **wiarygodnością wymuszoną** (Sztompka 2007, s. 153–226).

#### 4. Charakterystyka cech nauczycieli akademickich dostępnych poznawczo z zewnątrz w opinii studentów

W dalszych rozważaniach szczegółowemu omówieniu poddana zostanie kategoria czynników związana z cechami osoby obdarzanej zaufaniem, dotycząca cech dostępnych poznawczo z zewnątrz. Reputacja to zapis przeszłych uczynków oraz cech jednostki, o których można na podstawie tych uczynków wnioskować. Osoby lub obiekty społeczne (instytucje, organizacje, ustroje), które możemy potencjalnie obdarzyć zaufaniem, zazwyczaj istnieją już od jakiegoś czasu. Zwykle studenci spotykają się z nauczycielami akademickimi kilkakrotnie podczas realizowania poszczególnych przedmiotów na kierunku studiów, w związku z tym reputacja nauczycieli jest raczej ugruntowana. Studenci wiedzą, czy wykładowca buduje pozytywne relacje ze studentami, czy jest sprawiedliwy w ocenianiu, czy prowadzi zajęcia z pasją i zaangażowaniem. Znając dłużej nauczyciela, mogą ocenić jego reputację, konfrontując ją z własnymi doświadczeniami i obserwacjami. Kiedy jednak spotykają nauczyciela po raz pierwszy, zdają się na rekomendacje i referencje pozyskane od kolegów ze starszych roczników lub innych wykładowców. Ważną rolę pełnią również tzw. referencje symboliczne, czyli w tym przypadku posiadany stopień naukowy, otrzymane nagrody, licencje zawodowe, członkostwa w ekskluzywnych stowarzyszeniach, pełnienie ważnej roli zawodowej, opublikowanie książek w liczącym się wydawnictwie. Źródłem współczesnej formy rekomendacji i referencji jest powszechnie dostępny Internet. Studenci deklarują, że w dobie rozwoju techniki sprawdzają wiarygodność nowo poznanych wykładowców na portalach oceniających nauczycieli akademickich, w mediach społecznościowych, oglądając ich prywatne zdjęcia, sprawdzając grono ich znajomych, czy też czytając ogólnodostępne noty biograficzne na oficjalnych stronach uczelnianych. Poznają wykładowców na podstawie ich udziału w konferencjach, wykazów opublikowanych artykułów i książek, prowadzonych badań, uzyskanych grantów. W związku z tym nauczyciel akademicki może mieć wysoką reputację zawodową, wynikającą z osiągnięć naukowych, ale niską reputację towarzyską wśród znajomych. Pamiętać więc należy, że reputacja może się ograniczać do wybranej, konkretnej roli, rodzaju zachowania, dziedziny aktywności, ale może również istnieć reputacja tzw. uogólniona. To, jaką reputację posiadają nauczyciele akademicy, zależy w dużej mierze od nich samych, od tego, jakie informacje upubliczniają, udostępniają wszystkim użytkownikom internetowym. Niestety, poszczególne kryteria wiarygodności mogą ulec manipulacji: „dana osoba może podjąć działania, które wyraźnie zmierzają do skłonienia potencjalnego partnera, aby obdarzył ją zaufaniem” (Coleman 1994, s. 96). Jak podkreśla P. Sztompka:

Zdarza się to szczególnie często wtedy, gdy reputacja może zostać w sposób celowy skonstruowana, zmodyfikowana, przedstawiona wybiórczo, oczyszczona ze wstydlivych wydarzeń i wypełniona zmyślnymi elementami, które dodają blasku jej posiadaczowi, dzięki czemu można

zmylić nawet bezpośrednich obserwatorów. Jeszcze łatwiej można zafałszować referencje pośrednie [...]. Przykładem z obszaru nauki może być koteria akademicka, której członkowie piszą pozytywne recenzje badań prowadzonych przez innych i mogą spodziewać się tego samego ze strony kolegów. Podnosi to widoczność całej grupy w oczach szerszej zbiorowości oraz jej reputację, a każdy z członków dodatkowo zwiększa swoją osobistą reputację przez fakt należenia do grupy cieszącej się znakomitą renomą (2007, s. 173).

Reputacja, bez względu na jej rzetelność, ma szczególne znaczenie w ocenie wiarygodności. Jest zawsze cenna, wartościowa, jeżeli osoby cieszą się nią w oczach ludzi najbliższych, znaczących, na zdaniu i opinii których im zależy. Czy nauczycielom akademickim zależy na dobrej reputacji w oczach swych studentów? Czy zwracają uwagę na to, jaką opinią cieszą się wśród studentów?

Drugim elementem, na który wskazali studenci biorący udział w badaniach dotyczących oceny wiarygodności nauczycieli akademickich jest prezentacja w działaniu. Składają się na nią teraźniejsze czyny i zachowania oraz uzyskiwanie bieżących wyników. Przeszłość nie jest brana pod uwagę, bo cała uwaga skupia się na tym, co być może przyszły beneficjent zaufania robi obecnie. Istotnym źródłem oceny wiarygodności przez prezentację w działaniu są sytuacje, gdy prezentacja taka następuje seriami, powtarzalnie przez pewien czas. Typowym przykładem jest systematyczne uczęszczanie studenta na wykłady lub ćwiczenia i obserwowanie ujawnionych w działaniu kompetencji merytorycznych i umiejętności przekazu. Grupa wskaźników wiarygodności nauczyciela, dotycząca kompetencji merytorycznych i umiejętności prezentowania wiedzy, była najbardziej rozbudowanym obszarem w wypowiedziach studentów. W grupie tej znalazły się: posiadanie wiedzy na dany temat; nie gubienie się w prezentacji; podawanie ciekawostek, cytatów; używanie składowych, logicznych zdań; nie czytanie tekstu ze slajdów wyświetlanej prezentacji bez dodawania dodatkowych komentarzy własnych; przekazywanie treści w sposób łatwy, przystępny, konkretny; podawanie źródła tematu, w których można zgłębić wiedzę; wymyślanie ciekawych ćwiczeń, doświadczeń podczas zajęć; unikanie zajęć chaotycznych, niespójnych, nielogicznych; wykładowca ma nikłe pojęcie na temat realizowanych treści przedmiotowych; wykładowca powinien tłumaczyć, aby mógł wymagać; pomimo posiadanej wiedzy, wykładowca nie potrafi jej przekazać w należyty sposób.

Na co dzień o sposobie prowadzonych zajęć decydują różne czynniki, do których można zaliczyć m.in.: złe samopoczucie nauczyciela, problemy osobiste, zmęczenie, zestresowanie, brak odpowiedniego wyposażenia w sali wykładowej lub nieodpowiednia liczba miejsc w stosunku do liczebności grupy. W. Sawczuk w książce *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum* cytuje jedną z wypowiedzi nauczyciela akademickiego, który na pytanie, czym dla niego są zajęcia ze studentami odpowiedział:

[...] to zależy od mojego samopoczucia tak naprawdę. Jestem tylko i wyłącznie człowiekiem, więc to nie jest tak, że zawsze biegnę, nie wiem, czy ze stoickim spokojem, czy z radością. Czasami właśnie idę, no, z takim myśleniem, że: „o jeny jestem tak zmęczona”, że nie mam ochoty po prostu się z nimi spotykać, tym bardziej, że są to, po prostu, duże grupy. Niestety bolączką jest to właśnie, że, grupy studenckie są strasznie dużymi grupami. I muszę przyznać, że niejednokrotnie wychodzę po prostu zmęczona. Ale nie zmęczona relacją z tymi ludźmi, którzy tam są.

Ale zmęczona po prostu tym tłumem. Poza tym, no, są też takie grupy studenckie, do których się naprawdę idzie z przyjemnością. Ponieważ traktują rzeczywiście swoje studiowanie poważnie, chcą się rozwijać, podchodzą do tego właśnie na takiej płaszczyźnie. I rzeczywiście z nimi się współpracuje bardzo przyjemnie i przyjemnie się chodzi do nich na zajęcia. Nawet, jeżeli się jest zmęczonym, to niejednokrotnie wychodzi się pełnym takiego optymizmu. Naładowania wręcz. A są grupy, do których, no, niestety chodzi się z niechęcią i taka jest prawda. Czasami też dla mnie trudem jest prowadzenie zajęć w niektórych salach, które po prostu nie mają podstawowego wyposażenia. Myślę, że to jest też dość istotna sprawa, taka, że ma wpływ na to, jak podchodzi do tych zajęć, jak je traktuję (2009, s. 169).

Jednak odpowiedzialność oraz rzetelność nierozzerwalnie związane z wiarygodnością wymagają profesjonalnego podejścia do realizowanych zadań w ramach obowiązków zawodowych. To m.in. odpowiedzialność jest znaczącym pojęciem w pracy nauczyciela akademickiego, ujmowanym jako kategoria określająca poziom postępowania etycznego. Według Henryki Kwiatkowskiej, „odpowiedzialność nauczycielska jest świadomą gotowością uczestnictwa w negatywnych skutkach własnych decyzji. Jest najpełniejszym przyznaniem się do swego działania a więc i do siebie” (Kwiatkowska 1991, s. 209). Wiąże się to z autentycznością zachowań nauczycieli, którzy również są ludźmi.

Trzecim typem kryteriów wykorzystywanych do oceny wiarygodności są takie cechy partnera, które są bezpośrednio obserwowalne, postrzegalne „gołym okiem”. Są to zewnętrzne znaki takich cech, które są istotne z punktu widzenia oczekiwań, jakie stanowią treść naszego „zakładu” zaufania. Jak każdy znak, niektóre są bliżej związane z tym, co oznaczają – są wskaźnikami oczywistymi, związek innych jest bardziej pośredni, wymagają pewnej interpretacji. Obserwować bezpośrednio możemy trzy rzeczy: wygląd (fizjonomię), zachowanie (sposób bycia) i otoczenie, w którym zachowanie występuje (materialne – świat przedmiotów i społeczne – innych ludzi) (Sztompka 2007, s. 181).

Dla potrzeb dalszej analizy zostaną one określone całościowo jako wizerunek. Na wizerunek składa się m.in. komunikacja niewerbalna nauczyciela akademickiego, która ma znaczące oddziaływanie na studentów. Opinię tę potwierdziła w 2009 r. grupa 159 studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy, wypowiadając się na temat znaczenia komunikacji niewerbalnej nauczycieli akademickich dla osób studiujących<sup>2</sup>. Nikt z badaczy procesu porozumiewania nie ma wątpliwości co do wagi komunikowania niewerbalnego, różnice dotyczą jedynie stopnia jego ważności. Zgodnie podkreśla się, że przez „kanał werbalny” przechodzą zaledwie tzw. niezbite fakty, natomiast przez „kanał nie-

---

<sup>2</sup> Badania dotyczące znaczenia oddziaływania komunikacji niewerbalnej nauczycieli akademickich dla studentów przeprowadzone zostały przez autorkę prezentowanego tekstu wśród studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Materiał badawczy został zebrany przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego, technika – ankieta, narzędzie – kwestionariusz ankiety. Opinię na temat badanej grupy nauczycieli akademickich wyraziło 159 osób. Badania przeprowadzono w ramach cyklu badań nt. „pozawerbalnego komunikowania nauczycieli w czasie zajęć”, realizowanych na różnych szczeblach procesu edukacyjnego. Badania dotyczące studentów i nauczycieli akademickich przeprowadzone zostały w 2009 r. W oparciu o literaturę tematu jako równoznaczne używane są zamiennie terminy: „komunikacja pozawerbalna” i „komunikacja niewerbalna”.

werbalny” transportowane jest to, co ostatecznie rysuje „obraz duszy”: półtony, postawy, nastroje, również prawdziwe uczucia (Thiel 1997, s. 8–9). Komentarze niewerbalne do wypowiedzi oraz wypowiedzi w formie niewerbalnej (Morris 1985, s. 25) są bogatym źródłem informacji o relacjach pozytywnych bądź negatywnych komunikujących się podmiotów.

Z punktu widzenia studentów, którzy szczególnie „wysoko cenią sobie takie zachowania nauczyciela w stosunku do nich, które świadczą o rozumieniu przez niego, ich osobistych problemów, które dowodzą jego życzliwości oraz sprawiedliwości, idącej w parze z wysokimi wymaganiami, które wskazują na jego takt, kulturę, pogodę i zrównoważenie” (Długosz 1980, s. 18) ten rodzaj kanału komunikacyjnego jest niezwykle ważny w ocenianiu ich wiarygodności. Spośród pięciu rodzajów komunikacji niewerbalnej, którymi posługują się nauczyciele, w pierwszej kolejności studenci zwracają uwagę na wyraz twarzy nauczyciela. Na drugim miejscu wskazali kontakt wzrokowy, następnie posturę, pozę ciała nauczyciela, na czwartym miejscu znalazła się gestykulacja, a na ostatnim – dystans i przestrzeń dzieląca ich od nauczyciela akademickiego (Pawiak 2011, s. 248–249). Niektóre z tych zachowań niewerbalnych mogą być odbierane pozytywnie, inne mogą decydować o negatywnym wizerunku. W celu potwierdzenia swojej wiarygodności, w sposób zamierzony stosuje się pewne strategie: najważniejsza to uśmiech, inna to patrzenie głęboko w oczy, silna koncentracja na tym, co partner mówi i manifestowane zainteresowanie (umiejętność słuchania), lekkie pochylenie ciała ku przodowi, dotyk ręki jako odruch współczucia (Sztompka 2007, s. 184).

Wśród tych różnorodnych elementów dwa dotyczące cech zewnętrznych wysuwają się na początek jako podstawowe kryteria wiarygodności. Pierwszy to ubranie, w tym jego forma, np. mundury i uniformy, które pozwalają na łatwe i natychmiastowe zidentyfikowanie ubranych w nie osób jako partnerów godnych zaufania. Innym ważnym kryterium jest dyscyplina fizyczna: zdrowie, sprawność fizyczna, tusza, a także czystość i schludność. Bardziej wiarygodni są raczej ludzie zdyscyplinowani: lepiej zorganizowani, schludnie ubrani, szczupli, zadbani, czysti oraz wyglądający na zdrowych i wysportowanych (Giddens 2006, s. 79–87). Potwierdzają to studenci, którzy zwracają uwagę na schludny, elegancki ubiór, adekwatny do miejsca, jakim jest uczelnia, uważając, że odzież zewnętrzna jest wyznacznikiem określonego poziomu prezentowanego przez nauczycieli. Jak podaje David Good:

Z powierzchownych aspektów wyglądu zewnętrznego wyciąga się często bezpośrednie wnioski na temat natury przekonań i odczuć innej osoby. Widząc kogoś po raz pierwszy, natychmiast klasyfikujemy go według wieku, płci i wielu innych kategorii społecznych (za: Sztompka 2007, s. 182).

Wskazując czynniki decydujące o wiarygodności nauczyciela akademickiego, bardzo często studenci podkreślali sędziwy wiek. Ich zdaniem, taka osoba posiada większą wiedzę, większe doświadczenie, gdyż ma dłuższy staż pracy, a w związku z tym jest godna zaufania. Zwracali również uwagę na „kompetencję kulturową”, której odmianami są dobre maniery, dobre wychowanie, cechujące osobę kulturalną w przeciwieństwie do prostaka czy prymitywa. Nie wzbudzi

zaufania wykładowca, który opowiada podczas zajęć niewybredne dowcipy, robi erotyczne uwagi pod adresem studentki, zakłada dzinsy na egzamin magisterski. To od osoby, która obdarza zaufaniem, czyli studenta, od kontekstu, w którym dokonywana jest ocena zależy, które cechy wizerunku i sposobu bycia zostaną uznane u nauczyciela akademickiego za oznaki wiarygodności.

Oceniając czyjaś wiarygodność, ludzie biorą pod uwagę wszystkie trzy kryteria, tj. reputację, prezentację w działaniu (aktualne osiągnięcia) i wizerunek (fizjonomię), szeregując je często pod względem ich ważności. Mają określone, indywidualne, specyficzne podejście do stosowania tych kryteriów. „Ludzie różnią się ze względu na to, jakie wartości uważają za istotne w relacjach z innymi ludźmi i instytucjami” (Earle, Cvetkovich 1995, s. 29). Przywiązują wagę do określonych atrybutów wiarygodności z powodu osobistych predylekcji, różnic dotyczących zdobytych doświadczeń itp. Na jednych wrażenie robi wizerunek, fizjonomia, a inni wyposażeni w bardziej dociekliwą umysłowość potrzebują pełnej wiedzy na temat reputacji ocenianej osoby. Są sceptyczni i przekonują ich jedynie osiągnięcia, których są świadkami, wierzą tylko w to, „co sami zobaczyli”. Druga grupa ludzi łatwiej ulega wpływom, konformistycznie podążając za cudzymi osądami, a kluczowe znaczenie mają dla nich sława, status idola, tytuły i dyplomy (Sztompka 2007, s. 195–196).

## Podsumowanie

Wiarygodność nauczycieli akademickich dla studentów bierze się nie tylko z ich immanentnych właściwości – reputacji, prezentacji w działaniu i aktualnych osiągnięć, wizerunku i fizjonomii – lecz także określonych prawidłowości kontekstu, w którym współdziałają. Należą do nich m.in. takie właściwości, jak: zależność od siebie, autonomiczność, działanie arbitralne czy wprost przeciwnie: podleganie nieustannej kontroli, naciski zewnętrzne wymuszające obowiązkowe wywiązywanie się ze swoich zadań, spełnianie oczekiwań związanych z pełnioną rolą itp. W niniejszym opracowaniu ocena wiarygodności nauczyciela związana jest z opinią studentów bez uwzględnienia ich różnic indywidualnych, dlatego należy ją traktować jako bardzo ogólną i subiektywną.

Wypowiedzi studentów ukazują wielość elementów, na podstawie których decydują oni wg własnej subiektywnej oceny, czy nauczyciel jest w ich opinii wiarygodny, czy też nie. Należy mieć świadomość, że nauczyciel akademicki, jak inni nauczyciele, jest nieustannie oceniany i wartościowany, przez przełożonych, środowisko oraz swoich studentów. Jak podkreśla Czesław Banach, zadaniem nauczycieli akademickich jest „nie tylko transmisja wiedzy i wartości, ale przede wszystkim organizowanie i inspirowanie wielostronnego działania i przygotowania młodych do komunikowania się z ludźmi oraz spotkania z teraźniejszością i przyszłością, jako światem wielu wyzwań i zadań oraz dylematów i decyzji skła-

dających się na proces kształtowania społeczeństwa” (Banach 2007, s. 49). Aby mógł spełnić swoją rolę w powyższych zadaniach, musi być dla swych studentów wiarygodny, czyli autentyczny, odpowiedzialny, prawdziwy, rzetelny, szczery, uczciwy i godny zaufania.

Interesujące byłoby uzyskanie opinii od samych nauczycieli akademickich, zbadanie, czy ich **wiarygodność jest sprowokowana** i polega na spełnianiu oczekiwań lub wywiązywaniu się ze zobowiązań będących wynikiem zaufania, jakim obdarzyli ich studenci. A może wiarygodność nauczycieli jest tzw. **wiarygodnością obligującą**, czyli w celu uzyskania zaufania ze strony studentów nauczyciel akademicki demonstracyjnie okazuje swoje kompetencje, uczciwość czy też opiekuńczość (Sztompka 2007, s. 100).

Istotnym elementem oddziałującym na ocenę wiarygodności jest jasność i przejrzystość kryteriów. Na trudności związane z tym obszarem zawodowym wskazuje P. Sztompka, odwołując się m.in. do zawodu nauczyciela akademickiego:

Przyjrzyjmy się nauczycielom akademickim. Jak wyważyć ich wiarygodność i obdarzyć zaufaniem, na przykład w postaci stopnia czy tytułu naukowego. Czy miarą osiągnięć jest liczba publikacji, czy doskonałe zdolności dydaktyczne? Czy liczy się liczba publikacji, czy raczej ich jakość? I jak określić tę ostatnią: biorąc pod uwagę reputację wydawców, ton recenzji, czy liczbę cytowań? A jak określić zdolności dydaktyczne: za pomocą ocen studentów czy komisji wydziałowych? [...] Czy dla uniwersytetu ważniejsze jest prowadzenie nowatorskich badań, czy zapewnianie wysokiego standardu edukacji? Albo czy ważniejsze jest, aby kształcić wielkie masy studentów, czy aby rozwijać indywidualny program nauczania i osobistą opiekę profesorów nad elitą studentów? (Sztompka 2007, s. 190–191).

Zasygnalizowanie wskazanego problemu powinno się stać przyczynkiem do głębszej refleksji nauczycieli akademickich na temat tego, jak dalece są wiarygodni dla studentów w różnych sytuacjach współpracy z nimi, w myśl powiedzenia: „Przykład powinien iść od góry”.

## Bibliografia

- Banach Cz. (2007), *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 49–60.
- Barber B. (1983), *The Logic and Limits of Trust*, Rutgers University Press, New Brunswick–New Jersey.
- Coleman J. (1994), *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge.
- Długosz J. (1980), *Szkoła i nauczyciel w opinii uczniów klas VIII*, „Życie Szkoły”, nr 10, s. 14–17.
- Earle T. C., Cvetkovich G. T. (1995), *Social Trust: Toward a Cosmopolitan Society*, Praeger Publisher, New York.
- Giddens A. (2006), *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Kwiatkowska H. (1991), *Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany*, [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, red. J. Nowak, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 198–206.
- McAllister D. J. (1995), *Affect and cognition based trust as foundations for interpersonal cooperation in organization*, "Academy of Management Journal", Vol. 38, No. 1, s. 24–59.
- Merton V., Merton R. K., Barber E. (1983), *Client ambivalence in professional relationships: The problem of seeking help from strangers*, [w:] *New Directions in Helping*, Vol. 2, ed. B. M. DePaulo, Academic Press, New York, s. 13–44.
- Morris D. (1985), *Magia ciała*, przeł. B. Ostrowska, B. Piotrowska, Wydawnictwo Fundacja Büchnera, Warszawa.
- Pawiać A. (2011), *O nas samych! – niewerbalne zachowania nauczycieli akademickich podczas zajęć w opinii studentów*, [w:] *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 244–250.
- Polok G., Wachstiel K. (2005), *Asystenckie Warsztaty Pedagogiczne jako element doskonalenia jakości procesu dydaktycznego w Akademii Ekonomicznej w Katowicach*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, s. 186–195.
- Sawczuk W. (2009), *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim „sacrum” a rynkowym „profanum”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szczepański J. (1983), *Pracownik naukowy jako nauczyciel akademicki*, [w:] *Uczelnia na miarę współczesności*, red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 72–82.
- Sztompka P., 2007, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Thiel E. (1997), *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, przeł. W. Moniak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.



MAŁGORZATA KAMIŃSKA

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

## **Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego**

### **Wprowadzenie**

Pytania o wiarygodność pedagogiczną nauczyciela we współczesnej edukacji pojawiają się w sytuacji, gdy zauważamy rozdzźwięk między wychowawczymi dążeniami a rzeczywistością społeczno-kulturową. Należą do kategorii pytań ważnych z punktu widzenia jakości poczynąń wychowawczych nauczycieli oraz oczekiwań społecznych. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest jednak dość trudne, ponieważ wymaga szerszego spojrzenia na problem wychowania we współczesnej szkole, uwikłanej w sieć uwarunkowań socjokulturowych.

Problem wiarygodności pedagogicznej nauczyciela można rozpatrywać pod kątem następujących pytań: W jaki sposób współczesny nauczyciel jest w stanie realizować cele (ideały) wychowawcze? W jakim stopniu ważna jest jego wiedza i umiejętności pedagogiczne, a jaką rolę odgrywa jego osobowość, poczucie sprawstwa pedagogicznego, wrażliwość, tolerancja, otwartość na świat i ludzi? Jak dalece ważne są osobiste doświadczenia nauczyciela? Czy warunki dysonansu społeczno-wychowawczego należy traktować jako szansę, czy zagrożenie we współczesnym oddziaływaniu pedagogicznym? Czy rzeczywistość wychowawcza szkoły wymaga, w istocie, budowania wiarygodności pedagogicznej nauczyciela?

## 1. Społeczno-kulturowe zapotrzebowanie na innego nauczyciela

Punktem wyjścia do analizy jest myśl Jana Władysława Dawida na temat nauczyciela i jego roli w edukacji. Uważam, że refleksja ta pozostaje aktualna pomimo tego (a może właśnie dlatego), że zmieniły się i zmieniają nadal ulegają przemianom warunki społeczno-kulturowe, w jakich funkcjonuje dzisiejsza szkoła i współczesny nauczyciel. W rozważaniach *O duszy nauczycielskiej* Dawid podkreślał, że:

[...] nauczyciel nie może po prostu być tylko wykładowcą [...], oprócz tego powinien spełniać takie funkcje, jak funkcja wychowawcy, opiekuna, doradcy, partnera, inicjatora różnorodnych poczynąń poznawczych uczniów, rozjemcy, sędziego... Wymaga to oczywiście odpowiedzialności, wrażliwości na ludzką niedolę, ustawicznego samokształcenia, społecznikostwa, wysokiej kultury umysłowej i moralnej, tolerancji i obiektywizmu w ocenie innych, ale przede wszystkim samego siebie (za: Kupisiewicz, Kupisiewicz 2005, s. 24).

Istotną rzeczą jest zwrócenie uwagi na wszechstronność i wielokierunkowość działań pedagogicznych nauczyciela. Nauczyciel to przecież pedagog, specjalista, nie tylko w zakresie dydaktyki; to także przewodnik, spolegliwy opiekun i wychowawca. Szczególnego znaczenia, w kontekście poruszanej problematyki wiarygodności pedagogicznej nauczyciela, nabierają cechy, o których pisze Dawid – odpowiedzialność, nastawienie na problemy społeczne, przyjmowanie postawy wrażliwości na drugiego człowieka i jego sprawy, empatia w kontaktach z uczniami – które warunkują właściwe podejście do wychowanka, wnikliwą obserwację i odpowiednie reagowanie na jego potrzeby. Ustawiczne doskonalenie swojego warsztatu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej pozwala podnieść poziom kultury pedagogicznej. Wysoki poziom tej kultury staje się, z jednej strony, wyznacznikiem praktycznego działania pedagogicznego, realizowanego z widoczną korzyścią dla podopiecznych. Z drugiej strony, ułatwia bycie nauczycielem refleksyjnym, który co jakiś czas spogląda w głąb siebie, w głąb swojej „duszy nauczycielskiej”, próbując dokonać rekapitulacji własnych decyzji i posunięć. Auto-refleksja nauczyciela to niezwykle cenne narzędzie oceny samego siebie, o której pisze Dawid. Sprzyja budowaniu atmosfery tolerancji i obiektywnego spojrzenia na swoich uczniów, pozwala na krytyczny osąd własnych poczynąń. Działa, jak katalizator edukacyjnych i społecznych przekonań nauczyciela, warunkując także wolę i chęć modyfikacji poglądów oraz sposobów postępowania pedagogicznego. Autorefleksja uprawomocnia gotowość nauczyciela do dekonstrukcji utartych znaczeń społecznego funkcjonowania i reinterpretacji roli zawodowej we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

Aktualizuje się w ten sposób potrzeba otwartości nauczyciela na warunki życia społecznego, zmieniające się pod wpływem różnorodnych czynników kulturowych, politycznych, ekonomicznych. Jak pisze Lech Witkowski:

[...] społeczne zapotrzebowanie na innego nauczyciela, które niesie ze sobą zmiana społeczno-kulturowa, stawia wyzwanie sprostania oczekiwaniom. Może nim być tylko ktoś otwarty na cudze poglądy, z którymi może się nie zgadzać. Do tego mógłby być zdolny tylko intelektualista, który nie redukując własnego świata, tej redukcji nie narzuca innym (za: Bilińska-Suchanek, Jarecka-Żyłuk 2005, s. 59).

Intelektualne otwarcie na innych (uczniów, studentów) i ich sposoby myślenia powinno być poznawczym i społeczno-emocjonalnym podłożem wychowania w szkole czy w uczelni. Stanowi podstawę zrozumienia i porozumienia na gruncie wymiany kulturowej, przekazu wartości, kształtowania postaw. Kwestia ta ściśle wiąże się z procesem identyfikowania i potwierdzania sensu czynności pedagogicznych nauczyciela czy wykładowcy. Zgoda na poznanie i zrozumienie poglądów odmiennych, nieprzystających do wyznawanej wizji świata, staje się punktem wyjścia do konstruktywnego dialogu w sytuacji dysonansu społecznego i wychowawczego. Pozwala inaczej interpretować pojęcie wiarygodności nauczyciela w relacjach z uczniami, studentami, a także w stosunkach między innymi nauczycielami.

## **2. Przejawy dysonansu społeczno-wychowawczego i jego determinanty**

Ewolucja oczekiwań społecznych wobec kompetencji osobowych i zawodowych nauczyciela jest widocznym efektem narastającego dysonansu społecznego i wychowawczego. Według Stanisława Kawuli, dysonans społeczny i wynikający z niego dysonans wychowawczy polega na

[...] braku harmonii i zgodności pomiędzy założonymi celami i rzeczywistymi skutkami wychowawczymi. Przejawia się głównie w aktualnie uznawanych wartościach i dążeniach edukacyjnych oraz orientacjach życiowych młodego pokolenia. Dysonans zaznacza się w postawach, zachowaniu się, aktualnych pragnieniach, planach i aspiracjach społeczno-zawodowych młodzieży (Kawula 2004, s. 72).

Istotą dysonansu jest to, że przejawia się w niezgodności między tym, co chcemy osiągnąć w pracy wychowawczej, a tym, co faktycznie osiągamy. Efekty wychowawcze nie są zadowalające, ponieważ w przestrzeni kulturowej i społecznej zachodzi wiele zjawisk niepożądanych, nieoczekiwanych, trudnych do zaakceptowania z punktu widzenia tradycyjnego modelu wychowania. Jak pisze Zbigniew Kwieciński,

[...] współczesne dojrzałe demokracje zachodnie i ich gospodarowanie, ku którym – jako wzorcom – pragniemy zmierzać, wytwarzają zagrożenia i wady życia społecznego, których pragnęlibyśmy uniknąć, takie jak: fragmentaryzacja życia, prywatność, zamykanie się w małych kręgach rodzinnych i zawodowych, czemu towarzyszą erozja życia publicznego i próżnia w przestrzeni realizowania się autonomii jednostek i tym samym niemożność spełnienia pomyślności społecznej (Kwieciński 2012, s. 59).

Dysonans ujawnia się także w kryzysie autorytetów (w tym rodziny i szkoły), kryzysie wartości, kryzysie więzi społecznych i zaufania społecznego. Współczesne, ponowoczesne społeczeństwo staje się źródłem kryzysu aksjologicznego, w którym powszechnym zjawiskiem jest przewaga wartości materialnych nad duchowymi. Dążenie do zaspokojenia chęci posiadania dóbr materialnych zmienia system myślenia i świadomość ludzi, stymuluje komercję i konsumpcyjny stosunek do życia – w komforcie i dobrobycie. Niepokojące jest również to, że osiąganie dóbr materialnych często wiąże się z przemocą, korupcją, oszustwem, nadużywaniem prawa, co pociąga za sobą upadek wiarygodności – ludzie przestają sobie nawzajem ufać. W kontaktach międzyludzkich brak nam pewności, wszędzie doszukujemy się nieuczciwości i kręactwa. Stajemy się wyczuleni na zachowanie własnego bezpieczeństwa, przestajemy zauważać potrzeby i problemy innych ludzi. W rzeczywistości społecznej upowszechnia się przekonanie o względności i subiektywnym charakterze wartości etycznych i ogólnoludzkich, a system stosunków społecznych kształtuje, z jednej strony, jak to określa Kwiecieński (1998) – „wyuczona bezradność [...] wraz z oczekiwaniem dostatku i gratyfikacji bez uprzedniego wysiłku”, z drugiej – „patologiczna zaradność, czyli «kombinowanie», jak oszukać prawo, system i innych ludzi, zawiść wobec wszelkiego sukcesu i niezdolność do działań solidarnych wobec słabych i ubogich” (Kamińska-Juckiewicz 2011, s. 102). Oblicze świata ludzi dorosłych w świadomości młodego pokolenia jest zdominowane przez egoizm („chcesz przeżyć, myśl przede wszystkim o sobie”) i agresję („atakuj, zanim ktoś ciebie zaatakuje”), walkę o przetrwanie lub o władzę, zgodnie z zasadą, że „cel uświęca środki”. Ten negatywny obraz wpływa bardzo niekorzystnie na środowisko wychowawcze szkoły, powoduje przewartościowanie myślenia młodych ludzi, niebezpiecznie ukierunkowuje ich postawy i zachowania wobec otoczenia, determinuje wytwarzanie mechanizmów przystosowawczych i strategii przetrwania o różnym charakterze i stopniu nasilenia – od negacji i buntu, poprzez bierną akceptację i konformizm, do jawnego oportunizmu (Kamińska-Juckiewicz 2011).

Powszechne jest zjawisko globalizacji kultury. Zdaniem Anny Wiłkomirskiej, jej najbardziej niepokojącymi efektami są

[...] uniformizacja i homogenizacja kultury, obejmujące język, modę, kulturę materialną, styl życia, uczestnictwo w ofercie medialnej. Wzory kulturowe przekazywane są, a może raczej rozprzestrzeniają się, przede wszystkim za pośrednictwem mediów, nie pochodzą z tradycyjnych źródeł socjalizacyjnych (np. rodziny, szkoły – przyp. M.K.). A tym wzorem, który wzbudza najwięcej niepokoju, jest właśnie dyktatura konsumpcji, a także brutalizacja życia społecznego i przekazów medialnych, zastępowanie silnych więzi emocjonalnych wieloma płytkimi kontaktami, często za pośrednictwem mediów elektronicznych (Wiłkomirska 2010, s. 21).

Brak autorytetów, chaos i zamieszanie w sferze społecznej i kulturowej, niepewność i zagubienie przenika do środowiska wychowawczego szkoły, pojawia się widoczna rozbieżność między teorią a praktyką wychowawczą, trudno dostrzec korelację między celami wychowania a rzeczywistością szkolną. Ten dysonans w wielu przypadkach utrudnia, a nawet uniemożliwia nauczycielom odnalezienie właściwej, skutecznej strategii wychowawczej. Czasem wiąże się

to również ze zjawiskiem bezradności wychowawczej, niedoborem świadomości i odpowiedzialności nauczycielskiej. O wartościach w szkole raczej się pisze i mówi. Trudniejszym zadaniem – w obliczu społecznego kryzysu tożsamości – okazuje się realizacja założeń w codziennych relacjach nauczyciel–uczeń (Kamińska-Juckiewicz 2011, s. 104).

### 3. Wiarygodność w budowaniu autorytetu w pracy pedagogicznej nauczyciela

Jaką postawę wychowawczą powinien przyjąć zatem nauczyciel, świadomy skutków tego wpływu? W jaki sposób powinien przyjmować zmiany społeczno-kulturowe oraz interpretować je w kontekście własnej wiarygodności wychowawczej? W tym miejscu zgadzam się z opinią Zbyszka Melosika, który postuluje, aby nie lekceważyć wpływu kultury popularnej na młodzież, ponieważ taka postawa jest równoznaczna „z ignorowaniem młodzieży i nieuchronnie ignorowaniem pedagogiki przez młodzież” (Melosik 2003, s. 90). Aby zachować wiarygodność pedagogiczną i poczucie sensu działań wychowawczych, nauczyciel powinien zrezygnować

[...] z roli pasa transmisyjnego, który przekazuje swoim wychowankom wiedzę i wartości społeczne w gotowych pigułkach lub paczuszkach. Rezygnuje z – tak częstej w edukacji polskiej – postawy władcy oświeconego, który uważa, iż przekazuje wychowankom absolutną mądrość, prawdę i wiedzę, a w zamian za to żąda absolutnego posłuszeństwa i szacunku. Nie wchodzi w paternalistyczną rolę rzekomego liberała, który manipuluje wychowankami – po to, aby osiągnąć z góry złożone cele. Próbuje natomiast stworzyć warunki do edukacyjnej rozmowy, w której – wspólnie ze swoimi wychowankami – usiłuje odnaleźć drogi przez krętą rzeczywistość społeczną (Melosik 2003, s. 91).

W podobnym tonie traktuje wychowawczą wartość dysonansu społecznego S. Kawula. Twierdzi, że

[...] dzięki niemu wychowankowie mogą zostać przygotowani do umiejętnego dokonywania alternatywnych wyborów swoich planów życiowych. [...] Potrafi on zdeintegrować, rozbić, czy też zdeorganizować skostniałe, stare i konformistyczne formy, układy czy struktury życia, by na ich miejsce „powoływać” elementy bardziej rozwinięte, postępowe, na wyższym poziomie itd. (Kawula 2004, s. 78).

Świadome przygotowywanie młodzieży do aktywnego, twórczego uczestnictwa w życiu pełnym wyzwań i dylematów, dysproporcji i sprzeczności, niepewności i ciągłych zmian może być bardziej skuteczne niż kurczowe trzymanie się tradycyjnych strategii wychowawczych. Nauczyciel zyskuje wówczas dodatkowy efekt: uwiarygodnia swoją pozycję w relacjach z uczniem (studentem), wzrasta poziom zaufania wzajemnego, co z kolei otwiera możliwości prawdziwego wpły-

wu wychowawczego. Unika się wówczas pozornego oddziaływania, które ujawnia brak kompetencji pedagogicznych i deprecjonuje nauczyciela w oczach uczniów (studentów).

Pozorne oddziaływanie wychowawcze, brak autentyzmu w myśleniu i działaniu pedagogicznym obniża poziom wiarygodności jako elementarnego składnika w żmudnym, długotrwałym konstruowaniu autorytetu nauczyciela (wykładowcy). Bardzo łatwo traci się wówczas, jak to określa Jacek Piekarski, „zdolność do identyfikowania zobowiązań i ich potwierdzania – poświadczania sensu właściwego czynnościom podejmowanym we wspólnej kulturowej praktyce” (Piekarski 2014, s. 13). Zobowiązania nauczyciela wobec uczniów (studentów), ale także wobec siebie, wyrażają się w poczuciu odpowiedzialności edukacyjnej – za efekty pracy pedagogicznej; rozwój własny i swoich uczniów (studentów), jakość relacji interpersonalnych. Odpowiedzialność to „zobowiązanie, aby wypełniać wyznaczone czynności w sposób w miarę swych możliwości najlepszy” (Terry 1958, s. 258). Formuła „dawania świadectwa” jakości własnego działania pedagogicznego, a co za tym idzie uwiarygodniania siebie jako wychowawcy, znajduje potwierdzenie w koncepcji autorytetu nauczycielskiego w ujęciu Lecha Witkowskiego. Według niego

[...] autorytet nie może być żadnym „gwarantem” edukacyjnym, nie niesie w sobie żadnych gwarancji i dopiero wiedząc to, a tym bardziej uświadamiając to naszym podopiecznym, możemy im pomóc sobie uświadomić, że jedynej szansy na gwarancje mogą poszukiwać we własnej motywacji do wysiłku, „współmyślenia na marginesie” szans i wysiłku, które z kolei nauczyciel powinien umieć autoryzować własnym przykładem (czytania, myślenia, przywoływania przykładów), zachęcając do konfrontacji z każdym takim impulsem (Witkowski 2013a, s. 265).

Zgodność poczynań pedagogicznych z wyznawanymi ideałami, prawomocna jedność myśli i działań, wynikająca z wewnętrznego systemu wartości, z którym nauczyciel się identyfikuje i utożsamia – to stanowi istotę jego wiarygodności i budowania autorytetu. Chodzi jednak o ten rodzaj autorytetu, który wyzwala, a nie ogranicza. Wyzwala u wychowanka śmiałość do podejmowania oryginalnych działań, odwagę dyskusowania i argumentowania własnych poglądów, otwartość myślenia i krytycznej analizy problemu. Motywuje do wyciągania wniosków, refleksji we wzajemnym uczeniu się nauczyciela i ucznia.

Ważne jest zatem, aby nauczyciel umiał zadbać nie tylko o swój potencjał dydaktyczno-metodyczny i wiedzę merytoryczną, lecz także o zdolność poświadczania poziomu wiarygodności pedagogicznej w wymiarze aksjologicznym i relacyjnym. Komunikacja wykorzystująca reguły podmiotowości, tolerancji i wzajemnego zaufania ma tu znaczenie kluczowe. Christopher Day zauważa, że

[...] charakterystyczną cechą wybitnych pedagogów jest to, że szanują i lubią swoich uczniów oraz „z zaangażowaniem i wprawą łączą ze sobą to, na czym najbardziej im zależy – swój przedmiot ze swoimi uczniami”. Zasadniczym elementem relacji nauczanie – uczenie się jest poufalość w stosunkach nauczyciela z uczniami. Jej owoc „kultura pedagogiczna”, jednocześnie zakłada i wzmacnia nasze nastawienie na odbiór, dogłębne spojrzenie i emocje, a ponieważ nauczanie jest w swej istocie procesem interpersonalnym, nasza kultura pedagogiczna, przynajmniej podczas kontaktu, musi niwelować różnice w statusie ucznia i nauczyciela (Day 2008, s. 166).

Umiejętność kreowania i utrzymywania prawidłowych relacji interpersonalnych z uczniami (studentami) jest umiejętnością pedagogicznego kontaktu wspierającego, akceptującego, motywującego, zachęcającego do dyskusji i przemyśleń, otwierającego drogę twórczym poszukiwaniom i niekoniumkturalnym rozwiązaniom. W tym duchu Lech Witkowski formułuje pojęcie „intymnej relacji wdzięczności kulturowej i prawdziwego długu spłacanego duchowo” (Witkowski 2013b, s. 693), której efektem jest pewien rodzaj przemiany wewnętrznej, jaka dokonuje się w uczestnikach spotkania edukacyjnego. Nauczyciel uczestniczy w tej przemianie, służąc swoim autorytetem, wiedzą i doświadczeniem, ale dokonuje się ona w uczniach (studentach) niejako samoistnie, na drodze śledzenia, odkrywania, odbierania impulsu do myślenia i samodzielnego przetwarzania doświadczeń.

We współczesnym wychowaniu trzeba nauczyć się uważnego obserwowania otaczającej rzeczywistości, trzeba nauczyć się szybkiego i mądrego reagowania na potrzeby wychowawcze, wynikające ze zmian społeczno-kulturowych, a przede wszystkim umieć odnaleźć kompromis między tym, co tradycyjne, sprawdzone, trwałe, a tym, co nowe, młode i niedoświadczone. Tej konfrontacji nie uda się uniknąć, dlatego powinniśmy zastanowić się, jak dostosować się do zmian, zachowując te wartości i tradycje, które sprzyjają utrwalaniu tego, co w pedagogice humanistycznej jest cenione najbardziej – człowieczeństwa. Powinniśmy poszukać w wychowaniu równowagi między kategoriami: wolności i odpowiedzialności, prawa i obowiązku, swobody i ograniczenia, pobłażliwości i konsekwencji. Wszelkie próby dokonywania łatwych uproszczeń oraz uzasadniania przewagi jednych kategorii nad drugimi prowadzą do nieporozumień i szkodliwych dla praktyki wychowawczej wypaczeń teorii pedagogicznych (Kamińska-Juckiewicz 2010, s. 9). W dzisiejszej rzeczywistości społecznej właściwa postawa pedagogiczna nauczyciela (wykładowcy), oparta na rzeczywistym autorytecie i codziennym poświadczeniu pierwiastka wiarygodności, staje się zatem niezbędnym ogniwem procesu współczesnej edukacji.

