

Magda Karkowska

Uniwersytet Łódzki

Tożsamość twórców akademickich w perspektywie badań biograficznych

Wprowadzenie

Poniższy tekst poświęcony zostanie analizie sposobów konstruowania tożsamości twórców akademickich w perspektywie badań biograficznych. Wobec faktu, że zajęcie się tym zagadnieniem wymaga zaprojektowania i przeprowadzenia odpowiednich badań, zawiera on jedynie wstępne rozważania na powyższy temat. Nie jest to zatem relacja z już przeprowadzonych badań, a raczej propozycja ich rozpoczęcia, poparta odnalezionymi w literaturze i pochodzącymi z obserwacji autorki przykładami i argumentami.

Badania o charakterze biograficznym pozwalają nie tylko przedstawiać koleje losu czy rekonstruować zdarzenia życiowe bohaterów, ale też poszukiwać znaczeń, jakie nadają oni faktom, osobistym przeżyciom. Samo rekonstruowanie przebiegu kariery, opowiadanie o tym, czego się doświadczyło, miewa również znaczenie terapeutyczne, pobudza autorefleksję, przywołuje pewne zasoby, a nie rzadko modyfikuje sposób myślenia czy odczuwania tego, co przeżyte. Kształt biografii zawodowej zależy nie tylko od decyzji, doświadczeń czy działań podejmowanych przez jednostkę, ale również od uwarunkowań środowiskowych. Mówiąc językiem socjologicznym, możemy nazwać takie uwarunkowania mikro- i makrostrukturalnymi – jedno i drugie wywierają silny wpływ na kształtowanie się tożsamości członków akademickiej wspólnoty. W badaniach socjologicznych poświęconych analizie biografii zazwyczaj poszukuje się wzorów przebiegu życia na tle sytuacji społeczno-historycznej oraz przemian kulturowych, w pedagogice natomiast podkreśla się silne związki jednostki ze środowiskiem – z naciskiem na biograficzne znaczenie zindywidualizowanych sposobów przekształcania

zastanych sytuacji i tworzenia korzystnych rozwojowo interakcji między jednostką a jej otoczeniem społecznym.

Projektowane badanie wpisać można w nurt badań biograficznych, z uwzględnieniem obu jego aspektów – socjologicznego i pedagogicznego wraz z próbą rekonstrukcji sposobów budowania tożsamości przez badanych, jej tworzywa, jak i modyfikujących ten proces czynników. Celem planowanego badania jest wspomniana rekonstrukcja przeżyć i doświadczeń, możliwa dzięki poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania badawcze – o tych ostatnich mowa będzie w końcowej części tekstu. Istotne jest tutaj docieranie do subiektywnych doświadczeń oraz przeżyć wpływających na budowanie kariery akademickiej rozumianych nie tyle jako odbicie rzeczywistości, wierne jej odwzorowanie, ale konstrukcje, a w konsekwencji i interpretacje zdarzeń dokonywane przez narratorów.

Jako przedmiot badania wskazałabym (samo)świadomość twórców akademickich, ich refleksje na temat stawania się twórcą akademickim, bycia w roli, wewnętrznych konfliktów, wieloaspektowości działania, towarzyszącej roli ambiwalencji. Od strony empirycznej główną techniką badawczą będą wywiady biograficzne realizowane za pomocą narzędzi pomocniczych czy alternatywnych wobec kwestionariusza, wspomagających stymulowanie narracji (np. mapa interpretacyjna, którą z wyłonionych problematyki pojęć kluczowych tworzy badany, inną propozycję uzupełnienia wywiadu stanowi lista zdań niedokończonych szczególnie przydatna w sytuacjach, kiedy biograficzne refleksje ujawniają obszary idiosynkrazji czy traumatycznych doświadczeń badanego, jeszcze inną „linia życia” pozwalająca zrekonstruować ważne momenty w życiu zawodowym czy prywatnym (np. doświadczenia krystalizujące, relacje ze Znaczącymi Innymi tzw. Spotkania).

Aby przystąpić do dalszych rozważań, warto uczynić punktem wyjścia analizy samo pojęcie „twórca akademicki”. Ważne wydaje się ustalenie, czy jest ono synonimem bardziej popularnych w środowisku akademickim określeń, a mianowicie: „nauczyciel akademicki” czy „naukowiec”? Tak postawione pytanie w następnej kolejności kieruje nas w stronę przyjrzenia się standardom roli i wymaganiom instytucjonalnym, jakie stawia przed swymi pracownikami uniwersytet czy inna szkoła wyższa. Kolejną kwestią są zagadnienia związane z kulturą bycia czy stawania się członkiem środowiska akademickiego, także w perspektywie historycznej, stąd nieco miejsca w poniższym tekście poświęcę postaci Mistrza.

Konieczne jest też z perspektywy analityczno-definitywnej przyjrzenie się pojęciu twórczości, przybliżeniu czytelnikowi sposobu jego rozumienia w poniższym tekście. W dalszej części rozważań zajmę się analizą sposobów budowania biografii akademickich oraz ich tożsamościowym implikacjom. Szczególnie istotne wydaje się być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak instytucjonalne zmiany, ewoluująca rzeczywistość akademicka oddziałują na perspektywy

rozwoju osobistego i zawodowego akademickich twórców? Wreszcie, zmierzając ku zakończeniu, podejmę próbę przyjrzenia się temu – jakie czynniki wydają się być szczególnie istotne w kształtowaniu ich tożsamości.

Twórca akademicki, wokół roli i kontekstów społecznego działania

Twórczość jako pewien typ działania można rozumieć szeroko lub wąsko. W pierwszym ujęciu rozumiana ona bywa jako przejaw ewolucji i zdolności adaptacyjnych człowieka, naturalna droga do coraz wyższego poziomu rozwoju: od przystosowania poprzez twórczą (czyli przekształcającą siebie samego, ale i środowisko) adaptację aż do innowacyjności. W rozumieniu drugim natomiast twórczość to aktywność, której efektem są zachowania zarówno codzienne, jak i okolicznościowe i wytwory, które traktowane są przez działający podmiot jako nowe i wartościowe (Modrzejewska-Świgulska, 2014). Przeważa w ocenie tychże aspekt subiektywny – coś, co wydaje się twórcy wartościowe, wcale nie musi uchodzić za takie w ocenie innych osób. Na potrzeby niniejszego tekstu za punkt wyjścia przyjąć można wypadkową obydwu stanowisk: akademicki twórca tworzy wówczas, gdy ma poczucie tworzenia, przekształcania, transgresji, ale i wówczas, gdy jego aktywność i wytwory noszą cechy nowatorskie, zarazem służąc innym uczestnikom akademickiej wspólnoty – studentom, kolegom. Istotne są tu działania autokreacyjne i zapewniające samorealizację. Twórczość będzie więc rozumiana tutaj raczej jako innowacyjne niż adaptacyjne działanie na rzecz siebie i innych.