#### 4. Nauczyciel jako wiarygodny lider

Wydaje się, że zjawisko wiarygodności pedagogicznej współczesnego nauczyciela powinno być rozpatrywane także z punktu widzenia jego cech osobowości i charakteru oraz zachowań, jakie wynikają z faktu bycia nauczycielem – przewodnikiem dla uczniów lub studentów. Istnieje potrzeba kreowania postawy nauczyciela nie tylko z szerokimi kompetencjami merytorycznymi i metodycznymi, ale również, a może przede wszystkim, wychowawcy o silnej osobowości i autorytecie rzeczywistym, zbudowanym nie na formalnej pozycji, która z góry zakłada większą mądrość i bogatsze doświadczenie. Zdaniem Anny Mikołajko

„Kłęska autorytetu ról”, która nastąpiła w okresie transformacji ustrojowej wywołała swoistą tęsknotę za autorytetami rzeczywistymi, wspartymi na wartościach osobowych. Upadek ten spowodowany jest nadmiernym ekspozowaniem pełnionych ról, funkcji i sztucznym dopasowaniem do nich wartości. Sytuacja zaś powinna być odwrotna: dysponowanie przez człowieka określonymi wartościami powinno stanowić swoiste uprawnienie do pełnienia funkcji i ról społecznych, dawać społeczne przyzwolenie do ich pełnienia (Mikołajko 1991, s. 98).

Zatem, o jakich wartościach osobowych należałoby mówić? Z pewnością warto przypomnieć cechy nauczycielskiej osobowości, o których pisał Dawid: „Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad wszystkim miłość dusz ludzkich...” (1948, s. 27). Ważne jest także, zdaniem Dawida, bogate życie duchowe, „życie wewnętrzne” i umiejętność wyciszenia, skupienia myśli i pobudzenia do rozwoju własnej osobowości (Dawid 1948, s. 28). Praca zawodowa nauczyciela jest wypełniona nieustannym zgiełkiem, rozproszeniem myślowym i ciągłym doświadczaniem swego rodzaju dyskomfortu psychicznego. Kontakty z uczniami, studentami dają z jednej strony wiele satysfakcji i zadowolenia, jednak z drugiej powodują, że nauczyciel pozostaje w nieustannym ciągu zdarzeń, nie zawsze do końca zaplanowanych i przewidywalnych. Konieczność bycia gotowym do reagowania na nieprzewidziane sytuacje dydaktyczne i wychowawcze wywołuje silny stres i emocjonalne „rozedrganie”. Nauczyciele przyjmują różne strategie przetrwania i radzenia sobie z sytuacjami szkolnymi. Próbuje przystosować się do sytuacji szkolnych, sięgają po wsparcie innych nauczycieli, realizują swoje pasje pozaszkolne, często odnajdują równowagę w życiu rodzinnym. Niestety, część nauczycieli nazbyt uodparnia się psychicznie, wpada w rutynę, a co za tym idzie – pochłania ich syndrom wypalenia zawodowego. Tracą zapał i zaangażowanie, zaczynają myśleć schematami i posługiwać się stereotypami. Nie sprzyja to budowaniu własnej wiarygodności pedagogicznej. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel umiał się wyciszyć, oderwać od codziennych obowiązków, pobyć w samotności i „twórczej bezczynności”. Pozwala to odbudować siły fizyczne i sprawność umysłową, ale także na nowo przemyśleć siebie jako nauczyciela, zadbać o swoją kulturę pedagogiczną.

Zdaniem amerykańskich specjalistów, zajmujących się problemem skutecznego przywództwa i bycia liderem dla innych ludzi, wiarygodność opiera się na sześciu kryteriach, które (w związku z angielskimi określeniami) nazywamy „Sześciami C Przywódczej Wiarygodności”:

1. Przekonanie (*Conviction*): pasja i zaangażowanie, które dana osoba wykazuje w odniesieniu do swojej wizji.
2. Charakter (*Character*): konsekwentne demonstrowanie prawości charakteru, uczciwości, szacunku do innych i zaufania.
3. Troska (*Care*): wyraz troski o osobiste i zawodowe dobro innych.
4. Odwaga (*Courage*): gotowość do obrony swoich poglądów, zakwestionowania przekonań innych oraz przyznania się do błędów.
5. Opanowanie (*Composure*): konsekwentne demonstrowanie odpowiednich reakcji emocjonalnych, szczególnie w sytuacjach trudnych lub kryzysowych.

6. Umiejętności (*Competence*): biegłość w opanowaniu „twardych” umiejętności, takich jak umiejętności techniczne, funkcjonalne lub specjalistyczne oraz umiejętności „miękkich”, takich jak umiejętności interpersonalne, komunikacyjne, zespołowe i organizacyjne (Bornstein, Smith 1997, s. 277).

Wydaje się, że nauczyciel, który ma wolę bycia wiarygodnym przewodnikiem dla swoich podopiecznych – bycia wiarygodnym liderem – powinien posiadać właśnie takie cechy. Poza gruntowną i szeroką wiedzą merytoryczną oraz metodyczną, jego wizerunek zawodowy tworzy również to, jakim jest człowiekiem pod względem cech osobowości i charakteru. Myślę, że warto również wspomnieć o takich cechach, jak otwartość na nowe pomysły i idee, świadomość własnej wartości, ale także empatia i pokora wobec innych ludzi, zwłaszcza swoich uczniów i studentów. Ważne jest, aby nauczyciel potrafił połączyć uczciwość i szacunek do podopiecznych ze znajomością ich potencjału osobowego i realnymi wymaganiami. Aby cechowało go nastawienie „do ludzi”, a nie „od ludzi”, aby szczerze interesował się życiem swoich uczniów, studentów. Aby miał w sobie naturalne pokłady ciekawości poznawczej, która wywołuje chęć uczenia się, ciągłego samodoskonalenia umysłu, ale także gotowość do zmieniania postawy pedagogicznej. Wymownym przykładem takiego myślenia o osobowości nauczyciela w kontekście jego wiarygodności są refleksje Lecha Witkowskiego:

Nauczyciel musi być kimś innym, niż często jest. Nie ma ani górować (to od wyniosłości), ani „gurować” (od guru), nie powinien być ani autorytarny (surowy), ani autorytatywny (wszystkowiedzący). Musi samym sobą zaświadczać o wartości tego, co robi i czym się zajmuje, wciągając ucznia w grę otwartą i pełną niespodzianek, gdzie liczą się zaskoczenia, paradoksy, zdziwienia, odkrycia, oryginalne przykłady, niepowtarzalności (Witkowski 2013b, s. 631).

Przemiany społeczno-kulturowe i ich konsekwencje, przejawiające się w zjawisku dysonansu społecznego i wychowawczego, znajdują odzwierciedlenie w ewolucji funkcji zawodowych nauczyciela. Henryka Kwiatkowska zwraca uwagę, że „zmiany te, czy chcemy, czy nie, zaglądają do klasy szkolnej, powodując wzrost napięć w relacjach nauczyciel – uczeń, degradację więzi społecznych, alienację młodzieży” (Kwiatkowska 2008, s. 40). Mówiąc o wiarygodności pedagogicznej współczesnego nauczyciela, nie sposób pominąć tej kwestii. Nauczyciel, który chce być skutecznym liderem edukacyjnym i nie pozostawać w tyle za postępującymi zmianami, musi przestawić tory swojego myślenia zawodowego. Wyznacznikami tego nowego podejścia i uprawiania praktyki pedagogicznej, otwartej na nowe potrzeby cywilizacyjne i oczekiwania społeczno-kulturowe, są nowe funkcje zawodowe nauczyciela:

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;
- od sterowania do inspirowania rozwoju;
- od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy;
- od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach;
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej;
- od dychotomii (alternatywy) do dialogu w porozumiewaniu się (Kwiatkowska 2008, s. 41–46).

Wyraźnie widoczne jest ukierunkowanie na krytycyzm myślenia, samodzielność w tworzeniu wiarygodnej wiedzy o charakterze osobistym, kompetencje metodologiczne. Akcentuje się dialog zamiast alternatywy, kompromis w miejsce sztucznego egzekwowania wyników nauczania, autorefleksję nauczyciela w postępowaniu z uczniem, respektowanie jego indywidualności. Podkreśla się konieczność porządkowania wiedzy i weryfikowania jej źródeł, racjonalnego zrównoważenia pomiędzy rozwojem intelektualnym i emocjonalnym młodego człowieka. Powinny temu służyć rozwinięte kompetencje emocjonalne i społeczne nauczyciela.

Wiarygodność nauczyciela stanowi w pewnym sensie wypadkową jego cech osobowości, kompetencji zawodowych, oczekiwań społecznych. Zrozumienie procesu zmian w otaczającej rzeczywistości oraz wysoka świadomość potrzeby i gotowości przeformatowania roli zawodowej może okazać się niezbędnym uzupełnieniem tych czynników.

## 5. Wiarygodność i zaufanie w relacjach pedagogicznych

Russell Hardin twierdzi, że „zaufanie jest tylko jednym z wielu powodów wiary w sens podejmowania wspólnego ryzyka, a wiarygodność jest tylko jednym z powodów, dla których tego rodzaju ryzyko może się opłacać” (Hardin 2008, s. 525). Pierwsza konstatacja jest taka, że zarówno zaufanie, jak i wiarygodność wiążą się z kategorią ryzyka, natomiast druga – że nie ma zaufania bez wiarygodności. Ludzie ryzykują, obdarzając kogoś zaufaniem, ale ryzykują dużo mniej, jeśli wiarygodność osoby, której zaufają jest wysoka. Są bardziej przekonani o słuszności jakiegoś sposobu myślenia i bardziej skłonni do działania w sytuacji niepewności, gdy mają do kogoś zaufanie. Pomaga w tym wysoki wskaźnik wiarygodności danej osoby.

Te zależności mają znaczenie, zwłaszcza, gdy mówimy o wiarygodności na poziomie interpersonalnym, której na co dzień doświadczają nauczyciele w szkole. Takie zaufanie pozwala współdziałać na zasadzie partnerstwa. Jeżeli ludzie ufają sobie nawzajem i ich zaufanie oparte jest na wiarygodności każdego z nich, łatwiej dochodzi się do porozumienia i osiąga wspólne cele. Wzajemne relacje opierają się na empatii, synergii i ogólnej współzależności. O taką współzależność (a nie zależność) trzeba zadbać w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego.

Postawy nauczycieli, z jednej strony, wpływają w istotny sposób na relacje społeczne i pełnienie ról społecznych przez uczniów, ale także generują określone zachowania wśród rodziców i członków społeczności lokalnej. Z drugiej strony nauczyciele skłaniają się do tworzenia i interpretacji obrazu rzeczywistości społecznej w szkole pod wpływem nie tylko własnych poglądów i nastawień, lecz także w wyniku ciągłych interakcji, współdziałania z innymi nauczycielami, uczniami,

rodzicami. Zacieśnianie więzi społecznych opartych na zaufaniu o charakterze uogólnionym<sup>1</sup>, wykraczanie poza „zakłęty krąg” wymuszonej, pozorowanej wiarygodności na rzecz wiarygodności opartej o kompetencje i przymioty osobiste staje się zabiegiem coraz bardziej potrzebnym w demokratycznej szkole (Kamińska 2014, s. 190).

Demokratyzacja edukacji i przemiany rzeczywistości społeczno-kulturowej generują potrzebę pozbycia się pokładów konserwatyzmu i skostniałych poglądów w stosunku do procesu kształcenia i wychowania, również w kwestii rekonstrukcji wzajemnych relacji społecznych w środowisku nauczycieli i przejścia z poziomu izolacji, kultury nieufności, pozornego współdziałania na poziom norm wzajemności, zaufania i wiarygodności. Zdaniem Roberta Putnama, „zaufanie jest cennym zasobem społecznym wtedy – i tylko wtedy – kiedy ma gwarancję” (Putnam 2008, s. 228). Posługuje się pojęciem uogólnionej wzajemności, gdzie „podstawowym składnikiem jest nie tyle samo zaufanie, co wiarygodność” (Putnam 2008, s. 229). Chodzi przede wszystkim o gwarancję bycia uczciwym i lojalnym wobec siebie we współdziałaniu ze względu na wysokie prawdopodobieństwo utraty reputacji w przypadku przejawów nieuczciwości i lojalności. Wiąże się to z dotkliwą utratą wiarygodności lub jej znaczącym obniżeniem w stosunkach z partnerem. W zintegrowanej wspólnocie ma to ogromne znaczenie.

Wiarygodność zatem jest parametrem kluczowym w „budowaniu mostów” w stosunkach międzyludzkich, także w edukacji. Istotne jest, aby nauczyciel był w pełni świadomy swoich poczynań zawodowych i ich skutków. Każde bowiem nieuczciwe, nieautentyczne zachowanie wobec ucznia, studenta zostanie odebrane w dalszych kontaktach jako działanie obniżające wiarygodność, a to pociąga za sobą równoczesny spadek zaufania.

R. Putnam zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt ścisłych powiązań zaufania i wiarygodności w relacjach międzyludzkich.

Ludzie, którzy czują się mniej wiarygodni, w mniejszym stopniu ufają innym. Zaufanie społeczne łatwo generuje błędne koła (lub kręgi dobra), kiedy nasze opinie na temat wiarygodności innych wpływają na naszą wiarygodność, która z kolei oddziałuje na zachowania innych. [...] Poglądy na wzajemność i uogólnione zaufanie, w wyjątkowy sposób kształtują się pod presją doświadczeń z własnej biografii i z nawyków z wczesnego okresu dzieciństwa (Putnam 2008, s. 235–236).

Odnosząc te prawidłowości do problemu wiarygodności pedagogicznej nauczyciela, można zatem wyciągnąć wniosek, że to, jak ocenia on własną wiarygodność, w jakimś stopniu kształtuje poziom jego zaufania (wysoki lub niski) w relacjach z uczniami, studentami. Jeśli nauczyciel nisko ocenia wiarygodność swoich uczniów i raczej nie ma do nich zaufania, determinuje to także poczucie

---

<sup>1</sup> Według Erica Uslanera, „zaufanie uogólnione jest postrzeganiem, przez osobę lub grupę, większości ludzi jako przynależnych do danej wspólnoty moralnej. Zjawisko to przejawia się w stwierdzeniu, że większości ludzi, których nie znamy lub bardzo mało o nich wiemy, można zaufać. Uogólnione zaufanie jest przeciwieństwem zaufania zawężonego, które polega na tym, że ufamy tylko ludziom podobnym do siebie, a wspólnota moralna jest ograniczona. Osoby posługujące się zawężonym zaufaniem mocno polegają na swoich doświadczeniach lub na stereotypach, które, ich zdaniem, są oparte na wiedzy” (Uslaner 2008, s. 193–194).

jego osobistej wiarygodności. Konsekwencją takiego układu zależności bywa niski poziom zaufania wobec nauczyciela ze strony uczniów. Niebagatelne znaczenie w budowaniu własnej wiarygodności pedagogicznej ma również to, jaki „bagaż doświadczeń życiowych” wnosi nauczyciel w interpretację swojej roli społeczno-zawodowej. Im więcej negatywnych przekonań i nastawień, tym budowanie wiarygodności może okazać się trudniejsze.

## Podsumowanie

Przedstawiona analiza pozwala sformułować następujące wnioski:

- przemiany społeczno-kulturowe wpływają na poczynania nauczyciela wobec uczniów i zapewne nieco utrudniają budowanie wiarygodności pedagogicznej współczesnego nauczyciela;
- dysonans, jaki powstaje w wyniku niezgodności celów pedagogicznych z efektami działań można traktować jako przeszkodę, barierę, ale może być on także odbierany jako szansa na wychowanie do dialogu, wymiany doświadczeń kulturowych, otwarcia na inność, uczenia trudnych wyborów życiowych, światopoglądowych, edukacyjnych;
- swoją wiarygodność nauczyciel powinien traktować w kategoriach wartości, o które warto zabiegać i które warto pielęgnować; ważne są tu zarówno jego kompetencje pedagogiczne, wysoka kultura umysłowa, moralna, jak i cechy osobowości: poczucie odpowiedzialności, autentyzm, wrażliwość i empatia, nastawienie „do ludzi”;
- potrzebna jest również jedność myśli i działań pedagogicznych, aby uniknąć zjawiska wiarygodności pozornej, fałszywej, a co za tym idzie – całkowicie bezużytecznej, w wielu sytuacjach kulturowych i społecznych także szkodliwej;
- wiarygodność pedagogiczna to budulec autorytetu nauczycielskiego; warto walczyć o autorytet zbudowany na wartościach i cechach osobowych; zachowaniach wynikających z pasji i zaangażowania w swój zawód oraz umiejętnościach nawiązywania dobrego, przyjaznego, rozumiejącego kontaktu i kształtowania więzi w relacjach nauczyciel – uczeń;
- nie można zapominać, że zaufanie między ludźmi, zwłaszcza w procesie edukacji, opiera się w dużej mierze na wiarygodności osób w niej uczestniczących, w szczególności nauczyciela; odczuwanie własnej wiarygodności jako wysokiej lub niskiej zwykle wiąże się z tym, jaką dozą zaufania jest się obdarzanym przez swoich uczniów.

## Bibliografia

- Bilińska-Suchanek E., Jarecka-Żyłuk M. (2005), *Przygotowanie nauczyciela do dekonstrukcji kultury w edukacji. Model kształtowania postawy krytycznej ucznia*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, red. W. Hörner, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 46–69.
- Bornstein S. M., Smith A. F. (1997), *Dylematy przywództwa*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, *Lider przyszłości*, Business Press, Warszawa, s. 275–285.
- Dawid J. W. (1948), *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Day Ch. (2008), *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Hardin R. (2008), *Zaufanie i społeczeństwo*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 525–559.
- Kamińska-Juckiewicz M. (2010), *Komu potrzebne jest dzisiaj wychowanie? – pedagogika a wyzwania współczesności*, „Nowa Szkoła”, nr 6, s. 4–9.
- Kamińska-Juckiewicz M. (2011), *Kryzys współczesnego wychowania szkolnego w perspektywie społeczno-kulturowej*, [w:] *Pytania, problemy, zagrożenia i wyzwania XXI wieku dla edukacji i aksjologii*, red. A. Gałkowski, M. Januszewska-Warych, W. W. Szczęsny, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 99–110.
- Kamińska M. (2014), *O zaufaniu i wiarygodności – z badań nad potencjałem społecznym nauczycieli*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 182–196.
- Kawula S. (2004), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wydawnictwo Akapit Press, Toruń.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2005), *Złote myśli o wychowaniu i kształceniu*, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, Instytut Badań Edukacyjnych, Ryki–Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu – preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwieciński Z. (1998), *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne*, „Forum Oświatowe”, nr 1, s. 95–106.
- Melosik Z. (2003), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mikolejko A. (1991), *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Wydawnictwo Key Tex, Warszawa.
- Piekarski J. (2014), *Kultura akademicka w procesie zmiany – uwagi w związku z pytaniem o wiarygodność*, [w:] *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*, red. J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Płock, s. 11–31.
- Putnam R. D. (2008), *Samotna gra w kręgle*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Terry G. (1958), *Principles of Management*, t. 2, Homewood.
- Uslaner E. (2008), *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 181–223.
- Wiłkomirska A. (2010), *Zmiana – trauma i szansa, próba pedagogicznej refleksji*, [w:] *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, red. A. Przecławka, A. Wiłkomirska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 13–23.
- Witkowski L. (2013a), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Witkowski L. (2013b), *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.



### **III. O odczytywaniu tradycji**



MICHAŁ PALUCH

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

## **Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny Granice (nie)przekraczalne**

### **Wprowadzenie**

W artykule proponuję zwrócić uwagę na *sumienność* i *odpowiedzialność* jako formacje charakteru, które wybieram na „strażników” granic dyscyplinarnych kształcenia akademickiego. Obszarem krytycznych analiz jest dydaktyka ogólna, zaś centralnym punktem odniesienia – proces kształcenia, ujęty w teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia. Przedstawione w artykule rozważania mają też swój temporalny wymiar, wyznaczony, z jednej strony, przez dyskusję podjętą na pierwszym po transformacji ustrojowej Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, w Rembertowie w 1993 r., z drugiej przez debatę na temat wiarygodności procesu kształcenia i dyscyplin pedagogicznych, która odbyła się w 2015 r. w Łodzi. Jednocześnie zwracam uwagę na kluczową dla dyscypliny postać Lecha Witkowskiego, czynnie obecnego na wymienionych konferencjach. Podejmuję przy tym niekonwencjonalną próbę porównania niektórych wypowiedzi i orientacji intelektualnych kilku wybranych przedstawicieli współczesnej pedagogiki polskiej, na czele z Bogusławem Śliwerskim. Stąd też autorska próba rekonstrukcji wydarzeń drogą epizodów wyznaczających strukturę narracji.

Celem takiego zabiegu jest próba rewitalizowania etosu Uczzonego-Dydaktyka poprzez ukazanie niuansów, refleksów, momentów w historii dyscypliny, których wartość trudno ująć w tradycyjnej formie tekstowej. Całości artykułu patronują fragmenty wykładu wygłoszonego przez Zbigniewa Kwiecińskiego w Rembertowie pt. *Mimikra czy Sternik, dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* (Kwieciński 1994a), które zostały zebrane i opublikowane wraz z transkrypcją to-

czących się wówczas debat przez Henrykę Kwiatkowską. Całą czwórkę uczonych, która spotkała się prawie ćwierć wieku wcześniej na pierwszym Zjeździe PTP, łączy przy tym zdolność rozumienia i opisywania dyscypliny w kategoriach *dwoistości* i *ambivalencji*, co ostatecznie przesądza o trwającym, poważnym przełomie w pedagogice i dydaktyce polskiej. W tym kontekście *sumienność* i *odpowiedzialność* trudno definiować wprost. Wartości te nie ujawniają się na pierwszym planie, choć dla omawianej problematyki – wiarygodności dyscypliny naukowej i relacji międzyludzkich w środowisku pedagogicznym – według mnie, odgrywają kluczową rolę. Dlatego w artykule nie dokonuję wyczerpującej konceptualizacji i operacjonalizacji owych ujętych metaforycznie „miar-godności” pedagogów. Pozostawiam dla czytelnika tylko pewne tropy, idące w stronę wewnętrznego dialogu, jak i dialogu z tekstem, w oparciu o (własne) *sumienie*, jakie jest rdzeniem *sumienności* oraz (własną) *odповідь*, która wypełnia sens pojęcia *odpowiedzialność*.

## 1. Perspektywa badawcza

Prowadzona przeze mnie analiza mieści się w perspektywie badawczej bliskiej fenomenologii<sup>1</sup>. Przywołuję sytuacje i wypowiedzi usłyszane oraz zapisane, formalne i nieformalne – w moim odbiorze mogą one świadczyć o wiarygodności pedagogów, a tym samym pedagogiki (w tym dydaktyki). Nie prowadziłem systematycznych, historycznych analiz, opracowania, które przywołuję w artykule, studiuję przy okazji pracy nad rozprawą doktorską. Przedstawiany tekst opiera się w znacznej mierze na subiektywnych doświadczeniach, jest wyrazem osobistych impresji i swoistej partycypacji. Jako badacz młodego pokolenia, podejmuję próbę odnalezienia się w zastanej rzeczywistości historycznej i w teraźniejszości, chcę dotrzeć do istoty otaczających mnie zjawisk i do świadomości samego siebie. Stąd proponowana narracja ma charakter tworzącego się konstrukt, na temat konstruktu innych osób<sup>2</sup>. Przyjęta w artykule perspektywa konstruktywistyczno-analityczna z elementami autoetnografii<sup>3</sup>, stwarza warunki do traktowania autora tekstu zarówno jako podmiotu uczestniczącego w części opisanych wydarzeń, jak i przedmiotu oddziaływań różnych czynników – tu lektur i spotkań. Analizie poddałem też te doświadczenia, które wpisały się w moją biografię poznawczą<sup>4</sup> (i z niej

<sup>1</sup> Chodzi o podejście bliskie fenomenologii Alfreda Schutza, a nie klasycznej fenomenologii husserlowskiej.

<sup>2</sup> Zdanie to jest moją parafrazą szerszej wypowiedzi Clifford'a Geertz'a, cytowanego w: Urbaniak-Zajac, Kos 2013, s. 67.

<sup>3</sup> Za opis autoetnograficzny przyjmuję te sytuacje, w których podjąłem próbę analizy własnego doświadczenia, zarówno na bazie introspekcji, jak i analizy krytycznej wydarzeń aktualnych. Podobne podejścia opisane są w rozdziale *Między opisem a uczestnictwem*, w: Urbaniak-Zajac, Kos 2013, s. 62–90.

<sup>4</sup> D. Klus-Stańska definiuje termin biografii poznawczej jako „[...] zespół zindywidualizowanych kontekstowych doświadczeń poznawczych jednostki, stanowiących charakterystykę warunków kon-

wynikają), które mogą określić mianem „zdarzeń-zderzeń”, zarówno doświadczonych osobiście, jak i poprzez rekonstrukcje sytuacji odczytywanych w relacjach historycznych. Dorota Klus-Stańska, definiując termin biografii poznawczej, ma na myśli rozumienie kontekstu tworzenia się znaczeń w umyśle, które ujawnia się jako „[...] całościowe poznawczo-emocjonalno-społeczne doświadczenie sytuacji związanych z opracowaniem wiedzy, konstytuujące rodzaj bardziej ogólnej kondycji intelektualnej jednostki i definiujące jej rolę w poznaniu [...]” (Klus-Stańska 2010, s. 310). W ten sposób chcę również zwrócić uwagę, że analizując badawczo proces kształcenia a właściwie jego losy, uwikłane w trudne i kontrowersyjne konteksty historyczne, podejmuję się wyzwania, które Lech Witkowski określa jako „ważne zadanie intelektualne wypracowania wartościowych sposobów (nie upieram się, że istnieje tylko jeden) czytania i rekonstrukcji, jak powiedziałby Z. Mysłakowski, dorobku myślowego dla nowego etapu **pokoleniowego przesilenia** [podkr. M.P.]. Każde pokolenie powinno na nowo przemyśleć i przetworzyć swoich klasyków czy choćby tylko koryfeuszy określonego przedziału czasu” (Witkowski 2013, s. 342). Ostatecznie, zarysowując przyjętą perspektywę badawczą, widzę w niej swoje aktywne obywatelstwo, co skłania mnie bardziej do podjęcia próby przezwyciężenia zaobserwowanych problemów, niż samej ich badawczej krytyki.

## 2. Epizodyczność

Treść publikacji zawiera się w kilku epizodach. Epizod to „krótkotrwałe zdarzenie niemające większego znaczenia; fragment utworu literackiego, sztuki lub filmu luźno związany z główną fabułą”<sup>5</sup>. Zwracam jednak uwagę, że w języku potocznym przyjęło się również mówić o „pozornie nieistotnym epizodzie”. Przewrotność znaczenia tego słowa wyraża się również w jego licznie przytaczanych słownikowych synonimach. I tak czytamy, że epizod może być pojmowany jako: *ewenement, wydarzenie, wypadek, incydent, precedens, kazus, zjawisko* czy nawet *przeżycie*<sup>6</sup>. Wybór struktury artykułu, w którym w miejsce rozdziałów wstawiam epizody, nie jest więc przypadkowy. Chodzi właśnie o dostrzeżenie pewnych niuansów, koincydencji czy nawet przygodności dziejących się zarówno na

---

struowania przez nią znaczeń w umyśle, które pozostają w strukturalno-funkcjonalnym związku z tymi znaczeniami, warunkując ich uaktywnianie i używanie w nowych sytuacjach” (Klus-Stańska 2010, s. 310). Chcę jednak zaznaczyć, że jakkolwiek D. Klus-Stańska formułuje definicję „biografii poznawczej” w kontekście rozwijania przez uczniów kompetencji poznawczych w sensie *stricte* kognitywnym, tak ja przenoszę treść owej definicji na grunt własnych życiowych doświadczeń edukacyjnych, które stały się uświadomione oraz istotne dla mojej percepcji i interpretacji obserwowanej przeze mnie rzeczywistości dydaktycznej.

<sup>5</sup> *Epizod*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/epizod;2556927.html> (15.06.2015).

<sup>6</sup> Internetowy słownik synonimów, <http://www.synonimy.pl/synonim/epizod/> (15.06.2015).

pierwszym planie, jak i w tle głównych nurtów rozwoju dyscypliny. W realnym życiu epizodyczność ma to do siebie, że urzeczywistnia się po jakimś czasie. Trudno bowiem założyć z góry, że określone zachowanie będzie epizodem, skoro nie można przewidzieć do końca całości reakcji na nie. W historii często dochodziło do tego, że jakieś krótkotrwałe, pozornie nieistotne zdarzenie wywoływało długotrwałe i bardzo istotne skutki.

### 3. Jedność źródeł i bohaterów

Głównymi postaciami występującymi w historycznie realnych odsłonach są Lech Witkowski i Wincenty Okoń. Początek rekonstruowanych zdarzeń ma miejsce w lutym 1993 r. w Rembertowie, gdzie trwał I Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Ranga wydarzenia i poruszone sprawy stały się treścią książki pod redakcją H. Kwiatkowskiej, noszącej znamieny tytuł *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (Kwiatkowska 1994), książki stanowiącej sprawozdanie z obrad sekcji *Kontestacje Pedagogiczne* pod redakcją B. Śliwerskiego (1994) oraz książki-sprawozdania z obrad sekcji *Dylematy metodologiczne pedagogiki* pod redakcją Tadeusza Lewowickiego (1995)<sup>7</sup>. Zawarte tam zapisy dyskusji panelowych z udziałem współczesnych nam dojrzałych dziś pedagogów i myślicieli stanowią trwałe, aczkolwiek pomijany i niedoceniany przez współczesnych czytelników ślad emocji i myśli, jakie towarzyszyły młodym wówczas badaczom uczestniczącym w transformacji ustrojowej. L. Witkowski miał wtedy czterdzieści dwa lata, zaś B. Śliwerski trzy lata mniej. Wystąpienie inauguracyjne Z. Kwiecińskiego (starszego od wspomnianych o dekadę) – później wielokrotnie cytowane, a już wówczas postrzegane zapewne jako przełomowe i kontrowersyjne – rozpoczynało obrady. Padły pytania o tożsamość pedagogiki, jej dylematy metodologiczne, możliwości kontestacyjne, nauczyciela w teorii i praktyce kształcenia, czy w końcu o „białe plamy” w najnowszej historii pedagogiki. Dwadzieścia dwa lata później, w maju 2015 r., pracownicy Katedry Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego organizują konferencję pt. „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich”, gdzie również spotykają się ze sobą L. Witkowski i B. Śliwerski. Witają się na inauguracji, możliwe że rozmawiają za kulisami. Poświęcają czas nielicznym „młodym”, raz bardziej formalnie, czasem zupełnie „na luzie”. – „Niech Pan sięgnie do mojej *Pedagogiki ogólnej. Podstawowe prawidłowości*. Tam znajdzie Pan dwoistość w wychowaniu, proszę to rozpoznać. Resztę z Witkowskim. Dobrze, że Pan przyjechał i jest tu z nami”<sup>8</sup> – poin-

<sup>7</sup> Publikacji T. Lewowickiego nie poświęcam w niniejszym artykule więcej miejsca, nie umniejszając wkładu jej autorów w rozwój myśli pedagogicznej czasów transformacji. Włączenie dodatkowej publikacji do proponowanego dyskursu znacznie przekracza rozmiary artykułu.

<sup>8</sup> Prywatna rozmowa autora.

struował na korytarzu Śliwerski. Od tej pory dalszej narracji będzie towarzyszyła jedność źródeł i postaci, przeplatana faktami współczesności i historii, zapisanymi zarówno w mojej pamięci, jak i na kartach kluczowych publikacji.

## 4. Preludium

Na I Zjeździe Pedagogów w Rembertowie koło Warszawy spotkało się 520 osób – reprezentantów ówczesnego środowiska pedagogicznego – na czele którego, co podkreślono, *znaleźli się wybitni nestorzy polskiej myśli pedagogicznej*, reprezentowani m.in. przez W. Okonia czy H. Kwiatkowską. „Skoro mamy, w tym trudnym okresie rozbudować naukę i ulepszać szkołę musimy to czynić po społu” (Kwiatkowska 1994, s. 13) – zaznaczyła na wstępie H. Kwiatkowska. Po tym zapewnieniu padają słowa o uniknięciu atmosfery rozliczeń oraz oskarżeń personalnych i osobistych, co ma służyć koncentracji na wartości merytorycznej zjazdu. Jeden z jego paneli prowadził wówczas doktor Bogusław Śliwerski<sup>9</sup>. W sprawozdaniu z sesji zatytułowanej *Kontestacje Pedagogiczne* odnotuje:

Jak wskazywali dyskutanci „homo sovieticus” tkwi w każdym z nas i w naszej kulturze, stając się jedną z barier transformacji zmian edukacyjnych w całym kraju. Być może przełom postmodernistyczny, jaki do nas dociera obudzi z „letargu” pedagogów mających dobre samopoczucie (Śliwerski 1994, s. 198).

Słowa H. Kwiatkowskiej i B. Śliwerskiego odgrywają w niniejszym artykule wprowadzającą rolę, ponieważ osoby te – jak wskazuje ich późniejszy dorobek i przyjmowana postawa – czuły się wówczas odpowiedzialne za zabranie takiego, a nie innego głosu. Treść pojęcia odpowiedzialność, wypełnia się, według mnie, jedynie „w” i „poprzez” triadę: *myśli, mowy i uczynku*, a jego rdzeniem jest *odpowiedź*. Jest to zatem ujawnienie swojej osoby pozostającej w swoistym napięciu i gotowości do *odpowiadania* sobą na daną okoliczność, na istniejące wyzwanie. Jak można wyczytać w zapisach z dyskusji panelowej, w tej gotowości był też wtedy Lech Witkowski, który na wstępie prowadzonej przez siebie sesji zachęcał: „[...] dobrze byłoby, gdyby każdy uczestnik panelu rozpoczął od odpowiedzi na pytanie, o co sam w swej twórczości toczy spór” (Kwiatkowska 1994, s. 51). Nieco później, w rozmowie z Joanną Rutkowiak dodał: „Myślę, że do otwartości intelektualnej należy także umiejętność prowadzenia dialogu z samym sobą” (Kwiatkowska 1994, s. 53)

---

<sup>9</sup> Warto odnotować, że B. Śliwerski był wówczas jedynym naukowcem w stopniu doktora, który prowadził odrębną sekcję tematyczną. To pozwala sądzić nie tylko o docenieniu talentu i dorobku B. Śliwerskiego, ale i zasygnalizowaniu zmian w kulturze akademickiej, jakie wraz z transformacją ustroju skutkowały dopuszczeniem do głosu pokolenia młodych adiunktów.

Napięcia dające się odczytać w zapisach z sesji tamtego zjazdu będą przedmiotem dalszych analiz, które jednak nie mogą się rozpocząć bez odwołania się do konsekwencji, jakie wynikały i wynikają do dziś z długotrwałego procesu „sowietyzacji” dydaktyki ogólnej. Powszechnie wiadomo, że niezależnie od swoich humanistycznych wartości, tzw. komunizm odbierał jednostce inicjatywę prywatną, wyzbywał ludzi z poczucia podmiotowości na rzecz obiektywizowania siebie i świata, wewnętrzna motywacja i zróżnicowany świat wewnętrzny jednostki stanowił zagrożenie dla prawdy obiektywnej (jedynej) dla nowego tworzącego się ładu społecznego, który określano jako kolektywny. Dla dydaktyki ogólnej miało to brzemiennie skutki, które trafnie opisała D. Klus-Stańska na stronach książki znanej pod tytułem *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010). Autorka, powołując się na określenie „homo non-sapiens”, pierwotnie użyte przez Jadwigę Mizińską, tłumaczy konsekwencje takiej postawy: „[...] jest to wychowany i preferowany przez ustrój tylko nominalnie demokratyczny człowiek masowy, a więc – jak doda za J. Mizińską – «taki, który wyrzekł się myśli indywidualnej, autorskiej na rzecz masowego, kolektywnego, zbiorowego Się, wcielonego w stereotypy, umysłowe klisze i komunały»” (Klus-Stańska 2010, s. 106).

Odkrycie i zrozumienie przyczyn dydaktycznej demoralizacji, jaka musiała nastąpić na skutek „wypłukania” z procesu kształcenia wszelkich elementów osobowościowych, relacyjnych, intra- i interpersonalnych, jest – szczególnie dla młodego pokolenia badaczy – zadaniem bardzo trudnym. Dlatego opisy D. Klus-Stańskiej, mówiące o obecnej w procesie kształcenia, „epistemologicznej leninowskiej teorii odbicia” (2010, s. 189) czy odczuwalnej do dziś „inercyjności systemu dydaktycznego” (2010, s. 257), „głębokiej behawioryzacji” koncepcji wszechstronnego kształcenia W. Okonia oraz jej oporu przed „konstruktywistycznym rozwinięciem” (2010, s. 348) wymagają dalszych badań i analiz. Wskazują bowiem *czubek góry lodowej*, kryjącej w sobie przyczyny głębokiego kryzysu, w jakim obecnie znajduje się dydaktyka ogólna w Polsce. Stawiam zatem pytanie, dlaczego tak się dzieje, że „myśli” radzieckich protoplastów teorii wielostronnego kształcenia i ich bezrefleksyjni i nieoczytani kontynuatorzy odgrywają nadal w XXI w. tak znamienne rolę w kształceniu kadr nauczycielskich i akademickich w Polsce? Jak postaram się wykazać w artykule, mimo różnych strategii wielostronnego nauczania, opartych na metodyce asymilacji, waloryzacji i praktyki, u podstaw tego podejścia tkwi behawioryzm na usługach określonej ideologii.

## 5. Epizod 1 – „42 strzałki”

Myślę, że odpowiedzi należy szukać w twórczości samego Wincentego Okonia i części jego 70 doktorantów. Połowa osiągnęła samodzielność akademicką, co jednak, w przypadku dydaktyków ogólnych, nie oznaczało wcale samodziel-

ności teoriiwórczej. Uczniowie i współpracownicy: Czesław Kupisiewicz<sup>10</sup>, Władysław Zaczyński, Józef Półturzycki, Krzysztof Kruszewski, Tadeusz Lewowicki i wielu ich kontynuatorów, wraz ze wspomnianym „czołowym budowniczym” teorii wielostronnego kształcenia, stworzyli swoisty „korpus językowy”<sup>11</sup>, który na całe dekady, aż do czasów współczesnych, uszczelnił proces dydaktyczny przed jakąkolwiek zewnętrzną modyfikacją. Teoria wielostronnego kształcenia miała nadać procesowi kształcenia ów różnorodny wymiar, gwarantujący uczniom *poznanie*, *przeżywanie* i *zmienianie* świata. Ewolucja tej koncepcji zaczyna się pierwszym wydaniem podręcznika *Proces nauczania* (Okoń 1954). Do roku 1966 książka ta doczeka się sześciu wydań. Następna publikacja, *Podstawy wykształcenia ogólnego* (Okoń 1967), w latach 1967–1987b doczeka się czterech wydań. Jej kontynuacją jest rozprawa *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (Okoń 1987a), która wpisuje się w kanon podręczników akademickich, zarówno w debiucie z 1987 r., jak i kolejno w latach 1995–1998 oraz w roku 2003. W tym też okresie (1973–2012) Czesław Kupisiewicz publikuje niemal siostrzane podręczniki. W przypadku ostatniego autora mowa jest zatem o podręcznikach akademickich o łącznej sumie 16 wydań (!). Tymczasem już w 1984 r. inny uczeń Okonia, Tadeusz Lewowicki, podzielił się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” obserwacją, dotyczącą obowiązującej koncepcji procesu kształcenia:

Mniej cieszy to, iż pierwszy typ prac (tzn. prace uzupełniające i doskonalące) wciąż zdecydowanie przeważa, a spora część tych prac nawet niczego nie uzupełnia i nie doskonalą, lecz tylko powtarza typowe procedury „weryfikujące” od dawna już znane związki i zależności (Lewowicki 1984, s. 25).

Choć T. Lewowicki nawołuje do aktualizacji definicji procesu nauczania i uczenia się, reprodukcja teorii wielostronnego kształcenia trwa do chwili obecnej, bez refleksji wielu autorów o jej marksistowskim, utopijnym źródle.

Niebywała wręcz zręczność i uporczywość rzeszy naśladowców w dokonywaniu kolejnych zmian podejścia do procesu kształcenia, z jednej strony budzi naturalnie zdziwienie, a z drugiej, szczególnie u badaczy młodego pokolenia, pytanie o sens i słuszność takich zabiegów. Aktualnie proces ów, a raczej jego kompromitująca karykatura, doczekała się wizualizacji w postaci schematu, umieszczonego

---

<sup>10</sup> W wielu oficjalnych opracowaniach podaje się Czesława Kupisiewicza za czołowego ucznia Wincentego Okonia. Ta relacja nie była jednak tak oczywista, a jej przyczynowo-skutkowość, dyktowana raczej przymusem, pozostaje „tajemnicą poliszynela”, wartą dodatkowych badań. Kupisiewicz był bowiem uczniem prof. B. Nawroczyńskiego. Natomiast w latach 50., kiedy owa relacja mistrza i ucznia została zapoczątkowana, wielu ówczesnych polskich dydaktyków, jak przyznaje Józef Półturzycki: „[...] natrząsała się z poglądów Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego i innych twórców narodowej myśli pedagogicznej” (za: Półturzycki 2014, s. 22). Szkoda, że nie dodał, których to dydaktyków miał na myśli.

<sup>11</sup> Korpus językowy: „[...] w przeszłości dowolny zbiór dokumentów tekstowych, [...] współcześnie stanowi treści zebrane i uporządkowane według określonych kryteriów. Jest on zbiorem tekstów (słów) podlegających analizie, stanowiący spójną całość, jest to zbiór tekstów w języku naturalnym opatrzonych różnego rodzaju informacjami dodatkowymi” (zasoby internetowe portalu Inżynieria Wiedzy: [www.inzynieriawiedzy.pl/systemy-inteligentne/korpusy-jezykowe](http://www.inzynieriawiedzy.pl/systemy-inteligentne/korpusy-jezykowe)).

w *Encyklopedii pedagogicznej, nomen omen XXI w.* Oszczędzając czytelnikowi tego widoku, nadmieniam tylko, że struktura mająca pomóc w rozszyfrowaniu tego swoście pomyślanego rebusu zawiera 42 strzałki, 10 kółek, 2 prostokąci i okalający całość daszek ze znamienym tytułem: *filozoficzne przesłanki działalności dydaktycznej* (Pilch 2005, s. 929–930). T. Lewowicki już przed trzydziestoma laty próbował nieskutecznie zatrzymać zjawisko niefrasobliwego rozwijania schematu procesu kształcenia (który nadal jest obiektem „swobodnej twórczość” kolejnej generacji dydaktyków). Podjął wówczas próbę zdefiniowania postulowanej zmiany, powołując się na Cz. Kupisiewicza, który z kolei odwołał się do słów Tadeusza Kotarbińskiego: „Zmiana to to, że taka a taka rzecz na początku takiego a takiego okresu była taka a taka, na końcu zaś tego okresu inna” (Lewowicki, 1984, s. 27). To reistyczne ujęcie prakseologa zdradza bardzo poważny problem, z jakim nieuchronnie musieli zmierzyć się kontynuatorzy teorii wielostronności. Chodzi o jej brakujący element, który na potrzeby niniejszych rozważań określam metaforą „antropologicznego genu”. Jego brak spowodował swoiste uszkodzenie procesu kształcenia u jego zarania, narażając go jedynie na kolejne bezproduktywne mutacje.

O aktualności intencji T. Lewowickiego, a zarazem ciągłej niemocy przewyższenia pierwotnego schematu procesu kształcenia, świadczy opinia Urszuli Ostrowskiej, zamieszczona pod strukturalno-funkcjonalnym szkieletem owego procesu w cytowanej encyklopedii:

[...] otwiera się przestrzeń do redefinicji podstawowych pojęć i terminów, w konsekwencji czego powinna zmienić się również retoryka, jaką omawiany jest proces kształcenia. Autorzy idąc o krok dalej, mówią wręcz o zaistniałej „konieczności ponownego kompetentnego odczytania jego istoty [...] ewentualnego wzbogacenia o całkiem nowe składniki, tudzież eliminowania elementów nieprzydatnych bądź też w jakikolwiek sposób zakłócających/zniekształcających proces dydaktyczny” (Ostrowska 2005, s. 929–930).

## 6. Epizod 2 – „Terra incognita”

W pięknie wydanej księdze pamiątkowej, poświęconej Wincentowi Okoniowi, w jubileusz jego 95-lecia (Bogaj, Kwiatkowska 2009) słuszne słowa uznania kierują pod adresem nestora najwybitniejsi polscy pedagodzy. Uderza jednak lekkość, z jaką autorzy zapewniają o zachowaniu właściwego dystansu przez Jubilata wobec – jak orzekli: – „propagowanych i upowszechnianych w Polsce przed 1989 r. koncepcji i myśli pedagogiki radzieckiej – co, jak dodają – nie było łatwe” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 14). Stawiam pytanie: co to znaczy przed rokiem 1989? Bowiem, jeśli chodzi o źródła teorii wielostronnego kształcenia, to warto przypomnieć, że wypływają z trzynomowej publikacji o tytule *Pedagogika*, autorstwa Ivana Andreevicza Kairowa, wydanej w 1950 r., czyli w *czasach stalinowskich*. To w niej wielokrotnie czytamy o wychowaniu komunistycznym, które „zmierza do

wszechstronnego wychowania pełnowartościowej jednostki” (Kairow 1950, s. 23) oraz poznajemy definicję dydaktyki widzianej jako „badanie istoty procesu nauczania, treści, metody nauczania, organizację procesu nauczania (lekcja), a także metody sprawdzania wyników” (Kairow 1950, s. 40). Dowiemy się również, że: „[...] *nauczać dzieci oznacza: uświadomić sobie cele i zadania nauczania oraz dążyć nieugięcie do ich realizowania.*” (Kairow 1950, s. 71). Co również podkreślane w „dydaktyce kairowskiej” i szczególnie kontynuowane w późniejszej teorii wielostronnego kształcenia to uwaga dotycząca najważniejszych (wedle światopoglądu komunistycznego) składników procesu nauczania, gdzie, jak czytamy: „Proces nauczania obejmuje więc również rozwój strony emocjonalnej uczniów” (Kairow 1950, s. 68). Dydaktyka sowiecka narzuciła ponadto zasady dydaktyczne, propozycje metodyczne ale i „ogniwa procesu nauczania” (Kairow 1950, s. 73), później konsekwentnie przypisywane W. Okoniowi<sup>12</sup>. Z głosem usprawiedliwienia nestora wystąpił, na łamach książki pamiątkowej Jubilata, jego uczeń Władysław Zaczyński, doceniając wkład W. Okonia w wyłonienie podmiotowości ucznia z „wymuszonej faktem lat pięćdziesiątych” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 55) dydaktyki kairowskiej. Docenia przy tym wkład *nauczania problemowego* w rozwój rodzimej teorii kształcenia i zwraca uwagę w twórczości nestora na konieczność „*dobrze i ostrożnie formułowanych mocnych argumentów, które «międko» negowały «jedynie naukową» i bezwzględnie obowiązującą dydaktykę I. Kairowa*” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 56). Jak wykażę w kolejnych epizodach, owa „międko negacja” dostarcza jednak „twardych dowodów” na pozorność i iluzję licznych, ale jedynie semantycznych zabiegów W. Okonia, podkreślających rzekomą aktywność ucznia, podmiotowość i jego emocjonalne przeżywanie aktów poznawczych. Pozostaje przy tym zapytać liczne grono osób doceniających „znaczną odwagę intelektualną” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 55) W. Okonia, przed 1989 r., o jej brak w kolejnych latach, kiedy to wszystkie treści „międkiej negacji” przedostały się bezrefleksyjnie i bezkrytycznie do aktualnej literatury przedmiotu.

Zupełnie inne przesłanie wniósł do omawianej książki jubileuszowej Lech Witkowski. Przed jego przywołaniem przypomnę, że szesnaście lat wcześniej w Rembertowie, Witkowski wprowadził do panelu dyskusyjnego znamieny punkt 5: „Spór o ZDOLNOŚĆ CZERPANIA Z DOROBKU najnowszej humanistyki przez pedagogów – zwłaszcza z nurtów filozofii i badań literackich”. Podczas obrad pytał m.in. o to, jak „zlikwidować białe plamy w przyswajaniu sobie głównych teorii” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 51). W przywołanej księdze pamiątkowej konsekwentnie powtarza zasygnalizowane wcześniej stanowisko:

Twórcza wierność w nauce nie ma nic wspólnego z naśladownictwem ani bezkrytyczną adoracją. Jest to zobowiązanie do krytycznego przemyślenia dokonani i pozostawionych do rozstrzygnięcia kwestii, ale także do podjęcia spraw kontrowersyjnych, jak i dążenia do zmiany

<sup>12</sup> I. A. Kairow wyróżnił 6 ogniw procesu kształcenia, które łądząco przypominają późniejsze 7 ogniw procesu, ujętych przez W. Okonia w tzw. czynnościowym modelu procesu kształcenia, które podzielił działania (czynności) nauczyciela oraz działania (czynności) ucznia, na poszczególne etapy. Opisane są zarówno w podręczniku W. Okonia z roku 1987 (Okon 1987, s. 146), jak i bez zmian w wydaniach z lat 1996 (Okon 1996, s. 135) i 2003 (Okon 2003, s. 135).

rozmaitych założeń czy przekonań, w świetle okoliczności, których mistrz czy prekursor, w tym wypadku Nestor pedagogiki, Wincenty Okoń, mógł wystarczająco nie dostrzec albo po prostu nie uwzględnić dostatecznie w swoich dociekaniach (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 101).

Czego zatem nie dostrzegł i czego nie uwzględnił? Paradoksalnie okaże się, że chodzi o pojęcie, któremu Wincenty Okoń poświęcił *gros* swojej twórczości, które stało się jednym z kluczowych elementów budowanej przez niego teorii i które wniósł na stałe do polskiej dydaktyki. Chodzi o kategorię „przeżywania”, która obok aspektu poznawczego i działaniowego (praktycznego) ma dopełnić ową wielostronność pełnią człowieka zaangażowania. Cytowana wypowiedź L. Witkowskiego mieści się w artykule zatytułowanym: *DYDAKTYKA PRZEŻYWCIA – terra incognita (o dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia)* (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 79). I właśnie ten łańciski termin, uszlachetniający potocznie stosowany zwrot *ziemia nieznana* zdradza początek toczącego się dramatu. L. Witkowski zaczerpnął ten zwrot od samego Wincentego Okonia, który użył go w każdym z czterech wydań popularnej książki *Podstawy wykształcenia ogólnego*, w pierwszym zdaniu rozdziału *Uczenie się przez przeżywanie*. Zdanie to brzmi następująco: „Uczenie się przez przeżywanie to *ziemia nieznana* dla współczesnej dydaktyki” (Okoń 1987b, s. 79). Odnosząc się do tego zdania, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, główny orędownik strategii emocjonalnej w nauczaniu i uczeniu się powtarza to samo zdanie, mimo tego, że między pierwszym a ostatnim wydaniem podręcznika mija dokładnie 20 lat<sup>13</sup> (*sic!*). Mógłby przynajmniej odwołać się do przeprowadzonych przez siebie i swoich uczniów kilku – jakby na to nie patrząc – cennych badań, które powinny złagodzić ten werdykt. Tak się jednak nie dzieje.

Po drugie, L. Witkowski dokonuje niejako przepisania owego zwrotu – „*ziemia nieznana*” – używając go w łańciskiej formie (*terra incognita*), której nie stosował Okoń. W ten sposób, niezależnie od intencji autora, czytelnik zyskuje nowe inspiracje interpretacyjne, wykraczające poza tradycyjnie przyjmowane znaczenia. „*Ziemia nieznana*” – *terra incognita*, to określenie *białej plamy*, która w dawnej kartografii zastępowała miejsca wówczas jeszcze nieodkryte<sup>14</sup>. Z czasem doszło do przeniesienia tej metafory na określanie przeinaczeń, kłamstw, mitów czy też zwyczajnej nieumiejętności analizowania faktów<sup>15</sup>. Ta bardziej przejmująca parafraza *terra incognita* pogłębia problematykę, zachęcając zarazem do jej penetracji. Pewien pomocny trop można wyczytać z kolejnej wypowiedzi L. Witkowskiego, analizującej refleksje W. Okonia: „dobrze jest wskazać miejsca wymagające przekroczenia ramy, w jakiej inspiracje te były osadzone” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 80). Ta wskazówka skłoniła mnie do wielokrotnego odczytywania rozdziałów poświęconych „uczeniu się przez przeżywanie”, co pozwoli-

<sup>13</sup> Zwracam przy tym uwagę, że zdanie: „Uczenie się przez przeżywanie to *ziemia nieznana* dla współczesnej dydaktyki” pojawia się we wszystkich wydaniach podręcznika, tj. w latach: 1967, 1969, 1976, 1987.

<sup>14</sup> *Terra incognita*, [w:] *Słownik...*, <http://sjp.pl/terra+incognita> (20.06.2015)

<sup>15</sup> *Biała plama* – na podstawie definicji podanej za Wikipedią, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Bia%C5%82a\\_plama](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bia%C5%82a_plama) (20.06.2015).

to dostrzec pewną niepokojącą mnie prawidłowość, która pojawia się w każdym wydaniu podręcznika, niezależnie od tego, czy ukazywało się ono przed, czy po 1989 r. Do tego wątku – *białych plam* – powracam w dalszych epizodach. Uprezdzą jednak, że ich uwarunkowania nie tkwią tylko w czynnikach zewnętrznych, w zmianach cywilizacyjnych i technicyzacji kultury. Mieszczą się one w samym środku stworzonego przez W. Okonia systemowego procesu kształcenia, który – jak wykażę dalej – jest źródłem ogromnego nieporozumienia, którego ofiarami są liczni nauczyciele szkolni i akademicy oraz ich uczniowie.

## 7. Epizod 3 – „Sensy i bezsensy”

Pod koniec września 2013 r. przygotowywałem się do pracy asystenta, mającego prowadzić ćwiczenia z przedmiotu dydaktyka ogólna w jednym z uniwersytetów. Sprawdzając przydzielone mi sale ćwiczeniowe, w których miałem stosować w praktyce teorię dydaktyki, odkryłem, że wszystkie ławki, w kolejno zwiedzanych salach, są przytwierdzone na stałe do podłogi. Poprosiłem o zmianę sali z powodu jej nieprzystosowania do prowadzenia przedmiotu, który, jak wiadomo, ma na studiach pedagogicznych status przedmiotu kierunkowego. Usłyszałem wówczas komentarze w stylu – *„jakoś do tej pory nikomu to nie przeszkadzało”*, ale ostatecznie przydzielono mi właściwe pomieszczenia. Zdarzenie, które dalej opisuję jest dla mnie szczególnie ważnym świadectwem w kontekście namysłu nad wiarygodnością dydaktyki i relacji interpersonalnych. Po kilku tygodniach prowadzonych przeze mnie ćwiczeń, zostałem „wezwany” do osoby, która prowadziła wykłady z dydaktyki ogólnej. Warto dodać, że moje wcześniejsze próby nawiązania z nią kontaktu kończyły się jej komentarzem w rodzaju: *„nie widzę takiej potrzeby”*. Byłem więc ciekawy, w czym wyraziła się potrzeba *pilnej* – jak mi oznajmiono – rozmowy ze mną. Nie wchodząc w nieliczne szczegóły brzemiennej w skutkach konwersacji, przedstawiam fragmenty, które na to szczególnie zasługują: *„Pana obowiązkiem – zaczęła Pani doktor – jest przyjście na zajęcia, otwarcie podręcznika i dyktowanie tego, co jest w nim zawarte”*. Po czym kamiennym spojrzeniem zasygnalizowała zakończenie wypowiedzi. Nastąpiła przedłużająca się chwila ciszy, w której uświadamiałem sobie, że między nami właśnie rozpoczyna się jakaś niewypowiedziana wojna światów, nieinwazyjne zderzenie dydaktycznych cywilizacji. *„Nigdy tak nie zrobię...”* – odpowiedziałem, dodając, że – *jestem praktykiem prowadzącym ćwiczenia i na moich zajęciach obowiązują metody aktywizujące i... właściwie po to tu przyszedłem*. Lakoniczne wypowiedzi trwały znacznie krócej niż następujące po nich, równie wymowne pauzy. W ich trakcie powstawały zapewne w głowach rozmówców jakieś scenariusze dalszej możliwej wymiany zdań, ale przyznam, że tym, co usłyszałem, byłem zaskoczony: *„Jak chce Pan wychodzić na barykady, to proszę pamiętać, że może Pan dojść na bezrobocie”*. Tą wypowiedzią rozmówczyni przypieczęto-

wała dalsze losy naszej relacji, ale mimo wszystko dopytałem o jeszcze jedną, nurtującą mnie sprawę. Otóż przypominałem sobie, że kilka tygodni wcześniej miałem przyjemność wymiany korespondencji z prof. Dorotą Klus-Stańską, informując, że jej przełomowa dla dyscypliny książka pod tytułem *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010) zajmie szczególne i obowiązkowe miejsce w planowanej w sylabusie przedmiotu bibliografii. Zapytałem więc „uświadamiającą” mnie w trakcie nieprzyjemnej rozmowy starszą koleżankę (która, rzecz jasna, nie miała pojęcia o moich korespondencjach), o „sensy i bezsensy” wprowadzania w dydaktyce innowacji zgodnych z popularyzowanym przez autorkę kluczowej dla prowadzonego przez nas przedmiotu książki – paradygmatem konstruktywistycznym. Tym razem odpowiedź była wolna od zbędnych metafor: *„Pani Klus-Stańska zakładała z początkiem lat dziewięćdziesiątych jakąś szkołę alternatywną, ale jej eksperyment zakończył się niepowodzeniem. Więc jak Pan widzi innowacyjność nie zawsze się sprawdza. Proszę przy tym nie zapominać o klasykach takich jak Okoń i Kupisiewicz. Dobrze?”*

Rozmowa, którą staram się możliwie wiernie otworzyć, zakończyła się bardzo ważnym dla omawianej sprawy akcentem. Otóż wspomniana pani doktor zaznaczyła na końcu, że *dobrze mi życzy*, a jej – jak wnosi – *cennie dla mnie uwagi* są podyktowane obowiązkiem, wynikającym z „odgórnych” zaleceń. To odwołanie a zarazem wtopienie się w tożsamość instytucji, jej autorytet, pełna akceptacja obowiązujących formalnie i nieformalnie reguł było dla mnie i pozostaje do dziś bardzo wymownym doświadczeniem. Jego wytlumaczenie wymaga powrotu do źródeł, spotkań, wypowiedzi, a najczęściej ich niuansów, zapisanych również na kartach historii i epizodycznych wspomnień.

## 8. Epizod 4 – Przyznajcie się (!)

W maju 2015 r., w ramach obchodów 70-lecia Uniwersytetu Łódzkiego, odbyła się konferencja zatytułowana: „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich”. W Komitecie Honorowym zasiada m.in. Bogusław Śliwerski, a gościem specjalnym jest Lech Witkowski. Można powiedzieć – „dwójka z Rembertowa”. Jednak, w przeciwieństwie to tamtego wydarzenia, do Łodzi przyjeżdża zaledwie kilkanaście osób. Powoduje to szczególne niezadowolenie i niezrozumienie Witkowskiego, czemu daje wyraz w komentarzach. „Dlatego ja już w ogóle nie jeżdżę na konferencje, bo to nie ma sensu. Tak to wygląda”<sup>16</sup>. Imponuje mi pomysł profesora, aby spotkania naukowców były prawdziwą żywą dyskusją, do której każdy się wcześniej przygotowuje, osadzoną w żywej materii (np. dyskusją nad konkretną książką), aby nie powielać bezsen-

<sup>16</sup> Z notatek autora czynnie uczestniczącego w dyskusji panelowej w Łodzi, z dnia 12.05.2015.

sownych, nudnych spotkań<sup>17</sup>. Przygotowując się do dyskusji nad opracowaniem L. Witkowskiego, zasiadamy w kręgu, co implikuje wspólnotowy charakter debaty. Nie ma publiczności, audytorium, mównicy i rzutnika. Obserwuję profesora po raz pierwszy, nie zdając sobie do końca sprawy, że zaraz usłyszę tak zdecydowane, prawie wykrzyknięte i przełomowe dla młodego pedagoga słowa. Ich wymowa ma dla mnie następujący wydźwięk, co staram się cytować z pamięci, z nadzieją na poprawność: – „Ja się od nowa, przy omawianej postaci Heleny Radlińskiej i dostrzeżonej wcześniej dwoistości w pedagogice inicjuję do tej dziedziny. Jestem najmłodszym, który się uczy (!)”<sup>18</sup>.

Traktuję te słowa jako przełomowe dla siebie, zdając sobie przy tym sprawę, że na *niewtajemniczonym odbiorcy* mogą nie robić żadnego wrażenia. Co innego dla osoby, która pojechała do Łodzi, sprowokowana umieszczoną w tytule konferencji kategorią wiarygodności obranego przez siebie zawodu (!), jego i swojej tożsamości, w poszukiwaniu prawdy i nieprawdy o współczesnej pedagogice i bliskiej mi dydaktyce. W dramacie toczących się, jawnych i zakulisowych dyskusji okaże się, że moje osobiste rozterki są podzielane przez przynajmniej część środowiska. Moje pytania o *sumienność* i *odpowiedzialność* osób zawodowo związanych z akademicką dydaktyką rodzi się właśnie wtedy, kiedy L. Witkowski apeluje o ponowne odczytanie wielkich nieobecnych mistrzów<sup>19</sup>, o ponowną inicjację do przedmiotu i weryfikację jego istoty, o odważne i bezkompromisowe wskazywanie patologii dotychczasowych praktyk, do czego wzywa i czym zobowiązuje młode pokolenie. Kontynuację tego apelu, w odniesieniu do dydaktyki, odczytałem później w przytaczanej już pozycji, poświęconej W. Okoniowi, a zarazem uwrażliwiającej czytelnika na jego twórczość. Tak oto, w tych jakże wymownych okolicznościach, L. Witkowski mówi:

[...] sięgać korzeni w rozliczaniu się z mieliznami, przeoczeniami, czy zwykłym sentymentalizmem w zakresie uprawiania pedagogiki, jakie nie są godne ani tradycji, ani dojrzałej refleksji teoretycznej, ani wreszcie skali wyzwań. [...]Wiele z analiz wymaga wówczas podjęcia od początku (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 101).

Warto, co podkreślam z pełnym przekonaniem, zwrócić uwagę na istotę tego swoistego apelu, czytać *między wierszami* odniesienie do *sumienności* i *odpowiedzialności* badaczy, zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia. Stawiam w tym miejscu pedagogiczne pytanie: czy poruszenie *sumienia* i idąca za tym *odpowiedź* powinny oznaczać przyznanie się do winy? W gruncie rzeczy pytam o ograniczenia metodologiczne, kompleksy tożsamościowe, bylejąkość badawczą i małostkowość w relacjach interpersonalnych, które przyczyniły się do tak

<sup>17</sup> Pełna wypowiedź prof. L. Witkowskiego została spisana i jest umieszczona w niniejszej publikacji na podstawie zapisu dokonanej przez prof. Ewę Marynowicz-Hetkę.

<sup>18</sup> Notatki własne autora czynnie uczestniczącego w dyskusji panelowej w Łodzi, z dnia 12.05.2015.

<sup>19</sup> Chodzi o pedagogów i dydaktyków II Rzeczypospolitej jak: Henryk Rowid, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sońnicki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Sergiusz Hessen, których dorobek L. Witkowski rekonstruuje w dziele pt. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, Teoria, Krytyka* (2013).

spektakularnego przekraczania granicy niewiarygodności dyscyplin, co obserwuję przez ostatnie dekady, nie tylko na przykładzie dydaktyki ogólnej. Zbadanie przyczyn i mechanizmów doprowadzających do takiego kryzysu, często niesłusznie kamuflowanego jedynie kryzysem tożsamości pedagogiki, uważam za zobowiązujące wobec kolejnych pokoleń uczonych.

## 9. Epizod 5 – Braterstwo krwi. *Homo valens i homo creator*

Zamiłowanie do konstruowania różnych „modeli” człowieka, które towarzyszyło humanistom w drugiej połowie XX w., uwidoczniło się szczególnie w dydaktyce i teorii wychowania. Dla sowieckiej „dydaktyki kairońskiej”, która miała kształtować „jednostkę wszechstronnie rozwiniętą”, wystarczył desygnat człowieka radzieckiego – komunisty, późniejszego *homo-sovieticus*<sup>20</sup>. Jednak dla rodzimej dydaktyki, dążącej do ideału człowieka „wielostronnie wykształconego”, stworzono „antropologię” o bardziej zróżnicowanej strukturze. I tak – jak w kalejdoskopie – wyróżniano różne kategorie „homo”, które zmieszane razem miały ostatecznie kształtować spójny obraz „harmonijnego” człowieka. Przykładowo w tekście Bohdana Komorowskiego (ucznia W. Okonia), który wnikliwie śledzi rozważania Bogdana Suchodolskiego na temat *wielostronnego wychowania socjalistycznego*, czytamy o „pięciu drogach wychowania” (Komorowski 1974, s. 109), znaczonej kolejno wychowaniem przez naukę, któremu mamy zawdzięczać działalność naukową, przypisaną *homo sapiens*, wychowaniem do działalności społecznej, prowadzonej przez *homo socialis*, do działalności artystycznej, przypisanej *homo ludens*, do działalności technicznej, która tworzy *homo fabera*, aż ostatecznie dochodzimy do zintegrowanej osobowości *homo sanusa*. Z kolei W. Okoń przyznaje biologiczny prym terminowi *homo sapiens*, „aczkolwiek – jak zaznacza – nie wyczerpuje [on – M.P.] istoty człowieka” (Okoń 2003, s. 196–197).

W dydaktyce pojawia się, „antropologiczne” *novum* w postaci *homo valens* – kluczowej kategorii dla człowieka kształconego wielostronnie, z naciskiem na „poznawcze przeżywanie”. Chodzi o to, że omawiany *homo valens* – człowiek wartościujący i przeżywający, pierwotnie zdefiniowany przez Tadeusza Kotarbińskiego (1966, s. 35–36) pod taką właśnie nazwą, to podmiot znajdujący się w precyzyjnie określonym wymiarze i relacji. Wedle owej pierwotnej intencji T. Kotarbiń-

---

<sup>20</sup> *Homo sovieticus* (łac. człowiek radziecki) – „według Michaiła Hellera (historyka i badacza ZSRR i Rosji) pojęcie funkcjonuje początkowo w ZSRR jako określenie kolejnego etapu ewolucji człowieka Homo sapiens ukształtowanego dzięki powodzeniu marksistowskiego eksperymentu społecznego”; patrz: (Heller 1989; Zinowjew 1983). W Polsce definiowaniem tego pojęcia zajmowali się również: Leszek Kołakowski, Józef Tischner i Jerzy Turowicz, [https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Homo\\_sovieticus](https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Homo_sovieticus) (20.06.2015).

skiego, przejętej w całości przez Okonia, „wymiar wartościujący jest dokonywany przez człowieka w relacji do przyrody, dotyczy zaś przede wszystkim respektowania jej praw (rozumianych tu oczywiście w sensie fizykalnym)” (Niewinowski 2012, s. 147). Zatem mamy do czynienia jedynie z wybranym obszarem – wymiarem – *przedmiotem* przeżywania. Ostatecznie, zbliżając się do syntetycznego, pełnego ujęcia antropologii W. Okonia, dowiadujemy się „o istocie harmonijnie rozwiniętej”<sup>21</sup>, spójnej wewnętrznie, która dopiero w takiej konstrukcji jest w stanie aktywizować się w trzech kluczowych dla wielostronnej teorii sferach: poznawania świata, przeżywania wartości i doznań oraz praktycznego zmieniania świata. Jest nią *homo concors*. Kiedy jednak wydaje się, że to już wszystkie oblicza, dydaktyk wyprowadza niemal „boską” tożsamość, znaną jako *homo creator* – człowiek (s) twórczy. Autorem koncepcji *homo creator*, na którego, co zaskakujące, W. Okoń nie powołuje się w indeksie nazwisk, jest nie kto inny jak Janusz Kuczyński, jeden z głównych antropologów marksistowskich, autor takich prac, jak: *Humanizm socjalistyczny* (1966) czy właśnie *Homo Creator, wstęp do dialektyki człowieka* (1976). To „twórczość”, która szokuje i pozwala spojrzeć na dydaktykę ogólną z jej wielostronnym *homo nie wiadomo*, ze szczególną atencją i powagą, co (nie) stety może zakończyć się dla współczesnego czytelnika wyjątkową odrazą. Oto mówiące same za siebie fragmenty *Homo Creator’a*, na których cytowanie sam Okoń się nie odważył:

Materialnej i politycznej ekspansji tego jądra całości, jakim są społeczeństwa socjalistyczne [...], musi odpowiadać wyprzedzająca ekspansja marksistowsko-leninowskiej filozofii, [...] integrującej wszystkie wartościowe osiągnięcia współczesnej kultury i cywilizacji. Ale owa otwartość musi mieć właśnie charakter ekspansywny, a nie defensywny: wchłaniać i asymilować zewnętrzną, rozrastać się jej zdobyczami [...] (Kuczyński 1976, s. 28).

Aby zrozumieć strategiczne powiązanie powyższego fragmentu z tradycją powojennej dydaktyki polskiej, a właściwie antropologii W. Okonia i, co gorsza, fakt jej przemycenia do czasów nam współczesnych, należy zestawzić fragmenty dotyczące programowania procesu kształcenia wprost z najnowszego podręcznika Okonia. Czytamy tam:

Uczenie się przez przeżywanie polega na stwarzaniu takich sytuacji [...], w których ma miejsce wywoływanie przeżyć emocjonalnych u wychowanków – pod wpływem odpowiednio eksponowanych wartości, zamkniętych w dziele literackim, sztuce teatralnej, filmie, obrazie, rzeźbie, dziele architektury, utworze muzycznym lub czynie ludzkim, a także pięknie przyrody, urokach gór, ciszy wieczoru, kontemplacji religijnej czy nastroju oczekiwania na coś ważkiego (Okoń 2003, s. 203).

Abstrahując na razie od „epizodu”, że ową „kontemplację religijną” W. Okoń dodał do tekstu dopiero po 1989 r., cytowany fragment przemawia przede wszystkim radykalną jednostronnością, przynajmniej w dwóch znaczeniach. Pierwsze określam *jednostronnością relacji*, a drugie *jednostronnością treści*.

---

<sup>21</sup> W artykule pomijam pojęcie *homo faber*, również przywoływane przez W. Okonia, lecz mniej istotne dla analizowanego wątku.

W pierwszej widzimy wyraźnie, że to nauczyciel ma wywołać stan przeżycia emocjonalnego u ucznia. Zatem relacja międzyosobowa i kierunek postępowania dydaktycznego są jasno określone i przebiegają następująco: od tego, kto lepiej wie, do tego kto *nie wie i nie czuje (sic!)*. Drugie oblicze jednostronności w zakresie doboru treści kształcenia wyraźnie wskazuje, że zarówno *homo valens* – czyli człowiek przeżywający, jak i *homo creator*, który ma tworzyć otaczającą rzeczywistość, stają „ramię w ramię” w obliczu skrajnie fizykalnego świata rzeczy, zobiektywizowanego w horyzontalnym odbiorze zmysłowym, gdzie zarówno percepcja, jak i recepcja tak kreowanej jednostki przebiegać mają wedle określonego z góry programu. Kolejnym dowodem na z góry przemyślane intencje autora, lub – co być może lepsze – jego nieświadomość, a tak czy inaczej płytkość jego teorii, jest wrzucenie, a tym samym zrównanie materialnego wymiaru świata z kategorią transcendentną w postaci „kontemplacji religijnej”. Łatwość, z jaką mu to przychodzi (po 1989 r.) demaskuje kolejną, trzecią jednostronność teorii W. Okonia, którą, w kontekście przeżywania poznania religijnego (transcendentnego) nazywam *jednostronnością kreacji*. Poprzez wyprowadzenie Boga ze świata wzajemnej inter-akcji do przestrzeni czysto materialnej – fizykalnej, w której wyobrażany i przeżywany kontakt z *Absolutem* podlegać ma również obiektywnej materializacji, wykluczony zostaje transcendentny i relacyjny aspekt kontemplacji, wynikający m.in. z istoty teologicznego *creatio continua* – ciągłego stwarzania na podobieństwo Boże i w relacji z Bogiem. Innymi słowy, w dostosowanej do przedmiotu religii „wielostronnej” teorii kształcenia – w procesie takiej kontemplacji – to człowiek stwarza Boga, a nie Bóg człowieka. Jak wykażę w kolejnym epizodzie, zabieg ten również miał swoje źródła w znanym W. Okoniowi „kreacjonizmie marksistowskim”. Dlatego dodanie (po 1989 r.) „kontemplacji religijnej” do owego stanu przeżywania w procesie wielostronnego kształcenia, ma, według mnie, charakter czysto dekoracyjny i istotowo iluzoryczny.

Ostatecznie więc składniki strukturalne przekazywanej wiedzy i nauczycielskie strategie jej wdrażania, łącznie ze strategią emocjonalną, są – jak powie D. Klus-Stańska:

[...] zawsze interpretowane jako mające doprowadzić do tego, by uczeń posiadał zastaną wiedzę, rozumianą jako zewnętrzną wobec niego. Ma więc przyswoić zastane opisy, odkryć zastane wyjaśnienia, przeżyć zastane oceny i działać według zastanych instrukcji. [...] Umysł ucznia ma je tylko odzwierciedlać (Klus-Stańska 2010, s. 349).

## 10. Epizod 6 – Biała plama, czarny scenariusz

Upprzedzam czytelnika, że po przekroczeniu granicy owej *ziemi nieznannej*, jak nazywał W. Okoń obszar przeżyć związanych z procesem kształcenia, a Lech Witkowski ujmował w szerszej perspektywie *terra incognita*, znajdziemy się na

terytorium, które może zachwiać podstawami tożsamości niejednego odbiorcy. Dlatego zrozumienie istoty założycielskiego (o)błądu, jaki legł u podstaw powojennej dydaktyki musi się wiązać z poważnym zawieszeniem dotychczasowych, szkolnych i akademickich, myślowych nawyków. Poszukiwanie odpowiedzi na antropologiczne pytania – kim jest człowiek i jakie jest jego miejsce w dydaktycznej, *wielostronnej* rzeczywistości wymaga dalszego pogłębienia. W tym celu stawiam pytania następująco: kim jest człowiek w relacji intra- i interpersonalnej w procesie kształcenia i jaką w tej relacji zajmuje pozycję?

Jak odpowiadać na te pytania, w 1976 r. instruował autor książki *Homo Creator*, J. Kuczyński. Jego nazwiska nie znajdziemy w żadnej pozycji W. Okonia, mimo że chętnie korzysta on z nazwy *homo creator*, a w wielu miejscach narracja tekstów obydwu panów wydaje się podobna. Dlatego przytoczę pewien *pozornie* nieistotny epizod, który związany jest z poszukiwaniem przeze mnie nieformalnych powiązań między W. Okoniem a J. Kuczyńskim. Trudno bowiem było mi uwierzyć, że pierwszy uczony nie czerpał z dorobku drugiego, nawet jeśli się na niego nie powołał. Okazało się jednak, że w jednym z listów, jakie W. Okoń wysłał do L. Witkowskiego w sierpniu 1993 r. znajduje się następujące zdanie: „Za zaproszenie na Światowy Kongres Uniwersalizmu piękne podziękowanie. Otrzymałem je również od Kuczyńskiego [*sic!* – M.P.] [...]” (Okoń 2008, s. 47). Wracając do postawionych wcześniej pytań o miejsce jednostki w procesie kształcenia, przytaczam szerszy akapit z *Homo Creatora*, dzieląc go na części stosownym komentarzem: „Ale człowiek oglądający i kontemplujący – pisze J. Kuczyński – widzieć może przedmiot, element również tylko w odniesieniu do tej całości jaką jest jego świadomość”. Ten fakt, powszechnie znany jako odniesienie obserwowalnego otoczenia do samego siebie i swoich wewnętrznych refleksji, zapewne towarzyszący czytelnikowi aktualnie, stanowił dla wzorcowego marksisty powód do troski i swoistego lęku. Tłumaczy go dalej: „Wyznacza wówczas sam znaczenie, sens przedmiotu w akcie całkowicie subiektywnej (w przypadkach patologicznych, znanych psychiatrii, dowolność przybiera skrajne, irracjonalne wymiary) lub transcendentalnej konstytucji”. Jak widzimy, przejęty autor nie waha się odnieść do poważnych zagrożeń, jakie niesie z sobą *samodzielne myślenie*. Zaś co się tyczy samej kontemplacji, widzi to tak: „Jest ona całkowicie jednorodna z redukcją transcendentalną i ejdetyczną oraz wariacją imaginacyjną – bo są to wszystko operacje czysto świadomościowe (oglądu, kontemplacji właśnie, czysto podmiotowego nadawania sensu)”. Całość fragmentu dopełnia zdecydowany werdykt: „Podejmujący je człowiek – to właśnie *homo contemplator* [*sic!* – M.P.], jest to człowiek klasyczny, husserlowskiej fenomenologii. Określamy go tym mianem, gdyż cały jego świat zamknięty jest w granicach świadomości, z której nie ma wyjścia do rzeczywistego czynu, praktyki” (Kuczyński 1976, s. 308).

I tak właśnie, poprzez *nomen omen* fenomenologiczne zagłębienie się w powyższym fragmencie, wyostreza się swoisty kontur człowieka „marksistowskiego kreacjonizmu”, zaś posługując się nieco łagodzącą nomenklaturą dydaktyczną, proponowaną przez W. Okonia, powiemy o *łączącym teorię z praktyką* – człowieku „materialnego funkcjonalizmu”. W obydwu przypadkach narzucona z góry *wiedza* oraz oczekiwane przez ideologów *czyny* – kolektywnie zorientowanych

jednostek, obrazują zaprogramowaną politycznie istotę wielo(wszech)stronnego wykształcenia. W tych okolicznościach uczeń dorasta(ł) w nie do końca uświadamianym wyalienowaniu intrapsychicznym, w którym jego własne myśli, refleksje, autentyczne przeżycia czy wewnętrzne ambiwalencje nie stanowiły przedmiotu zainteresowania nauczyciela. Co więcej, w tak ograniczonych warunkach komunikacyjnych samo „przyznanie się” do własnych przeżyć – choćby przed samym sobą – z czasem mogło wydawać się podejrzanym dla samego ich autora, wzbudzając poczucie winy i poważne deformacje samopercepcji. Presja ta dotyczyła zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Innymi słowy – najlepiej by było po prostu *siebie nie znać!*

Mechanizm ten bardzo dobrze obrazuje macierz analizy komunikacyjnej Josepha Lufta i Inghama Herringtona, znana pod nazwą „Okno Johari”. W latach 50. ubiegłego wieku psychologowie ci, badając procesy grupowe, zwrócili uwagę na dynamikę mechanizmu zwiększania lub zmniejszania świadomości na temat samego siebie i swojego zachowania oraz konsekwencji, jakie dotyczą przy tym poczucia tożsamości i bezpieczeństwa jednostki. Podkreślali, że w zależności od stopnia skrywanej wiedzy i przeżyć na własny temat (samo-rozumienie) i partnera interakcji, dochodzi do wytworzenia specyficznych półpercepcji, kolejno nazwanych obszarami: *ślepy, ukryty, nieznanym i otwartym*. Znalezienie się w pierwszych trzech prowadzi do poważnych zaburzeń postrzegania siebie i otoczenia, co skutkować może takimi zjawiskami jak: „mechanizmy projekcji, uproszczenia poznawcze, dialogi głuchych, wrogość autystyczna, substytucje celów” (Stankiewicz 1998, s. 152). Ich szczegółowa analiza wykracza poza obszar tematyczny artykułu. Nadmienię tylko, że specjaliści współczesnych teorii komunikacji, że opisane zaburzenia w porozumiewaniu się pozbawiają ludzi poczucia bezpieczeństwa. To zaś, szczególnie w procesie dydaktycznym, powoduje, że osoby te, jak mówi Stephen R. Covey, „sądzą, że cała rzeczywistość powinna być sprowadzalna do przyjętych przez nich schematów. Mają silną potrzebę naginania innych do tych schematów, wtłaczania ich we własne kategorie myślowe” (Covey 2003, s. 71). Ostatecznie, biorąc pod uwagę zarysowane konteksty, proponuję by czytelnik sam podjął próbę odpowiedzi na pytanie: *kim jest (był) w relacji intra i interpersonalnej w procesie kształcenia i jaką w tej relacji zajął pozycję?* W mojej opinii większość z nas, a szczególnie przedstawiciele młodszego pokolenia badaczy<sup>22</sup>, może za pomocą własnych epizodów trafnie określić swoją dydaktyczną tożsamość i postawę. Sygnalizuję tym samym, że u podstaw stworzonego przez W. Okonia, pierwotnie na wzór radziecki, procesu dydaktycznego, jak i jego późniejszej ewolucyjnej mutacji w stronę procesu kształcenia (nauczania – uczenia się) „leżą zawsze – jak przyzna sam autor – jakieś założenia teoretyczne, niezależnie od tego czy są przemilczane [*sic!* – M.P.], czy też bezpośrednio wyłożone” (Okoń 1987, s. 137).

---

<sup>22</sup> Mam na myśli pokolenie wchodzące w dorosłość w okresie końca transformacji ustrojowej, tj. na przełomie ostatnich dwóch dekad XX w. Jest to, w mojej opinii, pokolenie, które bardzo skutecznie poddane zostało presji wykształcenia ogólnego, realizowanego wedle kanonu wielostronnego kształcenia.

## 11. Epizod 7 – Zbigniew Kwieciński wyjaśnia dramat pedagogiki

Wydaje się, że wykład Zbigniewa Kwiecińskiego (wówczas 53-latką), otwierający pierwszy Zjazd Towarzystwa Pedagogicznego w Rembertowie, z metodyczną precyzją wyjaśnia uwikłanie, w jakim znalazła się pedagogika „w sytuacji przesilenia formacyjnego”. Porządkuje i kategoryzuje różne reakcje środowiska na zaistniałą konieczność zmian.

Dostrzegam obecnie pięć rodzajów reakcji pedagogów polskich na przełomową zmianę, okazywanych w publikacjach, projektach badawczych, dyskusjach, interakcjach, zachowaniach publicznych: od braku reakcji – poprzez adaptacje formalne, zewnętrzne; reakcje ucieczkowe; poprzez idiosynkrazje i konwersje, aż do prób stworzenia lub zrekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji społeczeństwa [...] (Kwieciński 1994a, s. 16).

Zapewne gdzieś na sali słyszą te słowa liderzy młodszego pokolenia L. Witkowski i B. Śliwerski, utożsamiając się z ostatnią z wymienianych przez Z. Kwiecińskiego grup, za tytułem referatu zidentyfikowanych jako „Sternicy”. Na późniejszy komentarz<sup>23</sup> do słów prowadzącego decyduje się jego rówieśniczka Henryka Kwiatkowska:

Jeśli to przejście ma nam się powieść to pedagogika musiałaby wziąć udział w rewitalizacji własnego społeczeństwa [środowiska – M.P.] poprzez zasadniczą przebudowę treści i form kształcenia nauczycieli, a poprzez nich – budowania na skalę masową nowych kompetencji i nowego sposobu myślenia (Kwiatkowska 1994, s. 11).

Na słowa te odpowiadają przez następne lata zawodowe wymienieni wyżej badacze. Nie chodziło im jednak o rozliczenia personalne, ani też tylko o jednokierunkowe poszukiwania nowych teorii i metod, adekwatnych do nowych czasów. W myśli tych pedagogów pojawiają się tropy zbierane od dłuższego czasu, aż do końca dekady i prezentowane w cyklu publikacji *Nieobecne dyskursy*. Tam publikują treści, „odtworząc nieistniejące i zniszczone w okresie PRL – jak komentuje B. Śliwerski – dyskursy pedagogiczne, w tym szczególnie pedagogikę i edukację liberalną, antyautorytarną, ale także pedagogikę krytyczną, postmodernistyczną i antypedagogikę” (Śliwerski 1993, s. 272). Już w tej serii wydawniczej podejmowane są zagadnienia dotyczące „rytualnego oporu przeciw szkole”, „edukacji krytycznej i konstruktywnej”, „reschooling’u”, następnie „postmodernizmu a edukacji”. Nowe spojrzenie zawdzięczamy kategoriom: „ambiwalencja i *sacrum*”, „studia feministyczne”, czy „samotność – jako egzystencjalny problem dojrzałości”, a w końcu „ambiwalencja kiczu”, nie wyłączając takich zagadnień, jak: „pedagogika autorytarna” i „prymitywizm a wyższe formy zachowań”.

<sup>23</sup> W formie pisemnej ujęty we wstępie do późniejszej relacji znanej jako *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod redakcją autorki (Kwiatkowska 1994).

Niestety, próżno szukać treści poświęconych *stricto* procesom kształcenia, ale i tak „powiew nowości” mógł inspirować ówczesnych dydaktyków. Tak się jednak nie stało. Tymczasem Z. Kwieciński dalej punktuje obserwowane na początku lat 90. radykalizmy:

Przykładem mogą być próby ogłaszania pedagogiki personalistycznej lub wartości chrześcijańskich w edukacji jako obowiązujących, mimo że ich autorzy nie zmieniają ani na jotę paradygmatu pedagogiki i oświaty, pozostając w okowach myślenia instrumentalnego, autorytarnego, dwudzielnego, ekskluzywnego. Nie zmieniają znaczeń, zmieniają znaki (Kwieciński 1994, s. 18).

Od czasu tej wypowiedzi w schemacie procesu kształcenia (w tym dydaktyki katechetycznej) dodano kilka strzałek, kółek i prostokątów, co opisuję w „Epizodzie 1”, tworząc w ten sposób dwuwymiarowy, oksymoroniczny obraz geometrii chaosu. Założono bezrefleksyjnie, że podmiotowość z przedmiotowością można tak po prostu ująć w schemat, który *nomen omen* nazwano „Ujęciem systemowym procesu dydaktycznego”, szlachetnie tytułując „ogólną filozofią edukacji” (Pilch 2005, s. 929–930). Ofiarami takiego podejścia staną się nie tylko późniejsi (w tym obecni) studenci, ale i dydaktycy, próbujący, jak Marian Śnieżyński (2001) czy Grzegorz Łuszczak (2012), namiętnie łączyć radykalnie horyzontalną teorię wielostronnego kształcenia W. Okonia z personalistycznymi koncepcjami werdykalnej filozofii dialogu. To nic innego, jak sakralizacja marksizmu i profanacja chrześcijaństwa w jednym. W pułapkę „jedno(wielo)stronności” tej teorii wpadnie, na przestrzeni ostatnich dekad, cała rzesza współczesnych pedagogów i dydaktyków, czego analiza zasługuje jednak na osobne opracowanie.