Kluczową kwestią dla konstruowania tożsamości akademickich twórców wydaje się być fakt, że pełnią oni podwójne role: nauczyciela, który przekazuje wiedzę, i naukowca, czyli kogoś, kto ją tworzy. Nauczyciel jako osoba kształtująca kompetencje i umiejętności oraz przekazująca wiedzę bywa też postrzegany szczególnie w nurcie rozważań personalistycznych jako Mistrz, czyli wzór do naśladowania. Możliwości teoretycznych ujęć osoby Mistrza są liczne – jest to autorytet, ekspert, reprezentujący bardzo wysokie standardy merytoryczne, jak i ktoś, kto tworzy swoistą przestrzeń identyfikacyjną, jak i znany z rogersowskiej wersji psychologii humanistycznej facyliator (Rogers, 2002: 117). Mistrz to osoba, która w filozofii spotkania (Buber, 1992: 43) może być kluczową postacią doświadczenia krystalizującego, jak i kimś, kto wiedzie ku wyższym przeznaczeniom (Kunowski, 1981: 66), pokazuje bardziej zaawansowane formy dialogu niż rzeczowy (zatem indukuje dialog duchowy czy egzystencjalny, jak ujmowali go personaliści chrześcijańscy). Rola Mistrza polega bowiem na uwalnianiu potencjału tkwiącego w jednostce, będącego zarazem mimowolnym procesem, jak i zadaniem opartym na przestrzeganiu arystotelesowskich praw do poznania prawdy, ale też prawa do

suwerenności i wolności. W praktyce, w procesie wychowania, przekazywania wiedzy i wartości oznacza to powstrzymanie się przed ideologizowaniem, totalizowaniem świadomości podopiecznych nawet przez bliskie samemu wykładowcy idee, rozwiązania czy teoretyczne koncepcje oraz sposoby wyjaśniania rzeczywistości. Jest to szczególnie istotne podczas kształcenia uniwersyteckiego, które według Sergiusza Hessena wiąże się z twórczością¹. Mistrz zatem to nie tylko osoba budząca naukowe zainteresowania, ale przede wszystkim strzegąca intelektualnej niezależności swojej i uczniów. Jest tutaj obecny zarówno pierwiastek racjonalny, jak i intuicyjny, wyrażony poprzez wzajemne otwarcie na siebie, ale też duchowe wsparcie. W relacji tej pojawia się łaska oraz ograniczenie. Pierwszy z czynników odnosi się do wzajemności, dialektyki oddziaływania i dialogu, jaki prowadzi Mistrz z uczniem, drugi zaś do inności, barier psychicznych, duchowych, intelektualnych, określanych przez naszą indywidualność. Trudno w działaniu Mistrza jednoznacznie wskazać na środki, którymi się posługuje, gdyż nierzadko przybierają one wymiar stricte duchowych narzędzi, jakimi są charyzma, zaufanie, afirmacja i intuicja². U S. Hessena w koncepcji uniwersytetu kształcenie akademickie jest ściśle związane z dążeniem ku coraz wyższej specjalizacji, a zarazem autonomii poznawczej (Hessen, 1973).

Wspomniany autor, wybitny filozof wychowania, zwraca uwagę na niejednoznaczność pojęcia „pedagog”: może być to zarówno badacz naukowy, nauczyciel przedmiotów pedagogicznych, wychowawca, jak i pracownik administracji w zakładach oświatowych. Nie znajdziemy w rozważaniach S. Hessena opisu relacji między tymi stanowiskami, pojawia się jednak stwierdzenie, że wykształcenie zawsze jest drogą do samodzielności duchowej i intelektualnej – człowiek wykształcony nie jest odtwórcą narzuconego wzorca, ale osobowością, indywidualnością w sensie niepowtarzalności. Tym, co łączy nauczyciela i ucznia (wykładowcę i studenta), jest wspólnota duchowa, której fundamentem są wartości, dążenie do nich. Twórczy pierwiastek w kształceniu ujawnia się m.in. w tym, że osobie samodzielnej nie można niczego narzucić, a to, co przekazywane, musi zostać odniesione do samowiedzy, zespolone z tym co wiemy i kim jesteśmy. Kształcenie jest zarazem samokształceniem i procesem duchowym ściśle odnoszącym się do budowania tożsamości osobowej. Nauczyciel jest nie tylko reprezentantem pewnych wartości, ale też tym, kto żyje nimi i realizuje je w swym codziennym działaniu, nie dlatego, że „dzierży władzę” i wymaga posłuszeństwa,

¹ O koncepcji S. Hessena będzie jeszcze mowa w dalszej części tekstu, tutaj pragnę tylko ponownie wyeksponować ideę Stefana Kunowskiego, która określa dążenie do autonomii jako kilkuetapowy proces. Poprzez towarzyszące zabawie, dociekaniu i pracy dozorowanie, nauczanie i wychowanie dochodzimy do twórczości – której towarzyszy kształcenie umysłu w sensie specjalistycznym o innym niż nauczanie poziomu samodzielności poznawczej. Ponad twórczością jest tylko spotkanie światopoglądowe – zetknięcie czy inaczej ugodzenie osobowością Mistrza.

² Na ten temat również w innym tekście mojego autorstwa: Karkowska, 2003.

ale ponieważ napotyka na duchową odpowiedź drugiego człowieka, swojego ucznia. Jest więc Mistrz, wychowawca, nauczyciel czy wykładowca – twórcą. Twórczość ta rozumiana jako postawa przenika jego działanie, określa wszystkie jego aspekty.