## 12. Epizod 8 – Przerwana wypowiedź Witkowskiego: apel o ambiwalencję

Rekonstruując wydarzenia i napięcia obecne w lutym 1993, trudno oprzeć się pokusie wyobrażenia sobie scenerii, w której Lech Witkowski mija, gdzieś na korytarzu, znacznie starszego Wincentego Okonia (wówczas prawie 80-latek). Dobrze obyczaję, obecne w środowisku po dziś dzień, zapewne i wówczas skłaniały do wzajemnej serdeczności. Poświadczą o tym korespondencje, jakimi panowie dzielą się jeszcze tego samego roku, co jest treścią ostatniego z prezentowanych w niniejszym artykule epizodów (można przy tym przypomnieć i żałować, że w Rembertowie „wielkim nieobecnym” był Bogdan Suchodolski).

W gruncie rzeczy jednak, gdyby ująć to metaforycznie – „humanistyczny terrorysta” – jak określił Lecha Witkowskiego Dariusz Kubinowski (2008, s. 322) nie decyduje się jeszcze na „intelektualny zamach”, chociaż, gdzieś na hotelowym korytarzu, mija się zapewne z przedstawicielami odchodzącego niechętnie reżimu. Wybiera retorykę mniej „wybuchową”, ale może skuteczniejszą, którą Maria

Dudzikowa przywoła po latach w osobistej autonarracji dedykowanej L. Witkowskiemu. Dostrzeżony dzięki autorce epizod zawiera w sobie następujące przesłanie: „Szukanie drogi do siebie zawsze ostatecznie wiedzie przez odpowiedź na wezwanie do współmyślenia” (Dudzikowa 2008, s. 327). Henryka Kwiatkowska, redagując publikację z pierwszego Zjazdu PTP, wspomina żywiołowego kolegę:

On też dyskusję prowadził, podejmując fundamentalne spory dla samowiedzy pedagogiki i jej mocy sprawczej. Dotyczyły one: źródeł złej atmosfery wokół pedagogiki, standardów i stylów narracji pedagogicznej, słabości wspomagania pedagogiki, oraz instrumentalności i uprzedmiotowienia wychowania, spór o zdolność czerpania z dorobku najnowszej humanistyki, o jakość planów studiów oraz o podstawowe kategorie myślenia o edukacji (Kwiatkowska 1994, s. 11).

Mowa oczywiście o autorze wydanego dwadzieścia lat później dzieła pt. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Jednak panel w Rembertowie L. Witkowski zaczął dość nietypowo: „runda pierwsza – każdy z uczestników ma 6–7 minut na odpowiedzenie na pytanie, o co sam w swojej twórczości toczy spór” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 51). Tymi słowami nawiązał do jednej z trzech proponowanych płaszczyzn myślenia o tożsamości pedagogiki: „pedagogika nie musi szukać takiego samego oparcia, jakiego poszukiwała przez ostatnie dekady i nie musi odwoływać się do tekstów, które uchodziły do tej pory za jedynie słuszne i właściwe. Dochodzimy w ten sposób do kwestii tożsamości pedagogiki”<sup>24</sup>. Wśród panelistów zasiadają Joanna Rutkowiak (wówczas 58 lat), Krzysztof Konarzewski (45 lat), Teresa Hejnicka-Bezwińska (52 lata), Robert Kwaśnica (45 lat), Bogusław Chmielowski (64 lata), z sali dzielą się komentarzem: Andrzej Grzegorzczak (71 lat) i Heliodor Muszyński (63 lata).

W tak interdyscyplinarnym i międzypokoleniowym gremium nie mogło brakować emocji i napięć. Jednak to nie te wypowiedzi są tu przedmiotem analizy. Raczej chodzi o te, które przybliżają dramat tamtych dni w kontekście zadanego konkretnego pytania o własną ambiwalencję. – „Myślę – upomniał się prowadzący panel – że do otwartości intelektualnej należy także umiejętność prowadzenia dialogu z samym sobą” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 53). Na wypowiedź decyduje się J. Rutkowiak: – „Na użytek osobisty porządkuje się własne myślenie i myślenie studentów, próbując tworzyć coś w rodzaju mapy pedagogiki poprzez wyodrębnienie kategorii [...] jak: podmiotowość, przedmiotowość, krytyczność, pytalność. Widzę dzisiejszą pedagogikę jako mapę, a jeśli mamy do czynienia z wielością, to potrzebne są jakieś kompasy” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 52). Trudno dalej wydedukować z wypowiedzi autorki czym owe kompasy w istocie są i dokąd mogłyby nas doprowadzić. Nasuwa się też pytanie o użyteczność kompasów w liczbie mnogiej. Czy chodzi o jakieś narzędzia metodyczne,

<sup>24</sup> Warto dodać, że L. Witkowski rozszerza tę myśl o trzy płaszczyzny myślenia o tożsamości, wyrażone w formie kluczowych dla tematu pytań: „[...] pierwsza, to sprawa kondycji pedagogiki – «jaką kondycję mamy jako środowisko i indywidualnie jako badacze?»; druga to sprawa koncepcji siebie – «jaką mamy koncepcję siebie jako badacze i koncepcje własnej dyscypliny?»; trzecia sprawa, to kompetencje pedagogiki – co można zaobserwować w procesie intelektualnego zmagania się z wyzwaniami globalnymi jak i kompetencjami pojedynczego wychowanka?” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 52).

wskazania normatywne a może filozofii(e) człowieka? Następny w kolejności odpowiada K. Konarzewski: „Tytuł panelu [...] jest ostrzeżeniem, pokazuje, że to nie jest tylko kwestia niewiedzy, ale być może także pewnych kontrowersji i że odpowiedzi, które tutaj padną będą miały różną postać” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 53–54). Zaś po dłuższej kontynuacji tego wątku dodaje zdecydowanie: „to właśnie jest źródłem naszej słabości, bo podstawowe zaangażowanie pedagogiki to jest zaangażowanie w wyjaśnianie świata, a nie w zmienianie świata. Jak długo pedagogika nie będzie wiązać się z tym zobowiązaniem ze światem, tak długo kryzys tożsamości będzie trwał” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 55). Ze swoją dramatyczną refleksją dołącza się również T. Hejnicka-Bezwińska: – „podejmuje swój osobisty problem, który wyrósł z tego, że nie wiedziałam czym jest dyscyplina, którą się zajmuję” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 56). Dalej badaczka konkluduje, że podczas badania tożsamości podmiotów edukacyjnych: rodziców, nauczycieli i młodzieży doszła do przekonania o opozycji między przedmiotowością a podmiotowością – bez wypracowania zupełnie nowego podejścia można pedagogikę doprowadzić do wypaczeń. Jak słusznie podkreśliła, uprzedzając wielu współczesnych analityków, „opowiedzenie się za stanowiskiem podmiotowym musi być jednocześnie powiązane z krytycznym stosunkiem do cywilizacji industrialnej, która wiąże się z zakwestionowaniem oświeceniowej idei postępu, a także z zakwestionowaniem modernistycznej wizji nauki” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 57). Jak widać, świadomość autorki pozwoliła na bardzo trafne i zwięzłe ujęcie prawdopodobnie najtrudniejszego wyzwania, jakie stało przed wychodzącymi zza „żelaznej kurtyny” krajami. Czy nie jest jednak tak, że wyzwanie to stoi po dziś dzień, nie tylko przed pedagogiką, ale przed całą cywilizacją europejską? Tak czy inaczej, T. Hejnicka-Bezwińska kończy elektryzującą, szczególnie dla dydaktyków, uwagę, na którą rzadko kto się obecnie zdobywa: „w wielu pracach, ale także w praktycznym działaniu pedagogicznym podmiotowość sprowadza się do formy interakcji edukacyjnych i postaci partnerstwa czy dialogu. Partnerstwo i dialog w takim wydaniu są kategoriami romantyczno-sentymentalnymi” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 57).

Podczas obrad dochodzi też do ostrzejszej wymiany zdań, za sprawą wypowiedzi Roberta Kwaśnicy, który wyraźnie sprowokowany wcześniejszym referatem plenarnym oznajmia: „Otóż, pan profesor Muszyński proponuje pożegnanie się z pedagogiką komunistyczną, w sposób, rzekłbym, bezrefleksyjny” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 58). Trudno zrekonstruować, czy panowie wymieniają się przy tych słowach spojrzemiami, wiadomo jednak, że R. Kwaśnica mówi do Heliodora Muszyńskiego, siedzącego na widowni: „ja uważam, że ta pedagogika może w każdej chwili wrócić, jeżeli już nie mamy oznak jej powrotu. Dlatego konieczne jest, moim zdaniem, podjęcie tego zadania, w dziwny sposób zapomnianego, w dziwny sposób odłożonego” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 58) Odczytując te słowa po 22 latach, nietrudno oprzeć się wrażeniu, że to samo zagrożenie dotyczyło w szczególności dydaktyki ogólnej. Dlatego podpisuję się pod ostatnim zdaniem cytowanego R. Kwaśnicy: „Jest to krytyczne zrozumienie tej figury myślowej, jaką była pedagogika komunistyczna” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 58). Heliodor Muszyński odniósł się do tych słów negująco, co nie jest zaskakujące. Zaskaku-

je jednak fakt, że do tej pory nie dokonano owego krytycznego, jednoznacznego zrozumienia i wyjaśnienia wpływu omawianej ideologii na świadomość nie tylko ówczesnych, ale przede wszystkich obecnych uczonych i ich studentów.

Może będzie to możliwe przy zastosowaniu zupełnie innego podejścia. „Pragnę podjąć ostatni punkt – oznajmił L. Witkowski – który był postawiony w tej liście wielkich pytań, a jest on ważny nie tylko dla teorii, lecz i praktyki kształcenia” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 61). Zanim zdradzę ciąg dalszy tej wypowiedzi, przenoszę się w czasie do wydarzeń, które, jak już wiemy, będą miały miejsce 22 lata później na panelu dyskusyjnym w Łodzi. Tym razem siedziałem w niewielkim kręgu, od razu jakby w poczuciu prawdziwej „wspólnoty pedagogicznej” wraz z głównymi mówcami i kilkoma gośćmi, takimi jak ja – wszyscy *wezвани do współmyślenia*. – „No to od razu i z biegu zaczęń! – żywiłowo oznajmił bohater rekonstruowanych w artykule wydarzeń, widziany przeze mnie po raz pierwszy – wprawdzie moich notatek jest tylko jedna kartka, ale w głowie mam mnóstwo rzeczy do wypowiedzenia na otwarcie”<sup>25</sup>. Kiedy piszę te słowa, ze świadomością możliwości porównania żywiołu myśli zapisanych na pożółkłych najczęściej lekturach początku lat 90. z autentycznym obliczem owego intelektualnego żywiołu, jaki stanowi sobą, tym bardziej na żywo, Lech Witkowski, dostrzegam rolę i rangę tej szczególnej *obecności*, która może trafniej zasługuje na pojęcie *świadectwa*. Dać świadectwo lub poświadczyć, a może być świadkiem, nie oznacza tym samym konieczności pisania artykułu na temat wybranego doświadczenia. Wyzwała jednak tę świadomość własnej *sumiennosci* i *odpowiedzialności*, z jaką osobą doświadczającą niezwykłych dla siebie wydarzeń, właśnie się łączy. Współuzależnia się tym samym i wpisuje w toczącą się narrację, zanurza wszędzie tam, gdzie natrafia na prawdziwą głębię i sens przeżywanego międzyludzkiego fenomenu.

Z takiej narracji i od takiej narracji nie należy uciekać, nie należy stawiać się w zobiektywizowanej pozycji niewrażliwego obserwatora, którego badawczym zamiarem jest jedynie pomiar. Spotkania uczniów i mistrzów, których szczególny ślad pozostawiam w ostatnim epizodzie, są właśnie świadectwem – a zarazem badaniem – jakości określonej grupy zawodowej, jej środowiska, potencjału ludzkiego i intelektualnego, które wnosi sobą w szersze kręgi społeczne. I właśnie tak pojmuję budowanie autorytetu i *wiarygodności dyscypliny*, której granic nie musimy tylko przekraczać. Ważne, jeśli uda nam się je poszerzać, dzięki *wiarygodności interpersonalnych relacji*. Przerwana przeze mnie wypowiedź Lecha Witkowskiego<sup>26</sup>, trwać będzie przez następne dziesięciolecia, zapisana w jego

<sup>25</sup> Z udostępnionego autorowi stenogramu prof. E. Marynowicz-Hetki, dokumentującego dyskusję panelową wokół książki Lecha Witkowskiego *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, przeprowadzonej w ramach konferencji „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich” dnia 12 maja 2015, w godzinach 17:30–19:00.

<sup>26</sup> Uzupełniając przerwana wypowiedź, cytuję szerszy fragment: „Pragnę podjąć ostatni punkt, który był postawiony w tej liście wielkich pytań, a jest on ważny nie tylko dla teorii, lecz i praktyki kształcenia. Mam tu na myśli kategorię ambiwalencji, która potocznie kojarzy się z dwuznacznością [...]”; „[...] świat jest znacznie bardziej skomplikowany i pełen ambiwalencji odczytnej, niż to odbieramy. Być może świat

licznych publikacjach. Ich szczególnym zwieńczeniem, otwierającym perspektywę prawdziwej pedagogicznej debaty dla całego młodego pokolenia polskich humanistów, jest dzieło, na razie rozpoznawane jako *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. 755 stron dedykuję na starcie wszystkim młodym humanistom, a w szczególności dydaktykom.

### 13. Epizod 9 – Listy, które rozmawiają

Podczas wykładu prof. Bogusława Śliwerskiego, wygłoszonego dla doktorantów pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, nieoczekiwanie do sali wszedł pracownik dziekanatu, wręczając prowadzącemu zaadresowaną do niego kopertę. Był początek roku akademickiego 2013/2014 i jako świadek tego wydarzenia, potwierdzam zaskoczenie treścią owego listu, której Profesor postanowił przed nami nie ukrywać. Dodam tylko, że przedmiotem wygłaszanego wykładu były między innymi wspomniane przez B. Śliwerskiego postulaty Solidarności z początku lat 80., dziś niestety zapomniane<sup>27</sup>. Wracając do treści listu – był on dramatycznym w swojej wymowie wołaniem młodych pracowników jednej z pomorskich uczelni. Nie kryjąc nazwisk wskazywali oni na osoby sprawujące ważne stanowiska akademickie, pomimo ewidentnego zaangażowania w pracę na rzecz niechlubnych służb epoki PRL. Dającą się wyczytać z listu irytacja młodych pracowników naukowych, wynikająca z doświadczanych i nieakceptowanych przez nich praktyk i barier interpersonalnych, przemawiała do zgromadzonych doktorantów. List był niejednoznacznie wyrażoną prośbą pod adresem osoby obdarzonej szczególnym autorytetem o – jak można mniemać – jakąś formę interwencji. Ten incydent wyraża bezsilność, jaka jest udziałem nas wszystkich w nierównej walce z (nie)rozliczeniem niedawnej historii. Tamtego pamiętnego dnia, ani adresat listu, ani przypadkowi słuchacze jego treści nie wiedzieli jak zareagować. Ten moment napięcia jest mi dobrze znany z innych doświadczeń o podobnym pochodzeniu.

Czy jest wyjście z sytuacji? Jak pomóc osobom, które na swojej drodze nie spotykają *Mistrzów*, *Sterników*, *Kapitanów* tylko – akademicką *mimikrę* – jak by to ujął Z. Kwieciński. Piszcie listy, które nie płaczą, tylko rozmawiają, pokazujcie się tym, których miarami godności zawodowej jest *sumienność* i *odpowiedzialność*. Opiszcie swoje badawcze przemyślenia, nie wstydząc się „pragnienia i głodu

---

jest tak skomplikowany, że właśnie założenie tezy o jego ambiwalencji, jest warunkiem tego, byśmy w dobrych intencjach, których nigdy pedagogice nie brakowało, nie prowadzili naszych wychowanków i siebie samym tam, gdzie nie ma odwrotu od zła” (Witkowski, Kwiatkowska, 1994, s. 61).

<sup>27</sup> Mniemam, że dochodziły one echem do uczestników konferencji w Rembertowie, skoro we wnioskach kończących obrady Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego znalazły się zapisy o konieczności walki z zawiścią zawodową, bylejąkością w pracy badawczej i akademickiej i swoistą apatią całego środowiska (Kwieciński 1994b, s. 269).

kontakty z cudzym myśleniem”. Pisałem do Profesorów: Marii Mendel, rozmawiając o przestrzeni publicznej miast i ich *locus communitas*, do wspomianej Doroty Klus-Stańskiej w rozmowie o konstruktywizmie dydaktycznym, do Kennetha Gergena w sprawie paradygmatu relacyjnego, do Bogusława Śliwerskiego z dylematami towarzyszącymi osobie B. Suchodolskiego i innych, do Lecha Witkowskiego jako po prostu czytelnik. Zwróćcie przy tym uwagę na *Listy Marii Grzegorzewskiej*, kierowane do nas – młodych pedagogów (pierwsze wydanie w 1946). W jednym z nich pisze:

Pomyśl (Koleżanko, Kolego), może właśnie w takich wypadkach można mówić o pogodzie wewnętrznej, a co za tym idzie, o pewnego rodzaju szczęściu człowieka, a więc i naszym, i Twoim i moim...? Czyśmy się w myślach naszych spotkali? Tak Ci tego szczęścia życzę, młody Kolego, bo właśnie takie jest najtrwalsze (Grzegorzewska 2002, s. 32).

W listach doszło też do „myślowego spotkania” dwójki bohaterów niniejszego artykułu – Wincentego Okonia, który własnoręcznie, z godną nestora kaligrafią, odpisuje młodszemu Witkowskiemu, kilka miesięcy po spotkaniu w Rembertowie. W przytaczanej korespondencji, która doczekała się upublicznienia, czytamy:

[Warszawa, 3.08.1993] Szanowny Kolego! Serdecznie żałuję, że w okresie mojej naukowej młodości nie miałem przy sobie kogoś tak inspirującego (Kolegi, Przyjaciela), jak Pan. [...] Serdecznie dziękuję za „Spory o edukację” i za „Decentryjne dylematy w edukacji”. Będzie to świetna, dziś otrzymana z poczty, lektura na najbliższy czas, póki jest więcej dziennego światła.

[Warszawa, 25.08.1993] Drogi Kolego! Cieszy mnie ta nić zrozumienia, jaka się pojawia w naszej korespondencji. [...] Ale cieszy mnie przede wszystkim to, że w Panu odnajduję człowieka o imponującym ładunku intelektualnym, do tego człowieka ogromnej pracy. Odnoszę wrażenie, że Pan wyprzedza swoją epokę, więc życzę, aby to wrażenie przemieniło się w pewność.

I fragment listu ostatniego:

[Warszawa, 2.06.1995] Drogi Kolego! [...] Ciekaw jestem co nowego, jaki nowy tom pan wydał, chciałbym też go dopisać do biogramu. Niestety „Nowy Słownik Pedagogiczny” czeka w Wiedzy Powszechnej na swoją kolejkę i na dotację. [...] „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej”, sporo, ale nie za dużo zmienione, ma się ukazać w czerwcu, a drugi rzut w jesieni. Mam gotowy drugi tom o 10 szkołach alternatywnych, ale nie mam komu dać do druku. Gospodarka rynkowa i wypadnięcie z układów okazały się dla profesury, zwłaszcza starszej, nie takie, jak można było oczekiwać. [...] (Okoń 2008, s. 46–49).

## Zamiast epilogu – Jest wiosna, a liście opadają...

Trudno pisać epilog, kiedy dramat wciąż trwa. W trakcie pisania niniejszego tekstu, w lipcu 2015 r., do księgarń trafia najnowszy podręcznik Franciszka Be-reźnickiego pt. *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kolejny głosi-

ciel „wielostronności”, powołując się na nazwiska tworzące bogaty dorobek polskiej dydaktyki, wymienia poza twórcą teorii wszechstronnego kształcenia, m.in.: C. Kupisiewicza, K. Kruszwskiego, J. Półturzyckiego, W. Zaczyńskiego, S. Palkę, dodając M. Śnieżyńskiego. Jak czytamy we wprowadzeniu i recenzji: „Ich prace tworzą dzisiaj nowy kształt teorii kształcenia”<sup>28</sup> (Bereźnicki 2015, s. 10). Trzech z nich<sup>29</sup> zasiadało w Komitecie Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, który przygotowywał raport o stanie edukacji w PRL w 1989 r., mówiący o konieczności „opracowania i wprowadzenia w życie nowoczesnej doktryny kształcenia i doskonalenia nauczycieli” (Kupisiewicz 1989, s. 269). Owa „nowoczesna doktryna”, pomijając oksymoroniczny charakter tego zwrotu, właśnie przechodzi swoją „wiosnę, choć liście opadają z drzew”<sup>30</sup>. Aktualny przykład niedoczytania lub niewłaściwego odczytania źródeł znajduję również w książce Grzegorza Łuszczaka z 2012 r., dedykowanej pedagogom i katechetom (*sic!*), gdzie w rozdziale pt. „Rozwój teorii procesu nauczania”, charakteryzując lata 50. i 60. XX w., stwierdza:

[...] dydaktycy polscy już w latach sześćdziesiątych w trosce o prawdziwą skuteczność procesu nauczania – uczenia się [*sic!* – M.P.] dążyli do takiego zaplanowania następstwa czynności nauczyciela i ucznia, aby w toku pracy dochodziła do głosu rzetelna komunikacja pomiędzy nauczającym i uczącym się [*sic!* – M.P.] [...] (Łuszczak 2012, s. 133).

Książka ta, w wielu miejscach cenna i godna polecenia, jest jednak typowym przykładem szczególnie bezrefleksyjnej adaptacji teorii wielostronnego kształcenia do współczesnych nurtów dydaktycznych, z czego zapewne recenzujący Stanisław Palka zdawał sobie sprawę. Recenzował on również książkę Mariana Śnieżyńskiego *Dialog edukacyjny*, gdzie obiecujące dialogiczne przesłanie zostało wprost wkomponowane w narrację teorii wielostronnego kształcenia. Oto jeden z przykładów: „Wśród treści nauczania jest wiele takich, które odpowiednio «podane» [*sic!* – M.P.] mogą wyzwolić takie stany uczuciowe, jak: solidarność, koleżeństwo, ambicja, szacunek, wdzięczność, współczucie, przebaczenie, przyjaźń, odpowiedzialność” (Śnieżyński 2001, s. 192). Pytam autora, czy konstytutywne dla natury ludzkiej wartości, wyrażone w powyższych stanach uczuciowych rzeczywiście wymagają dialogu z odpowiednio spreparowanymi treściami, podawanymi wyuczoną metodą w ramach z góry narzuconych celów kształcenia? Czy nie jest tak, że sytuacje wychowawcze i dydaktyczne zależą od osobistej, subiektywnej relacyjności międzypodmiotowej, swoistych autentycznych napięć intra i interpersonalnych, których nie da się ani zaprogramować, ani przewidzieć?

Kolejnym i szczególnym wyrazem dowolnego wykorzystywania twórczości W. Okonia, jest wypowiedź Józefa Półturzyckiego, zawarta w artykule dedykowa-

<sup>28</sup> We wprowadzeniu do omawianego podręcznika jego autor cytuje owo zdanie, powołując się na J. Półturzyckiego (2002), podobnie jak jedna z recenzji wydawniczych, dostępna na stronie: <http://www.ravelo.pl/dydaktyka-szkolna-dla-kandydatow-na-nauczycieli-franciszek-bereznicki.p100356682.html> (20.07.2015).

<sup>29</sup> Chodzi o: Czesława Kupisiewicza, Tadeusza Lewowickiego i Wincentego Okonia.

<sup>30</sup> Parafraza autora, na podstawie fragmentu tekstu piosenki obecnej w kinowym dramacie o biografii Dannego Collinsa (*Idol*, scenariusz i reżyseria Dan Fogelman, USA 2015).

nym mistrzowi pt. *Potrzeba prawdy w dydaktyce i edukacji*, gdzie w kontekście omawianego przywrócenia aksjologii w relacjach społecznych i wychowaniu, czytamy: „Trzeba powrócić do prac i poglądów S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, W. Okonia [sic! – M.P.], S. Ossowskiego, S. Kunowskiego, K. Sośnickiego, S. Szumana, którzy swoje teorie pedagogiczne budowali na aksjologii i wartościach w różnych autorskich ujęciach i hierarchiach” (Półturzycki 2008, s. 246). Postawienie w jednym szeregu nestora dydaktyki powojennej z jego odpowiednikami II RP jest, w mojej ocenie, poważnym nadużyciem. Kryzys współczesnej dydaktyki, poza ciągłym trzymaniem się jednego autora, pogłębia przy tym niezdolność badaczy do odczytywania kluczowych zagadnień przedmiotu, obecnych również (i mimo wszystko) w czasach PRL-u.

Pozycją znacznie poważniejszej próby niż wcześniej wymienione, była wydana 1988 r. książka Henryki Kwiatkowskiej o tytule: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Autorka bardzo czytelnie rozróżnia trzy orientacje dydaktyczne w oparciu o ich *technologiczny*, *humanistyczny* i właśnie *funkcjonalny* charakter, który bezpośrednio odnosi się do teorii wielostronnego kształcenia. Mimo to, pod koniec książki otwiera zupełnie nową perspektywę ontologiczną i epistemologiczną, związaną z nurtem egzystencjalnym i nie obcych w nim kategorii empatii i komunikacji intra i interpersonalnej, uprzedzając niejako konieczność zastosowania niewykorzystanych paradygmatów w dydaktyce, co ujmuje pod czytelnym tytułem: „Uczyć się umiejętności kontaktowania z ludźmi, czyli odnajdywać drogę do człowieka. Rola treningu interpersonalnego” (Kwiatkowska 1988, s. 303). Szczególnym tego następstwem będą wydawane już w wolnej Polsce, cenne i obowiązkowe dla świadomych dydaktyków liczne pozycje, do których odsyłam w przypisie<sup>31</sup>. W jednej z nich H. Kwiatkowska pisze: „Krytyczność jako składnik kultury intelektualnej posługuje się dwoma kategoriami pojęć. Pierwsza z tych kategorii – to język krytyki, która przygotowuje człowieka do tego, aby miał wątpliwości, by kwestionował usankcjonowane prawdy, by chciał i umiał rozstawać się z kategoriami własnej pewności i wypracowanego ładu poznawczego” (Kwiatkowska 2003, s. 104). Zadziwia wręcz i buntuje fakt, że dydaktyka ogólna nie czerpała i nie czerpie wystarczająco do dziś z dorobku równocześnie toczących się dyskursów, obecnych w wielu bliskich jej subdyscyplinach pedagogiki. Dlatego, w świetle przytaczanych dowodów, uznaję to za brak „intelektualnej kultury”<sup>32</sup> (Kwiatkowska 2003, s. 101), wykazywany przez czołowych klasyków powojennej dydaktyki ogólnej. Zarówno przed, jak i po 1989 r. nie dostrzegali, i najwyraźniej dostrzegać nie chcieli, na przykład cennej teorii równowagi interpersonalnej i treningów interpersonalnych Zbigniewa Zaborowskiego (1972, 1985, 1988), wyjątkowych badań relacji nauczyciela i ucznia oraz atmosfery w zespole klasowym autorstwa Andrzeja Janowskiego (1970, 1980) czy też ukrytego programu i osobistych wymiarów pracy nauczyciela u cytowanej poniżej Hanny Rylke (1982). Jeśli

<sup>31</sup> *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne „Edytor”, Toruń 1996; *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991; *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2003.

<sup>32</sup> Jest to zwrot H. Kwiatkowskiej, użyty w tytule rozdziału poświęconego rozważaniom o kulturze intelektualnej pedagogów.

badacze ci są cytowani, to bynajmniej nieadekwatnie do potencjału intelektualnego, jaki mogli wnieść do przedmiotu<sup>33</sup>.

Autorka zapomnianej dziś pozycji o tytule: *Szkoła dla Ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, już w 1982, w pracy tej, apelowała, „[...] aby każda z sytuacji wychowawczych dawała okazje do szeroko pojętego uczenia się o sobie, o ludziach i właściwych sposobach radzenia sobie z trudnymi sytuacjami międzyludzkimi” (Rylke, Klimowicz 1982, s. 8). W kontekście kształcenia dodaje: „Jedynym pewnym sposobem jest otrzymanie informacji od partnera (partnerów) interakcji: co naprawdę odebrali – nie tylko jakie słowa, ale jakie uczucia, motywy, i jak to na nich wpłynęło, jakie wywołało reakcje”. Pytała w końcu, „Czy można wymagać od nauczyciela, żeby pytał uczniów, co myślą o motywach jego postępowania, jakie przeżywają w związku z tym uczucia?” (Rylke, Klimowicz 1982, s. 21). Myślę, że aby dziś wiarygodnie odnieść się do tych zagadnień, wprowadzając je do dyskursu polskiej dydaktyki ogólnej, wskazane jest sięgnięcie do czasów II RP, ponownego odczytania wspomnianych powyżej dzieł czasów PRL-u oraz dokonania zupełnie nowej syntezy dorobku dydaktyki dla czasów obecnych. Bez tego dydaktycy młodego pokolenia, według mnie, narażają się na poważnie intelektualne ograniczenia w zrozumieniu chociażby tych jakże doniosłych i przełomowych dla dyscypliny kategorii *ambivalencji* i *dwoistości*. Chciałbym, aby *sumienność* i *odpowiedzialność*, które postrzegam jako miary – godności pedagogiki, stały się nimi naprawdę. Dlatego tak, a nie inaczej, odpowiadam artykułami<sup>34</sup> na przejmujące „wezwanie do sanacyjnego przymierza”<sup>35</sup>, jakie rzucił młodemu pokoleniu Lech Witkowski.

## Bibliografia

- Bereżnicki F. (2015), *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bogaj A., Kwiatkowska H. (red.) (2009), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

<sup>33</sup> Warto odnotować, że w swoich publikacjach wymienieni autorzy również powoływali się na wartości marksistowskie i panujący ustrój socjalistyczny. Jednak nie przeszkodziło im to w prowadzeniu wartościowych i innowacyjnych poszukiwań, odcinających się od ideologiczno-politycznego posłannictwa.

<sup>34</sup> Polecam jednocześnie tekst mojego autorstwa pt. *Wielostronne manipulacje twórcy wielostronnej teorii kształcenia*, [w:] *Edukacja w PRL*, red. J. Wiśniewska, WA UKSW, Warszawa 2016, s. 65–108. Analizując ścieżkę kariery W. Okonia oraz jego wybranych publikacji i udzielonych wywiadów, przedstawiam przypadki manipulacji biografiami, terminami, interpretacjami zjawisk i własnym wizerunkiem, w czym zresztą pomogła mu grupa oddanych uczniów. Analizie poddałem przy tym przejawy postawy manipulacyjnej W. Okonia wobec jego promotora i pierwszego pracodawcy – Sergiusza Hessena.

<sup>35</sup> Pełna wypowiedź L. Witkowskiego jako fragment z akapitu: „[...] «ogródek humanistyki» [...] wymaga nie zgadzania się, prowokuje do buntu, nakazuje szukania przymierza sanacyjnego wśród najzdolniejszej młodzieży zamiast wśród nagminnie mającej zbyt dobre samopoczucie kadry akademickiej, nie wykluczając profesury” (Witkowski 2007, s. 7).

- Covey S. R. (2003), *Komunikacja synergiczna*, [w:] *Mosty zamiast murów – podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 66–75.
- Dudzikowa M. (2008), *Odpowiedź na wezwanie do współmyślenia. Autonarracja okolicznościowa*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I–III, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Heller M. (1989), *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Wydawnictwo Pomost, Warszawa.
- Janowski A. (1970), *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, PWN, Warszawa.
- Janowski A. (1980), *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2009), *Dydaktyka przeżycia – terra incognita? O dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia*, [w:] *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kairow I. A. (red.) (1950), *Pedagogika*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Komorowski B. (1974), *Treść materializmu funkcjonalnego i kształcenie wielostronne*, [w:] *O nowoczesną dydaktykę*, red. I. Janiszewska, Cz. Kupisiewicz, WSiP, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1966), *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kubinowski D. (2008), *Humanistyczny terrorysta. Moja fenomenologia czytania Lecha Witkowskiego*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kuczyński J. (1976), *Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (red.) (1989), *Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa–Kraków.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2003), *Intelektualność kwalifikacji zawodowych nauczyciela*, [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, red. H. Kwiatkowska, WSH, Pułtusk.
- Kwiatkowska H. (red.) (1994), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo IHNOIT, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (red.) (1991), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.) (2003), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, WSH, Pułtusk.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.) (1996), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Kwieciński Z. (1994a), *Mimikra czy sternik*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1994b), *Co zrobiliśmy, co robić warto w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.) (2008), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lewowicki T. (1984), *Proces kształcenia wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (112), s. 23–38.
- Łuszczak G. (2012), *Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Mizińska J. (2008), *Człowiek masowy – trzcina bezmyślna*, [w:] *Życie szkołą. Prace dedykowane Marii Dudzikowej*, red. R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza Garmond, Poznań.
- Niewinowski P. (2012), *Aksjologiczne aspekty relacji człowiek – natura – technika: refleksje edukacyjne*, „Studia Płockie”, nr 40.

- Okoń W. (1954), *Proces nauczania*, Instytut Pedagogiki – Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń W. (1987a), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Okoń W. (1987b), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. IV, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Okoń W. (2008), *Świadectwo listów do Lecha W.*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Ostrowska U. (2005), *Proces kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pilch T. (red.) (2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Półturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Półturzycki J. (2008), *Potrzeba prawdy w dydaktyce i edukacji*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Rylke H., Klimowicz G. (1982), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Stankiewicz J. (1998), *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo Astrum, WPZ, Zielona Góra.
- Śliwerski B. (1994), *Sprawozdanie z obrad sekcji Kontestacje Pedagogiczne*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna, podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (1993), *Kontestacje Pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śnieżyński M. (2001), *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Urbaniak-Zając D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Witkowski L., Kwiatkowska H. (1994), *Pytania o pedagogikę – płaszczyzny sporu*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1972), *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1985), *Trening interpersonalny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Zaborowski Z., Oleszkiewicz Z. (red.) (1988), *Problemy samoświadomości, samowiedzy i interakcje między nauczycielem a uczniami*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa.
- Zinowjew A. (1983), *Homo sovieticus*, Wydawnictwo EPUB, Polonia.

MARCIN ROJEK

Uniwersytet Łódzki

## **Wiarygodność nauczyciela przyszłych nauczycieli – sygnalizacja problemu osadzona w twórczości Sergiusza Hessena i Karola Kotłowskiego**

### **Wprowadzenie**

Do poświęcenia uwagi powyższemu tematowi skłonił mnie komentarz, który został zamieszczony w ubiegłym roku w ankiecie ewaluacyjnej moich zajęć przez jedną ze studentek. Studentka ta oceniając zajęcia z przygotowania psychopedagogicznego studentów kierunków nauczycielskich, wyraziła zdziwienie i zarazem rozczarowanie, że zajęcia były prowadzone przez nauczyciela akademickiego, a nie nauczyciela na co dzień pracującego w gimnazjum lub liceum. Były oparte na teorii, a nie na codziennej szkolnej praktyce i zawodowym doświadczeniu. Jako takie były „teoretyczne”, czyli w przekonaniu tej studentki mniej interesujące i przydatne niż zajęcia „praktyczne”. Ponadto, przekazywane treści kształcenia były dla niej mało wiarygodne, gdyż nie pochodziły wprost z praktycznego doświadczenia i mało interesujące, ponieważ nie miały bezpośrednich praktycznych implikacji.

Zasygnalizowaną tu sytuację można potraktować jako szczegółową egzemplifikację szerszych problemów szkolnictwa wyższego, w tym problemu wiarygodności uczelni wyższych i ich kadry dla studentów. Problem ten, dawniej pomijany, współcześnie pojawił się za sprawą przemian społeczno-kulturowych i wydaje się narastać, na co zwrócił uwagę m.in. Maciej W. Grabski. Jest on zdania, że

[...] do tej pory dzieliliśmy słuszne przekonanie, że nauka stanowi jedną z niewielu przygód ludzkości, która się powiodła, i wierzymy w to, że niesie ona dobro sama z siebie. Nasze samopoczucie poprawia fakt, że naukowcy wciąż cieszą się społecznym uznaniem [...]. Społeczeństwo

bowiem, jest skłonne wspierać naukę tylko wtedy, jeżeli wierzy naukowcom i instytucjom, które prowadzą badania. Jednak obecnie coś się zmieniło. Obserwowany przez nas z niepokojem upadek autorytetu nauki, a także świadome odwracanie się ludzi od głoszonych przez nią prawd, stanowi element szerokiego procesu, który ogarnął wszystkie społeczeństwa, narastając, ku naszemu zaskoczeniu, w miarę ich demokratyzacji i rozwoju cywilizacyjnego. Autorytet ten jest dodatkowo osłabiany rosnącą falą relatywizmu, w tym też ideologii głoszonych przez postmodernistycznych aktywistów, podważających samą istotę nauki. W wyniku tego mamy, więc do czynienia z paradoksem: społeczeństwo coraz więcej oczekuje od nauki jako remedium na swoje problemy, ale równocześnie coraz mniej jej ufa (Grabski 2009, s. 37).

Geneza tej sytuacji jest złożona i związana z gospodarczymi, społecznymi, politycznymi i kulturowymi zmianami, które zaszły i zachodzą w społeczeństwie polskim oraz zmianami w szkolnictwie wyższym, co stało się przedmiotem wielu naukowych opracowań (np. Denek 2011; Brzeziński 2010; Denek 2009; Bok 2003). Coraz mniej obecna w świadomości społecznej jest granica między szkołą niższą, a szkołą wyższą. Studenci traktują studia wyższe, w tym studia uniwersyteckie, jako prostą i oczywistą kontynuację szkoły średniej i gimnazjum. Jednym z argumentów na rzecz tej tezy jest podobieństwo cech i właściwości uczenia się uczniów szkół niższych i studentów na uniwersytecie. Joanna Rutkowiak podejmując problem uczenia się szkolnego dzieci i młodzieży przypisała mu pięć cech (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 165–166):

- *instrumentalizacja* – jest nastawieniem uczącego się podmiotu na przyswajanie tylko takiej wiedzy, która stanowi narzędzie do budowania własnej kariery; tym samym uczenie się przestaje stanowić autoteliczną wartość samą w sobie, nie jest motywowane pasją poznawczą, chęcią rozwoju lub zainteresowaniami, ale określonym interesem;

- *polaryzacja* – jest skutkiem pogłębiania się różnic w statusie ekonomicznym osób uczących się, a tym samym w dostępie do warunków sprzyjających uczeniu się; prowadzi to do nierówności szkolnych, ponieważ zamożność stwarza możliwość dostępu do doskonalszych instytucji edukacyjnych, oferujących indywidualne wspomaganie uczącego się, lepszą infrastrukturę i szerszy pakiet teoretycznych treści; natomiast bieda oznacza koncentrację na biologicznym przetrwaniu i zaniedbywanie sfery intelektualno-poznawczej;

- *jednostronność* (praktycyzacja) – oznacza koncentrację uczącej się jednostki na tym co bezpośrednio stosowalne, przydatne, korzystne i służące osiągnięciu materialnych celów, z pominięciem treści i umiejętności „niekarieralnych”; cecha ta wyraża się w dominacji umiejętności praktycznych względem wiedzy, co sprzyja ograniczeniu horyzontów myślowych i osłabieniu krytycznego myślenia;

- *symplicyfikacja* (infantyilizacja) – przejawia się w tendencjach do upraszczania poznawanego świata, a nawet do dychotomizowania rzeczywistości; polega na stosowaniu potocznej argumentacji, wypowiedziania się w języku codzienności, używaniu zabawowych metod uczenia się, sceptycznym stosunku do wiedzy wysoce ogólnej, problematyzowania i kategoryzowania;

- *pasywizacja* – polegająca na nastawieniu uczących się na przyswajanie wiedzy prostej, fragmentarycznej, spopularyzowanej i sloganowej najniższym wysiłkiem, bez mobilizacji intelektualnej, co nie sprzyja rozwojowi osobistemu ucznia.

Wymienione cechy uczenia się są coraz bardziej widoczne na studiach wyższych, co dydaktykę szkoły wyższej zbliża do dydaktyki szkół niższych szczebli. Jednocześnie inne są zadania uniwersytetów, a inne szkół niższych oraz inne właściwości psychiczne uczniów, a inne studentów, których należy traktować jako dorosłych uczących się. Te rozbieżności problematyzują kwestię wiarygodności i relacji w środowisku akademickim.

W czasie obchodzenia 70. rocznicy powstania Uniwersytetu Łódzkiego, w ramach której została zorganizowana niezwykle interesująca i tematycznie bardzo oryginalna konferencja *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich*, chciałbym odwołać się do postaci dwóch uczonych, związanych z Uniwersytetem Łódzkim – prof. Sergiusza Hessena (1887–1950) i prof. Karola Kotłowskiego (1910–1988) i w kontekście ich twórczości naukowej i biografii podjąć problem wiarygodności w relacjach akademickich. Ich twórczość naukowa jest bogata i w każdym aspekcie wartościowa. W kontekście podnoszonego problemu wiarygodności akademickiej, szczególne wartościowe są ich poglądy na temat znaczenia uniwersytetu. Stawiam tezę, że żywa pamięć o tych dwóch uczonych i obecność wyników ich badań w treściach kształcenia uniwersyteckiego pomaga odkrywać sens relacji uniwersyteckich i uwiarygodnia relacje międzyludzkie w społeczności akademickiej, w szczególności między nauczycielami akademickimi a studentami, w tym studentami kierunków nauczycielskich. Teza ta potwierdza się w moim nauczycielskim doświadczeniu. Włączanie tekstów S. Hessena i K. Kotłowskiego w proces kształcenia studentów ma walor heurystyczny – pomaga im rozpoznać sytuację akademicką, w której się znajdują. Uwidacznia się też kontrast między poglądami tych wybitnych pedagogów, a współczesnymi tendencjami zmieniania się relacji międzyludzkich w życiu akademickim. Kontrast ten pozwala studentom spojrzeć na uniwersytet i studiowanie z innej, nieznanej im perspektywy. Jest przestrzenią do dyskusji, zmusza do wyrażania swoich poglądów, zajmowania stanowiska, kontekstualizowania, kształtowania naukowego światopoglądu i naukowego myślenia.

## 1. Edukacja wyższa osadzona na duchowym wymiarze życia człowieka

Od śmierci Sergiusza Hessena minęło już 65 lat, ale w kontekście obecnej sytuacji w edukacji, w tym edukacji wyższej, jego myśli zyskują szczególne znaczenie. Znaczenie to dostrzegali i dostrzegają polscy badacze, co wyraża się m.in. w systematycznie ukazujących się polskich opracowaniach naukowych, poświęconych analizie jego dorobku (por. Pluta 1992; Sztobryn 1994; Rotkiewicz 1997; Walicki, 2001; Witkowski, 2001; Folkierska 2005). Warto odwołać się też do efektów pracy rosyjskich badaczy twórczości tego wybitnego pedagoga i filozofa,

ponieważ ich perspektywa odczytywania dzieł i biografii S. Hessena jest społecznie, kulturowo i historycznie nieco różna od perspektywy przyjmowanej przez polskich badaczy. Lidia Abramova (2011) z Akademii Bałtyckiej w Kaliningradzie w artykule *Sergiusz Hessen: w obronie filozofii pedagogiki* zauważa, że:

S. Hessen próbował zbudować system filozofii, który w ograniczony sposób, ale łączyłby tradycyjny w rosyjskiej filozofii ontologizm z niemieckim gnoselogizmem (гносеологизмом), ale z powodu „strachu metafizyki” (бояни метафизики) nie zdołał w pełni zrealizować swojego zamysłu. Jednak jego naukowy wkład w rozwój filozofii pedagogiki [...] rozumianej jako praktyczna filozofia, jest ważny i znaczący. Snując rozważania o pedagogice jako o praktycznej filozofii, Hessen zadawał pytanie – jakie nauki zajmują się badaniem duchowego życia człowieka, jeśli wziąć pod uwagę strukturę i typologię osobowości, istotę i rodzaj duchowych wartości oraz strukturę wpływu kultury? W odpowiedzi na tak postawione pytanie, stwierdził, że nie trzeba być znawcą filozofii Hegla lub filozofii Wundta, żeby przyznać, że życie duchowe w jego subiektywnym wymiarze (osobowość) jak i w obiektywnym (wartości kultury i wspólnoty duchowe) stanowi obiekt ogólnej filozoficznej nauki. Czynienie życia duchowego obiektem badań jedynie nauk o kulturze jest zawężeniem problemu (Abramova 2011, s. 3).

Wartość naukowej spuścizny S. Hessena polega m.in. na tym, że jest ona wołaniem o refleksyjność i duchowość w relacjach akademickich. Duchowość, rozumianą jako stan psychiczny powiązany ze świadomością własnej kondycji egzystencjalnej człowieka. Wynika ona z charakterystycznych dla ludzi zdolności poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Tak rozumiana duchowość jest funkcjonalna i dynamiczna. Jest ona bliska temu, co Viktor Frankl (1959) nazwał „poszukiwaniem sensu”, Abraham Maslow (1990) „samorealizacją”, Józef Kozielecki (1987) „transgresją”, a Zbigniew Pietrasiński (1988) „autokreacją”. W kontekście rozwoju duchowości, pojmowanej jako kategoria egzystencjalna, można też interpretować „teorię dezintegracji pozytywnej” Kazimierza Dąbrowskiego (1979). Może ona wyrażać się w samorealizacji, samodoskonaleniu, rozwoju osobistym, wzbogaceniu systemu wartości, gotowości do pomocy i zaangażowania oraz w altruizmie. Wydaje się jednak, że duchowość jest coraz mniej obecna we współczesnym myśleniu o kształceniu i wychowaniu na uniwersytetach, bywa nawet postrzegana jako wstydliva, nienaukowa, na pograniczu mistyki i religii. W odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli jest ona szczególnie ważna. Współczesna myśl pedeutologiczna, widzi nauczyciela bardziej jako osobę dążącą do pełni rozwoju we wszystkich wymiarach życia (także w wymiarze duchowym), niż fachowca, dydaktyka zajmującego się nauczaniem, rozumianym jako przekaz wiedzy (por. Kwaśnica 2007; Kwiatkowska 2007). Budzenie życia duchowego wśród studentów, którzy w przyszłości będą nauczycielami, to jedno z zadań spoczywających na uniwersytetach i innych szkołach wyższych oraz na nauczycielach akademickich. Kształcenie uniwersyteckie powinno być kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata, w swoisty indywidualny sposób. Powinno być procesem, w którym wolny wysiłek człowieka stwarzającego siebie, swój światopogląd, gra rolę decydującą (Hessen 1997a, s. 152).

S. Hessen nie prezentuje stanowiska skrajnie duchowego, nie jest w swych poglądach idealistyczny i nierealny. Uwzględnia on utylitarny wymiar kształcenia,

nie godzi się jednak na bezwzględny prymat tej praktyczności, który we współczesnej edukacji, nie tylko wyższej, jest widoczny nader wyraźnie. Dzięki temu jego poglądy mogą być ciekawą propozycją dla współczesnego myślenia o relacjach społecznych i wiarygodności w środowisku akademickim.

## 2. Nauczyciel uniwersytecki – mądrość życia i dzieł

Swoistość i oryginalność filozoficznych i pedagogicznych poglądów S. Hessena, polega też na tym, że łączą one w sobie tradycję Wschodu (Wiara, Serce, Duch) z tradycją, ale i nowoczesnością Zachodu (Rozum). Takie połączenie powoduje, że twórczość S. Hessena jest z jednej strony bogata w walory heurystyczne, ale z drugiej strony jest polem pełnym napięć, konfliktów i niejednoznaczności, co ustrzega jej odbiorców przed pokusą dychotomizowania świata. Na fakt ten zwraca uwagę Lech Witkowski (2001, s.151), podkreślając, że „w wielu ujęciach [...] chwalących Hessena, znaleźć można argumenty gubiące to, na czym w istocie ciągle niedoceniona ranga i niewykorzystana siła inspiracji, w tej koncepcji tkwiących, polega, czy polegać może”.

W odczytywaniu doniosłości i pedagogicznego znaczenia twórczości S. Hessena nie można ograniczyć się jedynie do percepcji jego dzieł, ponieważ dla głębszego rozumienia jego myśli duże znaczenie ma też biografia, która poszerza i dopełnia perspektywę rozumienia dorobku naukowego. Całościowy ogląd pozwala dojrzeć jednię twórczości naukowej i biografii. Uczestniczenie w wykładach wybitnych naukowców, szczególnie filozofów (m.in. Wilhelma Windelbanda, Georga Jellinka, Heinricha Rickerta, Edmunda Huserla) pozwoliło S. Hessenowi zarówno na wielowymiarowy, interdyscyplinarny rozwój, jak i na obserwowanie sztuki prowadzenia wykładów, odczytów i seminariów naukowych. Dbał o psychologiczną i emocjonalną atmosferę uniwersytetu jako miejsca rozwoju człowieka. Sprzyjała ona bowiem jego rozwojowi jako uczonego, ale też rozwojowi jego studentów. Założenie to koresponduje ze współczesnymi pedeutologicznymi poglądami dotyczącymi znaczenia osobowości nauczyciela w procesie dydaktycznym. Wskazuje się na ważności emocji i osobistego zaangażowania nauczyciela w pracy w szkole i osiąganiu sukcesów edukacyjnych (por. Madalińska-Michalak, Góralska 2012). Zapośredniczone formy kontaktu naukowców ze studentami, jak Internet, platformy edukacyjne, skrypty, podręczniki, mogą jedynie uzupełniać kontakt osobowy. We wzajemnych relacjach konieczne jest obustronne zaangażowanie, a bliskość wybitnych naukowców może to zaangażowanie pobudzić i wpłynąć na całościowy (psychiczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny, duchowy, moralny) rozwój studentów. Wiarygodność w środowisku akademickim opiera się głównie na bezpośrednim kontakcie osobowym, który wymaga łączenia tak trudnych do pogodzenia cech, jak subtelność i stanowczość, solidarność i indywidualizm, skromność i poczucie własnej godności oraz odwaga w prezentowaniu swoich myśli, ale i krytycyzm wobec nich.

### 3. W obronie nowożytnej idei uniwersytetu<sup>1</sup>

Życie i twórczość S. Hessena (1997a, s. 337) są obroną jedności badań i pracy dydaktycznej na uniwersytetach:

Wyższa szkoła naukowa powinna być więc, ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel czynnym badaczem, samodzielnym uczonym, rozszerzającym swą pracą naukową dziedzinę rzeczy poznanych, student – uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym, miejsce zajęć – sala wykładowa, pracownia, seminarium – powinno być miejscem, gdzie się odkrywa nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć. Wyższa szkoła naukowa, czyli uniwersytet, jest przeto niepodzielną jednią wykładu i badań. Jest to wykład przez dokonywane w oczach słuchaczy badanie. Jest to badanie, które poszukuje swego rozkrzewienia i uwiecznienia w szkole zwolenników, mogących prowadzić dalej pracę, gdy jej początkodawca ustąpi już z szeregu badaczy.

I choć inne są zadania uniwersytetów niż szkół niższych szczebli, to od połowy XX w. idea prowadzenia także przez nauczycieli szkół niższych badań coraz szerzej przenikała do pedologicznego myślenia. Sięga lat 50. ubiegłego wieku, kiedy to w Stanach Zjednoczonych powstał silny ruch na rzecz integracji dydaktycznej pracy nauczycieli z prowadzeniem przez nich badań edukacyjnych (Hammersley 1997, s. 49). W Europie, zainteresowanie ideą nauczyciela-badacza, po raz pierwszy pojawiło się w Wielkiej Brytanii w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Od profesjonalnego nauczyciela oczekuje się świadomej i permanentnej weryfikacji swojego działania i jego ciągłego doskonalenia. Zdaniem Stanisława Palki (1999, s. 3)

[...] szczególnie duże możliwości działania naukowego dydaktyków stwarza występowanie przez nich w roli badaczy przemian oświatowych, owe przemiany mogą być głównym obiektem badań dydaktycznych, odnosi się to zarówno do przemian makrosystemowych, jak i przemian mikrosystemowych – szczególną wartość społeczną mają (mogą mieć) badania dydaktyków nad zmianami w skali makro, nad reformą oświatową.

Rola badacza, obok roli refleksyjnego praktyka (Donald Schön), profesjonalnego artysty (Deli Fish), przewodnika i tłumacza (Zygmunt Bauman) – została wpisana w profesjonalne działanie nauczyciela. Zatem każdy nauczyciel, jeśli chce profesjonalnie realizować powierzone mu zadania, powinien podjąć się roli badacza, do czego powinien być przygotowany podczas studiów uniwersyteckich, między innymi poprzez partycypowanie w prowadzonych na uniwersytetach badaniach naukowych, co rekomendował S. Hessen.

Według S. Hessena, nauczyciel akademicki pełni szczególną rolę, gdy jest nauczycielem przyszłych nauczycieli. W tym przypadku doniosłość i konsekwen-

---

<sup>1</sup> W nowożytnej idei uniwersytetu, której twórcami są m.in. Wilhelm von Humboldt, Johann Fichte, Friedrich Schleiermacher, centralnym pojęciem jest formowanie charakteru i dopiero temu celowi podporządkowana jest edukacja (kształcenie, wychowanie, nauczanie, uczenie się).

cje poczynañ nauczycieli akademickich s¹ spotęgowane. Źeby im sprostać, S. Hessen stawia przed nauczycielami akademickimi wymóg całoŹyciowego i dobrowolnego samokształcenia, samodoskonalenia, otwartoŹci na Źwiat i znajomoŹci języków obcych<sup>2</sup> jako podstawę do dalszego rozwoju zawodowego<sup>3</sup>.

Wymagania wobec nauczycieli szkół powszechnych i Źrednich nakładaj¹ na nauczyciela akademickiego, czyli nauczyciela nauczycieli obowi¹zek takiego postępowania, w wyniku którego, studenci kierunków nauczycielskich będ¹ potrafili „czytać” kody i wartoŹci kultury zapisane w jej materialnych wytworach (naukowych, artystycznych, prawniczych, plastycznych) (Hessen 1997a, s. 152). Hesseńską ideę kształcenia wyraziła przywołana juŹ wczeŹniej L. Abramova pisz¹c:

Zadania wobec kształcenia rosn¹ wraz z rozwojem ucz¹cych si¹ osób, i w róŹnych okresach rozwoju ludzi przyjmuj¹ rozliczne formy, Źeby ostatecznie przemienić si¹ – na moŹliwie jak najwyŹszym poziomie rozwoju człowieka – w ostateczne formy rozlicznych kulturowych wartoŹci, których struktury okreŹlone s¹ przez nauki filozoficzne (Abramova 2011, s. 3).

S. Hessen wyraŹnie sprzeciwia³ si¹ technicznemu (zawodowemu) przygotowaniu do zawodu nauczyciela, co w zasadzie wŹspółczeŹnie realizowane jest na studiach licencjackich. Relacje nauczyciel – uczeń, bez względu na poziom kształcenia, daleko wykraczaj¹ poza mechanistyczny przekaz wiedzy i umiejętnoŹci. Źeby to zrozumieć i móc temu sprostać konieczne s¹ studia uniwersyteckie, intensyfikuj¹ce myŹlenie, twórczoŹć, stwarzaj¹ce warunki dla autonomicznego myŹlenia i kształtuj¹ce nawyk całoŹyciowego uczenia si¹. Zdaniem S. Hessena prawdziwego uniwersytetu nie moŹna ukończyć, poniewaŹ potencja³ wiedzy jest nieskończone

W niniejszej wypowiedzi bogactwo myŹli S. Hessena na temat wychowania ograniczone zostało jedynie do jego poglądów na wychowanie naukowe. Dla S. Hessena wychowanie naukowe to rodzaj wychowania, którego celem jest przygotowywanie do rozwijania nauki, czyli rozwijanie poznania. Nie wszyscy stan¹ si¹ uczonymi i nawet nie wszyscy dojd¹ do wyŹszych szczebli kształcenia naukowego, tak samo jak nie wszyscy zdolaj¹ urzeczywistnić w sobie wyŹsze stopnie swobodnego samostanowienie. Ale zbliŹyć si¹ do nauki powinien kaŹdy człowiek. Nie ma bowiem dwojakiego poznania – naukowego i „zwyyczajnego” – lecz wszelkie poznanie, jeŹeli jest prawdziwe, jest zarazem poznaniem naukowym. Wychowaniu naukowemu przypisuje S. Hessen trzy szczeble, to znaczy kurs epizodyczny, kurs systematyczny i kurs naukowy. Kursy te, to etapy nauczania, róŹni¹ce si¹ jednak nie treŹciami, ale sposobem nauczania. Pierwszy kurs – epizodyczny uwzględnia fakt, Źe myŹlenie dziecka jest myŹleniem epizodycznym, jest sum¹ niezwi¹zanych ze sob¹ epizodów. Dlatego epizod, ale konkretny i bliski dziecku, powinien być punktem wyjŹcia w nauczaniu pocz¹tkowym, kiedy to wiedza sama w sobie nie interesuje dziecka. Dopiero przez

---

<sup>2</sup> S. Hessen zna³ kilka języków obcych, m.in. niemiecki, angielski, francuski, polski, czeski, w których równieŹ wydawa³ swoje prace.

<sup>3</sup> Cenne i inspiruj¹ce s¹ poglądy Hessena na temat osoby nauczyciela szkół niŹszego szczebla, jednak w artykule tym będ¹ one przytaczane tylko wtedy, gdy będ¹ konieczne dla rozumienia g³ównego w¹tku, dotycz¹cego nauczyciela akademickiego.

analizę i ustosunkowanie się ucznia do otaczających go epizodów, może on odkryć pewien system te epizody łączący. Będzie to moment odkrycia przez dziecko nauki i na tym kończy się szczebel kursu epizodycznego. Szczebel *kursu systematycznego* ma na celu zbudowanie w świadomości ucznia całości zamkniętej w sobie dziedziny wiedzy, wyodrębnionej spośród innych dziedzin. Przedmiotem nauczania jest tu system. Wprowadza on w jednię i ciągłość, których brakowało w poprzednim kursie – epizodycznym, wypełnia jego luki. Kurs systematyczny to nie „dogmatyczne wyznawanie podręcznika”, który ma być jedynie środkiem dydaktycznym na użytek nauczyciela, znającego sztukę budzenia myśli i wyobraźni swoich uczniów.

Zdaniem S. Hessena, system nie jest czymś najwyższym w nauce, bowiem wyżej od niego stoi metoda naukowa. Systemy naukowe są zmienne, jedne są zastępowane innymi, a metoda naukowa trwa, jest niezmienna<sup>4</sup>. I tym sposobem S. Hessen przechodzi do trzeciego szczebla, *kursu naukowego*, czyli do teorii uniwersytetu, w którym

[...] nauczanie i badanie łączą się [...], dotyczy to zaś zarówno studentów, przystępujących przez studia na uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez badania swoje nigdy nie kończące się nauczanie (Hessen 1997a, s. 378).

Na tym szczeblu nauczanie jest tożsame z badaniem. W ślad za badaniem powinno iść nauczanie, które w przypadku uniwersytetu, nie jest sumą jednakowych, powtarzanych co roku prawd, ale jest „potokiem twórczości naukowej”.

#### 4. „Światopogląd naukowy” u Karola Kotłowskiego jako sposób budowania wiarygodności w relacjach akademickich

W poglądach drugiego z wybitnych uczonych związanych z Uniwersytetem Łódzkim – Karola Kotłowskiego, znajdujemy uzasadnienie zarówno naukowego postrzegania świata, jak znaczenia kontekstu historycznego.

Odwołując się do poglądów Bernarda Russela wyłożonych w pracy *Religion and Science*, wyróżnił u ludzi dwie zasadnicze postawy w stosunku do rzeczywistości: postawę naukowego technika i postawę naukową. Naukowi technicy nie

---

<sup>4</sup> Warto zwrócić uwagę na wyrażony tu przez S. Hessena pogląd na rozwój nauki, który nie został jak dotąd zauważony w opracowaniach mu poświęconych. Uważa on, że systemy naukowe następują jedno po drugim, zastępują się, a więc wiedza kumuluje się poprzez jej zamianę, a nie przyrost. Jest to początek myślenia o paradygmatach naukowych i rewolucjach naukowych, czemu dopiero ponad 10 lat po śmierci Hessena i prawie 40 lat po ukazaniu się pracy *Podstawy pedagogiki*, dał wyraz Thomas S. Kuhn w dziele *The Structure of Scientific Revolutions*. Zatem w tym aspekcie Hessen wyprzedził czasy w których żył i jest to kolejne wyzwanie-inspiracja współczesnych akademików – myślał wyprzedzać życie.

dostrzegają naukowych podstaw techniki i wyrażającego się w niej geniuszu ludzkiego. Dla nich ważna jest maszyna, a nie umysł, który ją stworzył. Tacy ludzie bywają apodyktyczni, zbyt pewni siebie, wierzą w nieograniczoną moc techniki i jej supremację nad wszystkimi innymi dziedzinami życia. Wyrażają przeświadczenie, że człowiek należy do techniki, a nie technika do człowieka. Może dochodzić nawet do fetysyzacji techniki, charakteryzującej się stanami religijnymi, czyli powstaniem mistyki techniki. Kształtowanie postawy naukowej, a dokładniej światopoglądu naukowego jest zdaniem nauczycieli, ponieważ inne osoby odpowiedzialne za wychowanie (rodzice, dalsza rodzina, rówieśnicy), mogą przejawiać światopogląd materialistyczny, magiczny lub religijny. Światopogląd naukowy to „Struktura dynamiczna, przejawiająca się w uzasadnionych naukowo przekonaniach, dotyczących spraw świata i człowieka, ukierunkowujących jego działanie” (Kotłowski 1968, s. 143).

W naukowym światopoglądzie najważniejsze są metody dochodzenia prawdy, ponieważ to od nich w zdecydowanej zależności treść pojęciowa wchodząca w skład światopoglądu:

Naukowość lub nienaukowość człowieka polega nie na jego takiej czy innej ustnej deklaracji, lecz na różnicy jasności i wyrazistości pewnych elementów obrazu świata powstałego w jego umyśle. Elementy te mogą mieć wielorakie pochodzenie: magiczne, religijne, idealistyczne lub materialistyczne. W umysłowości hołdującej światopoglądowi naukowemu najbardziej jasne, wyraziste i największy wywierające wpływ na postępowanie są elementy będące rezultatem dociekań naukowych, niekoniecznie własnych (Kotłowski 1968, s. 147).

K. Kotłowski był świadomy, że kształcenie światopoglądu naukowego u uczniów nie jest zadaniem łatwym. Żeby nauczyciele mogli podjąć się tego zadania, muszą być odpowiednio przygotowani. Nauczycielom

[...] należy dać gruntowną wiedzę filozoficzną z zakresu historii, filozofii, teorii poznania i filozofii pedagogiki. Szczególny nacisk należy położyć na teorię poznania i zupełnie zaniebana w czasach powojennych filozofię pedagogiki. Nie ulega wątpliwości, że kształcenia nauczycieli powinno mieć silną podbudowę filozoficzną [...]. Wydaje się, że dotychczas zbyt duża nadzieję pokładano w nauczaniu biologii, zwłaszcza ewolucjonizmu, sądząc, że nawet powierzchowna jego znajomość wśród nauczycieli i uczniów doprowadzi do kształtowania się w ich umysłach światopoglądu naukowego. Dziś możemy już stwierdzić z całą pewnością, że ewolucjonizm nie da wielkich wyników, jeżeli będą go nauczali nauczyciele nie posiadający obok kierunkowych także solidnych filozoficznych studiów. Tylko filozof-biolog, filozof-chemik, filozof-fizyk, filozof-matematyk, itd. mogą dać pewne gwarancje rzetelnej pracy na polu kształcenia prawdziwego naukowego światopoglądu wśród młodzieży (Kotłowski 1968, s. 150).

Karol Kotłowski zwracał uwagę, że trudniej jest kształtować naukowy światopogląd w odniesieniu do dziedzin humanistycznych i społecznych, niż do dziedzin przyrodniczych i technicznych. Prawdliwości rządzące rzeczami i przyrodą są na ogół obserwowalne, są dane naocznie i wykorzystywane w codziennym życiu. Często nawet zdarza się, że są one przedmiotem pasji uczniów. Natomiast naukowe prawidłowości rządzące społeczeństwem są trudne do uchwycenia nawet dla erudyty, dlatego:

[...] trzeba na przykładach wykazywać, gdzie istnieją te prawidłowości, czym różnią od tych jakie obserwujemy w przyrodzie, i wreszcie nie ukrywać, że wśród uczonych zauważa się pewne, dość daleko idące rozbieżności w poglądach na te sprawy. Jeśli my sami nie poinformujemy o tym naszych uczniów, miejmy pewność, że wyręczą nas inni, tylko zrobią to w sposób daleki od naukowego obiektywizmu [...] (Kotłowski 1968, s. 152).

K. Kotłowski, sam będąc autorytetem dla swoich studentów, przestrzegał przed bezkrytyczną postawą wobec autorytetów. Krytyczna postawa wobec autorytetów powinna być elementem światopoglądu naukowego. Postawa ta nie polega na nieprzyjmowaniu autorytetów lub spontanicznym odrzucaniu jednych w imię innych, ale na podchodzeniu do nich w sposób jaki określa łacińska zasada *sine ira et studio* (dosł. „bez gniewu i upodobania”), czyli bez niechęci i bez sympatii, bezstronnie, obiektywnie, neutralnie. Zasada ta zawiera przestrożę przed zbyt pochopnym uznawaniem autorytetów, ale z drugiej strony zwraca uwagę na autentyczność autorytetów. Autentyczny autorytet to taki, który nie obawia się krytyki i nie obraża się za nią. To ten, który krytykowany nawet setki lat, potrafi obronić się. Autorytety naukowe wynikają nie tylko z dorobku naukowego, ale też ze sposobu życia, wiedzionej drogi rozwoju naukowego i zawodowego oraz pozanaukowych dokonań. Powoduje to, że prezentowane stanowiska naukowe są osadzone w biografii, a biografia drogę jaką pokonał uczony zanim doszedł do prezentowanego stanowiska. Takie autorytety inspirować i umożliwiają naukowy postęp ludzkości. Podkreślają też wartość prawdy i autentyzmu.

Elementem światopoglądu naukowego jest też świadomość niebezpieczeństwa racjonalizmu uproszczonego, przed którym przestrzegał Emil Durkheim. Racjonalizm uproszczony prowadzi do wytworzenia się w indywidualnej i społecznej świadomości nieadekwatnego obrazu świata. Sprzyjają mu dedukcyjne metody nauczania i brak konfrontacji myślenia logicznego z doświadczeniem. Przed racjonalizmem uproszczonym nauczyciel może chronić uczniów i studentów, poprzez kształtowanie postawy powściągliwości w wydawaniu sądów apodyktycznych, wyrabianie skłonności do wydawania sądów asertorycznych oraz przyzwyczajanie do operowania sądami problematycznymi, w sprawach ważnych dla człowieka, w których nie ma naukowej jednoznaczności lub nauka nie zabrała jeszcze w tych sprawach głosu (Kotłowski 1968, s. 154). Pozytywnym skutkiem ubocznym jest też tolerancja niezbędna dla rozwoju nauki i kultury oraz codziennego życia współczesnych ludzi. Dzięki temu można ustrzec się pychy, dogmatyzmów, nieuzasadnionej mistyki, pogardy w stosunku do ludzi o innych poglądach, co jest elementem intelektualnego barbarzyństwa – zdarza się, że koegzystuje ono z dużą wiedzą specjalistyczną.

Tworzenie światopoglądu naukowego jest jednym z głównych zadań szkoły. Żeby mogło ono być realizowane muszą być do tego przygotowani nauczyciele. Jest to tym bardziej trudne im bardziej współczesna szkoła nastawia się na praktyczność, przy jednoczesnym wzroście nieufności i niechęci do teorii, na co wskazywała przytoczona na wstępie wypowiedź studentki.

## Podsumowanie

Zastanowić się nad tym, co jest i starać się kształtować to, co będzie, można jedynie w oparciu o to, co już było, dlatego konieczne jest czynne i wciąż ponawiane odwoływanie się do łódzkiej akademickiej tradycji i przeszłości, w celu szukania i pielęgnowania naszych korzeni, co niniejszym artykułem nieśmiało starałem się uczynić dokonując recepcji wybranych wątków twórczości dwóch uczonych, w kontekście problemu wiarygodności. Moją intencją było też, żeby w czasie, gdy obchodzimy 70-lecie powstania Uniwersytetu Łódzkiego, te dwie wybitne i zasłużone dla polskiej, a w szczególności łódzkiej pedagogiki postaci – Sergiusz Hessen i Karol Kotłowski – były obecne nie tylko w naszych myślach, ale i inspirowały nasze działanie. Jak uważa Hannah Arendt (1991, s. 123):

Abyśmy mogli pomyśleć o kimś, musi on być nieobecny. Tak długo jak długo jest z nami nie możemy myśleć o nim, ani go sobie wyobrażać, gdyż zawsze zawiera przypominanie; każda myśl jest, mówiąc ściśle, myślą o czymś wcześniejszym.

Paradoksalnie zatem, fizyczna nieobecność S. Hessena i Karola Kotłowskiego wśród nas sprzyja ich obecności w naszych myślach. Ich biografie (kontakty międzynarodowe, podróże, znajomość języków obcych, wykłady, odczyty, seminaria, erudycja) i to, jakimi byli nauczycielami akademickimi stanowią, że dla nauczycieli akademickich i nauczycieli szkół niższych mogą być postaciami znaczącymi i źródłem inspiracji zarówno w pracy naukowo-dydaktycznej, jak i w życiu prywatnym. Zgodność życia osobistego i naukowego z głoszonymi poglądami to zasada, której obaj byli wierni.

## Bibliografia

- Abramova L. (2011), *Sergiusz Hessen: w obronie filozofii pedagogiki*, [www.vestnik.ssu.samara.ru/gum/2008web4/pedi/Abramova.pdf](http://www.vestnik.ssu.samara.ru/gum/2008web4/pedi/Abramova.pdf) (7.01.2011).
- Arendt H. (1991), *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa.
- Bok D. (2003), *Universities in the marketplace. The commercialization of the higher education*, Princeton University Press, Oxford.
- Brzeziński J. M. (2010), *O formacyjnej roli uniwersytetu*, „Życie Uniwersyteckie”, nr 6.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Denek K. (2009), *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- Denek K. (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań.
- Folkierska A. (2005), *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Frankl V. E. (1959), *Homo patiens*, przeł. Z. J. Jaroszewski, R. Czernecki, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Grabski M. W. (2009), *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka”, nr 2.
- Hammersley M. (1997), *O nauczycielu jako badaczu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania, nr 13.
- Hessen S. (1997a), *O jedności i sprzecznościach wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Hessen S. (1997b), *Pisma pomniejszych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Hessen S. (1997c), *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kotłowski K. (1968), *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2007), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–319.
- Kwiatkowska H. (2007), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Maslow A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Palka S. (1999), *Dydaktyk jako twórca, badacz i uczestnik przemian edukacyjnych*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/dydaktyk.htm> (12.06.2015).
- Pietrasiński Z. (1988), *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa.
- Pluta A. (1992), *Kultura i kształcenie. Próba kulturoznawczego odniesienia do koncepcji dydaktyki krytycznej Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rotkiewicz H. (red.) (1997), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Socha P. (red.) (2000), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sztobryn S. (1994), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Walicki A. (2001), *Mój łódzki Mistrz i pluralizm wartości*, „Res Publica Nowa”, nr 9.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Kraków.

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ

Uniwersytet Łódzki

## **Prawda jako konstytutywny wyznacznik nauki. Przykład odniesień do kategorii prawdy w działalności naukowej Heleny Radlińskiej**

### **Wprowadzenie**

Dążenie do holistycznych ujęć określonych wycinków rzeczywistości zdają się zasadne, ponieważ stanowi swoiste odzwierciedlenie podążania za ideałem doskonałości. Jednakże w swej istocie zawiera liczne ryzyka związane z niekompletnością, wycinkowością czy kontekstualnością tworzonych obrazów. O ile autor/badacz (pojedynczy lub zbiorowy) przyjmuje postawę pokory wobec własnych (dodajmy z góry, że ograniczonych) możliwości poznawczych, o tyle zachowuje tym samym szansę zgodności z rzeczywistością w procesach badawczych, teoriiotwórczych, a nade wszystko w końcowej fazie pracy naukowej – eksplanacji świata poddanego poznaniu naukowemu. Gdy zaś pomija ten subtelny, ale jakże istotny dla naukowej eksploracji zespół czynników ograniczających możliwości percepcji i rozumienia faktów, zdarzeń czy procesów, naraża się na ryzyka zniekształceń oraz nadinterpretacji poznawanej rzeczywistości<sup>1</sup>. Efektem tego może

---

<sup>1</sup> W rozważaniu uwaga jest koncentrowana na sytuacjach działania naukowego w tzw. dobrej wierze. Pomija się tym samym wszystkie procesy poznania prowadzone w obszarze nauki, które z góry służą realizacji celów komercyjnych czy wręcz koniunkturalnych. Mowa przede wszystkim o działaniach zorientowanych na zaspokojenie potrzeb „zleceńodawców”. Nauka i naukowcy są w tego typu relacjach wykonawcami „zadań zleconych”, a wyniki badań i prowadzone w tej przestrzeni eksploracje mają wyłącznie legitymizować z góry przyjęte tezy. Podejście takie w przyjętym tu założeniu nie jest traktowane jako działanie naukowe. Nauka bowiem nie służy tu poznaniu i wyjaśnieniu rzeczywistości, ale jest wykorzystywana w tym przypadku dla innych celów (komercyjnych, politycznych, propagandowych itp.). Poszukiwanie prawdy jest zastąpione bilansem zysków i korzyści (materialnych,

być oddalanie się od prawdy, która stanowi wyznacznik konstytuujący naukę i naukowość, zaś dla przedstawicieli świata nauki jest deontologicznym zobowiązaniem, towarzyszącym aktywności prowadzonej pod „szyldem” nauki<sup>2</sup>. Dążenie do poznania prawdy o rzeczywistości (określonych jej wycinkach) na drodze dociekań naukowych jest bowiem niekwestionowaną powinnością naukowców, którzy – wstępując do grona zaprzysiężonych – składają odpowiednie ślubowanie<sup>3</sup>. Wydarzenie to decyduje o konieczności kierowania się w pracy naukowej fundamentalnym kryterium dążenia do prawdy, jej odnajdywania i ujawniania. Zobowiązanie to nie ustaje w sytuacjach kryzysów, wynikających z konfliktów interesów. Prawda stanowi bowiem w tym wypadku rację celu oraz rację istnienia nauki. Konstytuuje jej ontologiczny fundament i wyznacza epistemologiczne zasady działalności prowadzącej do poznania rzeczywistości (wybranych jej wycinków). W warstwie etycznej nauki prawda jawi się jako jedna z wiodących jej kategorii.

## 1. Wybrane koncepcje prawdy w filozofii

Przywołanie prawdy w kontekście rozważań o nauce, miejscu prawdy w procesach działalności naukowej podejmowanej przez odpowiednich reprezentantów wymaga koncentracji uwagi na samym jej pojęciu. Nie bez znaczenia prawda stanowiła przedmiot namysłu najstarszych filozofów. Już w starożytności Tales był poszukiwaczem prawdy (Tatarkiewicz 1978, s. 24). Cechę tych dociekań stanowiła apragmatyczność, co skłania do uznania go za pierwszego lub jednego z pierwszych filozofów w naukowym tego słowa znaczeniu. Odwołując się do klasycznej definicji prawdy, przywołać można Arystotelesa (więcej o jego dorobku: Tatarkiewicz 1978, s. 104–122; Krokiewicz, 1974), który postrzegał prawdę w łączności z bytem. Filozof ten posługiwał się dwubiegunowym zestawieniem typu „prawda–fałsz”. Wywodząc, że fałszem jest twierdzenie o istnieniu czegoś,

---

w szczególności finansowych, uznaniem, promocją itp.). Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście podnoszona przez czynniki administracyjne zasada komercjalizacji efektów pracy naukowej. Mogą z niej wynikać bowiem liczne ryzyka, które wymagają analizy i dyskursu wewnątrz nauki. Zdaje się to bowiem kluczowe w kontekście zachowania tego, co stanowi o naukowym charakterze tej dziedziny aktywności ludzkiej – prawdy i dążenia do prawdy. O ile „komercjalizacja nauki” ma oznaczać jej użyteczność w procesach podnoszenia warunków i jakości życia ludzkiego, trudno temu przeczyć. Szczególnie w kontekście nauk praktycznych. Jest to spójne z ideą służebności nauki wobec człowieka i środowiska jego życia. Czy jednak takie jest administracyjne rozumienie „komercjalizacji nauki”?

<sup>2</sup> O prawdzie i zobowiązaniu do poszukiwania prawdy w nauce patrz szerzej: (Znaniński 1984, s. 16 i nast, 213 i nast.; Goćkowski 1991, s. 15–33).

<sup>3</sup> Fragment ślubowania składanego podczas promocji doktorskiej: „Postremo – studia humanitatis et naturalia impigro labore culturos et provecturos non sordidi lucri causa nec ad vanam captandam gloriam, sed quo magis veritas propagetur et lux eius, qua salus humani generis continetur, clarius effulgeat”. Zagadnienie to przypomina Bogusław Śliwski przy okazji odniesień czynionych do publikacji Lecha Witkowskiego (patrz Śliwski 2015, s. 168–169 i nast.).

co nie istnieje, uzasadniał on, że prawdą jest powiedzenie o tym, co jest, że jest. Podobnie jak stwierdzenie, że nie ma tego, czego nie ma, jest również prawdą (zob. Arystoteles 2009, s. 123, 173).

Nowożytnie podejście do zagadnienia prawdy zarysowują poglądy filozofów reprezentujących kolejne okresy rozwoju myśli filozoficznej, poczynając od średniowiecza, aż po współczesność. Rozważanie to nie ma na celu analizy kategorii prawda w kontekście zmieniających się prądów, nurtów i szkół filozoficznych na przestrzeni wieków. Nie aspiruje tym samym do rangi filozoficznej rozprawy o charakterze historycznym. Takie opracowania powstały i powstają w wyniku prac autorskich wybitnych filozofów, historyków tej nauki<sup>4</sup>. Stąd, podobnie jak powyżej, tak też w dalszej prezentacji przywołane zostaną wybrane podejścia do przedmiotowej kategorii. W założeniu przedstawione poglądy oddają istotę rozumienia prawdy i prowadzą do wskazania przyjętego tu stanowiska<sup>5</sup>.

Średniowieczny filozof św. Augustyn (więcej o jego życiu i twórczości np. Tatarkiewicz; 1978, s. 193–203; Kasia 1960; Brown 1993; Chadwick 2000) łączył prawdę z bytem nieśmiertelnym. Odwołując się do sokratejskiej<sup>6</sup> koncepcji dóbr moralnych wywodził, że prawda znajduje się we wnętrzu człowieka. Droga zaś do prawdy jest koniecznością wejścia w samego siebie (zob. Tatarkiewicz 1978, s. 195; Św. Augustyn 1999; Brown 1993). W tym ujęciu umysł dochodzi do prawdy wprost, z pominięciem procesu rozumowania. Prowadzi to do prawdy w ujęciu subiektywnym. Zasada ta znalazła na długie lata uznanie, ale nie za sprawą przywołanego filozofa, a przez upowszechnienie jej i uzasadnienie, jakiego dokonał na początku XVII w. Rene Descartes (Kartezjusz)<sup>7</sup>. W istocie było to odwrócenie podejścia w dziedzinie poznania. Św. Augustyn, na wiele wieków przed słynnym przewrotem kartezjańskim zerwał z obiektywizmem, przy którym pozostawali filozofowie starożytni i ich nowożytni kontynuatorzy.

W XIII w. naszej ery zagadnieniem prawdy w rozważaniach filozoficznych zajmował się m.in. św. Tomasz z Akwinu (więcej o jego życiu i twórczości Weisheipl 1985; Kenny 1999; Chenu 2001; Torrell 2008). Myśliciel ten ujmował prawdę w trzech zasadniczych wymiarach. Rozróżniał prawdę pojmowaną w perspektywach metafizycznej, epistemologicznej oraz logicznej. Prawdę w pierwszym, najszerszym ujęciu odzwierciedla stwierdzenie, że prawdziwe jest to, co istnieje. Nawiązuje w ten sposób do ontologicznej koncepcji bytu, który istnieje. Prawda

---

<sup>4</sup> Wiodącym i klasycznym opracowaniem jest wielokrotnie wznawiane na polskim rynku wydawniczym trzytomowe dzieło Władysława Tatarkiewicza *Historia filozofii*, a także np. Bocheński (1993); Magee (2000).

<sup>5</sup> W tym miejscu konieczne jest zdeklarowane odrzucenie relatywizmu, za sprawą którego w niektórych podejściach zarysowuje się pogląd jakoby prawd odnoszących się do tego samego bytu było kilka. W przyjętym tu stanowisku prawda jest jedna, a o wielości można mówić wyłącznie w kontekście wymiarów dotyczących przymiotnikowej sfery określonych bytów.

<sup>6</sup> Sokrates jako pierwszy wyodrębnił spośród dóbr kategorię dóbr moralnych nadając im nadrzędną rangę względem wszelkich innych dóbr. Zabieg ten sprawił, że na trwałe wpisał się do filozofii jako twórca etyki (por. Tatarkiewicz 1978, s. 74; szerzej o Sokratesie i jego dorobku filozoficznym np. Krońska 2001).

<sup>7</sup> O uwarunkowaniach twórczości Kartezjusza i związkach z myślą św. Augustyna por. Janowski (1998).

w tym podejściu jest zamienna z bytem. Można zatem wywodzić, zdaniem św. Tomasza z Akwinu, że każda rzecz, o ile istnieje, jest tym samym prawdziwa. W kontekście teoriopoznawczym prawda jest przedstawiona wg autora poprzez drogę dochodzenia. Konstatuje on, że prawda wówczas zachodzi, gdy to, co znajduje się w naszym intelekcie, pozostaje w zgodzie z rzeczywistością. Jest to najczęściej spotykane podejście do prawdy w opracowaniach upowszechnianych słownikowo czy encyklopedycznie. Trzecie, logiczne ujęcie prawdy wiąże św. Tomasz z Akwinu z argumentacją. Jego zdaniem prawda oznacza wszystko to, co wskazuje na prawdę, co ją ukazuje i prowadzi do niej (Św. Tomasz z Akwinu 1999a, s. 141–166; 1999b). Wielowymiarowy namysł nad prawdą wyznaczał w filozofii kierunki dalszych dociekań poświęconych tej problematyce.

W kolejnych okresach prawda nieustannie stanowiła jeden z głównych przedmiotów dociekań filozoficznych. Nie sposób przedstawić tu wszystkich z proponowanych podejść. Nie taki też przyświeca cel niniejszej propozycji rozważań. Stąd w ramach wskazania jednego z przejawów rozwoju i narastania dorobku filozoficznego poświęconego zagadnieniom prawdy można odnieść się do fenomenologicznej koncepcji prawdy wg jednego z reprezentantów tego nurtu – Martina Heideggera (o jego naukowym dorobku zob.: Michalski 1978; Ott 1997; Mizera 2006). Autor ten ujmując prawdę jako sposób bycia *Dasein*. Odchodzi tym samym od kategorii sądu czy też swoistego wyroku o prawdziwości lub fałszu w stronę procesu sądenia (Heidegger 1994, s. 302–323). Owa czasownikowość w myśleniu tego autora jest typowa dla jego sposobu rozumowania. Wywodzi się z ontologicznych rozważań na temat bycia, nie zaś bytu w klasycznym ujęciu.

Zagadnienie istoty prawdy jako wiodące w teorii poznania wskazuje na polskim gruncie Kazimierz Ajdukiewicz (więcej o jego twórczości Wójcicki 1999; Jedynek 2003). Ten wybitny polski filozof, reprezentant szkoły lwowsko-warszawskiej, uczeń prof. Kazimierza Twardowskiego, podejmuje zagadnienie prawdy w analitycznym procesie dyskursu ze stanowiskami prezentowanymi w różnych szkołach i kierunkach filozofii na przestrzeni wieków. W tym celu wyodrębnia podejście, które określa mianem klasycznego i analizuje je w zestawieniu z podejściami nieklasycznymi (Ajdukiewicz 2004, s. 19–29). Autor konstatuje, że po przeprowadzeniu konfrontacji argumentacji stanowiącej dyskurs filozoficzny na temat prawdy pozostaje przy jej klasycznej definicji, według której „myśl prawdziwa to taka myśl, która zgodna jest z rzeczywistością. [...] Myśl *m* jest prawdziwa – to znaczy: myśl *m* stwierdza, że jest tak a tak, i rzeczywiście jest tak a tak” (Ajdukiewicz 2004, s. 26). Definicja ta pozostaje w ścisłej korespondencji do perspektywy teoriopoznawczej, co jest zgodne z założeniem autorskim i celem przeprowadzonej przez niego analizy tego pojęcia. Implikuje to dalszy tok rozumowania i wyznacza sposób rozumienia prawdy w niniejszym rozważaniu.

W uzupełnieniu do powyższego podejścia warto przywołać jeszcze etyczny wymiar pojmowania prawdy, która stanowi jedną z kluczowych wartości. Współczesny polski filozof Tadeusz Ślipko (o jego twórczości naukowej Szuta 2015; Król 2005) jako jeden z licznych autorów wskazuje, że prawda obok dobra i piękna stanowi podstawową kategorię wartości. Dodaje, że „prawda przybiera kształt wartości poprzez specyficzną relację do dobra i dlatego w sferze ocen wyodrębnić

można już tylko dwie zasadnicze kategorie: oceny aksjologiczne oraz oceny estetyczne” (Ślipko 2004). Perspektywa ta w ściślejszym rozumieniu prowadzi do ujęcia prawdy z punktu widzenia aksjologii. Tu przywołać można stanowisko innego filozofa wywodzącego się z polskiego grona naukowców – Karola Wojtyły (o jego życiu i pracy naukowej Boniecki 1983; Bujak, Rożek 1997; Weigel 2000; Svidercoschi 2005; Sztaba 2012). Autor ten odróżnia prawdę aksjologiczną od prawdy ontologicznej. Łączy przy tej okazji prawdę z dobrem. Prawda o przedmiocie lub stanie określonej rzeczywistości jest tu przeżywana jako wartość. Stanowi tym samym dobro, którego przeżycie jest lub może być czynnikiem wyzwajającym osobę do działania i wyboru. Pojęcie prawdy w znaczeniu aksjologicznym definiuje on jako istotowy element samego widzenia rzeczywistości, przypisany poznaniu teoretycznemu. Element ten, zdaniem Karola Wojtyły, jest decydujący w kontekście działania, dzięki niemu bowiem „wiedzieć przechodzi w chcieć” (2000, s. 187; por. Łysień 2003, s. 397–403). Wolicjonalny wymiar oddziaływania prawdy związanej z dobrem koresponduje tu również z antropologiczną perspektywą, która prowadzi do wiązania tej kategorii z człowiekiem jako bytem zdolnym do odkrywania, rozumienia i przeżywania prawdy. Podejście takie jest użyteczne w kontekście rozważań prowadzonych z perspektywy nauk humanistycznych i społecznych, w szczególności zaś pedagogiki jako jednej z dyscyplin nauk humanistycznych<sup>8</sup>.