Idąc dalej za S. Hessenem, bycie twórcą akademickim to czuwanie nad własnym i innych rozwojem, pilnowanie, by we wspólnocie akademickiej nie przeważał konformizm – bowiem wówczas zagraża ona podmiotowości i przestaje być wspólnotą duchową, sztywnieje w swych ramach, zamyka się na skutek przerostu organizacji i formy nad tym, co jest jej sensem – równowagą negacji i afirmacji, włączania (rozwijania/modyfikowania) tego, co uznane przez innych w obręb wiedzy, podnoszenia na wyższy poziom swoich przymysłów, dokonań, odrzucania tego, co zamyka horyzont myślenia, szkodzi jego poszerzaniu, co do czego bez wątpliwości orzeczono nieprawdziwość.

Kolejnym warunkiem akademickiej twórczości jest krytyczna orientacja pozwalająca dyskwalifikować to co nieprzydatne i szkodliwe, ale przede wszystkim zdolność obcowania z dziełami kultury, interpretowania jej tekstów niejako z pierwszej ręki, bez pośredników, i tłumaczy nierzadko narzucających swój pogląd i przekonania (Hessen, 1997: 42–49). Warunkami twórczości wymienianymi przez Sergiusza Hessena są zatem: otwarcie na to, czego nie znamy, na coś nowego, a czasem sprzecznego z dotychczasowymi doświadczeniami, intelektualna gotowość, potrzeba poznawania, ciekawość, czas przeznaczony na spotkanie, wymianę myśli i analizę tego, co konstytuuje wiedzę, trud podjęty w celu włączenia (bądź wyłączenia) we własne struktury myślenia (mówiąc językiem hessenowskim afirmacji i negacji) tego, co poznawane. Intelektualista a zarazem akademicki twórca to zatem rola, która wobec wysokiego poziomu profesjonalizacji codziennych działań podejmowanych w przestrzeni akademickiego dyskursu pozostawia bardzo niewielki margines na błędy czy niedociągnięcia, ludzką niedoskonałość, zniechęcenie czy wahania intelektualnej formy.

Taka rola, której obraz i wzorzec mamy zakodowany w świadomości, stanowiący pewien model działania, to w weberowskim rozumieniu typ idealny. Zaryzykowałabym stwierdzenie, że koncepcja akademickiego twórcy, którą próbuję na potrzeby niniejszego tekstu skonstruować na podstawie poglądów Sergiusza Hessena (1997), ma charakter diachroniczny – mówiąc językiem psychologicznym – nie uwzględnia procesów zachodzących równoległe do tego, co wzmacnia pewne strategie działania czy też warunkuje takie a nie inne odgrywanie roli. Można oczywiście dyskutować na temat tego, czy interpretowanie materiału wyłaniającego się z filozoficznej koncepcji wychowania za pomocą współczesnych ujęć obecnych w naukach społecznych jest w ogóle uprawnione. Jeśli jednak przyjmujemy, że jest to dopuszczalne (czymże innym bywa tworzenie nowych interpretacji i poszerzanie pola problemowego?) – akademicki twórca wyłaniający się z hessenowskich rozważań jest kimś, kto uznaje

nadrzędność swojej misji ponad warunkami zewnętrznymi, które go określają, godzi się na ograniczenia i niedogodności wynikające z ram formalnych i przemian otoczenia i kultury, której jest odbiorcą ale i współtwórcą. Ujmując kwestie bardziej współcześnie, z wykorzystaniem wątków socjologicznych niż korzystając z filozofii spotkania w stawianiu się twórcą akademickim szczególnie istotny jest stosunek do roli społecznej.

Jako punkt odniesienia przyjąć można tutaj zarówno strukturalistyczną koncepcję Jonathana Turnera, jak i wywodzące się z teorii działania społecznego ujęcie roli Floriana Znanieckiego. W pierwszej z nich kluczową dla konstruowania tożsamości kategorią wydaje się być to, co zawarte w aspektach roli: subiektywnym i przypisanym (rola realizowana w praktyce jest tzw. rolą spełnioną, wypadkową obu aspektów), a raczej to, jak dynamika ich zawartości wpływa na pełnienie owej roli (Duraj-Walczak, 1996:106–112). Istotne znaczenie dla konstruowania tożsamości mają oba aspekty roli. Treści przypisane, to czego dowiadujemy się o roli nauczyciela i naukowca, osoby, które spotykamy podczas nauki (wykładowcy), uznane za istotne aspekty działania w roli (prowadzenie badań, własne ich koncepcje i pomysły badawcze, udział w wieloautorskich projektach, działania dydaktyczne i prace organizacyjne), przyjęte w miejscu pracy normy zachowań stykają się z wyobrażeniami, własnymi interpretacjami tego, co to znaczy być wykładowcą i naukowcem. Interpretacje te związane z własną socjalizacją zawodową, ale też osobowością, ambicjami, marzeniami czy planami, a przede wszystkim hierarchią wartości i oczekiwaniami przełożonych silnie oddziałują na aspekt spełniony roli, czyli sposób, w jaki jest ona wykonywana. Jeśli mielibyśmy czynić punktem odniesienia koncepcję Floriana Znanieckiego, tutaj każdy ze składników roli będzie miał swoje znaczenie:

- jażń odzwierciedlona (to jak myślimy, że jesteśmy postrzegani przez innych, np. kolegów z instytutu, przełożonych, studentów) – nieprzystawalność obrazu samego siebie i przekonań dotyczących naszej osoby, a w efekcie i przekonań o tym, jak wypadamy w oczach innych bywa źródłem zaburzeń tożsamości, może też zakłócać funkcjonowanie w środowisku;

- stan socjalny (przywileje, prestiż) – poddając analizie ten składnik roli warto byłoby zastanowić się, czy są jeszcze jakiekolwiek przywileje/prestiż związane z pełnieniem roli naukowca, skoro większość absolwentów studiów wobec możliwości zatrudnienia na uczelni całkowicie neguje sens takiej pracy, związane z nią możliwości rozwoju, zarobki etc. Nie tyle należy tu postawić zbyt ogólne ze swej natury pytanie: czy z pełnieniem roli akademickiego twórcy związany jest prestiż, ale wewnętrznie analizując uwarunkowania związane z konkretnym stanowiskiem, zastanowić się, co jest/bywa jego źródłem? Jest to bowiem kategoria bardzo subiektywna – jak się wydaje – nie tyle naukowiec czy wykładowca może mieć prestiż, co określona osoba osadzona w konkretnych

uwarunkowaniach wydziału /instytutu/katedry. Paradoksalnie, osobą o znaczących przywilejach wcale nie musi być profesor czy inni naukowcy;