## 2. Prawda jako wartość – odniesienia do twórczości Heleny Radlińskiej

Na gruncie pedagogicznym zagadnienie prawdy występuje podobnie, jak w przypadku innych dyscyplin i dziedzin nauki. Jest jedną z kluczowych kategorii funkcjonujących w języku dyscyplinarnym oraz dyskursie prowadzonym wewnątrz i na zewnątrz środowiska pedagogicznego. Wiesław Wojciech Szczęsny podkreśla, że prawda w pedagogice sprawia wiele kłopotów, szczególnie na poziomie jej rozumienia i definiowania. Przypomina, że negacja prawdy i postmodernistyczne próby podważania jej zastosowania w dyskursie nie zaowocowały

---

<sup>8</sup> Niezależnie od klasyfikacji administracyjnej przyjmuje się w tym rozważaniu stanowisko, że pedagogika jest nauką humanistyczną, a jej społeczna użyteczność decyduje i zarazem wynika z praktycznego wymiaru dociekań badawczych oraz aktywności teoretycznej reprezentantów tej nauki. Wyniki prac prowadzonych w obrębie pedagogiki są deontologicznie orientowane na służbę życiu, rozwojowi ludzkiemu i pomnażaniu dobra społecznego. Dokonuje się to poprzez rozwój i umacnianie teoretycznych podstaw samej dyscypliny, która ostatecznie przyczynia się do rozwoju rzeczywistości życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych i całych społeczeństw. Czerpie przy tym do dorobku innych nauk wzbogacając je równocześnie o wyniki własnych prac. Stanowisko takie jest spójne z podejściem do tego zagadnienia Heleny Radlińskiej, która w odniesieniu do pedagogiki społecznej stwierdzała wprost jej praktyczny charakter oraz symbiozę z naukami pokrewnymi (por. Radlińska 1961, s. 361).

anihilacją tej kategorii. Nieustannie stanowi ona jeden z wiodących elementów języka, myślenia i działania orientowanego wokół prawdy i jej poszukiwania (zob. Szczęsny 2005, s. 865–873). Ukazując zrelatywizowane podejście do prawdy, autor ten przywołuje stanowisko B. Russela, który wykazał, że prawda względna (częstkowa) „ma wszystkie przewagi złodziejstwa nad uczciwą harówką” (Szczęsny 2005, s. 873). Dalej stwierdza, że

[...] postęp rzeczywisty w edukacji, na szczęście, odbywa się dzięki istnieniu prawdy transcendentnej, w stosunku do różnych kultur implikujących własne rzeczywistości. Świadczy o tym dobitnie możliwość komunikowania się między sobą ludzi pochodzących z bardzo różnych rzeczywistości kulturowych, dzięki nauce, a także edukacji globalnej, rozumianej jako uniwersalne narzędzie przekazywania prawdy o świecie i człowiek (Szczęsny 2005, s. 873).

W kontekście zaś wychowania, które jest wiodącym przedmiotem pedagogiki prawda stanowi deontologiczne zobowiązanie i zarazem arystotelesowską rację celu oraz rację istnienia działalności podejmowanej w praktyce. Zwraca na to szczególną uwagę Janusz Gajda, który w podsumowaniu prowadzonych rozważań na temat przedmiotowej kategorii konkluduje, że „wychowanie nie może być inne jak tylko do życia w prawdzie” (Gajda 2005, s. 865).

Aksjologiczne podejście do prawdy podkreśla w swym rozważaniu również inny polski pedagog – Józef Półturzycki. Jest reprezentantem tej grupy przedstawicieli dyscypliny, którzy prawdę lokują w katalogu podstawowych wartości szczególnie istotnych dla wychowania. Prawda oraz wskazane przez autora dobro to wartości, które określają

[...] wymogi uczciwego i rzetelnego kształcenia, nie tylko bez fałszów, przemilczeń, białych plam, ale także bez stygmatyzacji i lobbingu wobec innych członków zespołu nauczycielskiego, doktorantów, a także magistrantów. Prawda i dobro powinny się przejawiać także w relacjach międzyludzkich, w procesie kształcenia akademickiego. Fałszywe opinie, nierzetelne recenzje, szepcane insynuacje prowadzą do odrzucenia, stygmatyzacji, lobbingu, co jest szczególnie szkodliwe w przypadku młodych pracowników nauki, którzy uprawiają ją dla prawdy i wiedzy, a często stykają się z fałszem, obłudą, donosicielstwem (Półturzycki 2008, s. 67).

Przywołane stanowisko nie tyle przybliży istotę prawdy, jej definiowalne znaczenie, ile znaczącą dla życia ludzkiego funkcję regulującą relacje interpersonalne zachodzące m.in. w środowiskach nauki, edukacji itp. W spójności z taką perspektywą pozostają kategorie praktyczne, będące desygnatami ludzkich postaw, zachowań, preferowanych wartości czy ideologii. Wskazać tu można takie, jak w szczególności prawdomówność<sup>9</sup> czy uczciwość<sup>10</sup>. Pozostając w spójności z prawdą, stanowią swego rodzaju operacyjne dopełnienie tej kategorii. Mają bowiem w codziennym funkcjonowaniu człowieka znaczący wpływ na jakość i rodzaj budowanych sytuacji społecznych, tak w przestrzeni życia prywatnego, jak i publicznego.

<sup>9</sup> Szerszy wykład na temat prawdomówności prowadzi M. Ossowska (1985, s. 117 i nast.).

<sup>10</sup> Szerzej patrz: Popłucz (1995, s. 14–17). O uczciwości rozprawia także P. Sztompka przy analizie zagadnienia zaufania (2002, s. 325 i nast.), także Sztompka (2007); Uslaner (2008, s. 191 i nast.); Molesztak (1996, s. 134 i nast.).

Biorąc pod uwagę istotę nauki i jej związek z prawdą jako kategorią konstytutywną dla tej przestrzeni ludzkiej aktywności, można stwierdzić, że biograficznych przykładów symbiozy nauki i naukowców opartej na fundamencie prawdy jest niezmierzona liczba. Wielość ta wynika bezpośrednio z samej natury nauki postrzeganej w tym kontekście jako przestrzeń stworzona dla poszukiwania prawdy o rzeczywistości<sup>11</sup>. Przykładem naukowca, który w swej twórczości eksponował prawdę jako fundament w aktywności naukowej jest Helena Radlińska. Jest ona protoplastką polskiej pedagogiki społecznej – Mistrzynią i zarazem Nauczycielką służby drugiemu człowiekowi.

Już w materiałach autobiograficznych zaznacza się przywiązanie do prawdy, czy – jak podkreślała to w szczególności Helena Radlińska – umiłowanej prawdy. Wspomina to w listach, gdy relacjonuje przeżycia okresu młodzieńczego, „Podniety i budzące się zamięłowania”<sup>12</sup>:

Ciemnymi wieczorami na polu bitew obu powstań podnosiłam i umocowywałam połamane krzyże. Na poletkach chłopskich rozkładałam książki nielegalne o Polsce, przywożone z Krakowa. Doznałam wielu uniesień i wielu rozczarowań. Pragnęłam sama szukać prawdy. [...] Chcę pokazać prawdę, lecz nie mogę znaleźć słów, gdyż „dusza ma to nieuchwytną mgłą... przeczuć w niej pełno, marzeń, snów, nieskrystalizowanych w słowa gmach – a słów gdy szukam, marzenie pryska...” (1964, s. 336).

Wyrażane w relacjach i przenoszone na grunt poezji autorskiej Heleny Radlińskiej przywiązanie do prawdy stanowiło w dalszym jej rozwoju drogowskaz i kierunek wyborów. Już podczas studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim i pierwszych lat formowania się naukowej postawy, badaczka ta przyjmowała za podstawową zasadę postępowania w przestrzeni akademickiej uczciwość i rzetelność. Obie zasady wywodzone z podstawowej wartości – prawdy stanowiły motto grupy młodych historyków i naukowców, w której znalazła swoje miejsce. W relacji z okresu krakowskiego opisuje to w następujący sposób:

Wstąpiłam na uniwersytet. Nie stanowiło to dla mnie takiego przeżycia jak dla młodych. Byłam usposobiona krytycznie, wybierałam kierunek studiów z zimnym rozmysłem. Oceniałam, że umiem sporo, ale brak mi metody badawczej; w Uniwersytecie Jagiellońskim mogę najlepiej nauczyć się tej metody studiując średniowiecze. [...] Zajął się mną profesor, który stał się dla mnie w pełnym tego słowa znaczeniu mistrzem – Stanisław Krzyżanowski. [...] Zespół seminaryjny Krzyżanowskiego był niezwykle, połowa uczestników otrzymała katedry uniwersyteckie. W kołach naukowych występowaliśmy jako zwarta grupa w obronie zasady: „*historyk musi powiedzieć to, co wie*”. Przeciwnikami naszymi byli uczniowie Wacława Sobieskiego, którzy twierdzili, że historyk ma prawo powiedzieć to, co chce. Te zagadnienia – wówczas bardzo żywotne, do głębi przejmujące swą wagą – odbijały się niewątpliwie tak jak całość metody Krzyżanowskiego na kształtowaniu moich poglądów na naukę (1964, s. 349–350).

<sup>11</sup> W założeniu procesom poszukiwania prawdy o rzeczywistości towarzyszą postawy ludzkie tożsame z ideą prawdy oraz prawdziwości. W codziennym postępowaniu badawczym, teoriiotwórczym czy edukacyjnym prawda jest bowiem dla ludzi nauki nie tylko drogowskazem, ale i swoistym wzorcem (miernikiem). Ułatwia dokonywania trudnych wyborów, często niewygodnych, skazujących na wykluczenie lub marginalizację środowiskową. Pozwala jednak zrozumieć „czym jest uczciwość umysłowa i radość z udziału w poszukiwaniu prawdy” (Radlińska 1961, s. 274).

<sup>12</sup> Jest to pierwszy z listów stanowiących autobiograficzny materiał Heleny Radlińskiej (1964, s. 330–478).

Przywołany fragment, mimo swej objętości, przekraczający tzw. standardy cytowań i mogący budzić zastrzeżenia formalistów „naukowych”, jest obrazem, który bez wątpienia ułatwia zrozumienie perspektywy etycznej, a w szczególności aksjologicznej towarzyszącej rozwojowi naukowemu Heleny Radlińskiej<sup>13</sup>. Prawda nie występuje tu *expressis verbis*, ale stanowi tło dla wiedzy, którą w toku naukowego poznania zdobywa naukowiec, w tym przypadku historyk. Przywiązanie do prawdy jako jednej z kanonicznych wartości towarzyszących człowiekowi w codziennym życiu eksponuje Helena Radlińska przy okazji analizy wiodącej kategorii pedagogicznej – wychowania. Tu obok budzenia szacunku dla dobra i piękna, prawda stanowi kluczowy wyznacznik w praktyce wychowawczej (1961, s. 16, 36–38 i nast.). Jest nie tylko postulatem, lecz także swoistą substancją pobudzającą do wysiłku i motywującą do aktywności. Obcowanie z prawdą, umiowanie jej i podążanie za nią jest w ujęciu Heleny Radlińskiej komponentem warunkującym relacje wychowawcy i wychowanków. Determinuje także procesy kształtowania środowiska życia, wydobywania i tworzenia wartości, pobudzania do wspólnego działania w imię ideału lepszego jutra współtworzonego w teraźniejszości (Radlińska 1961, s. 40 i nast., 54 i nast.; 1935, s. 27 i nast.). Przedstawiając istotę wychowania opartego na idei „Erosa pedagogicznego”, autorka wskazuje prawdę jako tworzywo, swoisty fundament dla relacji interpersonalnych opartych na zaufaniu. Jest to także w jej ujęciu czynnik użyteczny przy procesach aktywizacji sił jednostek zachodzących w ramach współtworzenia dóbr służących ogółowi (zob. Radlińska 1961, s. 81; 1935, s. 30 i nast.).

Zagadnienie prawdy występuje także w twórczości naukowej Heleny Radlińskiej przy okazji rozważań prowadzonych wokół problematyki poznania i sposobów przeprowadzania badań naukowych. Tu wyraźnie akcentuje ona przedmiotową kategorię oraz uczciwość, która jest integralną cechą, najbardziej charakterystyczną dla naukowej eksploracji. Uczciwość intencji i wykonania, pisze autorka, to najwyższa miara uczciwości, na jaką człowiek może się zdobyć (zob. Radlińska 1961, s. 62–63). Wprowadza przy tym przymiotnikowe ujęcie uczciwości pisząc o uczciwości naukowej, która

[...] wyklucza poszukiwanie uzasadnień tezy, z góry powziętej. Nakazuje uznać za jednakowo wartościowe odpowiedzi „tak” i „nie”, wynikające z badań choćby to «nie» burzyło gmach radośnej ułudy lub zmuszało do zmiany drogi na nie znaną na pewno ścieżynę. Uczciwość zmusza do wielostronnych poszukiwań [...]. Nakazuje powiedzieć całą poznana prawdę, także prawdę o dostrzeżonych błędach własnych i niedoskonałości używanych metod (Radlińska 1961, s. 63).

Obok uczciwości, która stanowi integralny element poznania naukowego, cytowana autorka podkreśla także rolę odpowiedzialności, jako atrybutu postulowanego wobec badacza i uczestnika procesów tworzenia wiedzy i poszukiwania prawdy o rzeczywistości. W kontekście pracy oświatowej oraz opiekuńczej eksponuje ona konieczność działalności badawczej na użytek praktyki. W tym kontekście wskazuje potrzebę współdziałania instytucji naukowych oraz jednostek

---

<sup>13</sup> Można przy okazji mieć nadzieję, że mimo swej długości, oba cytaty będą inspiracją do lektury tekstów źródłowych przywołanej autorki.

realizujących praktyczną działalność w przestrzeniach codziennego życia ludzkiego (Radlińska 1961, s. 273–274, 337–338). Zarysowana przed prawie stu laty potrzeba otwarcia się obu środowisk na współpracę i partnerską wymianę zdaje się wciąż aktualna, szczególnie w okresie wzmożonej indoktrynacji ideologiami konkurencyjności, komercjalizacji czy merkantylnizmu<sup>14</sup>. Uwaga o potrzebie „szerokiego współpracownictwa” (Radlińska 1961, s. 274) nie jest ani odkrywcza, ani nowatorska, ale zawiera w sobie niepodważalną prawdę, która tak jak w czasach Heleny Radlińskiej, tak i obecnie nie utraciła swej aktualności. Zaś jej przypomnienie i powrót do idei współdziałania opartego na wartościach, wśród których prawda jest jedną z naczelnych, zdaje się szansą na renesans dobrych praktyk w dziedzinie zarówno oświaty, wychowania, służby społecznej, jak i nauki. Wokół prawdy można bowiem łączyć wysiłki reprezentantów różnych idei oraz poglądów. Zwracał na to uwagę Kazimierz Twardowski podczas ceremonii nadania mu godności doktora filozofii h.c. na Uniwersytecie Poznańskim 21 maja 1930 r. W przemówieniu podkreślał, że

[...] prawda obiektywna a nawet samo rzetelne dążenie do niej wnosi ukojenie w spory i walki przeciwnych sobie poglądów i usuwając to, co ludzi przeciw sobie podnieca, daje im to, co ich godzi i nastraja ku sobie życzliwie. Tym sposobem służenie prawdzie obiektywnej nabiera znaczenia etycznego i stawiać się może w stopniu coraz wyższym prawdziwym błogosławieństwem ludzkości (Twardowski 2011, s. 4).

Już powyższy cytat mógłby stanowić konkluzję niniejszych rozważań. Jednakże dla podkreślenia wagi rozpatrywanej tu kategorii, szczególnie w kontekście deontologicznym, warto przywołać również słowa Janusza Goćkowskiego. Autor ten podejmując problematykę etosu uczonych przypomina, że

[...] człowiek decydujący się być pracownikiem naukowym *eo ipso* dokonuje wyboru drogi życiowej poszukiwacza i głosiciela prawdy, gdyż odgrywanie roli badacza i roli nauczyciela tożsame jest z dążeniem do uzyskiwania i upowszechniania przedstawień i objaśnień rzeczywistości, którym zasadnie przysługiwać może walor prawdziwości (Goćkowski 1991, s. 17).

Słowa te mogą stanowić punkt wyjścia we wciąż aktualnym dyskursie o roli prawdy w nauce. W kontekście zaś poszukiwania autorytetów i mistrzów w dosłownym tego słowa znaczeniu można wskazać na Helenę Radlińską, która swoją służbą podjętą w przestrzeni społecznej i naukowej zachowywała wierność prawdzie. Na niej starała się też budować podstawy polskiej pedagogiki społecznej, której poświęciła całe swe życie<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Ideologie te przenikają zarówno przestrzenie życia gospodarczego, jak i usług społecznych czy nauki. Współdziałanie w tych warunkach, wspólne projekty badawcze i praktyczne, przedsięwzięcia o charakterze rozwojowym są nierzadko postrzegane jako zagrożenie czy wręcz podejrzane o nieuczciwe intencje związane z próbą narzucenia nierównych relacji w spodziewanych zyskach itp.

<sup>15</sup> Aleksander Kamiński (uczeń Heleny Radlińskiej), we wstępie do zbioru *Pedagogika społeczna*, wydanego pod nazwiskiem Heleny Radlińskiej podkreślał, że pedagogika społeczna jest dziełem jej całego życia (Kamiński 1961, s. XX i nast.).

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (2004), *Zagadnienia i kierunki filozofii, Teoria poznania. Metafizyka*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty–Warszawa.
- Arystoteles (2009) *Metafizyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Augustyn, św. (1999), *Dialogi filozoficzne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Bocheński J. (1993), *Zarys historii filozofii*, Wydawnictwo Philed, Kraków.
- Boniecki A. (1983), *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Brown P. (1993), *Augustyn z Hippony*, PIW, Warszawa.
- Bujak A., Rożek M. (1997), *Wojtyła*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Chadwick H. (2000), *Augustyn*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Chenu M.-D. (2001), *Wstęp do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Antyk, Kęty.
- Gajda J. (2005), *Prawda*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 861–865.
- Goćkowski J. (1991), *Uniwersytet – strażnik i rzecznik etosu uczonych*, [w:] *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Goćkowski, K. Pigoń, Ossolineum, Wrocław, s. 15–33.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*, PWN, Warszawa.
- Janowski Z. (1998), *Teodycea Kartezjańska*, Wydawnictwo Arcana, Kraków.
- Jedynak A. (2003), *Ajdukiewicz*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kamiński A. (1961), *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław, s. XX–XLIV.
- Kasia A. (1960), *Św. Augustyn*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kenny A. (1999), *Tomasz z Akwinu – człowiek i dzieło*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Krokiewicz A. (1974), *Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Krońska I. (2001), *Sokrates*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Król R. (2005), *Filozofia osoby w koncepcjach Jacka Woronieckiego i Tadeusza Ślipki*, Wydawnictwo Fall, Kraków.
- Łysień L. (2003), *Prawda*, [w:] *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, red. A. Zwoliński, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom, s. 397–403.
- Magee B. (2000), *Historia filozofii*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa.
- Michalski K. (1978), *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa.
- Mizera J. (2006), *W stronę filozofii niemetafizycznej. Martina Heideggera droga do innego myślenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Molesztak A. (1996), *Hierarchia wartości moralnych*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa, s. 133–137.
- Ossowska M. (1985), *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
- Ott H. (1997), *Martin Heidegger. W drodze ku biografii*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.
- Popłucz J. (1995), *Uczciwość jest wartością*, „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- Półturzycki J. (2008), *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 41–68.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- Radlińska H. (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław.
- Svidercoschi G. F. (2005), *Historia Karola Wojtyły*, Wydawnictwo M, Kraków.
- Szczęsny W. W. (2005), *Prawda w ujęciu filozofów*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 865–873.
- Sztaba M. (2012), *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły, Jana Pawła II*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szuta W. (2015), *Tadeusz Ślipko. Wprowadzenie do etyki*, Wydawnictwo Petrus, Kraków.
- Ślipko T. (2004), *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 155–179.
- Tatarkiewicz W. (1978), *Historia filozofii. Filozofia starożytna i średniowieczna*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Tomasz z Akwinu, św. (1999a), *De veritate. O prawdzie*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Tomasz z Akwinu, św. (1999b), *Dysputy problemowe o prawdzie*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Torrell J.-P. (2008) *Tomasz z Akwinu – człowiek i dzieło*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty–Warszawa.
- Twardowski K. (2011), *O dostojeństwie uniwersytetu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Uslaner E. M. (2008), *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 181–223.
- Weigel G. (2000), *Świadek nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Weisheipl J. A. (1985), *Tomasz z Akwinu. Życie, myśli i dzieło*, Wydawnictwo „W Drodze”, Poznań.
- Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Wójcicki R. (1999), *Ajdukiewicz. Teoria znaczenia*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Znaniecki F. (1984), *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa.



## **Dyskusja panelowa wokół książki Lecha Witkowskiego, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*<sup>1</sup>**

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Proponując rozpoczęcie panelu, witam serdecznie. Jest to spotkanie dyskusyjne, które przyjmuje formułę panelu, ale także, i przede wszystkim, spotkanie z autorem książki, będącej przedmiotem dyskusji, czyli z prof. Lechem Witkowskim. Praca jest potężnej objętości. Przyniosłam ją do ewentualnego przekartkowania, jeśli chcieliby państwo w nią spojrzeć.

W programie konferencji zostały sformułowane główne tezy tego spotkania. Bardzo krótko je przypomnę, ale w pierwszej kolejności przedstawię panelistów, których zresztą już państwo mieli okazję poznać w toku obrad. W kolejności są to: pani prof. Danuta Urbaniak-Zajac, pan prof. Krzysztof Maliszewski i pan prof. Lech Witkowski. Tak, jak się państwo prawdopodobnie zorientowali, był zaproszony do udziału w panelu pan prof. Bogusław Śliwerski, ale z powodów niezależnych od siebie musiał opuścić konferencję wcześniej.

W formule panelu są trzy tury. W pierwszej turze oddam za chwilę głos panelistom, uczestnikom tego panelu i będę prosiła o wypowiedzi, zgodnie z naszymi wstępnymi ustaleniami, a następnie, plus minus po pół godzinie, maksimum czterdziestu minutach, zwrócę się do wszystkich szanownych uczestników tego spotkania o zabieranie głosu, zgłaszanie uwag, pytań, komentarzy. Będzie to więc druga tura panelu. Po tej części wspólnego uczestnictwa powrócimy znowu do stołu panelistów, aby skonkludować naszą dyskusję.

---

<sup>1</sup> Dyskusja poświęcona książce Lecha Witkowskiego (Witkowski 2014) została przeprowadzona w ramach konferencji *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich* (12 maja 2015 r., godz. 17.30–19.00). Uczestnicy panelu: prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Maliszewski (Uniwersytet Śląski), prof. nadzw. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki), prof. dr hab. Lech Witkowski (Akademia Pomorska, Słupsk). Moderator: prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki).

Organizatorzy konferencji zaproponowali na ten cel półtorej godziny, czyli do godziny dziewiętnastej. Będziemy starać się ten czas utrzymać i go nie przekraczać. Rozpoczynając tę część konferencji, chcę bardzo serdecznie podziękować za stworzenie przestrzeni do dyskusji nad tą bardzo ważną dla pedagogiki społecznej książką. Dziękuję także wszystkim panelistom, którzy wyrazili zgodę na to, żeby wziąć w niej udział.

Tezy do tej dyskusji znajdują się w programie konferencji. Wobec tego jedynie bardzo krótko przypomnę, wokół jakich problemów będzie się ona toczyć. Została zorganizowana wokół dwu zestawów pytań. Pierwszy z nich odnosi się do odczytania dzieła Radlińskiej i – szerzej – odnoszenia się do dorobku przeszłości w kontekście zerwań i nieciągłości rozwoju pedagogiki (w tym zwłaszcza pedagogiki społecznej). Drugi zestaw pytań bezpośrednio dotyczy związków: Radlińska – jej pedagogika społeczna – pedagogika – nauki o wychowaniu. Dotyczy uzasadnienia tezy przewijającej się na kartach tej książki o kompletności pedagogiki Heleny Radlińskiej.

Stawiamy więc pytanie o inspiracje, jakie odnaleźć można w tej książce, kiedy to, będąc na pewnym poziomie wtajemniczenia w pracę naukową, czytamy różne teksty, czytamy książki, które nas inspirują do myślenia, do otwierania nowych perspektyw, nowych sposobów analizy. Ta książka jest szczególna, dlatego że jest pewną próbą, także metodologiczną, pokazującą całe spektrum nowego odczytania dzieła Radlińskiej. Odczytania, którego podstawą była analiza jej prac, zwłaszcza tych, które powstały w szczególnie ważnym dla kształtowania jej twórczości okresie, w dwudziestoleciu międzywojennym. Warto przypomnieć, że ten okres historyczny autor analizował we wcześniejszej pracy pod tytułem *Przełom dwoistości w dwudziestoleciu*, w której pokazywał wielkie postacie czy – jak to określa – „Wielkie Pokolenie”, które miało niebagatelne znaczenie dla naszej humanistyki i dla naszego myślenia oraz usytuowania człowieka, w tym także dla edukacji. W zakończeniu tej książki autor dzieli się z czytelnikami swym odczuciem, że zdał sobie sprawę – o czym pewnie będzie mówił – że zabrakło w niej odczytania dzieła Radlińskiej, która przecież w tym czasie tworzyła i uczestniczyła w tym pokoleniu historycznym.

Tak więc pytanie o inspiracje wynikające z lektury tej pracy można by uszczegółowić następująco: czy, i w jakim stopniu, możliwe i przydatne jest włączanie inspiracji odczytania na nowo Radlińskiej do badań społecznych i pedagogicznych? Inaczej mówiąc: które elementy zaproponowanej perspektywy można i warto wprowadzać do dyskursu pedagogiki, a szerzej – nauk społecznych i humanistycznych, a które nie?

Drugie pytanie (czy drugie zagadnienie) tego pierwszego zestawu, to jest wszystko to, co odnosi się do „za” i „przeciw” przyjętej perspektywy teoretycznej, ale i metodologicznej, i w rezultacie przydatności takiej perspektywy oraz takiej analizy dla odczytania współczesności. W tych wątkach metodologicznych, które z pewnością pojawią się w wypowiedziach, szczególnie ważne jest odczytywanie przeszłości poprzez pryzmat teraźniejszości, ale również przyszłości. W tej książce są zawarte przynajmniej trzy rekonstrukcje i ich analiza z tego powodu jest bardzo ciekawa. Odnajdujemy w niej cały szereg odniesień do rozumienia zwią-

ków między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością w takim rozumieniu, jak stawiał to zagadnienie Gaston Bachelard, a także i inne kategorie metodologiczne, mianowicie koncepcję *longue durée* – długie trwanie, spopularyzowane m.in. w metodologii historii przez Fernanda Braudela. Choć ta druga kategoria nie jest wyrażona w książce *explicite*, niemniej również – jak przynajmniej mnie się wydaje – stanowiła dla autora ważne odniesienie metodologiczne.

W drugim zestawie, jak na wstępie sygnalizowałam, pytamy o Radlińską i jej pedagogikę społeczną, o pedagogikę, o nauki o wychowaniu. Przypuszczam, że dyskusja może toczyć się wokół tezy o kompletności pedagogiki Radlińskiej, która jest bardzo interesująca i która też przewija się w różnych kontekstach racji oraz stanowisk, zawartych w tej książce. W związku z tym pytamy: co mamy do powiedzenia na temat przydatności rozwijanego stanowiska do analiz społeczno-pedagogicznych, zarówno pedagogiki jako dyscypliny, jak też praktyki/pedagogii? I kolejne pytanie: jak określilibyśmy bilans tych relacji w świetle treści tej książki właśnie do poprzedniej pracy tego autora<sup>2</sup>. I jeszcze jedno pytanie: w jaki sposób rozwijane w pracy tezy mogą wzbogacić lub utrudnić pojmowanie złożoności kontekstu, w którym zachodzą procesy transmisji kulturowej i kooperacji, tak ważne dla perspektywy społeczno-pedagogicznej. Oczywiście, prawdopodobnie pytań można stawiać jeszcze więcej, bo są to obszary bardzo rozległe i nie sądzę, żeby to nam się udało powiedzieć wprost. Zagadnienia te zostały sformułowane po to, by udostępnione wszystkim uczestnikom konferencji w jej programie, mogły stanowić inspirację do rozmowy na temat tej książki, jej treści, zalet i wątpliwości, czy też innych stanowisk, jakie byśmy chcieli tutaj zarysować. Jeśli państwo pozwolą, to oddałabym w tej chwili głos panu prof. Lechowi Witkowskiemu. Sądzę, że naturalną rzeczą jest, by najpierw wypowiedział się sam autor.

**Lech Witkowski:** No, to od razu i z biegu zacznę, wprowadzę moich notatek jest tylko jedna kartka, ale w głowie mam mnóstwo rzeczy do wypowiedzenia na otwarcie. Przede wszystkim pragnę skierować podziękowania dla pani dziekan, prof. Danuty Urbaniak-Zajac, dla pana prof. Jacka Piekarskiego oraz dla pani prof. Ewy Marynowicz-Hetki za samą możliwość tego spotkania, przecież niezwykłego jak na nasze środowiskowe nawyki konferencyjne. W ogóle uważam, że konferencje powinny polegać nie na tym, że odczytujemy swoje referaty, ale że dyskutujemy o swoich książkach i to na serio. Zatem, może niekoniecznie w konwencji ich promocji, ale w trybie zwykłej debaty – takiej, żebyśmy umieli się poważnie przycisnąć w dyskusji i wycisnąć z tych rzeczy coś dla siebie i dla rozwoju dyscypliny. Ja generalnie na konferencje nie jeżdżę, bo uważam to za stratę czasu, ale w tym wypadku waga tematyki świetnie zaprogramowanej przez organizatorów – właśnie problemów granic wiarygodności i wiarygodności granic w praktyce akademickiej – dla mnie była niezwykła, poza tym, że zaszczycony zostałem okazją do spotkania w dyskusji o mojej książce.

---

<sup>2</sup> L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Referatu na konferencję celowo nie zaprogramowałem, bo właśnie moja książka jest głosem w dyskusji na ten temat, poza wcześniejszymi moimi „wkładami” dyskusyjnymi, o których chciałem teraz zwięźle powiedzieć. Pomysł na tę pierwszą odsłonę, przecież nie referat czy wykład, jest taki, że idąc za tropem pojęcia „przeszkody epistemologicznej” u Gastona Bachelarda, która już była przywoływana w trakcie obrad przez prof. Krzysztofa Maliszewskiego. Przypomnę, że w istocie chodzi tu zwłaszcza o przyzwyczajenia poznawcze, o które nie umiemy już pytać nawet sami siebie i które pozostają nieuświadamiane, wręcz niewidzialne, jako bariery w rozumieniu naszej sytuacji badaczy. W tym kontekście chciałem sobie zadać najpierw pytanie o to, jakie to przeszkody epistemologiczne funkcjonują w horyzoncie obecnej dotychczasowej recepcji właśnie myśli Heleny Radlińskiej, po to, żeby właśnie dać sygnał, że z nimi próbowałem się rozprawić.

Sporo mnie to kosztowało. Do dzisiaj dochodzę emocjonalnie do siebie po tej książce, wykonawszy spory wysiłek, w każdym razie przecież nikt normalny nie zakłada, że napisze osiemset stron książki, zwłaszcza po tym, jak rok wcześniej do niej się przygotowywał i napisał drugą podobną; więc to jest ciężar, który jeszcze w sobie dźwigam. Ewentualnie w drugiej części wypowiedzi dodatkowo odniosę się do zarzutów, które mogą paść na tej sali, jak i tych, które do tej pory się pojawiły, o których wiem. Wiem, że jest przewidziany specjalny numer „Studiów z Teorii Wychowania”, już najbliższy, w którym będą głosy w dyskusji i tam będzie także moja odpowiedź, w tym będzie też moja odpowiedź na właśnie wychodzącą, podobno na dniach, w najnowszym numerze „Pedagogiki Społecznej”, szerszą recenzję/polemikę za mną prof. Bogusława Śliwerskiego, na którą będę miał okazję odpowiedzieć jeszcze osobno. Pod nieobecność polemisty nie będę jednak tego wątku tu podnosił.

No więc kwestia wspomnianych przeszkód epistemologicznych w recepcji myśli Radlińskiej to jeden z kluczowych dla mnie tropów w książce, gdyż usiłuję je rozpoznać i przezwyciężyć. Najkrócej mówiąc, studiując pisma Radlińskiej byłem ciągle pod narastającym wrażeniem, mając poczucie wręcz pewnej głębokiej inicjacji dla siebie, niosącej poczucie, że zacząłem dopiero na serio studiować pedagogikę, pisząc dwie ostatnie książki i że to była taka inicjacja niemal egzystencjalna, nie tylko akademicka dla mnie. Bo niosła nowe pokłady uduchowienia i uskrzydlenia ponad poziom typowej „produkcji” intelektualnej. Uświadomiłem sobie, że mamy kilka sposobów patrzenia na dorobek dotychczasowy, w ogóle, nie tylko na dorobek Radlińskiej; dotychczasowa recepcja tradycji związana była najczęściej z takimi próbami czytania niedostatecznie żywego, prowadzącego do przekreślania, wręcz bym powiedział niesprostania, niedostrzegania aktualnej wagi myśli i tego, co on może nam mówić nowego. I to nie chodzi tylko o to, że on kiedyś był zlekceważony czy odrzucony ideologicznie, nie chodzi o to, że go nie ma, bo bywa przecież w podręcznikach, choć zarazem bywa wypreparowany zarówno krytykami, szczątkowymi przywołaniami, jak i także pochwałami, uznaniem za klasyczny, swoisty i ze swojej epoki, jako historycznie założycielski. Jest dla mnie w sposób oczywisty zbyt jednostronnie zaszufadkowany, zamknięty, upchnięty między inne koncepcje i rzekomo równoprawne „szkoły”, jako jeden z wielu. W tym traktowany jest zwykle jako tylko reprezentujący subdyscyplinę pe-

dagogiczną, która powinna interesować tylko tych, którzy się identyfikują właśnie z etykietą „pedagogiki społecznej”, że bywa czytany, ale rzadko – jeśli w ogóle – jest czytany jako całość i to mówiąca szerzej i głębiej. Fenomen Radlińskiej nie został ogarnięty w analizach porównawczych i takich, które by pokazały jakąś daleko idącą i głęboko przetrwoną wizję tej całości, jako nadal zobowiązującej dla kolejnych pokoleń badaczy i studiujących pedagogikę i nie tylko. Ten dorobek bywa notorycznie zamykany w epoce jako historyczny dla dyscypliny, a tym bardziej jako bardzo „swoisty” ze względu na jego język, na jego uwikłania, zainteresowania. Paradoksalnie, doceniany jako kontynuowany przez pokolenie czołowych uczniów i ich następców, spychany bywa w cień poprzez rzekomo równorzędną wartość tego, co owi uczniowie (zwłaszcza Aleksander Kamiński czy Ryszard Wroczyński) zrobili, czy co ustanowili jako wykładnię przejętej tradycji i kierunku jej rozwoju.

Tak nawiasem mówiąc mogę powiedzieć, że już po napisaniu tej książki uzyskałem mnóstwo nowych argumentów na rzecz tej książki, w tym jej wymiaru krytycznego. Na przykład wiem, że wielu osobom, np. Ryszardowi Wroczyńskiemu, takie terminy jak „gleba” czy „melioracja” kojarzyły się jedynie z osobistym uwikłaniem Radlińskiej w ruch także oświaty wiejskiej. Tymczasem w tekstach Martina Heideggera z lat dwudziestych, zebranych w tomie *W drodze do języka*, odkryłem sobie, że tam jest kapitalna idea „drożenia” właśnie języka jako przestrzeni, w którą wrastamy, a on przez to rozumie dokładnie to, na czym zależało także Radlińskiej, mówiącej o potrzebie meliorowania w sensie torowania drogi, tworzenia jakościowych tropów, udrażniania kanałów dostępu do różnych obszarów kultury symbolicznej jako dziedzictwa, w które trzeba umieć wrastać, by chłonąć z niego potencjał rozwojowy i dostęp do spuścizny dla własnego rozwoju („wzrastania”) i wyrastania do poziomu zadań. Także został ten dorobek skrzywdzony poprzez zbyt powierzchowne, pochopne uwznioślenie, odłożony jako klasyczne dokonanie, możliwe do odstawienia na półkę. O klasykach już „wszystko” wiemy, klasyków uznajemy, ale klasyków już w całości nie czytamy, a tym bardziej nie traktujemy poważnie, jako niosących żywe myślenie, bywa, że lepsze od niejednego z aktualnie dominujących koryfeuszy czy depozytariuszy tradycji, którzy rozsiedli się po katedrach akademickich. Wielu sądzi, że przychodzi „po” mistrzach, „ponad” ich myśleniem, a bywa, że da się odkryć, iż to jest poniżej i poniżej zarazem dla nich. Nauka to bolesny proces ustanawiania następstwa, którego skutki nie zawsze niosą tylko znamiona postępu i trzeba sporo się natrudzić, aby myśli z gorsetu, w jaki zostają wtłoczone odzyskać dla nowej epoki. A to przez dekady może nie być możliwe. Wiem, rzecz jasna, że taką perspektywą w stosunku do losów myśli Heleny Radlińskiej bardzo się wielu nominalnym jej spadkobiercom narażam.

Jeszcze gorszy, bardziej szkodliwy rodzaj przeszkody epistemologicznej daje o sobie znać tam, gdzie badacze próbują sugerować, że rozwój pedagogiki społecznej w PRL-u zaowocował różnymi szkołami myślowymi, w których Radlińska jest tylko jedną z wielu, najlepiej jedną z wielu równoprawnych. Ja bardzo się buntuję wobec takich stwierdzeń, bo Radlińska jest jedyną genialną, jedyną naprawdę poważnie ogarniającą całość humanistką i „kompletną” w poważnym sensie

uczoną. A poza tym, kiedy ktoś mówi czy pisze, że ten dorobek został zastąpiony czy nasycony różnymi „szkołami” w ostatnim 60-leciu, to ja zapytuję i pokazuję powody, dla których tak to robię: a może mamy tu do czynienia jedynie ze szkołkami, a nie aż szkołami, a może tylko kółkami, zwłaszcza lokalnej, ograniczonej, wzajemnej adoracji. Ten dorobek został także wyparty przez to, że różni następcy, uczniowie następców i czytelnicy, przywołujący okazjonalne, rozproszone, pojedyncze zwroty jako historyczne świadectwo, często funkcjonują czy chcą funkcjonować jako następcy i kontynuatorzy Radlińskiej, przy czym przyjmują, że wszystko, co było do wyzyskania i twórczego rozwinięcia zostało już zrobione i teraz pracujemy dalej na tej podstawie, w trybie kontynuacji i rozwoju, dokonując naturalnego postępu. Nic takiego nie ma miejsca, jak tego dowodzę w książce.

Tam, gdzie Radlińska była czytana, to przeszkodą epistemologiczną dla tej lektury także było to, że nie było refleksji nad kwestią jakości tego czytania. Nie spotkałem przykładów głębszego uzasadnienia, dlaczego ktoś tak, a nie inaczej czyta, ani nawet świadomości, że w ogóle „czyta”, a to jest zawsze istotna ingerencja w czytane. To operacja, która nie może być traktowana jako niewinna i oczywista, a nawet bywa na wiele sposobów ślepa i podejrzana. Przynajmniej jedna trzecia mojej książki pokazuje, jak usprawiedliwiam się, asekuruję, jakie powody, jakie uzasadnienie podaję, jakie konteksty rozwijam dla mojego odczytania, którego w istocie się sam dobiłem we współczesnej humanistyce, w trybie samokształceniowym. Otóż, dla obu książek – *Przełomu dwoistości* i tej o *Niewidzialnym środowisku* – takim inicjacyjnym wstrząsem była kiedyś wypowiedź prof. Zbigniewa Kwiecińskiego na organizowanych przeze mnie i Monikę Jaworską-Witkowską „Kołokwiach humanistycznych” w Międzyzdrojach, gdzie dyskutowaliśmy bez referatów, szukając impulsów dla idei „przebudzenia” w pedagogice. Z. Kwieciński sam sobie i nam zadał pytanie o to, kto i kiedy należy do „wspólnoty pedagogicznej”. I odpowiedział, że to tylko ci, którzy potrafią się samodzielnym wysiłkiem lektury zakorzenić inicjacyjnie w dorobku tradycji, a to oznacza dokładnie, że muszą mieć za sobą, czyli w sobie, kilka książek Sergiusza Hessena, kilka książek Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego... I ja do tego oczywiście dokładałam teraz także Helenę Radlińską jako kluczowe ogniwo „Wielkiego Pokolenia”, którego istnienia zwykle nie jesteśmy świadomi, uwikłani w iluzję podtrzymywaną przez uczniów i akolitów Bogdana Suchodolskiego, że on to jest dopiero ojcem założycielem nowoczesnej pedagogiki polskiej. Wspólnota z pokoleniem Radlińskiej znaczy coś zupełnie innego. I staram się o to upominać.

Otóż stąd jest moja teza, że taki dorobek nie tylko powinien się doczekać jakiejś pełnej analizy porównawczej, w szerszej debacie, ale że powinien uczestniczyć w podstawowej socjalizacji akademickiej każdego pedagoga z osobna, tworzącej minimum wspólnoty dla kolejnych pokoleń, i studentów, i kadry, nie wyłączając profesorów. Rzeczywiście, nie o to chodzi, aby ktoś się kiedyś zdobył na taki wysiłek, raz na zawsze, ale żeby wszyscy przez to doświadczenie przechodzili, jako warunek minimum zakorzenienia w takiej tradycji, będącej podstawą otwarcia na współczesność i jej nową epokę, wolną od blokad minionej epoki, gdy jej zakorzenione stereotypy przestały obowiązywać. Oczywiście uważam, że są

potrzebne, były do tej pory potrzebne, ale właśnie NIE zaistniały pokoleniowe fale lektur naszej tradycji i po tej książce też będą potrzebne kolejne fale lektur, gdyby ta spuścizna miała być żywa, miała uczestniczyć w naszej debacie i jej kolejnych odsłonach. Nie było, niestety, takiej fali po latach przełomu 60. i 70. lat, kiedy w Ossolineum wyszły te trzy znane tomy udostępniające, przywracające do obiegu myśl Radlińskiej – nie stwierdziłem, żeby jakiś radykalny skok miał miejsce i by przebudzenie twórcze nastąpiło. Nie było tego także w latach 80. XX w., po jubileuszach związanych ze stuleciem urodzin Radlińskiej, także pomimo tego, że Bogdan Suchodolski, któremu stawiam wiele zarzutów, akurat tu miał genialną rację upominając się o to, żeby przedstawiciele różnych subdyscyplin pedagogicznych zaczęli czytać Radlińską jako ważną dla całej pedagogiki, a nie tylko dla jednej subdyscypliny, jaką jest, niestety, w potocznym oglądzie „pedagogika społeczna”. W szczególności stwierdził, że nie można w Polsce uprawiać pedagogiki ogólnej, nie patrząc na Radlińską jako kopalnię ważnych inspiracji dla właśnie także pedagogiki ogólnej. Ja jestem absolutnie przekonany, że tak jest, a niestety – jak państwo doskonale wiecie – żaden od początku lat 80. podręcznik nie powstał, który by zrealizował tę ideę. Także ta książka nie jest podręcznikiem pedagogiki ogólnej, ale ona pokazuje ogólną wagę idei Radlińskiej, a więc i trafność intuicji i dramatyczną aktualność postulatu Suchodolskiego. Problem polega głównie na tym, że bardzo często liczne grona pedagogów stają się specjalistami w jakiejś subdyscyplinie pedagogicznej i z nią się identyfikują jako taką, wygodnie zaszukowaną, obwarowaną, zamkniętą, zwalniającą z obowiązku czytania czegoś innego, poza wąsko zdefiniowanym kanonem obszaru własnej dyscypliny, zanim w istocie poważnie dokona się inicjacji w cały horyzont właśnie tego minimum pełnego zakorzenienia w pedagogice jako całej, w jej zobowiązującej kompletności wyzwań, tropów i inspiracji.