- funkcja społeczna (obowiązki, parametryzacja, biurokratyzacja działania i inne jego aspekty formalne) – sposób, w jaki hierarchizuje się swoje obowiązki (dydaktyka, nauka, prace organizacyjne – tu znów paradoksalnie – autorce tekstu znana jest sytuacja, w której te ostatnie ceni się najwyżej, bywa też, że źródłem wysokiej oceny u przełożonych i związanych z nią konsekwencji o charakterze motywacyjnym jest nie tyle profesjonalne i odpowiedzialne zajmowanie się proporcjonalnie rozumianą działalnością naukową i dydaktyką, ale promowaniem dzieł a bywa, że setek absolwentów wydziału;

- znaczenie życiowe – jako jeden ze składników roli związane jest z pytaniem, kim jest naukowiec/wykładowca na wydziale, uczelni? Czy jest osobą identyfikowaną przez środowisko? Jaki wpływ wywierają jego działania zawodowe na samoocenę i stosunek otoczenia do niego? Jakie znaczenie w środowisku lokalnym i szerszym mają jego osiągnięcia, dziedzina, którą się zajmuje, jakie są wyniki jego wyników badań i ich społeczna przydatność? – kwestie te wydają się ściśle związane procesami tworzenia tożsamości akademickiego twórcy (Boksański, 1984: 7–8).

Tożsamość akademickich twórców można badać także w odniesieniu do innych koncepcji ról (reprezentacja Mascoviciego, mechanizmy tworzenia, negocjowania czy modyfikowania ról Jacka Szmataki czy dramaturgiczne ujęcie Ervinga Goffmana) – por. Karkowska, 2005. Szalenie istotną i płodną w konsekwencje dla tożsamości akademickiej wydaje się być także obok wszystkich powyższych mertonowska kategoria ambiwalencji w roli (Witkowski, 1994). Na potrzeby niniejszego tekstu przedstawiłam zatem tylko niektóre propozycje do możliwej dalszej analizy.

Tożsamość twórców akademickich w perspektywie przemian kultury uniwersyteckiej

Kiedy mówimy o tożsamości akademickich twórców, istotne znaczenie ma nie tylko obszar znaczeniowo-definicyjny i to, które spośród kontekstów i ujęć uznamy za kluczowe w analizie procesu kształtowania tejże. Równie istotna jest kwestia związków sfery etycznej z praktyką akademicką. Wpisuje się ona niejako w biograficzne uwarunkowania tożsamości o charakterze makrostrukturalnym. Jak zauważa Jacek Piekarski, od czasu Procesu Bolońskiego powracają pytania o kształt i wymiary europejskiej przestrzeni edukacyjnej, o jej swoistość, edukacyjny sens oraz – co z perspektywy niniejszego tekstu wydaje się szczególnie istotne – o znaczenie praktyki uniwersyteckiej dla jej uczestników (Piekarski, 2015). Mamy obecnie do czynienia z kryzysem wartości, a co za tym idzie

kryzysem akademickiego etosu – zaburzeniu ulegają procesy komunikacji, transmisji wiedzy, a także tworzenia i odtwarzania wartości, które są konstytutywne dla budowania satysfakcjonującej jej uczestników przestrzeni edukacyjnej, którą stanowi uniwersytet.

Etos akademicki, ze względu na ograniczenia strukturalne i finansowe, jakie niesie z sobą każdy kryzys, wypierany jest przez korporacyjny model uczelni wyższej, w którym dominować zaczyna „syndrom korporacyjnej poprawności”. Jego skutkiem pośrednim jest zanik kultury akademickiego współlbycia, tworzenia i przeżywania wspólnoty dyskursu, niezbędnej, by komunikować innym swoje pomysły, zamierzenia, dzielić się wątpliwościami i efektami swoich działań badawczych czy edukacyjnych. Skutek bezpośredni natomiast stanowi funkcjonowanie uczelni jako „fabryki wiedzy/fabryki dyplomów” wraz ze wszystkimi skutkami społecznymi tego zjawiska. Spowodowane jest to, jak zauważa Zygmunt Bauman, nieprzystawalnością właściwości akademickiego świata do ponowoczesnej rzeczywistości, dla której charakterystyczna jest tymczasowość i epizodyczność (Bauman, 2006: 162). Ale kryzys świata akademickiego ma podłoże zarówno kulturowe, jak i ekonomiczne, o czym wspominałam już powyżej. Dochodzi do erozji kultury uniwersyteckiej, zagubienia własnej misji i autonomii własnej praktyki zawodowej nie tylko z przyczyn związanych z analizowaną przez Z. Baumana nieprzystawalnością światów – akademickiego i ponowoczesnego, ale też z powodów ekonomicznych – wobec postulatów i praktycznych decyzji o zamykaniu szkół wyższych, ponieważ kształcenie, którego hessenowską wizję opisałam w pierwszych akapitach niniejszego tekstu, jest nierentowne, w kategoriach ekonomicznych przynosi straty.

Sytuacja owa ma niejako podwójne dno, ponieważ, jak zauważa Jan Kieniewicz, wrogiem autonomii uniwersytetu, szczególnej roli naukowca, jego podmiotowości, są tyleż relacje ekonomiczne, co on sam – godząc się na bylejąkość, uzurpację i odstępstwa od zasad, które kulturę uniwersytetu ukształtowały (Kieniewicz 2007: 61–63, za Piekarski, 2015). Tutaj przypomnieć trzeba o nadrzędnej roli wartości i ich znaczeniu w życiu każdego człowieka – trudno się nie zgodzić z Autorem, ale trzeba także zauważyć, że postawy wobec własnych działań profesjonalnych zależą tyleż od wspomnianych wyznaczników aksjologicznych naszego działania co od stanowiska władz uczelni/wydziału i sposobu kierowania jeszcze mniejszymi jednostkami. Jeśli osoby pełniące ważne funkcje w administracji uczelni „połkną” korporacyjny haczyk, nadmiernie ulegną ekonomicznym naciskom, zgodzą się na promowanie ilości, a nie jakości, pozwolą na gubienie naukowych inicjatyw i pomysłów w morzu biurokratycznych procedur, osoby nawet najbardziej wierne idei uniwersytetu, postulatowi etyczności w kształceniu, wyznające humanistyczne wartości i, jak opisał to Kieniewicz, nie godzące się na „uzurpację” i kulturę edukacyjnego pozoru, staną wobec perspektywy utraty pracy, ponieważ, mimo iż publikują, uczą, badają – ich profesjonalne działania