Lista tych nazwisk, które powinny stanowić minimum zakorzenienia oczywiście może być rozwijana, ja odkryłem dla siebie to dziedzictwo Radlińskiej – zmarnowane, zlekceważone, zagłuszone marksizmem czy scjentyzmem, tą całą także antypedagogiczną wrzawą czy sentymentalizmem humanistycznym, albo zbyt scholastycznym tomizmem. O tych nastawieniach to „Wielkie Pokolenie” przełomu lat 70. i 80. XIX w. wiedziało (w latach 30–40.), że jest to wszystko za płytkie, zbyt jednostronne, niewystarczające do budowania pełnych podstaw dla odrodzenia państwowości i polskiej oświaty. A przecież Radlińska pokazywała, że można dobić się perspektywy pochylonej badawczo nad społecznym losem jednostek w ich środowiskach i postawionej na ramionach gigantów najpierw Staszica, a z kolei z historycznego pokolenia jeszcze Trentowskiego, Abramowskiego, Cieszkowskiego, Libelta, a dalej odsłony z początków XX w. psychoanalizy, psychologii *Gestalt* czy stopniowo docierających sygnałów przełomu hermeneutycznego. Ale ta próba została przytłoczona i wyparta instytucjonalnie. W związku z tym pewne pomysły, które zaczęły dominować jako twarde kryteria wartości pedagogicznej działalności i postępu w okresie powojennym, wzięły i w istocie zabiły możliwość rozpoznania tego, że do trzonu inicjacji w całą dyscyplinę akademicką powinny wejść właśnie takie nazwiska, jak Radlińska z jej całością, jak Trentowski z całością, jak Korczak... – mógłbym teraz dodać i inne osoby, o których pisa-

łem wcześniej w tomie *Przełom dwoistości*. Wystarczyło minimum ogólnej wiedzy i deklaratywnej kontynuacji.

Więc, reasumując to otwarcie, nie chcę mówić o tym, co jest w książce, bo to się nie da, książka niech mówi sama za siebie w odbiorze jej czytelników. Chciałem tylko jeszcze powiedzieć, że nie przypisuję sobie także takiego roszczenia monopolizującego, nie zgłaszam roszczenia do jedynie słusznej lektury. Natomiast chciałbym na porządku dnia, na serio, postawić pytanie czy nawet spór o to, jak czytać i jak to uzasadniać. Wiem, powtórzę, że obraz, jaki wyłania się z mojej lektury może się wielu nie podobać, ale wyłonił mi się on ze zderzenia wartości tekstów samej Radlińskiej z tym, co ją zastąpiło w większości przywołań, omówień czy rzekomych kontynuacji. Oczywiście, doceniam też wkład w ten proces zasłużonych badaczy i twórców.

Skończę przywołaniem – jeśli państwo jeszcze pozwolą – przykładu, który uczula na to, że w innych obszarach jest podobnie, czego zwykle nie jesteśmy świadomi. Oto bowiem podobna okazuje się – jak bym powiedział – a zarazem problematyczna dojrzałość metodologiczna podejścia do historii myśli w dorobku psychologii. Chodzi mi o znakomite analizy profesora Czesława Nosala, który próbuje powiedzieć, że w psychologii także ma miejsce zjawisko niedostrzegane przez większość, a określane przez niego mianem „psychologii kompletnej”, tzn. takiego myślenia, gdzie pojawia się zadanie „syntezy” dorobku, całościowego oglądu. Pojawia się bowiem czasem zadanie pokoleniowego, wielowymiarowego podjęcia wyzwań nie dających się zamknąć w żadnej jednej subdyscyplinie i wymagających ogarnięcia rozmaitych przekrojów badań, lokalnie gdzieś dominujących. Co więcej, to kryterium wartościowej lektury – i to jest mój ostatni akcent na otwarcie – kryterium wartościowej lektury historii myśli może być bardzo współcześnie ożywiające pod warunkiem, że potraktujemy czytana postać tradycji nie jako jedynie funkcjonującego gdzieś tam na piedestale klasyka, ale jako żywą postać, która mówi nam coś ważnego o naszych własnych, jak najbardziej współczesnych problemach. Co więcej, daje tu o sobie znać teza, którą Czesław Nosal formułuje w stosunku do spuścizny Carla Gustava Junga, mówiąc, że gdyby psychologowie w stosownym czasie przeczytali w pełni i dokładnie jego dorobek, to współczesna psychologia rozwijałaby się inaczej, przynajmniej w pewnym zakresie. A moja wersja tej tezy, jak się państwo domyślicie, jest analogiczna w kwestii znaczenia Radlińskiej – gdybyśmy tylko, jako całe środowisko pedagogiczne, umieli sprostać randze jej wysiłku w kolejnych pokoleniach inicjujących się w pedagogikę. Bo chodzi jednocześnie o dyscyplinę ośrodkową w humanistyce, czyli ciągnącą impulsy ze wszystkich, dla własnego myślenia, ale będącą też w stanie zwrotnie oddać impulsy tym wszystkim. Bowiem jest jednocześnie najbardziej meta-humanistyczną, bo najbardziej poczuwającą się do odpowiedzialności zastanawiania się nad tym, jakie są realne społecznie, kulturowo, psychologicznie niezbędne warunki tego, by można było wiarygodnie bronić naszych wyobrażeń o tym, że potrafimy w naszym oddziaływaniu realne spotkać się z kulturą czy mu sprzyjać, żeby to dało zupełnie inny efekt naszego funkcjonowania jako dyscypliny we współczesnej humanistyce w Polsce.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Zapraszam teraz prof. Maliszewskiego, który podzieli się z nami swoimi odczuciami po lekturze tej książki i odnalezionych w niej inspiracjach dla dyskursu pedagogicznego.

**Krzysztof Maliszewski:** Jeśli chodzi o inspiracyjną rolę nowego odczytania Heleny Radlińskiej przez prof. Witkowskiego, to dla mnie ono polega na zmianach w polach grawitacji dyskursu pedagogicznego. Miałem podczas lektury takie astrofizyczne skojarzenia, kosmologiczne metafory mi przychodziły do głowy. To jest książka, która ugina czasoprzestrzeń dyskursu i zmienia, zaburza ustabilizowane orbity rozmaitych praktyk akademickich, wprowadza w nie turbulencje.

Mam skojarzenia z trzema takimi grawitacjami, z trzema polami ciążenia. Po pierwsze, chodzi mi o grawitację samej książki. I nie mówię o tych siedmiuset siedemdziesięciu siedmiu stronach, tylko o ogromnej pracy wykonanej przez autora, o rozległym horyzoncie, zarówno źródłowym, jak i kontekstowym dzieła. O tym, że ta książka zawiera wielkie syntezy – np. genialną dla mnie syntezę zadań pokolenia Heleny Radlińskiej – a jednocześnie punktowe drażnienie, np. porównywanie wydań jednej książki, różnych miejsc w różnych wydaniach. Chodzi również o tworzenie dystansu krytycznego przez budowanie potężnej biblioteki tekstów-luster, w których jest potem twórczość Heleny Radlińskiej odbijana. Mnóstwo jest w *Niewidzialnym środowisku* powtórzeń, powracających myśli w różnych konfiguracjach. To jest bardzo gęsta książka. I to ma swoje dobre i złe strony. Na przykład, gdybyśmy przyłożyli model komunikacji Jurija Łotmana do tej książki (gdzie mamy wspólne pole tego, co jest komunikatywne, ale banalne, i mamy różnicę, która tworzy wartość komunikatu), to moglibyśmy powiedzieć, że trochę traci ona na komunikatywności, ale tym samym zyskuje ciężar merytoryczny, zyskuje potężną grawitację tego, co daje do myślenia.

Dla mnie ta książka jest również Heideggerowskim przemierzaniem, tak jak Heidegger pisał o przemierzaniu, że to jest „branie boskiej miary”. W tym przypadku polegałoby ono na tym, że punktem odniesienia jest nie świat społeczny, tylko rzeczywistość kulturowych odniesień i skojarzeń. Na przykład, punktem odniesienia stają się nie lokalnie obecne podręcznikowe wykładnie, ale nieskończone pole tekstów kulturowych. Jest to też **prze**-mierzenie w takim sensie, że chodzi o przywracanie miary – nie tylko „branie miary”, ale też „przywracanie miary”. Książka stanowi przecież formę upominania się o format Heleny Radlińskiej, zarówno jako członkini tego, o czym była mowa, czyli rekonstruowanego przez pana profesora „Wielkiego Pokolenia” pedagogów (czy w ogóle humanistów), jak i jako jednostkowo wybitnej postaci, która antycypowała, rozwijała obszar badawczy pojawiający się później, kształtu nabierający dopiero w drugiej połowie XX czy na początku XXI w. (myśl ekologiczna czy cybernetyczna wszak u Radlińskiej się pojawia).

Grawitacja książki Lecha Witkowskiego, jej siła przyciągania polega też na językowej kreatywności, jaką reprezentuje. Ten tekst jest pojęciowo twórczy. Wystarczy odwołać się do tego, o czym pan profesor wspominał, czyli intrygującego ujęcia kompletności, które jest zupełnie inne niż nasze potoczne skojarzenie kompletu z gotowym zestawem czy z pełnym zbiorem. Tutaj chodzi o zupełnie inny ton

słowa „kompletność”. Jest takie zdanie profesora Tadeusza Sławka, które jest dla mnie ważne, gdzie mówi, że odmienna tonacja słowa to jest detonacja znaczenia, do którego przywykliśmy. Kiedy prof. Witkowski mówi o pedagogice kompletnej, sugeruje np. wykorzystywanie idei, które dopiero się kształtują albo dochodzą do głosu w humanistyce. Albo sugeruje, mówiąc o kompletności, pełne zaangażowanie intelektualne w poprzek rozmaitych konwencjonalnych pól akademickich. Albo wskazuje na sprzęganie wymiaru społecznego i kulturowego, krytycznego i cybernetycznego. Więc tutaj nasze potoczne skojarzenie, że komplet to wyczerpanie, koniec, zamknięcie, ulega eksplozji, a właściwie *detonacji* – słowo ma zupełnie inne znaczenie. Tutaj kompletność kojarzy się z „zadaniem kulturowym”, z tą kategorią, o której dzisiaj mówiłem w referacie – nieskończonym zadaniem nieustannego sprzęgania biegunów, ciągłego otwierania pola, którym się zajmujemy.

Więc to jest grawitacja książki. Pierwsza. Ale też chodzi o grawitację dzieła Heleny Radlińskiej. Tekst prof. Witkowskiego właściwie zmienia siłę przyciągania twórczości Heleny Radlińskiej, bo przez pokazanie jej w funkcji autorytetu symbolicznego, dającego do myślenia, właśnie wyprowadza ją z ciężenia społecznego, czyli po prostu z pozycji klasyka jednej z subdyscyplin pedagogiki, uznanego (wszyscy o nim wiemy), ale nie do końca docenianego i w ogóle rzadko włączanego w życie teraźniejsze i aktualne dyskusje, i przenosi w pole grawitacji kulturowej jako wyzwanie interpretacyjne, które wciąż daje do myślenia, wciąż może być na nowo podejmowane niezależnie od przynależności do jakiejś szufladki.

Ewa Domańska kiedyś pisała, że zajmowanie się historią to jest coś, co poszerza „horyzont oczekiwań” danej wspólnoty politycznej, danej społeczności, w której się badanie przeszłości odbywa. Ono oznacza przecież sięganie do idei, wartości, które obowiązywały kiedyś, a użyć możemy ich również dzisiaj. Wolę mówić o „horyzoncie wyobraźni”, czyli o tym, co jesteśmy w stanie sobie pomyśleć. A tekst Lecha Witkowskiego „odpomina” kapitalne metafory, bardzo ważne kategorie Heleny Radlińskiej, poszerzając tym samym naszą wyobraźnię, horyzont tego, co gotowi jesteśmy przywołać. Przykładowo tylko, metafora kultury jako *gleby* jest niezmiernie ważna (wraz z całą semantyką triady: wrastania, wzrastania, wyrastania, która się tam pojawia) – jako gleby, a więc podłoża, a więc czegoś fundamentalnego, a nie tylko nadbudowy, dodatku jakiegoś do rzekomo „prawdziwego” życia. Albo metafora *melioracji*, czyli nie dostosowywania się do środowiska, ale sięgania po coś, co to środowisko potrafi również przemienić.

I dla mnie to nie jest gest hermeneutyczno-akademicki, tylko to jest gest hermeneutyczno-egzystencjalny, co znaczy, że nie chodzi tylko o poszerzenie mapy możliwych wykładni, o to, że możemy w jeszcze jeden sposób zinterpretować Helenę Radlińską, tylko że to jest bitwa o kształt rzeczywistości. Wystarczy pomyśleć, nawiązując do początku naszej konferencji, pierwszych naszych dyskusji, ile rozwiązań organizacyjnych, praktyk dydaktycznych, rozmaitych zaleceń administracyjnych musiałoby zostać wyrzuconych do kosza albo jak musiałaby się zupełnie zmienić ich pozycja, ranga, albo co innego niż obecnie musiałoby do centrum zainteresowania trafić, gdybyśmy na serio potraktowali kulturę jako gle-

bę, a nie jako dodatek do bazy ekonomicznej. Albo gdybyśmy na serio w działaniu w środowisku czy w działaniu edukacyjnym pomyśleli o melioracji, a nie adaptacji, dostosowywaniu się...

A zatem: grawitacja książki samej i grawitacja twórczości Heleny Radlińskiej. I trzecia jeszcze – grawitacja teorii. To jest taki wymiar, który sobie wyczytałam z tej książki, nie byłem nawet pewien, czy dobrze (prof. Witkowski, mówiąc dziś w dyskusji o ontologii prawdy, mam wrażenie, potwierdził ten kierunek myślenia). Bo dla mnie *Niewidzialne środowisko* jest też pytaniem o status epistemologiczny teorii, status epistemologiczny interpretacji w humanistyce. Zygmunt Bauman mówił, że kategoria paradygmatu to jest kategoria zombie, ponieważ dzisiaj kultura jest sferą ofert, a nie rozstrzygnięć normatywnych. Więc używamy dalej pojęcia paradygmatu, ale ono już jest martwe, nie bardzo coś rzeczywistego opisuje. Otóż mnie się wydaje, że *Niewidzialne środowisko* zostało napisane w opozycji do takiej wizji, tzn. zostało napisane jako upomnienie się o zobowiązujący charakter interpretacji, w których nie wolno przebiegać jak w jogurtach, mówiąc kolokwialnie. Z jednej strony prof. Witkowski wielokrotnie w tej książce powtarza, że to jest tylko jedno z odczytań, że można inaczej, ale z drugiej strony pisze, że – używa takiego sformułowania – „nie interesuje mnie alternatywność tylko minimum normalności” i że dzisiaj już nie wolno pomijać perspektywy dwistości, że dzisiaj już tak się nie da. W moim przekonaniu, oczywiście, nie chodzi o roszczenie do prawdy jednoznacznej (ja mam rację, wiem jak jest), ale o roszczenie do prawdy wyższego rzędu, do autentycznego wglądu (poświadczam, że to jest dla nas ważne). Stawką tej książki jest dla mnie grawitacja interpretacji, która nie ma charakteru słabego przyciągania oferty, propozycji, jednego z poglądów, tylko ma silną, mocną grawitację teorii jako czegoś, co jest konstytutywne dla danego obszaru. Różnica jest zasadnicza, bo w propozycjach, w ofertach konsumpcyjnych można przebiegać, można je też ignorować. Każdy koncept jest dobry, w zależności od tego, jakie mamy preferencje. Natomiast zrezygnować z teorii też można, oczywiście, ale tylko za cenę zubożenia pola. No więc, ja czytam to dzieło tak właśnie – jako upomnienie o grawitację prawdy. I może w tej pierwszej odsłonie wystarczy.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Poproszę teraz o zabranie głosu panią profesor Danutę Urbaniak-Zajęc, która podzieli się z nami swymi przemyśleniami na temat przydatności rozwijanego w tej książce stanowiska do analiz społeczno-pedagogicznych, zarówno pedagogiki jako dyscypliny, jak też praktyki, pedagogii.

**Danuta Urbaniak-Zajęc:** Muszę zacząć od pewnych zastrzeżeń. Po pierwsze, ja jestem socjalizowana w pedagogice społecznej – jeżeli mam się identyfikować z dziedziną pedagogiki czy z subdyscypliną pedagogiczną, to właśnie jest nią pedagogika społeczna. W związku z tym moje czytanie tej książki jest pewnie innym czytaniem niż pana prof. Maliszewskiego. Po drugie, cały czas zwracana jest uwaga na objętość tej pracy, jest ona rzeczywiście imponująca, tym samym przemyślenie książki, a nie tylko jej przeczytanie wymaga czasu. Mnie tego czasu trochę zabrakło, w związku z tym mogę przedstawić swoje pierwsze refleksje po

zapoznaniu się z treścią. Dla mnie Radlińska nie jest, oczywiście, odkryciem, nie jest niespodzianką, już w trakcie swoich studiów – a więc dawno temu – poznałam jej podstawowe koncepcje teoretyczne.

A odnosząc się do sformułowanego zagadnienia... Pewien kłopot sprawia mi wprowadzona przez pana prof. Witkowskiego nazwa „pedagogika kompletna”. Z jednej strony akceptuję główną intencję – o ile dobrze ją odczytuję – że nazwa ta została przywołana w opozycji do cząstkowości, do subdyscyplinarnego ograniczania „zakresu ważności” idei, koncepcji Radlińskiej. Ujmując tę kwestię w szerszym kontekście, wydaje się, że podział pedagogiki na subdyscypliny, wąskie specjalizacje nie sprzyja rozwojowi myśli pedagogicznej. „Zamknięci w subdyscyplinach”, rzadko kontaktujemy się z tymi, którzy do nich nie należą, rzadko ich czytamy – nie interesujemy się tym, co dzieje się w innych „ogródkach”, bo dbamy tylko o swój. Profesor Podgórska-Jachnik w referacie przedstawionym w sekcji wspominała o kłopotach pedagogiki specjalnej, będących m.in. następstwem jej separowania się od pedagogiki, co wyrażało się w powołaniu odrębnego kierunku studiów: pedagogiki specjalnej i w zamiarze budowania samodzielnej dyscypliny. Chcę jeszcze zauważyć, że u swych początków pedagogika społeczna w Polsce, w Niemczech nie była tworzona jako subdyscyplina pedagogiczna, lecz jako nowa pedagogika, mająca być bardziej adekwatną do zmieniającej się rzeczywistości. Wprost mówił o tym Paul Natorp, ale takie tropy występują również u Radlińskiej – w zmienionych warunkach życia zakres odpowiedzialności pedagogicznej, zakres stawianych pytań musi zostać rozszerzony. Ale czy w związku z tym proponowali oni pedagogikę kompletną? Dla mnie „kompletność” jest równoznaczna ze „skończonością”, z ujęciem jakiejś całości, a kto i na jakiej podstawie tę „całość” określa? Cechą myślenia pedagogicznego jest np. marginalizowanie biologicznego wymiaru człowieka. A przecież wiadomo, że funkcjonowanie człowieka uzależnione jest od biochemii jego organizmu, od procesów neurologicznych i różnych innych, których nie umiem nazwać. Podsumowując, „kompletność” umieszczona już w tytule jest dla mnie kłopotliwa, bo jest wyrazem jakiegoś „zamknięcia”, ale jednocześnie uważam, że warto zastanawiać się nad tym, co określa „pedagogiczność”, czy i jak zmienia się jej rozumienie.

I teraz jakie są konsekwencje książki dla pedagogiki społecznej. Powiem krótko – nie wiadomo. Nie wiadomo, bo to, co autorowi wydaje się bardzo znaczące i bardzo istotne, nie musi w ogóle spotkać się z recepcją odbiorców. I o tym pan profesor w swojej książce nieraz pisze, prawda? Choćby przywołując tezę Radlińskiej, że nie chodzi tylko o to, żeby dawać, ale o to, żeby inni zechcieli wziąć. Jaka będzie recepcja książki przez pedagogów społecznych, nie jestem w stanie przewidzieć. Tym bardziej, że pan profesor w pierwszej części swojej książki, dowodząc, że dotychczasowa interpretacja poglądów Radlińskiej była „ułomna”, w specyficzny sposób zaprezentował myśli wielu pedagogów społecznych. Mówiąc najogólniej, przedstawił je w znacznym uproszczeniu, tak jakby były wolne od istniejącego wówczas kontekstu społecznego i dominującego modelu uprawiania nauki. Tym samym nie nastawił pozytywnie czytelników do odbioru przedstawianych dalej poglądów i rekonstrukcji myśli Radlińskiej.

Książka, o której dyskutujemy, wzmacnia niewątpliwie wymiar kulturowy owej myśli. Sądzę, że w pedagogice społecznej, a dokładniej w moim wyobrażeniu pedagogiki społecznej, które pewnie też jest specyficzne, bo kształtuje je w jakiejś mierze dorobek niemieckiej pedagogiki społecznej, dużą rolę przywiązuje się do wymiaru społecznego, do społecznego kontekstu rozwoju i funkcjonowania człowieka. Jeżeli mówi się, że pedagogika społeczna specyficznie analizuje sytuacje wychowawcze, to chodzi o to, że pedagogika – powiedzmy – ogólna rozpatruje je na poziomie pojęciowym, natomiast społeczna na poziomie empirycznym, tzn. zawsze ujmuje je w realnym kontekście. Ma on, oczywiście, również swój wymiar kulturowy, wyeksponowany przez prof. Witkowskiego. Środowisko niewidzialne ujmowane jest jako nasycone wartościami kulturowymi i – jak myślę – ta płaszczyzna jest podstawą rekonstruowania koncepcji Radlińskiej. Jest to bez wątpienia istotny element dorobku, który dotąd, być może, nie był wystarczająco analizowany, a praca prof. Witkowskiego zwraca na to uwagę i zawiera określoną propozycję, która warta jest pogłębionego namysłu.

Chcę podnieść jeszcze jedną kwestię, związaną z moimi doświadczeniami w „uprawianiu” pedagogiki społecznej. W perspektywie przyjętej w książce nie został podjęty wątek badań empirycznych inicjowanych, prowadzonych przez Radlińską. W tej pedagogice społecznej, w której ja byłam socjalizowana, empiryczny wymiar podejmowanych analiz był – i chyba nadal jest – bardzo istotny. Wiąże się z intencją rozpoznawania – wspomnianych już – realnych warunków życia i rozwoju człowieka. Dlatego dla mnie z analizą dorobku Radlińskiej na poziomie postulatów, twierdzeń i argumentów, na poziomie nadrzędnych intencji, łączy się ich ukonkretnienie czy, mówiąc językiem technicznym, operacjonalizacja na poziomie badań empirycznych. Najbardziej znane badania Radlińskiej, prowadzone z zespołem, dotyczą określenia szansy życiowej dzieci. Proszę zwrócić uwagę, że brano w nich pod uwagę warunki rozwoju, które mają w większym stopniu charakter społeczny i egzystencjalny niż kulturowy. Chcę tym samym powiedzieć, że twórczość Radlińskiej jest rzeczywiście bogata i może być odczytywana z różnych perspektyw. W opracowaniu prof. Witkowskiego otrzymaliśmy perspektywę bardzo silnie eksponującą znaczenie przekazu kulturowego dla rozwoju człowieka, dla kształtowania lepszej przyszłości narodu.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Możemy teraz od razu przenieść się na „drugą stronę stołu panelistów”, Zapraszam do wypowiedzi.

**Krzysztof Szmidt:** Mam takie dosyć proste pytanie: dlaczego taki długi tytuł? [*Nie, tytuł jest krótki* – Lech Witkowski]. Jest tytuł, podtytuł i podtytuł tytułu. W takim razie to moje pierwsze pytanie. Chciałbym się jeszcze podzielić taką uwagą: otóż ja tej książki nie czytałem, nie mogłem jej zdobyć, zatem nie czytałem. Natomiast chciałem zauważyć, że też jestem socjalizowanym pedagogiem społecznym, który w pewnym momencie swojej drogi naukowej miał dosyć Radlińskiej. W tym sensie dosyć, że wszystko w zasadzie wokół Radlińskiej, Kamińskiego i ich tekstów czytaliśmy już jako studenci, a potem jako młodzi pracownicy naukowci. I w pewnym momencie uciekliśmy od Radlińskiej,

od autorytetów. Ale potem powróciliśmy do Radlińskiej, bo nie było sposobu, żeby do Radlińskiej znowu nie wrócić. Ja wróciłem w habilitacji. Jej tytuł brzmi: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej* i tam poświęciłem Radlińskiej odczytaniu twórczości oraz pomocy w tworzeniu ponad osiemdziesiąt stron, wykorzystując zasadę esencjalizmu metodologicznego, który w największym skrócie – według Elżbiety Paszkiewicz – polega na tym, że szuka się w różnych tekstach pojęć płodnych, owocnych, określanych jako heurystyczne lub heurystycznie płodne, wokół których można nadbudowywać pewne inne pojęcia, twierdzenia bardziej szczegółowe. Tak naprawdę zgadzam się, że rozwój teorii naukowych na tym polega, że takie pojęcia heurystycznie płodne czy owocne dana dyscyplina posiada i uznaje je za inspiratory, zaczynają pewnych szczegółowych, konkretnych i ogólnych twierdzeń. Pisząc habilitację, przeczytałem wszystko, co Radlińska napisała, łącznie z *Listami*, łącznie z różnymi innymi ulotnymi drukami. Znalazłem u niej takie pojęcia heurystycznie płodne, jak właśnie „postawa twórcza”, „postawa czynna”, „twórczość dnia codziennego”, „pomoc w tworzeniu” czy inne i wokół tego próbowałem dobudować potem różne twierdzenia, dla których poglądy Radlińskiej były zaczynem. Reprezentuję wobec tego typ takiego naukowca i człowieka, który chciał „uciec” od Radlińskiej, ale nie „uciekł”, bo znalazł u niej coś, co było inspiracją do rozwijania teorii twórczości i pomocy w tworzeniu. I do dzisiaj zresztą to robię: informuję polskich czy też zagranicznych przedstawicieli nauk o twórczości, że oto te pojęcia heurystycznie płodne – „twórczość codzienna”, „pomoc w tworzeniu”, „postawa twórcza” – w 26. czy 31. roku XX w. Radlińska już wstępnie opracowała. Reasumując, chciałem uciec od Radlińskiej, nie uciekłem, znalazłem i nadal u niej znajduję pewne pojęcia owocne dla nowej dyscypliny, jaką jest pedagogika twórczości. W książce pana profesora niestety nie znalazłem siebie w indeksie nazwisk, choć moja habilitacja dotyczy wprost koncepcji Radlińskiej, więc jeśli pan profesor mojej habilitacji nie zna, serdecznie ją polecam. Na koniec wracam do pytania: dlaczego taki tytuł?

**Michał Paluch:** Jestem dopiero doktorantem i jestem pod ogromnym wrażeniem pracy, poprzedniej pracy prof. Lecha Witkowskiego (*Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*), którą nadal studiuję. Dzieło o Radlińskiej będzie następne, bo tak wynika z logiki zamierzonej przez autora. Ale to, co jest dla mnie najbardziej wiarygodne i to, co jest dla mnie wspomnianą przez prof. Krzysztofa Maliszewskiego grawitacją, która mnie tutaj przyciąga to to, że przy okazji omawianej postaci, przy okazji dostrzeżonej dwoistości w pedagogice, inicjuję tę dziedzinę. Więc moje pytanie do prof. Witkowskiego i może również do prof. Maliszewskiego jest następujące: jak się tworzy wiarygodną wiedzę, rekonstruuje ją? Dlatego że wszyscy wiemy, jakie szkody dla pedagogiki przyniosły poprzednie dekady, co zresztą prof. Witkowski tu dzisiaj podkreślał. Więc skąd ja mam wiedzieć, jako młody badacz, że udało się panu poprzez rekonstrukcję sięgnąć do tych prawideł, które miała na myśli autorka. Skoro przez ileś lat one były w jakiś sposób, nie wiem, manipulowane, zakrywane ideologią nazbyt pozytywistyczną, czy też wprost marksistowską? Ten sam problem dotyczy dydaktyki, dlatego mnie to tak

interesuje i teraz. Jaka jest, tak naprawdę, ta metoda rekonstruowania wiedzy podczas jej tworzenia na nowo.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** I dalej, zapraszam, mamy dalsze głosy z sali? Bardzo proszę. Jeśli nie, oddaję głos państwu panelistom.

**Lech Witkowski:** No cóż, dziękuję bardzo za wszystkie głosy, może najpierw skupię się tylko na samych pytaniach. Zatem w sprawie pytania o tytuł książki, przyznam, po pierwsze, że tak bardzo czułem wręcz ból szukania właściwego, dojrzałego tytułu, że pod koniec, w aneksie, jak państwo zauważą, właściwie tłumaczę się z tego wysiłku i etapowych rozwiązań, więc odpowiedź jest już opublikowana w aneksie samej książki. Natomiast, mówiąc dokładniej, to jest bardzo pouczające dla mnie doświadczenie, zresztą nie pierwszy raz napisałem książkę, z której tytułem miałem nie lada problem i to twórczy, wpływający na moje rozumienie własnego dokonania i na pojmowanie, „postaciowanie” jego przedmiotu. Tytuł profesorski dostałem w 1992 r., rekonstruując semiotykę kultury Bachtina na użytek właśnie edukacji czy pedagogiki, ale w tym przypadku dłużej chyba wymyślałem tytuł niż pisałem samą książkę i mam satysfakcję, że odkryłem paradoksalne zjawisko „uniwersalizmu pogranicza”, dla którego uniwersalna jest sytuacja życiodajności granicy jako miejsca nasyczonego różnicą, a nie jakaś jedna treść z roszczeniem do obowiązywania. W tym zaś wypadku „niewidzialnego środowiska” chodziło o to, żeby nie zrobić krzywdy samej Radlińskiej, bowiem uważam, niestety, że wszelkie zasznuflowanie, wszelkie ustawianie tego dorobku od razu były redukcyjne, mając ten sam grzech właśnie takiego wypreparowania kierunku recepcji na pewien tylko zakres możliwych oddziaływań czy interpretacji. Tymczasem chodziło mi o pokazanie, że to jest tak wielowątkowe, wieloperspektywiczne dokonanie, że te plany, przekroje, profile czy miejsca narracyjne właśnie pokazują jak gdyby wiele światów, w których to wszystko można zrobić i wyzyskać. Właściwie dla mnie sytuacja jest już prosta, oczywiście mógłbym po prostu powiedzieć, że sam tytuł jest ostatecznie bardzo prosty i krótki: *Niewidzialne środowisko*, a wszystko inne to jest jedynie próba dookreślania dodatkowych wymiarów, które sygnalizuję, do dalszych odczytań i rozwinięć, już poza intencją i świadomością samej Radlińskiej. Wyjaśniam też, dlaczego uważam, że mam do tego prawo, ale nie mogę tego tu rozwijać.

Równie dobrze mógłbym powiedzieć, że każdy kontekst tytułowy coś mówi i nie mogłem, nie umiałem z niego zrezygnować. Bo tam jest „Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia” idei, wychowania i czegoś tam jeszcze i na dodatek mówię o przełomie humanistycznym, który też może dziwić, jak się nie prześledzi rozumowania w tomie i jego zaplecza w poprzednim. Więc idąc od końca można powiedzieć, że przedmiotem tej książki wcale nie jest... Radlińska i jej myśl jako taka, tylko odsłaniany hipotetyczny przełom w humanistyce, związany z dwoistością i dalej chodzi o usytuowanie w nim pedagogiki, a potem już krok wyżej idea ekologii odniesiona do takich dziwnych – jak może się wydawać – rzeczy, jak idee. Jestem dumny z tego, że pokazałem, że można głęboko wypracować wielopiętrowy tytuł, zarysowując wła-

śnie przekroje, które są jednocześnie sygnałem pięciu tropów, które mogą spowodować, że ktoś niezainteresowany Radlińską znajdzie dzięki nim coś w niej dla siebie. W tym sensie oczywiście to może być irytujące, ale to było rozwiązanie, które przyjąłem jako wymuszone przez złożoność samej analizowanej materii. Ja tylko uległem presji tej złożoności.

Teraz kwestia, a to jest ważne metodologicznie, wpisana w dojrzałe bardzo pytanie o to, jak to się tworzy, jak się tworzy wiedzę, „rekonstruujać” ją, ale chciałbym dodać pewną rzecz, która zarazem stała się pułapką dla tego pytania. Mianowicie pytający powiedział, jak zanotowałem sobie: „rekonstruujać to, co miała na myśli” Radlińska. Otóż tym samym ukierunkował oczekiwanie inaczej, niż ja chciałem zrobić, bo ja rekonstruowałem nie to, co Radlińska chciała, myślała, na czym jej zależało, tylko to, co ona do nas mówi dzisiaj z perspektywy procesów, których nie mogła być świadoma. Mianowicie tam jest duże zaplecze metodologiczne pokazujące, że w grę wchodzi to nierozpoznane do tej pory przez nikogo wśród polskich pedagogów społecznych – proszę mi pokazać choć jedno nazwisko, to ja to chętnie zweryfikuję – mianowicie, że Radlińska uczestniczyła w dojrzewającym dopiero, czy choćby kielkującym, albo stopniowo narastającym fenomenie przełomu, przełomu kulturowego, przełomu epistemologicznego, a uczestnictwo w przełomach nie dokonuje się w ten sposób, że ktoś w pełni świadomie... postanawia sobie robić przełom. Po drugie, że jest świadom tego, że ten przełom się dokonuje i go po prostu rozumie oraz ma poczucie, że jest w pełni uczestnikiem tego procesu, znającym swoją rolę i jej specyfikę. To jest tymczasem żywioł uczestnictwa, który jest pod wieloma względami jeszcze nieokrzepły, nieukierunkowany, niedojrzały, akurat lata 30. i 40. to są dopiero załączki, np. cybernetyki i rozumienia złożoności procesów obejmujących sprzężenia zwrotne, etc.

Radlińska popełniała czasami typowe błędy, które do dzisiaj my popełniamy, o czym piszę, a to znaczy chociażby, że np. znała Nawroczyńskiego, ale nie przeczytała wszystkich jego tekstów i takie przykłady można by mnożyć. Książka moja zatem jest w istocie próbą pokazania zadania rekonstruowania ważnej i przydatnej na dziś wiedzy, stworzonej przez uczestnika nieświadomego, wręcz genialnego przełomu, dokonującego się właściwie w kilku wymiarach. Bo przełom dwoistości dokonywał się już wcześniej – od *różnojedni* Trentowskiego, i jeszcze wcześniej – co pokazuję w historii filozofii – już nie chcę do tego wracać, choć podkreślę zarazem, zgodnie z tą formułą, mimo że jestem krytyczny wobec pewnych aspektów podejścia Kamińskiego, ale jako jedyny, podejrzewam, doceniłem jego ważną i zobowiązującą diagnozę, że Radlińska rozwijała swoją myśl... przed narodzinami cybernetyki. Nie mogła zatem się nią inspirować, a przeciwnie, wpisywała się w nurt dojrzewania inspiracji i intuicji tej ostatniej. No więc pokazuję, że to pozwala docenić intuicję i nałożyć na perspektywę – z którą Radlińska zmagala się – to, co PO tym już wiemy, tak, bo my wiemy dzisiaj więcej, bo mamy inne okulary dystansu historycznego, inną soczewkę niż ta, którą dysponowała Radlińska wcześniej. Może to bym jeszcze dopowiedział: konstruowanie wiedzy tutaj dotyczy innego przedmiotu niż sama postać założycielki dyskursu społeczno-pedagogicznego w Polsce i nie służy jej gloryfikacji osobistej ani odślonie jej idiosynkrazji. Bo to nie jest hagiografia Radlińskiej, to jest apologia ani psychologia postaci,

to nie jest mówienie o tym, co Radlińska miała na myśli albo na czym jej zależało, o co jej chodziło czy przy czym się upierała, tylko w czym ona jest znacznie lepsza niż tabuny naszych współczesnych uczonych pedagogów, nawet psychologów, socjologów, bo w szczególności tu padają pytania, które jednak dla pedagogiki społecznej są nadal poważne i mają „oddech teoretyczny” dzięki Radlińskiej.

Na przykład ja nie znam poważnej odpowiedzi – chyba że możecie mi państwo coś podpowiedzieć – w kwestii tego, jaka psychologia najlepiej służy także działaniom empirycznym, badaniom empirycznym w pedagogice społecznej? Odpowiedź Radlińskiej jest podwójna, a jej kontynuacji nie widziałem, nie tylko u Kamińskiego. Nie ma mianowicie zrozumienia, że to jest psychologia *Gestalt* i że to jest oparcie myślenia o indywidualnym rozwoju człowieka na uwarunkowaniach także społecznych i kulturowych, na ideach pączkującego w latach 30., fazowego modelu rozwoju człowieka, który dopiero w wydaniu Charlotte Bühler i jej pokolenia w tamtych latach powstawał. A my dysponujemy już – jak wiadomo – pełnym modelem rozwoju kryzysowo-fazowego cyklu życia autorstwa Erika Eriksona, powstałym dopiero w latach 50. i 60., już po śmierci Radlińskiej. Więc to jest przykład właśnie tego, że nie widzimy tu rangi i dojrzałości narracji Radlińskiej i geniuszu jej intuicji dla rozwoju pedagogiki jako całości. A na dodatek zajrzałem w szczególności do ważnej książki prof. Wiktora Żłobickiego, który mówi o „podejściu *Gestalt*” dla edukacji holistycznej i o wadze psychologii *Gestalt*, ale bez śladu Radlińskiej. Nie ma tam świadomości tego, że mamy u tej ostatniej przykład pokazujący, że dla pedagogiki społecznej procesy *Gestalt* czyli owo postaciowanie w odbiorze przynosi nie to, co my komuś powiemy, tylko jak ten ktoś postaciuje sobie w reakcji pełnej oporu i niewidzialnych uwarunkowań to, co my mu próbujemy powiedzieć, a co bywa rozstrzygające w jego wartościowaniu i przetworzeniu. Dlatego postaciowanie rozstrzyga o tym, co odbiorca w istocie z tą naszą wiedzą (czy z tym naszym wysiłkiem dania mu dostępu do kultury) robi na własny użytek. Wbrew niemu i bez niego i jego zaangażowania, ale i zmiany środowiska, w jakim funkcjonuje, nie osiągniemy wiele, bo to splot procesów... społecznych w każdym akcie indywidualnego oddziaływania daje o sobie znać.

Nie mam specjalnych nadziei ani złudzeń, że los recepcji mojej książki będzie lepszy od losu recepcji wielkiego dzieła Radlińskiej, np. wśród polskich pedagogów, choć ośmielam się liczyć na nowe pokolenia czytelników i inne kręgi odbiorców także poza pedagogiką, bo jest tam wiele kontekstów szerszych humanistycznie. Oczywiście nie o samą recepcję tu chodzi, zwłaszcza że mi już wystarczy, że mam sygnały pokazujące także wagę pewnych moich przywołań Radlińskiej dla przedstawicieli innych dyscyplin. Mimo to uważam, że to powinno być ważne głównie dla rozmaitych obszarów samej pedagogiki jako całości, w tym dla pedagogiki kultury, dla dydaktyki ogólnej, że wymienię te pierwsze przykłady z brzegu. Bo, jak państwo pamiętacie, Radlińska właśnie pokazuje, że społeczna realność, a nie tylko indywidualne intencje naszego usiłowania pedagogicznego, wymaga doprowadzenia do tego, by spotkania z treściami kulturowymi generowały możliwość ich przeżycia, przejścia się nimi jako przebudzającymi do nowej podmiotowości. Tymczasem „dydaktyka przeżycia” okazała się pod koniec życia Wincentego Okonia ciągle jeszcze *terra incognita*, jak pisał, a było to minimum

rozwijania dydaktyki ogólnej, żeby ona była nasycona społeczno-pedagogicznym punktem widzenia, znaczącym szerzej, bo niekoniecznie przecież zagwarantowanym i obwarowanym jedynie w dyscyplinie pedagogiki społecznej, skoro ma być obowiązujący dla każdej dyscypliny pedagogicznej. To nie jest żadna łaska ze strony dydaktyków czy pedagogów ogólnych, żeby umieli zrozumieć, że minimum normalności, nowoczesności, naukowości wymaga programowania takich działań, w których będziemy wiedzieli, że nie ma realnego spotkania z treściami kulturowymi i wspomagania sił – jak mówi Radlińska – ludzkich, dopóki nie dojdzie do uruchomienia mechanizmu przeżycia i przebudzenia, przemiany jednostki i jej środowiska, ale może to na razie wystarczy.... czy mam jeszcze mówić? Bo może chciałbym jeszcze na koniec spotkania coś powiedzieć.

**Krzysztof Maliszewski:** Właściwie prof. Witkowski odpowiedział, ja tylko mogę dopowiedzieć... Jest taka książeczka – może pan zna – Umberto Eco, Richarda Rorty'ego, Jonathana Cullera i Christine Brooke-Rose *Interpretacja i nadinterpretacja*. Tam są pokazane trzy intencje, które możemy rekonstruować, kiedy czytamy (intencja autora, intencja czytelnika i intencja samego dzieła). To jest zapis słynnej debaty z początku lat 90. XX w. Wszyscy uczestnicy tej dyskusji pokazują, że intencja autora jest w zasadzie najmniej interesująca, bo właściwie nieweryfikowalna – np. nie jesteśmy w stanie dotrzeć do tego, co rzeczywiście Radlińska czy ktokolwiek inny chciał powiedzieć. Bardziej nas interesuje, co powiedział. I tu jest spór zwolenników Umberto Eco, którzy uważają, że dzieło mówi coś samo, na mocy spójności własnej, poprzez swój system językowy, oraz zwolenników Richarda Rorty'ego, którzy mówią, że chodzi zawsze po prostu o użycie tekstu. Ale nawet gdybyśmy byli zwolennikami takiego skrajnego punktu widzenia (jak u Richarda Rorty'ego, że używamy dzieła, swoją intencję czytelnika projektujemy na tekst, wydobywając z niego tylko to, co odpowiada naszym potrzebom wcześniej weń włożonym), to i tak nie oznacza to, że wszystkie wykładnie są równie dobre. Gdy dokonujemy rekonstrukcji, jedne „użycia” są bardziej fragmentaryczne, bardziej płaskie, mniej ciekawe, a inne są głębsze, przenikliwsze, bardziej wieloaspektowe. Ja pod tym kątem patrzę na rekonstrukcję. Używam nawet w książce *Ciemne iskry* takiego sformułowania: „styl dialektyczno-finezyjny”. To jest kryterium, które biorę pod uwagę, żeby zobaczyć, czy tekst jest w stanie pokazać złożoność tej rzeczywistości, którą rekonstruuje i czy jest w stanie wydobyć z niej finezyjne, subtelne aspekty. W tym znaczeniu rekonstrukcja dla mnie jest dobra, wiarygodna wtedy, kiedy ujawnia złożoność i jest finezyjna.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Chciałabym dodać tutaj jedno drobne zdanie na temat kategorii kompletności. Wydaje mi się, że w ujęciu autora jest ona rozumiana w znaczeniu złożoności i stanowi przejaw ewolucji terminów od kategorii dwiistości zjawisk, pojmowanej nie w znaczeniu prostej dualności, tylko w znaczeniu wielu konfiguracji złożoności, aż do określenia owej złożoności jako kompletności.