nie mieszczą się w tzw. sześciu p stanowiących korporacyjne wskaźniki efektywności (są to: produktywność, procedury, projekt, parametryzacja, prezentacja, punktacja). W tak określonej rzeczywistości nie ma z pewnością miejsca na rozwijanie (czasami długotrwałe) refleksji nad jakimś zagadnieniem, ważne by napisać i jak najszybciej opublikować tekst – o określonym gabarycie edytor-skim (za mało arkuszy wydawniczych nie pozwala przyznać za niego punktów). Brakuje miejsca na idee, problematyzowanie zagadnień, intuicyjność myślenia, a wszystko, co składa się na naukową inicjatywę, trzeba zaprezentować w taki sposób, aby przekonało nie tych, którzy będą się zajmować badaniem, czy tych, do których skierowana jest jego tematyka, ale decydujących o finansach ekspertów. Przy tym wszystkim ani na chwilę nie należy zapominać o liczbie wierszy/znaków na stronie, terminach/etapach kwalifikacji etc. I o uwagach, jakie otrzymali poprzednicy, bo te być może pozwolą przejść pomyślnie weryfikację projektu badawczego. Weryfikację, która pozwoli na otrzymanie środków finansowych na jego realizację, ale przede wszystkim na przyznanie punktów realizatorom i jednostce, której są pracownikami.

Odpowiedź na pytanie, czy po to i w taki sposób należy – odwołując się do krytykowanej aksjologii – prowadzić badania naukowe, nasuwa się sama. Każda korporacja jest szkołą konformizmu, staje się nią i uczelnia, i nie chodzi tu wcale o relacje między studentami a wykładowcami. Promowanie zasady lojalności wobec korporacji, dominacji dyskursu ekonomicznego nad naukowym prowadzi także do urzeczowienia relacji społecznych i komercjalizacji wiedzy, a stąd już tylko krok do tego, by uczelnię postrzegać jako oferenta usług edukacyjnych, agendę handlującą wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami (Piekarski, 2015). Dodajmy, iż wszystkie one muszą bezwzględnie zostać umieszczone w sylabusach wykładanych przedmiotów, a następnie potwierdzone w recenzji pracy dyplomowej i umieszczone na suplemencie dyplomu. Bez tego studiów dzisiaj nie ma. Fakt, że kiedyś owe studia bez tego rodzaju wynalazków były źródłem wiedzy i umiejętności, a ich absolwenci mieli się na pewno nie gorzej niż obecni, zarówno pod względem kompetencji zawodowych, jak i samorozwoju, tłumaczone bywa na wiele sposobów: od konieczności dyscyplinowania pracowników i uzasadnienia, za co wykładowca właściwie otrzymuje pieniądze (skoro nie musi codziennie stawiać się o ósmej w pracy i pozostawać tam do szesnastej, ma kilka tygodni wakacji, a nawet prawo do urlopu zdrowotnego, orzeczonego jednak najwcześniej po piętnastu latach pracy przez konkretnego, wskazanego przez pracodawcę lekarza), poprzez wymagania rynku pracy aż do uzasadnień *quasi*-kulturowych i *quasi*-historycznych, które to niczego sensownego poza ogólnikami w stylu „na przestrzeni lat świat się bardzo zmienił, zmienia się i sposób kształcenia” do debaty o kryzysie kultury uczelnianej nie wnoszą. Co szczególnie istotne, najszybciej presji komercjalizacji ulegają studenci – na szczęście nie wszyscy – jawnie komunikując, że nie chodzi im

o wiedzę/kompetencje/rozwój, ale o praktyczne informacje, najlepiej takie, które pozwolą zdystansować konkurencję na rynku pracy – innego rodzaju wiedza jest w ich przekonaniu mało użyteczna. Nie jest istotny dyplom, ale wiele dyplomów/certyfikatów zdobytych w tym samym czasie. Na zajęcia warto przyjść tylko wówczas, gdy nie kolidują one z pracą (chodzi o studentów studiów stacjonarnych!), wszak niemal dowolną ilość razy można próbować zaliczyć zajęcia/zdać egzamin, a w razie niepowodzenia ZAWSZE można otrzymać dziekańską zgodę na przedłużenie sesji/warunkowe zaliczenie semestru. Bo każdy student w warunkach ekonomicznej presji jest na wagę złota.

W takich warunkach, określanych przez korporacyjność uczelni, nie tylko zagrożone jest istnienie uniwersytetu, rozumianego jako autonomiczna wspólnota myśli, ale przede wszystkim tożsamość tych, którzy go współtworzą. Opisane mechanizmy bowiem wypaczają sens codzienności, działań podejmowanych dla dobra innych, wywołując nierzadko niepokojące pytania o sens bycia członkiem akademickiej społeczności i profesjonalnego działania w instytucji, której jest się pracownikiem. Niektóre z takich pytań to: Gdzie ja jestem?; Po co tutaj (na uczelni) jestem?; Jakie są efekty moich działań w skali bieżącej i przyszłej?; Komu działania te są potrzebne?; Czy zajmując się na co dzień wypełnianiem niezliczonych dokumentów, arkuszy czy tabel, licząc skrupulatnie wiersze i znaki na klawiaturze komputera, nadal jestem nauczycielem i naukowcem?; Czy promując rocznie 50 absolwentów kierunku, pomagam im startować w dorosłe życie?; Czy jestem przekonany, że jak udokumentowano, nabyli oni wiedzę, umiejętności i kompetencje i mają szanse działać profesjonalnie, że będą się rozwijać w wymiarze społecznym i edukacyjnym?; Jaki wpływ mają wymienione dylematy i wątpliwości na moją samoocenę oraz samoświadomość działania w roli?

To są tylko niektóre z wątpliwości, jakim stawić musi czoło każdy wykładowca, nie tylko ten, kto identyfikuje się z określeniem „akademicki twórca”

Biografie akademickie – w stronę kształtowania tożsamości

Omówiwszy uwarunkowania instytucjonalne, a także przemiany aksjologiczne oddziałujące na proces konstruowania tożsamości osób związanych z akademickim światem, przyjrzyjmy się sposobom i strategiom budowania ich biografii.

Biografie akademickie budować można, jak zauważa Ulrich Beck, w odniesieniu do trzech poziomów :

- wewnętrznego (psychologicznego), składają się nań: osobowość, wiedza, przeświadczenia, typowe zachowania i działania, plany i sposoby ich realizacji. To właśnie w obrębie poziomu psychologicznego mówić można o samoświadomości w pracy akademickiej, o tworzeniu;

- relacji interpersonalnych w środowisku zawodowym, ale i poza nim (poziom mikro-);

- stosunków społecznych właściwych danemu światu społecznemu, rzeczywistości makrostrukturalnej – tu znaczącą rolę będą odgrywały mechanizmy budowania tożsamości i strategie przetrwania, ale też konflikty, normy, oczekiwania kolegów, przełożonych czy studentów. Z jednej strony pojawiają się plany, oczekiwania, aspiracje i dążenia, z drugiej napotykamy zewnętrzne bądź wewnętrzne bariery (Beck, 2002: 93–94).

Skoro nowocześnie(?) alternatywnie(?) rozumiana biografia naukowa to seria punktowanych zdarzeń, a twórczość to sprawność osiągania standardów (PiekarSKI, 2015: 185–215), najczęściej spotykaną reakcją rozwijaną w kategoriach budowania tożsamości członków akademickiej wspólnoty są mechanizmy obronne i strategie przetrwania. Wymienione zachowania/tendencje w przyjmowaniu postaw nie stanowią w żadnym razie typów biograficznych ani nie odnoszą się do wyłonięnych z zebranego materiału wzorów działania, opierają się jedynie na materiale obserwacyjnym. W odpowiedzi na (bez)sens uczelnianej codzienności pojawiają się między innymi:

- adaptacyjna poprawność w kreowaniu wizji własnej aktywności i w relacjach ze społecznym otoczeniem,

- kultura pozorowania wysiłku intelektualnego.

A na przeciwnym biegunie znajdziemy:

- marginalizowanie siebie, opozycję, bierny lub czynny opór wobec zastanej rzeczywistości związanej z pozycją outsidera;

- rozwijanie blokady komunikacyjnej (nieważne, co mówią inni, ważne, co ja chcę powiedzieć, nieistotne, czy rozumieją o co mi chodzi, czy podzielają moją wizję, ważne, że powiem i zrobię to, co uważam za stosowne, skoro zarówno opinia, jak i argumenty innych nie są dla mnie istotne);

- próby łączenia uniwersyteckiego świata, pracy na uczelni z wieloma innymi zadaniami i pomysłami, wobec których kariera akademicka jest tylko częścią – istotną, ale wcale nie najistotniejszą szerszych i bogatych planów życiowych.

Adaptacyjnie poprawny konformista to osoba, która nie ujawnia swojego zdania/opinii, a przynajmniej nie czyni tego w sytuacjach, które mogłyby wywierać wpływ na postrzeganie podejmowanych przez nią profesjonalnych działań (dydaktycznych, organizacyjnych czy badawczych) na uczelni, a w konsekwencji ocenę jej samej jako osoby w kategoriach bycia „dobrze rokującym” (a zatem dobrze przystosowanym czy zsocjalizowanym) członkiem akademickiej społeczności. Niezabieranie głosu w kwestiach spornych, dotyczących przyjmowanych rozwiązań czy toczących się wydarzeń, w pojęciu zaadaptowanego konformisty chroni go przed narażeniem się komukolwiek równie efektywnie, jak chroni przed wywieraniem jakiegokolwiek wpływu na wyżej wymienione. Obronny aspekt takiej postawy polega na przekonaniu, że czegokolwiek konformista by

nie zrobił i w jakikolwiek sposób nie zachowałby się, owego wpływu i tak nie posiada – charakterystyczne jest tu samoistne pozbawianie się podmiotowości i redukcja sprawczej funkcji tożsamości (budowania siebie i kreowania swojej sytuacji) do biernego trwania na przydzielonym stanowisku. Pierwszorzędną rolę w konstruowaniu tożsamości pełni tutaj funkcja relacyjna – rozwijanie autokonceptcji i kierowanie swoimi działaniami przebiega w taki sposób, aby nie naruszyć ciągłości ani członkostwa w określonym kręgu społecznym. Tak budowana tożsamość odnosi się do modelu interakcyjnego (Bokszański, 1989).

Niejako antytezą wzmiankowanej, konformistycznej postawy jest outsider – z zasady nie zgadzający się na to, z czym zgadza się większość i aktywnie walczący o własną podmiotowość, chcący wywierać wpływ na wydarzenia wokół niego i decydować o tych aspektach funkcjonowania uczelni, które bezpośrednio go dotyczą. Outsider w procesie konstruowania swej tożsamości naznaczonej wzorcami wykluczenia realizuje przede wszystkim silnie związaną z poczuciem podmiotowości funkcję uaktualnienia potencjalności – zauważa trudności, bariery, ale aktywnie z nimi walczy, podkreślając nierzadko odrębność swojego stanowiska wobec głównego nurtu myślenia czy będących jego pochodną wytycznych.