Miałam zaszczyt towarzyszyć na odległość w powstawaniu tej pracy i trochę w tym uczestniczyć. Z tego co sobie przypominam, pierwszy tytuł brzmiał *Ku kompletności*... W recenzji pierwszych czterystu pięćdziesięciu stron napisałam,

że odbieram taki tytuł właśnie korzystniej, gdyż podkreśla równocześnie proces dochodzenia od tej złożoności dwoistości do kompletności. Natomiast rozumiem niepokój wyrażany przez panią prof. Urbaniak-Zajac, że może takie sformułowanie oznaczać jakąś instytucjonalizację, kiedy będziemy mówić o pedagogice kompletnej. No i właśnie na możliwość takiego odczytania tytułu też wskazywałam w recenzji. Jednak rozumiem, że w aktualnej wersji tytułu chodzi o to, żeby pokazać i szczególnie wyodrębnić aspekty symboliczne i tym samym kategoria środowiska niewidzialnego stała się tą dominującą w tytule. To taki króciutki komentarz do wypowiedzi, może autor też będzie chciał się ustosunkować. Tymczasem zapraszam uprzejmie do pytań, do dalszych reakcji, do uwag.

**Krzysztof Szmidt:** Chciałem powiedzieć, że zwróciło moją uwagę odwołanie się Radlińskiej do teorii mnemy R. Semon, chyba belgijskiego psychologa. Kiedy Radlińska opisywała swoją teorię procesu twórczego, przywoływała jego teorię jednostek pamięci. Rozumiała je intuicyjnie, w taki załączkowy, wstępny sposób. Wiem, że coś pisała więcej na ten temat, kiedy pisała książkę o technologii pracy umysłowej, która spłonęła. [*Nie, nie, jest u mnie* – Ewa Marynowicz-Hetka]. Jest, nie spłonęła cała, tak? W każdym razie w tej książce zaczęła rozwijać teorię mnemów. I teraz, w nowym tysiącleciu, powstaje nowa teoria neurobiologów, którzy szukają u jednostki jakiegoś pierwiastka, jakiegoś czynnika jednostkowego, odpowiedzialnego za pracę pamięci i procesów bardziej skomplikowanych. I zaczynają rozwijać teorię mnemów, odwołując się do intuicji owego uczonego belgijskiego. Przychodzi mi do głowy myśl, że szkoda, że Radlińska nie dokończyła i nie opublikowała wspomnianej pracy. Co by było, gdyby dokończyła tę książkę i gdyby do Belgii pojechała na trochę dłużej, by poznać lepiej teorię mnemów Semon? Bardzo to ciekawe i rzeczywiście inspirujące. Mówi się w europejskiej psychologii i jest to trudne do przetłumaczenia na język polski, że dobra teoria posiada cechę określaną jako *germinality*. Oznacza to, że jest ona zarodkowa, płodna, że inspirowała do czegoś nowego, do nowych teorii i nowych badań. Sądzę, że Radlińskiej koncepcja mnemów posiada właśnie tę ważną, inspirującą cechę.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** *Technologii pracy umysłowej* w wydaniu książkowym nie ma, natomiast to, co jest w archiwum prywatnym, to odbity na rotaprinicie tekst, który „żyje jeszcze”, nie wiem, czy młodzi państwo wiedzą, co to jest rotaprint? Kiedyś nie było ksero [*Trudno sobie wyobrazić* – Lech Witkowski], tak powielano teksty. Ten da się jeszcze odczytać, ale, co jest najważniejsze, jest w nim dedykacja odręczna Radlińskiej napisana dla Ireny Lepalczyk uczennicy i studentki. W czasie wojny spłonęła *Walka o duszę*. To była monografia pisana z myślą o przyszłości, po wojnie.

**Danuta Urbaniak-Zajac:** Moje kontakty z Radlińską... Kiedyś sformułowałam taką roboczą hipotezę, że dla rozumienia specyfiki dorobku Radlińskiej bardzo ważne jest to, że była ona działaczką społeczną. Weryfikacja tej hipotezy wymagałaby bardziej systematycznych badań, bo oczywiście w poszczególnych okresach życia relacja pomiędzy „byciem teoretykiem pedagogiki” a „byciem działaczką spo-

łeczną” zmieniała się. Profesor Witkowski powiedział, że Radlińska nie czytała Nawroczyńskiego i taką uwagę sformułował również w książce. Być może dlatego nie czytała, bo niekoniecznie chciała uczestniczyć w tworzeniu dyscypliny akademickiej, dla niej ważniejsze było działanie, mobilizowanie do osiągnięcia wspólnego celu. Jej wypowiedzi bardzo często mają charakter perswazyjny. W określonych kontekstach za dogodny środek perswazyjny uznawała, być może, odniesienia do nauki. Radlińska starała się w różny sposób zachęcać różnych ludzi do wspólnego działania, czemu towarzyszyła wiara w urzeczywistnienie ideału, który nie został wprost sformułowany. Na marginesie – gdybyśmy przyjęli, że empirycznymi przesłankami ideału są określone przez nią normy pomyślnego przebiegu zjawisk w kontekście oceny konkretnych warunków rozwojowych, to to, być może, mogłoby stanowić przesłanki do ukonkretniania ideału. Wracając do nadrzędnej intencji formułowanego przez Radlińską przekazu, pan profesor cytuje w książce fragment jej wypowiedzi w kalendarzu kierowanym do rolników i opatruje go komentarzem, że była w tym miejscu mało krytyczna w stosunku do szkoły. No właśnie, można przypuszczać, że w tym momencie jej nie chodziło o ocenianie, nie dokonywała diagnozy funkcjonowania instytucji szkoły, tylko przywoływała obraz szkoły idealnej, budzącej gotowość do działania, wiarę w możliwość zmiany. Teksty Radlińskiej są bardzo metaforyczne i mogą być poddawane różnym interpretacjom, dokonywanym z punktu widzenia określonych przesłanek. Wartościowanie tych interpretacji może być dokonywane z wielu punktów widzenia. Zgadzam się z prof. Maliszewskim, że istotna jest ta interpretacja, która jest ciekawsza, która więcej nas nauczy, która jest w stanie nas bardziej zainspirować do dalszego myślenia.

**Krzysztof Szmidt:** Przypomniałem sobie całe zdanie z Radlińskiej: „gdzie na ugorze perłą się lży sieroce”...

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Pamiętam walkę z redaktorami, którzy mi „wycinali” *meliorację*. Mamy jeszcze piętnaście minut, może dwadzieścia, kto chciałby zabrać głos, zapraszam.

**Łukasz Michalski:** To jest książka, która właściwie jest strzelającą armatą, z jednej strony, z drugiej – jest czymś spodziewanym, jako że wcześniej była – tak sobie myślę – zapowiedziana przynajmniej przez trzy tomy. Najpierw *Wyzwania autorytetu...* z 2009 r., potem *Historie autorytetu...* z 2011 r. i wreszcie *Przełom dwoistości...* z 2013 r., w którym rozważania o Radlińskiej się nie zmieściły. W sumie daje to, wraz z *Niewidzialnym środowiskiem*, jeśli dobrze liczę, sporo ponad 2500 stron. Wspominam o tej objętości, żeby pokazać, że mamy tu do czynienia z pisaniem, które dokonuje się w wyjątkowej skali zaangażowania, także w imię pewnych standardów myślenia o humanistyce. W takim jednak wypadku istotne jest pytanie o recepcję tego wysiłku. Wydaje się bowiem, że nie ma gwarancji, że jeśli ktoś podejmie ważny wysiłek, to spotka się on z adekwatną recepcją. Ta książka może zburzyć jakiś świat czy układ dyscyplinarny – pozamerytorycznie mogłaby mieć taki potencjał – może zburzyć świat spokojności historycznej, pokazując (wraz z książką o przełomie dwoistości), że – jak gdzieś w historię zerkniemy – to okaże się, że tam są rzeczy mądrzejsze od nas, są czasy, które moż-

na nazwać przełomami, a które zostały przespane albo przemilczane. A mimo to można się tu w jakiejś mierze spodziewać sytuacji, o której mówił prof. Witkowski, że oto zamiast poważnej recepcji pojawiają się skróty myślowe czy przemilczenie przez sam tylko fakt, że z jakimiś kwestiami odbiorca się nie zgadza. Tymczasem wydaje się logiczne, że wobec takiego znacznego wysiłku ktoś zareaguje w momencie, gdy jakiś ustalony dyscyplinarny świat się podważa. Mówię o takiej merytorycznej agresji, którą by się mierzyło także jakość samego dzieła, więc jeśli *Niewidzialne środowisko...* jest pewną eksplozją, książka ta powinna wywołać równie zaangażowane reakcje. A jeśli nie jest to oczywiste, używając metaforyki astralnej, dojść może do sytuacji, w której gdzieś jakiś wszechświat ginie czy jakaś supernowa się tworzy, a my tego nie słyszymy. Zresztą owo pytanie o recepcję tej książki wybrzmiewa także w kontekście tego, co w niej samej się dzieje, jako że jest ona próbą nieodbytej, zadanej, ale nieodbytej, lektury przełomu dwoistości i w tym kontekście twórczości samej Radlińskiej, która gdzieś tam jest intensywnie nasycona znaczeniami, a z drugiej strony nietraktowana w kontekście ciągłego zadania myślenia o pedagogice i poszukiwania w przeszłości tego, co może być dzisiaj żywotne.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Oddam zaraz głos w trzeciej turze panelistom, chciałabym, żeby w pierwszej kolejności zabrał głos pan prof. Krzysztof Maliszewski, następnie prof. Danuta Urbaniak-Zając, a na koniec autor – prof. Lech Witkowski.

**Krzysztof Maliszewski:** Ponieważ mało czasu zostało, ja już tylko takim skrótem podsumowującym pozwolę sobie zwrócić się do Was. Nie ukrywam, że ta książka jest dla mnie wydarzeniem, podobnie jak była nim poprzednia książka Lecha Witkowskiego *Przełom dwoistości*. Dzisiaj używałem przestrzennych, astrofizycznych metafor, na poprzednią książkę zareagowałem metaforą z domeny czasu. W „Studiach Kulturowo-Edukacyjnych” zamieściłem tekst *Kairos pedagogiki*. Obydwie książki – wszak *Niewidzialne środowisko...* to niejako druga część *Przełomu dwoistości* – kojarzą mi się nie z czasem zwykłym (*chronos*), tylko z tym, co Grecy nazywali *kairos* – rozstrzygającą chwilą albo szansą (Cezary Wodziński świetną książkę *Kairos* napisał, gdzie m.in. pokazuje, że chodzi w tym słowie o newralgiczny, odpowiedni moment). Mnie się jawią obydwie książki właśnie jako szansa – z ryzykiem zaprzepaszczenia – przynajmniej w czterech znaczeniach. Już teraz nie mam czasu tego rozwijać, jeśli państwo zechcecie, w sieci, na łamach „Studiów Kulturowo-Edukacyjnych” bez trudu znajdziecie ten tekst.

Teraz podkreślę jeszcze tylko jedną rzecz. Kiedy sięgniemy chociażby do książki Doris Bachmann-Medick *Cultural Turns*<sup>3</sup> o rozmaitych splotach, przełomach, które się w humanistyce dokonują, to tam nie ma *przełomu dwoistości*. To tylko pokazuje rangę *Niewidzialnego środowiska*, fakt, ile ona wnosi już nie tylko do lokalnej debaty polskiej pedagogiki, ale w ogóle do światowej humanistyki.

---

<sup>3</sup> Dokładnie: Doris Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 2006 [przypis autorski].

I na koniec, ponieważ nasza umowa przedpanelowa była taka, że skończę głosem o narzędziowości tej książki, jeszcze jeden krótki wątek. To jest książka niezwykle narzędziowo przydatna w odkrywaniu złożoności kontekstów. O przeszkodach epistemologicznych dużo mówiliśmy, więc nie będę tego powtarzał, wystarczy przypomnieć, że i w tej, i w poprzedniej książce prof. Witkowski pokazuje mnóstwo takich zwrotów, takich sposobów myślenia, takich słów nawet, które – gdy ich używamy – wikłają nas w jakąś przesłonę, coś nam nazbyt upraszczają.

Drugi wątek bardzo przydatny w rozpoznawaniu złożoności świata to rozróżnienie operacji epistemicznej (jako po prostu rejestracji pewnej treści) i operacji epistemologicznej (jako ukontekstowania treści, pokazania jej ważności). I na tej samej zasadzie, tylko w innej sferze, jest tam rozróżnienie normatywności komunikacyjnej (wiem, co jest dobre) i normatywności metakomunikacyjnej (wskazanie kierunku). Podobny wątek znajdujemy u Maxa Schelera w charakterystyce relacji z mistrzem, w której chodzi o ukierunkowanie na *bycie* mistrza, a nie jego *czyny*.

Dla mnie ta książka była przygodą intelektualną. Straciłem na intensywną lekturę trzy tygodnie życia, ale była to naprawdę umysłowa peregrynacja, która wzbudziła mój apetyt na twórczość Heleny Radlińskiej. Mam wielką ochotę wrócić do jej tekstów, a niektóre po raz pierwszy przeczytać, i to jest chyba coś, co robi dobra książka. Więc ja dziękuję bardzo.

**Danuta Urbaniak-Zajac:** Mój stosunek do tej książki nie jest tak jednoznaczny, jak pana prof. Maliszewskiego. Wspominałam już o tej pierwszej części, która jest trudna w odbiorze dla pedagogów społecznych. Może nieco dopowiem... Pan prof. Witkowski nie traktuje równą miarą wszystkich autorów, których przywołuje. O ile Radlińską traktuje z dużym pietyzmem, o tyle innych autorów ze znacznie mniejszym. Myślę, że nietrudno z całości każdej wypowiedzi tworzącej kontekst i powstałej w określonym kontekście, wyjąć pojedyncze zdanie lub kilka zdań i umieścić je w innym kontekście, a wówczas nabierze ono innego znaczenia, by nie powiedzieć dowolnie możliwego. Pojawia się pytanie, czy istnieje akontekstowa słuszność wypowiedzi? Chcę powiedzieć, że dla czytelników książki mających za sobą systematyczne doświadczenia z lektur z pedagogiki społecznej (czy też uznających się za pedagogów społecznych), pierwsza część tej książki stanowi kłopot, warto jeszcze dodać, że nie chodzi o dziesięć czy dwadzieścia stron tylko prawie dwieście. To tworzy jakąś blokadę recepcji całości. Profesor Witkowski mówił, że to może wywołać pozytywną wściekłość, że ktoś będzie chciał szukać argumentów na obronę swojego stanowiska, ale to może również wywołać po prostu odrzucenie i rezygnację z podjęcia dyskusji. Ja mam jeszcze jeden kłopot, ale za niego sama odpowiadam – nie czytałam bowiem pracy dotyczącej dwoistości, w której, być może, ta – wydaje się podstawowa – kategoria została dokładniej wyjaśniona. Muszę się przyznać, że nie do końca rozumiem, w czym się wyraża przełom dwoistości. Wszystkie perspektywy odwołujące się w jakimś wymiarze do strukturalizmu mówią o strukturach i ich złożoności. Czy są tylko dwa bieguny? Punktów, które rodzą napięcie w różnych kontekstach i sytuacjach może być przecież więcej... Zgadzam się, oczywiście, że identyfikacja napięć, np. na poziomie organizacji działania praktycznego, uświadomienie ich sobie

i wynikających z tego dylematów, sprzyja podjęciu świadomej decyzji i jeszcze uzasadnieniu tej decyzji, czyli – mówiąc językiem pana profesora – uzasadnieniu normatywnemu i metanormatywnemu. Kiedy prowadzę zajęcia ze studentami, to zwracam uwagę, że profesjonalizm nie może wyrażać się tylko w znajomości różnie stanowionych reguł, ale przede wszystkim w uświadomieniu prawomocności tych reguł. Być może to moja nieznajomość wcześniejszego opracowania utrudnia mi dostrzeżenie czegoś istotnego w tej książce. Ale widzę też jej wartość choćby w tym, że może uświadomić czytelnikom, iż tradycyjne pojęcia pedagogiki społecznej wymagają stałego namysłu, że powtarzanie znanych definicji nie wystarcza. Ostatnio miałam takie drobne doświadczenie, kiedy doktorantka pani prof. Marynowicz-Hetki prezentowała koncepcję swojej pracy doktorskiej i używała m.in. pojęcia „środowisko niewidzialne”. Była przy tym obecna koleżanka z psychologii, która pytała, o co chodzi, czym jest to niewidzialne środowisko, jak w poznaniu empirycznym badać to, co jest niewidzialne? Jednocześnie słyszę półgłosem wypowiedzaną uwagę koleżanki pedagog, że jest to przecież tradycyjne pojęcie pedagogiki społecznej. Czyli jeśli ono jest tradycyjnym pojęciem, to my w zasadzie nie mamy o czym dyskutować, przypomnijmy sobie po prostu definicję. Chcę tym samym powiedzieć, że brak zgody, spieranie się, powoduje, że pojęcia przestają być pustymi etykietami. I na koniec jeszcze jedna kwestia – Radlińska podkreśla znaczenie działającego podmiotu w jego relacji ze środowiskiem. W badaniach empirycznych, prowadzonych przez pedagogów społecznych, częściej określa się wpływy środowiska, które potencjalnie mogą oddziaływać na jednostkę, a o wiele rzadziej próbuje się identyfikować reakcje podmiotu działającego w środowisku i mającego – zgodnie z teoretycznymi przesłankami – przekształcać je. Stąd też zaczerpnięta przeze mnie od prof. Jacka Piekarskiego koncepcja uczestnictwa społecznego, która podkreśla znaczenie aktywności, aktywności sprawcy, który działa w środowisku.

**Lech Witkowski:** Jesteśmy już po czasie, ale rozumiem, że wolno mi jeszcze odnieść się do ważnych uwag w końcowej fazie dyskusji. Spróbuję tylko trzy rzeczy powiedzieć, najkrócej jak można, a potem w kulisach mogę dopowiedzieć szerzej. Po pierwsze zatem, doskonale wiem, powtórzę, że naraziłem się wielu moją książką. Ale taka jest cena uczciwości, wymuszona zresztą na mnie jako autorze przez kapitałne dziedzictwo myśli. Po drugie, wręcz chciałem się wielu narazić, dlatego że kiedy czytałem Radlińską, to mnie złość po prostu brała na jakość jej dotychczasowej recepcji. Jeżeli ktoś mi potrafi pokazać, że z niewystarczającym pietyzmem potraktowałem gdzieś pedagogikę, to chętnie zobaczę konkrety. Po prostu trzeba ze mną dyskutować na serio i dokładnie, a nie mówić mi, że źle kogoś potraktowałem, bo starałem się czytać dużo i wnikliwie. Od dawna pedagogów społecznych czytam i śledzę, oczywiście, świadom ciągle luk. Może z czasem ten proces się odwróci.

Po dzisiejszym spotkaniu chociażby jestem wdzięczny prof. Krzysztofowi Szmidtowi za sygnał o jego pracach, gdyż odkryłem, że muszę się rzucić łapczywie w lekturze także na jego habilitację. Ale niech pan profesor mnie tu posłucha, bo powiem coś dla mnie poważnego, gdyż to jest dołożenie dodatkowego

argumentu przeciw wszystkim pedagogom społecznym w ich śledzeniu recepcji Radlińskiej. Dzięki pańskiej uwadze mam dodatkowy argument przeciw pedagogom społecznym, bo choć śledziłem dziesiątki autorów i książek, jakie przeczytałem, to żadna z nich nie zwróciła mi uwagi na wagę pańskiego odczytania dorobku Radlińskiej, ale oczywiście nie traktuję tego jako usprawiedliwienia dla mnie. I teraz dodam, że oczywiście wiedziałem i chciałem pokazać pedagogom społecznym, że czytelnicy, dla których Radlińska będzie odkryciem, a do tego outsiderzy jak ja, mają prawo mieć do nich pretensje, czy właściwie doceniają wielkość tej niezwykłej kobiety – uczzonej, działaczki oświatowej, postaci formatu światowego w jej czasie. Z wielką sympatią dla pani profesor Danuty Urbaniak-Zajac, być może jeszcze bardziej po dzisiejszym spotkaniu i dzięki stworzeniu w ogóle możliwości tego spotkania, pozwolę sobie powiedzieć, że jeśli pani łaskawie zauważy, to ja wiem, czytając pani prace, że istotny w nich akcent na to, że to jest dzieło metaforyczne, że to powstało w wielu kwestiach bardziej właśnie z pozycji działacza, a nie teoretyka, ja to znam, ja to wykorzystywałem i próbowałem wobec tego zgłosić, mam nadzieję z należyтым szacunkiem, zastrzeżenie. To znaczy uważam, że postawienie tego na takim horyzoncie odczytywania niesie pewną, nawet nie tyle już niesprawiedliwość dla Radlińskiej, ile naszą niezdolność zobaczenia, co się dzieje na poziomie poważnym, teoretycznym, być może nawet intuicyjnie tylko zbudowanym. Więc to, że się naraziłem na krytykę jest oczywiste, ale to ja czytam pedagogów społecznych, a oni na razie mnie nie czytają, więc może na złość temu nieczytaniu kolejne książki się pojawią i może za kilka lat ktoś zechce się dowiedzieć, co to za przełom, w którym Radlińska i całe pokolenie uczestniczyło, a którego część profesury do tej pory nie jest świadoma.

To jest jedna rzecz. Druga dotyczy idei „kompletności”, którą już, niesłusznie zresztą, bo bez zrozumienia, oprotestowano. Skoro prof. Czesław Nosal za wykrycie na przykładzie Tolmana i Junga zjawiska „psychologii kompletnej”, z definicją tego, co to ma znaczyć, nie został zlinczowany i nadal jest traktowany jako jeden z najwybitniejszych psychologów polskich, no to ja mam nadzieję, z pokorą przynajmniej, na wspałałomyślność tolerancji, że tutaj można jednak założyć, że o coś ważnego i wartego namysłu mi chodzi. Chcę powiedzieć jednym przykładem, o co tutaj może chodzić, pokazując przeniesienie sytuacji pedagoga na grunt tych relacji za pomocą koła hermeneutycznego. Mianowicie potrzebna jest teza paradoksalna, którą możemy dalej rozwijać i ukonkretniać, że musimy za każdym razem starać się być całkowitym pedagogiem, zanim będziemy pedagogiem częściowym, zanim będziemy pedagogiem jakiejś dyscypliny. Ja mam pretensje nie tylko do pedagogów społecznych, bo przede wszystkim do pedagogów ogólnych, do dydaktyków ogólnych za to, że właśnie zablokowali dydaktykę, nawet nie rozumiejąc impulsów, które spowodowały, że Wincenty Okoń u końca życia musiał odważnie przyznać, że to, co było najważniejsze, czego oczekiwaliśmy z perspektywy społeczno-pedagogicznego punktu widzenia od dydaktyków ogólnych, nie zostało rozwinięte. A chodzi mianowicie o zbudowanie „dydaktyki przeżycia” w kwestii tego, jak generować realne autentyczne spotkanie z treściami, jakie mogą doprowadzić właśnie do uobywatelnienia, do emancypacji, do

inicjacji, do tego, co za Eriksonem byśmy nazwali rewitalizacją czy co przynosi *empowerment*, co jest społecznym upełnomocnieniem, przemieniającym środowisko siłami wzrosłymi dzięki wrastaniu w kulturę, a które najpierw muszą być przemienione. Ja oczywiście doskonale wiem, przynajmniej dla siebie, jak ważny i w praktyce najeżony przeszkodami jest ten konkretny wymiar praktyki realnego wspomagania rozwoju człowieka, środowiska, w sensie grup społecznych i tak dalej, dla wyzwolenia ich z tych nierówności społecznych, kulturowych, obywatelskich. A na dodatek, podkreślam za Radlińską, że wymaga „kompletnego” zaangażowania we wszystkie te uwarunkowania.

I może trzecia rzecz. Mianowicie rzeczywiście upieram się, że trzeba poważnie konfrontować nasze własne lektury, nasze własne interpretacje, a za dużo widzę odczytań, które się nie uprawomocniają. Otóż ta potrzeba uprawomocnienia swojej perspektywy jest dla mnie integralnie wmontowana w postawę badawczą: czytasz – to pokazuj, co czytasz, ale jednocześnie pokazuj, jak to czytasz i dlaczego, i w jaką tradycję to wkładasz; co zakładasz i jakie znaczenia wyłaniają się przy tej okazji dla odbiorcy. No, bo mogę tylko powiedzieć, że ta dwoistość znaczenia lektury (wewnętrzna i metakomunikacyjna, jak u G. Batesona) oczywiście nie zaprzecza temu, że mamy tu jeszcze bardziej zwielokrotnione punkty odniesienia, tylko że to jest dokładnie to samo minimum, jak to, które pozwoliło odkryć, że system zero-jedynkowy pozwala uruchomić przekaz praktycznie wszelkiej informacji, sprzężenia zwrotne w cybernetyce pozwalają uruchomić praktycznie każdy mechanizm, bo się nakłada na siebie i zwielokrotnia się takie mechanizmy. Jest to zatem osobna rzecz, którą moglibyśmy tu dyskutować, ale kluczowe zdanie na podsumowanie jest dla mnie takie oto. Mianowicie podkreślam, że zadanie czytania, nie tylko Radlińskiej, musi powrócić za każdym razem, za każdym kolejnym pokoleniem. A chcę przez to także powiedzieć, że mam pretensje i do Suchodolskiego, i do Kamińskiego, za co mnie będzie rугał prof. Śliwski, i do Wroczyńskiego, i do prof. Theissa, i do nawet pani prof. Lepalczyk, że ta robota nawet pokazania naszemu pokoleniu tego dziedzictwa nie została wystarczająco wykonana. Musimy to zrobić sami od nowa, wbrew – bywa – lokalnym mentorom.

Należę w tej chwili (a mam już ponad 60 lat) do najmłodszego pokolenia studentów, którzy właśnie zaczęli czytać Radlińską i jednocześnie zaczęli czytać to, co z Radlińskiej pokazali inni, z innych pokoleń. Jestem jednym z najmłodszych studentów poważnie czytających Radlińską i mających ogromne pretensje do wcześniejszych pokoleń pedagogów społecznych, którzy niezależnie od tego, co zrobili dla siebie, bo przy tej okazji robili istotnie różne inne rzeczy, to nie zostawili mojemu pokoleniu – najmłodszych studentów tradycji – takiej dawki mobilizującej, twórczej, żywej, ożywiającej, inspirującej wersji lektury, że można było na niej budować własną tożsamość dzięki spotkaniu z nią. Więc ja sobie zbudowałem własną tożsamość pedagogiczną na własnej fascynacji Radlińską z nadzieją, że choć nie musi ona przekonać innych czy im wystarczyć, to być może przynajmniej uskrzydli ich do samodzielnej lektury. Umberto Eco powiedział kiedyś, że każde pokolenie musi mieć własny postmodernizm, a ja mówię, że każde pokolenie musi mieć własny stosunek do tradycji, wypracowany od nowa, jak

trzeba, ponad głowami dominujących pośredników. Jeśli to ma być XXI w., a nie zaścianek przejmujący wyroki polityczne czy wykładnie z PRL-u, wygodę różnych układów władczych czy nawyków myślowych, to musimy się na nowe odczytania tradycji zdobyć.

Jeszcze na jeden akcent sobie pozwolę. Bogdan Nawroczyński napisał w swoim rękopisie, którego dotąd nie opublikowano, że jak Bogdan Suchodolski go namawiał w 56. r., żeby wrócił na uniwersytet to – jak pisze: „czułem się jak ryba, którą najpierw rybak odłowił z morza, a potem namawia ją, żeby do tego morza powróciła”. Także zresztą w 80. r. XX w. Bogdan Suchodolski, nie mając za sobą głębokiej recepcji Radlińskiej, sformułował przeciw swojej kapitalną tezę, lekceważoną dotąd przez wszystkich, o potrzebie szerokiego czytania tego dziedzictwa. Ja tej tezy Suchodolskiego nie zlekceważyłem, jak inni, i pokazuję, ile można impulsów dla pedagogiki ogólnej wyczytać, nawet nie pisząc podręczników pedagogiki ogólnej, które nie miały prawa po 80. r., po tej sugestii Suchodolskiego, tak naprawdę się pojawiać w dotychczasowej postaci. Pokazuję zatem, ile można tu wyczytać, pomimo tego, że właśnie w 80. r. Bogdan Suchodolski mówił, że w odczytanie Radlińskiej trzeba włożyć w Illichowski nurt *deschoolingu*, ale w moim rozumieniu jest to obraźliwe nawet dla kultury czytania tradycji pedagogiki XX w. i pokazało praktycznie, że odczytanie przez to dominujące w Polsce pokolenie skończyło się, zanim się na dobre rozpoczęło. Ja po prostu nie jestem przekonany do takiej redukcji, pokazując najpierw w książce *Przełom dwoistości*, że trzeba skończyć z wykładniami, które ustanowiły obiegowo odczytania Hessena, Mysłakowskiego, Nawroczyńskiego, Sośnickiego, Szumana, Rowida i teraz Radlińskiej. Można z tego skorzystać albo nie, ja w wielu sprawach mogę nie mieć racji, ale właśnie nauka na tym polega, że toczymy spór o racje, po drugie, że to nie jest kwestia poglądów, opinii tylko, że to jest kwestia troski o obiektywność, zatem także o to, czy spuścizna Radlińskiej zostawiła nam realne narzędzia myślenia i instrumenty do tego, żebyśmy na tym budowali coś więcej. To nie są tylko poglądy, to nie jest żadna swoistość myślenia, to nie są równoległe ani tym bardziej równoprawne szkoły. Trudno, ale odważam się toczyć spory nawet z laureatami nagród imienia Ireny Lepalczyk. Odważam się zadawać pytania i pokazywać, że pewne odczytania nie muszą reprezentować tej wartości Radlińskiej, którą ja u niej widzę w mojej retrospekcji, dysponującej silnym światłem najnowszych teorii w humanistyce, czasem przywoływanych na taką skalę po raz pierwszy (jak Bateson), a czasem jedynie na nowo odczytywanych (z perspektywy idei dwoistości). I mogę tylko tyle powiedzieć jeszcze: wiem, że to oznacza wejście na płaszczyznę konfrontacji, którą wytrzymają wraz ze mną tylko najlepsi, tzn. tacy, którzy nie obrażą się, nie będą tej obrazy traktowali jako alibi na niemyślenie czy brak namysłu ze mną, nie będą estetyzować swojego poglądu, ale spróbują uznać, że cena, jaką się płaci za próbę rozwoju pedagogiki w całości jest dziś spora.

Dopowiem, i to jako herezję, choć już ich było niemało, że na dobrą sprawę mnie nie obchodzi, co się będzie działo z samą „pedagogiką społeczną”, chociażby dlatego, że chcę powiedzieć, że pedagogika, jeśli będzie żywa, to będzie umiała być aż pedagogika społeczną, ale nie w sensie zamkniętej dyscypliny,

tylko w sensie dyscypliny umiejącej korzystać ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia. Radlińska, nieprzypadkowo powtarzając o potrzebie instytucjonalizowania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia, broniła się przed wypowiedzeniem, że tu powstaje jakaś zamknięta enklawa i tylko czy aż subdyscyplina pedagogiczna. Nic takiego nie było potrzebne, a stało się szkodliwe, bo to się dzieje i stało się ze szkodą dla pedagogiki w ogóle, wymaga przerwania. Powtarzam moją tezę hermeneutyczną: by być dojrzałym pedagogiem częściowym, lokalnym problemowo, najpierw trzeba mieć szerszą, całościową perspektywę właśnie, którą ja nazwałem pedagogiką kompletną, oczywiście nie w banalnym sensie zamknięcia w jakimś zestawie doktrynalnym. Mogę tylko prosić o to, żeby czytelnicy na moment zaufali i sami się przekonali, że tu chodzi o coś poważniejszego, a wtedy w stopniu, w jakim będą umieli to przeżywać, będą mieli z tego pożytek. Ja z czytania Radlińskiej mam większy pożytek niż z czytania wielu pojawiających się po niej jej uczniów, spadkobierców tej tradycji i właśnie mam wrażenie, że epoka nowa może powstać tylko wtedy, kiedy odważymy się na serio wrócić do źródeł, które zostały często niesprawiedliwie (nie) zbadane, a także nie mogły być dobrze odczytane, bo dotyczyły zjawiska, które było w toku tworzącego się przełomu, a czytający nie mieli do niego niezbędnego klucza. Sezam pozostał zamknięty. A Radlińska, w istocie jako jedyna w całym przekroju nazwisk z pedagogiki, uczestniczyła w przełomie, którego nie była świadoma, nie mogła być świadoma, a jednocześnie jeżeli zobaczymy, czego to dotyczy, to otwiera nam to drogę do powiedzenia, że mamy szansę na to, żeby pedagogika polska miała takie impulsy, w których okaże się, że szła w latach 20., 30. równoległym tropem do tego, co po części próbował Martin Heidegger zrobić w filozofii, Charlotte Bühler w psychologii i teoria *Gestalt* czy Alfred Adler w psychoanalizie i tak dalej. Czytanie tradycji nie ma być tutaj ani apologią, ani budowaniem jakiejś świątyni, ma pokazać, że warto potraktować Radlińską jako żywego partnera – być może nawet znacznie bardziej inteligentnego dla współczesnego myślenia niż to, co do tej pory potrafimy zrobić.

Starłem się to ku własnej korzyści zrobić, bo – jak powtórzę to, od czego zacząłem – nikt przy zdrowych zmysłach nie zamierza napisać takiej książki, ja też nie zamierzałem, jeszcze jeden rozdział i moja żona powiedziała, że to będzie już za dużo do wytrzymania. No więc na tym niech się to skończy, ten motyw jako dowód, że wiem, że długo znowu takiej książki nie napiszę, bo taką książkę się pisze tylko wtedy, kiedy nie jest się w stanie uwolnić od obsesji tego, co domaga się, żeby coś z tym zrobić. Tak jak kiedyś – i to jest już ostatni akcent – padła rada Tadeusza Różewicza na pytanie: jak pisać dobrą poezję? To jest rada dotycząca wszystkich młodych, także studentów, doktorantów, w kwestii: co zrobić, żeby napisać dobrą pracę, dobry doktorat nie mówiąc o dobrej habilitacji. Rada Różewicza była w sprawie poezji taka – jak długo się da, nie pisać. Więc ja, jak widać, dosyć długo, przez całe lata nie pisałem ani książki o dwoistości, ani książki o Radlińskiej. Nie było imperatywu ani wrośnięcia w glebę, z której mogło to wyrosnąć. Dopiero teraz zacząłem być studentem na serio, ale w związku z tym ani moi studenci mnie nie oszukają, ani koledzy profesorowie, bo ja niestety już wiem, co znaczy nie być wiarygodnym czytelnikiem Radlińskiej i dopowiem brutalnie: nie

oszukają mnie także pedagodzy społeczni z różnych pokoleń, bo ja tą książką pokazuję, że wiem, co znaczy ciężko i w mozole czytać takie teksty, których już praktycznie nie można dostać. Wiem, co znaczy walczyć o nie, jak o skarb. Na szczęście, ponieważ one są tak trudno dostępne w bibliotekach, że korzystanie z bibliotek to żadne rozwiązanie dla mnie, więc sobie ściągnąłem poprzez internet z antykwariatów całą własną biblioteczkę, także archiwaliów międzywojennych Radlińskiej, którą mógłbym skonfrontować z każdym pedagogiem społecznym w Polsce.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Odnosząc się do wątków podejmowanych w tej dyskusji myślę, że dobrze wpisuje się ona w temat konferencji *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego*. Bardzo serdecznie dziękuję państwu panelistom, dziękuję wszystkim osobom, które uczestniczyły, zabierały głos, przysłuchiwały się, uczestniczyły w tym spotkaniu. Wypowiedzi zostały zarejestrowane i posłużą nam do przygotowania zapisu dyskusji do opublikowania. Tym samym toczyć się ona będzie dalej.

Opracowanie Ewa Marynowicz-Hetka<sup>4</sup>  
Uniwersytet Łódzki

---

<sup>4</sup> Dziękuję serdecznie mgr Agacie Czajkowskiej za dokonanie transkrypcji dyskusji.

## Noty o Autorach

**Agata Czajkowska** – asystent w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: pamięć w badaniach biograficznych, pedagogika (miejsca) pamięci, archiwistyka społeczna, *oral history*. E-mail: agata.czajkowska@unilodz.eu

**Małgorzata Kamińska** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Autorka ponad 50 artykułów w czasopismach i opracowań naukowych, m.in. monografii *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2002) oraz publikacji pod redakcją naukową: *Demokratyczne ścieżki edukacji* (2010), *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie* (2012), *Nowa jakość edukacji?* (2013), *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej* (2013), *Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna* (2013), *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia* (2014), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej* (2014). E-mail: gosiam0@poczta.onet.pl

**Daniel Kontowski** – University of Winchester, Faculty of Education, Health and Social Care; Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii. Doktorant przygotowujący rozprawę na temat europejskiej edukacji liberalnej. Laureat Diamantowego Grantu 2012, konkursu Droga na Harvard 2013 i Studenckiego Nobla 2014. *Visiting scholar* w Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College. Członek Collegium Invisibile. E-mail: daniel@kontowski.com

**Piotr Koprowski** – pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania naukowe: polska i europejska myśl filozoficzna XX w., rosyjska myśl społeczno-filozoficzna XIX w., społeczno-kulturowe implikacje pedagogiki i wychowania, poezja współczesna. E-mail: hispko@univ.gda.pl

**Krzysztof Maliszewski** – doktor habilitowany, Kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium*

*Mundt*” (2015); współredaktor serii wydawniczej „Medium Mundi”. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na pedagogice filozoficznej (zwłaszcza aksjologicznych i antropologicznych aspektach wychowania), historii myśli pedagogicznej oraz problematyce pedagogiki kultury, a także hermeneutycznych podstawach humanistyki. E-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl

**Ewa Marynowicz-Hetka** – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Autorka i współautorka prac z zakresu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, m.in. dwóch tomów podręcznika *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. Promotorka idei kształcenia do stosowania podejść mediacyjnych w Polsce. Inicjatorka powołania i główna organizatorka Studiów podyplomowych dla kadr oświaty „Mediacja społeczna”. Członek-założyciel, członek zarządu oraz osoba kontaktowa dla Polski w ramach AIFI (Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des Familles Séparées) (Międzynarodowe Frankofońskie Stowarzyszenie Osób Pracujących z Rodzinami w Separacji). E-mail: spolecz@uni.lodz.pl

**Michał Paluch** – doktorant Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Główne zainteresowania badawcze dotyczą problematyki dydaktyki ogólnej i andragogiki, w szczególności procesu kształcenia dorosłych i komunikacji dydaktycznej. Posiada doświadczenia zawodowe w dziedzinach public i media relations, trenerstwie społecznym i sportowym, wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Absolwent Szkoły Liderów Społeczeństwa Obywatelskiego w Warszawie i Junior Chamber International Leadership Academy w Japonii. Założyciel i trener Stowarzyszenia Transgranicznego Centrum Wolontariatu w Cieszynie. E-mail: michalkonto@gmail.com

**Anna Pawiak** – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Wykładowca na Wydziale Matematyki, Techniki i Fizyki oraz Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Główne zainteresowania koncentrują się wokół problematyki pedagogiki, komunikacji społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia komunikacji niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym, zarządzania zasobami ludzkimi. Poza pracą dydaktyczną prowadzi działalność naukowo-badawczą koncentrując się głównie na zagadnieniach komunikowania się. E-mail: pawiak@ukw.edu.pl

**Jacek Piekarski** – pedagog społeczny, profesor zwyczajny i Kierownik Katedry Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Autor publikacji dotyczących relacji międzypokoleniowych, transmisji wartości, teoretyczno-metodologicznych problemów pedagogiki społecznej (*U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, 2007) oraz formacji wiedzy w procesach edukacyjnych. Perspektywę badawczą opiera na szerokim ujmowaniu metodologii, w tym na rozpatrywaniu kwestii metodologicznych (podejście interpretatywne) w ścisłym powiązaniu z problematyką etyczną i doświadczeniami biograficznymi. E-mail: jacek.piekarski@interia.pl

**Marcin Rojek** – asystent w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się przygotowaniem studentów do zawodu nauczycieli prowadząc zajęcia z psychopedagogiki i dydaktyki ogólnej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnienia uczenia się, rozwoju zawodowego nauczycieli oraz etycznych aspektów pracy nauczycieli. Tej tematyce poświęcona jest większość jego artykułów naukowych oraz prezentacji podczas krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych. E-mail: marcinrojek@uni.lodz.pl

**Bogusław Śliwerski** – profesor zwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Dr honoris causa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Kieruje Katedrą Teorii Kształcenia i Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodniczący Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułu Naukowego. Zainteresowania naukowe: pedagogik a ogólna, filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania, pedagogika porównawcza, alternatywna, andragogika i pedagogika (wcześnie) szkolna. Autor ponad 60 monografii naukowych oraz ponad 700 artykułów naukowych i popularnonaukowych. E-mail: boguslawsliewski@gmail.com

**Danuta Urbaniak-Zajac** – profesor nadzwyczajny w Katedrze Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół metodologii badań empirycznych (zwłaszcza jakościowych), profesjonalności zawodowych działań absolwentów pedagogiki, teorii pedagogiki społecznej. E-mail: urbaniak@uni.lodz.pl

**Dorota Wolska-Prylińska** – doktor nauk humanistycznych, pracuje na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Posiada doświadczenie w zakresie pracy z pacjentem znajdującym się w kryzysie psychicznym oraz w kształceniu do pracy socjalnej, dysponuje stopniem nauczyciela dyplomowanego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą kształcenia do działania oraz współdziałania w obszarze profesji społecznych i medycznych. Współtwórczyni autorskiego programu kształcenia do działania z wykorzystaniem projektowania socjalnego. Autorka tekstów poświęconych kształceniu do działania, w tym książki *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*. E-mail: dorota222@op.pl

**Arkadiusz Żukiewicz** – pedagog społeczny, profesor nadzwyczajny w Katedrze Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień służby społecznej (edukacji służb społecznych, praktycznej działalności służb społecznych), pracy społecznej i pracy socjalnej, rodzicielstwa zastępczego, pomocy rodzinie, reintegracji społecznej i reintegracji zawodowej, profilaktyki społecznej, prewencji socjalnej i kryminalnej oraz historii działalności społecznej i służb społecznych. Doświadczenie w realizacji projektów badawczych prowadzonych w Polsce, Czechach, Niemczech, Anglii i USA. Badacz jakościowy (wiodąca metoda: badanie i działanie). E-mail: arkadizu@uni.lodz.pl