Kolejna ze strategii, pozorowanie wysiłku intelektualnego – opiera się na swego rodzaju przejawianiu własnego zaangażowania i podejmowanych działań w kierunku osiągnięcia kolejnego stopnia kariery akademickiej – słuchacze czy świadkowie takiej postawy gotowi pomyśleć, iż pozorujący wysiłki w zasadzie nic innego w życiu nie robi tylko pisze, opracowuje, wydaje, prowadzi zajęcia ze studentami bądź się do nich przygotowuje. Faktyczny stan rzeczy i jego staranna analiza wskazują, iż głównie mówi o tym, a jego rozmówcy nie są przypadkowi. W ten sposób jednak u części osób zapewnia sobie opinię osoby niezwykle pracowitej i zaangażowanej w podnoszenie swoich profesjonalnych kompetencji. W rzeczywistości budowanie tożsamości odnosi się tutaj do wzorca upozorowania i paradoksu – osoby takie nie legitymują się żadnymi znaczącymi osiągnięciami naukowymi czy dydaktycznymi (i mają tego świadomość) natomiast konsekwentnie wypowiadanie się we wszystkich kwestiach, nieustanna werbalna aktywność przybierająca nierzadko formę „robienia wokół siebie szumu”, skutkuje nieformalną popularnością i nierzadko – byciem postrzeganym jako nie tylko bardzo zaangażowana w pracę, ale i kompetentna w działaniu osoba. W kategoriach budowania tożsamości można tu mówić o znacznej przewadze funkcji relacyjnej nad sprawstwem i aktualizowaniem potencjalności (Majczyńska 2000: 35–50). Dzieje się tak, ponieważ pozorujący wysiłek wkłada tyle energii w budowanie swojego obrazu, że może jej nie wystarczyć na rzeczywiste działania, stawianie czoła pojawiającym się trudnościom, wszakże łatwiej odnaleźć motywację w oparciu o rzeczywiste, pozytywne rezultaty działań niż wciąż nowe i nieukończone projekty i deklarowane inicjatywy. W kategoriach wzorców tożsamości mamy tu do czynienia zarówno z upozorowaniem, jak i paradoksem,

który jest bezpośrednio związany z rozbieżnością między samoświadomością, rzeczywistymi rezultatami podejmowanych działań a pozycją, nawet nieformalnie zajmowaną w miejscu pracy.

Innym sposobem reagowania na niesprzyjające czynniki środowiskowe, które ograniczają działania twórcze w środowisku akademickim, jest próba odgradzenia się od rzeczywistości, przetwarzania tylko wybranych informacji, powstrzymania się od działań, decyzji, które mogłyby ów porządek naruszyć. Osoba taka, nawet jeśli napotyka na sytuację nową, bardziej złożoną niż dotąd jej znane, czy po prostu trudną, nawet jeśli zdaje sobie sprawę, że dotychczasowe rozwiązania nie są efektywne, nie próbuje niczego nowego, czeka, aż sytuacja rozwiąże się sama albo inni podejmą za nią decyzje. W skrajnych sytuacjach strategia ta prowadzić może do wytworzenia blokady komunikacyjnej – nierozmawiania o tym co trudne, wymagające rozwiązania czy wysiłku, w następstwie delegowania swoich obowiązków i zakresu odpowiedzialności na innych, funkcjonowania wyłącznie w sferze wybiórczych informacji zwrotnych – takich, których wydźwięk i konkluzja jest dla takiej osoby korzystna lub chroniąca. Wycofywanie z sytuacji społecznie gratyfikujących nie musi oznaczać utraty sprawstwa – mało aktywny i blokujący komunikację zazwyczaj wie, kiedy bezwzględnie musi je podjąć – dzieje się to wówczas, gdy sytuacja zaczyna bezpośrednio dotyczyć jego samego i naruszać zastane struktury. W sytuacji blokady zazwyczaj dochodzi do zaburzenia funkcji relacyjnej i rozdzielenia aspektów jaźni odzwierciedlonej od obrazu samego siebie – pojawia się rozdźwięk nie tylko między tym, jak sam siebie postrzegam i jak postrzegają mnie inni, ale również między sposobem postrzegania przez innych a swoimi wyobrażeniami na ten temat (jaźń odzwierciedlona).

Budzącym największe zainteresowanie, a zarazem najmniej jednoznacznym sposobem budowania własnej tożsamości, wydaje się być oparte na aktywnym analizowaniu i przetwarzaniu bodźców płynących z otoczenia i wykorzystywaniu zarówno informacji, przekazów czy wydarzeń korzystnych, jak i negatywnych do konstruowania obrazu otaczającej rzeczywistości i dopasowywania się do niej lub odwrotnie – takiego kierowania swoim działaniem, aby ją zmienić, zmodyfikować, wynegocjować najkorzystniejszy dla siebie przebieg wydarzeń etc. Osoby takie, z założenia transgresyjne, elastyczne w swoim działaniu i nastawieniach wobec tego, co ich otacza, innych ludzi i ich działań, a także refleksyjnie podchodzące do ich rezultatów często wykazują cechy tzw. *beyondersów*, osób przekraczających granice. Cechują ich następujące postawy i zachowania: mają poczucie przeznaczenia lub misji, lubią swoją pracę, czerpią przyjemność z myślenia i rozwiązywania problemów, są tolerancyjni wobec popełnienia błędów zarówno przez siebie, jak i przez innych, mają szerokie, ale wybiórcze zainteresowania, wyrażają zgodę na bycie w mniejszości, posiadają odwagę do bycia kreatywnym (Millar, 2004, za Chmielińska, 2016). *Beyondersi*, ale też inne osoby

transgresyjne, podejmują działania na rzecz siebie i innych, traktując karierę akademicką jako pewien etap czy część – niekoniecznie najważniejszy – własnej biografii do budowania samoświadomości, uruchamiania procesów twórczych, zarazem dobrze identyfikując swoje mocne strony i ograniczenia zarówno własne, jak i wynikające z niekorzystnych cech i procesów zachodzących w otoczeniu społecznym. Charakterystyczna jest tu równowaga w zakresie funkcji tożsamości – relacyjnej, sprawstwa i uaktualnienia potencjalności. Osoba taka w miarę możliwości i przyjętej koncepcji samorealizacji pozostaje aktywnym członkiem pewnego kręgu społecznego (z przewagą relacji naznaczonych neutralnie i pozytywnych), chętnie podejmuje wyzwania, potrafi stawić czoła przeciwnościom i ma wysoką motywację do działania. Równowaga ta zapewnia jej poczucie spójności działania będące pozytywnym wzorcem kreowania tożsamości.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, stwierdzić należy, że na kształtowanie się tożsamości akademickich twórców wpływ ma bardzo szerokie spektrum czynników, wśród których odnaleźć można zarówno uwarunkowania mikro, jak i makrostrukturalne. Do najważniejszych spośród nich zaliczyć można:

- przygotowanie zawodowe i stosunek do wykonywania swoich obowiązków (szczególnie istotna jest tutaj refleksja nad tym, co badanym dały studia, a co daje codzienna refleksja czy praca nad sobą, rozumiana jako doskonalenie warsztatu; istotną kwestią jest również, czy praca na uczelni traktowana jest priorytetowo, czy jako jedno z wielu zajęć zawodowych, czy została wybrana świadomie, czy przypadkowo, jakie są proporcje między sferą dydaktyczną, naukową i organizacyjną i czy badani są z nich zadowoleni?);

- dynamika zmian zainteresowań i budowania własnej kariery poprzez pryzmat rywalizacji i konkurencji, konfliktu ról czy obszarów życia (spójność zainteresowań ich kontynuacja *versus* podejmowanie nowych wątków, samodzielność *versus* reprodukcja kogoś/czegoś, np. pewnych modeli badania, obszarów zainteresowań etc., czynniki instytucjonalne, w tym ewolucja kultury akademickiej;

- katalizatory i inhibitory akademickiej twórczości – mają wymiar indywidualny, jednak na poziomie pewnego uogólnienia wskazać można, iż katalizatorami są np.: sukces zawodowy – rozumiany subiektywnie i obiektywnie, składać się nań mogą realizacja pewnych planów związanych z własnym rozwojem, publikacje, wdrożone projekty, nagrody, poczucie zawodowego sprawstwa, wysoka ocena w oczach współpracowników i dobra opinia studentów, bycie motywowanym przez przełożonych etc. Inhibitorami działań twórczych są zazwyczaj: konflikt ról i obszarów życia społecznego i zawodowego, długotrwałe przeciążenie obowiązkami, nacisk związany z rozwojem korporacyjnego podejścia na uczelni, przeszkody i ograniczenia formalne w tym wiekowe (stypendia, staże, projekty), przebieg awansu akademickiego (długotrwałość, brak poczucia kontroli, odraczanie poszczególnych etapów, lekceważenie kandydatów do uzyskania

kolejnego akademickiego stopnia, niemerytoryczne recenzje dorobku), balansowanie na granicy dwóch porządków działania i myślenia o/na uczelni;

- aspekt psychologiczny (sposoby radzenia sobie z trudnościami, w tym rozwijanie opartych na mechanizmach oporu strategii przetrwania, związki między pracą a życiem codziennym, umiejętność korzystania z zasobów własnych oraz instytucjonalnych, preferowanie działań indywidualnych czy kolektywnych (przez działanie indywidualne rozumiem takie, w którym jednostka i jej interes ma pierwszeństwo, swoboda wyboru, poleganie wyłącznie na sobie, decyzje zależą od przekonań, a nie nacisków czy czynników zewnętrznych w tym presji i regulacji instytucjonalnych).

Uwagi końcowe

Podsumowując, możemy zauważyć na podstawie dokonanej w niniejszym tekście analizy, że kształtowanie tożsamości akademickich twórców jest procesem szeroko uwarunkowanym zarówno na poziomie makro-, jak i mikrospołecznym. Szczególnie istotne znaczenie mają tutaj wzorce działania w roli społecznej, rozumiane zarówno współcześnie (socjologicznie), jak i z odwołaniami do filozofii wychowania, rozumienie samego procesu tworzenia, bycia twórcą i uczestniczenia w akademickiej wspólnotce. Bezpośredni wpływ na biografie akademickich twórców mają przemiany kultury uniwersyteckiej i sposób, w jaki na nie reagują (strategie oporu i przetrwania/*versus* wykorzystanie przemian do wzbogacenia własnej samoświadomości i obrazu świata). W przebiegu ewolucji tego, czym był na przestrzeni ostatnich 200 lat i czym współcześnie wydaje się być uniwersytet, należy również pamiętać o katalizatorach i inhibitorach akademickiej kariery. Powyżej omówione czynniki i zależności mają jedynie charakter poglądowy, podjęta problematyka wymaga dalszej analizy, a wiele informacji przyniosą dalsze badania.

Bibliografia

- Bauman Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Beck U., 2002, *Spółeczeństwo ryzyka: w drodze do innej rzeczywistości*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Bokszański Z., 1989, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Buber M., 1992, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, Wydawnictwo PAX, Warszawa.
- Chmieleńska A., 2016, *Portret beyonders jako inspiracja do badań biograficznych* [artykuł zamieszczony w niniejszym tomie].
- Hessen S., 1997, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa (wybór i opracowanie W. Okoń).

- Hessen S., 1973, *Filozofia, kultura, wychowanie. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo PAN, Warszawa–Gdańsk–Kraków–Wrocław.
- Karkowska M., 2003, *Literackie obrazy relacji uczeń – Mistrz w wychowaniu*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 139–146.
- Karkowska M., 2005, *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kunowski S., 1981, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź.
- Kieniewicz J., 2007, *Autonomia uniwersytetu. Jej przyjaciele i wrogowie*, Pszczelarska Oficyna Wydawnicza Maciej Rysiewicz, Warszawa.
- Majczyna M., 2000, *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 35–50.
- Modrzejewska-Świągulska M., 2014, *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Piekarski J., 2015, *Korporacyjna poprawność w kulturze akademickiej. Uwagi o etyczności praktyki*, [w:] M. Kafar, A.F. Kola, *Etyczno-moralne aspekty „praktyk humanistycznych”*, Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją ICIMSSJ, Toruń–Łódź, s. 185–215.
- Rogers C., 2002, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
- Walczak-Duraj D., 1996, *Wykłady z podstaw socjologii*, Wydawnictwo Omega-Praxis, Pabianice.
- Witkowski L., 1994, *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] L. Witkowski, J. Brzeziński (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań.

* * *

Identity of academic creators in the perspective of biographic research

Summary: The text is devoted to the analysis of techniques and conditions of constructing the identity of academic creators in the biographic perspective that includes the university culture transgression. The first part of deliberations concerns discussing the notion of an academic creator, his/her role, and the context of social activities. The other one concentrates on the process of constructing academic identity in the context of changes that university culture undergoes, and which primarily concern the consequences of appearance of the syndrome of corporation correctness. The text is a preview of further research into the problem of shaping academic creators' identity.

Keywords: creators, identity, biographies, university, transformations