

## Od redakcji

Oddając Państwu do rąk kolejny, szósty już tom Rocznika Naukowego „Ars Educandi”, chcę zwrócić uwagę, że jednocześnie jest to pierwszy numer zredagowany w nowej formule, przez nową redakcję. Podstawą tej nowej formuły jest idea kategorii tematycznych, które mają być zaproszeniem przedstawicieli nauk o edukacji do prezentowania swoich badawczych dokonań w odniesieniu do zaproponowanego przez Zespół Programowy „Ars Educandi” wspólnego dla wszystkich kontekstu. W prezentowanym numerze takim wspólnym punktem odwołań jest kategoria **masowości**, którą uznaliśmy za aktualnie kluczową dla rozpatrywania procesów edukacyjnych.

Niezwykły wzrost wskaźników skolaryzacji w Polsce po przełomie transformacyjnym, w szczególności dotyczący kształcenia na poziomie wyższym, oznacza bowiem, że nieustannie zwiększająca się liczba osób poświęcających coraz więcej czasu, siły i środków finansowych dla zdobywania wykształcenia. Ten ilościowy wzrost zapotrzebowania na wykształcenie jest jednakże jedynie symptomem jakościowej społecznej przemiany, która powoduje także zmianę jakości edukacji. Inaczej rzecz ujmując, to człowiek masowy trafia do umasowionej szkoły.

Przemieszanie ilościowych i jakościowych aspektów powoduje szczególne komplikacje w recepcji tego problemu. Z jednej strony coraz silniej dochodzi do nas świadomość eksplanacyjnej mocy koncepcji Ortegi y Gassetta czy Jeana Baudrillarda, opisujących człowieka masowego jako pewien typ jakości ludzkich. Z drugiej strony ilościowa ekspansja edukacji oznacza wejście ludzi o jakości tego typu w sferę edukacji, także na poziomie wyższym.

W zależności od orientacji ideologicznej można w tej sytuacji widzieć zagrożenie albo szansę. Zagrożone jest oczywiście *status quo*, wraz z wartościami i osiągnięciami, do których zaprowadziły nas staranne selekcionowanie podmiotów edukacyjnych i ograniczona dystrybucja edukacyjnych dóbr rzadkich. Z tego punktu widzenia istnieje zatem niebezpieczeństwo anihilacji działalności teorii twórczej, krytycznej i refleksyjnej. Inaczej rzecz ujmując: wraz z nastaniem człowieka masowego i szkoły dla mas, intelektualne podłoże świata Zachodu wydaje się być skazane na zagładę. Szansę owego *hic et nunc* można natomiast widzieć właśnie w tym, że pomimo zmiany jakości edukacji, spotkanie szkoły z człowiekiem masowym może zmienić także owego człowieka. W ten sposób masowość mogłaby zyskać inne oblicze. Czy jednak masowa

szkoła dysponuje jeszcze oświeceniowym potencjałem, zdolnym obudzić masę, której – jak przekonuje Jean Baudrillard – obudzić się nie da? Jakim zasobem kompetencji musi dysponować nauczyciel, aby tego dokonać?

W publikowanym poniżej *Zaproszeniu do debaty* **Lech Witkowski**, wskazując na patologie awansu naukowego w polskiej rzeczywistości akademickiej, zdaje się zabierać głos także w tej sprawie. Jest to głos pesymistyczny. Okazuje się przecież, że nauczyciele akademicy w ogromnej mierze nie są w stanie udźwignąć zadania, które przed nimi stoi. Umasowienie szkoły wyższej nie ogranicza się zatem do ilościowego zwiększania limitów naboru na studia ani do – związanej z tym – dominacji masowej jakości studentów. Oznacza ono także, a może przede wszystkim, że kultura człowieka masowego zaczyna kształtować świat akademicki, który staje się coraz mniej wrażliwy na sferę publiczną i społecznie ważne kwestie jakie stawia ona do podjęcia, zajmując się już wyłącznie sobą, swoim zawodowym awansem i statusem materialnym.

Naturalnie zdajemy sobie sprawę, że są to bardzo mocne słowa, które mogą budzić kontrowersje. Jednocześnie odczytujemy tekst Lecha Witkowskiego jako dotyczący arcyważnego wymiaru umasowienia edukacji w Polsce. Stąd – w porozumieniu z Autorem – uważamy, że powinien się on stać pretekstem do debaty nad kulturą świata akademickiego, a wraz z tym – nad kulturą edukacji w Polsce. Wraz z Lechem Witkowskim zapraszamy zatem Państwa do podjęcia wysiłku takiej debaty na łamach „Ars Educandi”. Jednocześnie chcemy wyrazić wdzięczność Redakcji „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika” za zgodę na przedruk tego niezwykle istotnego tekstu.

Artykuł **Astrid Męczkowskiej-Christiansen** jest teoretycznym rozpoznaniem kategorii masowości. Autorka nie ogranicza się jednak do rekonstrukcji zasadniczych koncepcji i tropów w interesującej nas kwestii, ale próbuje je problematyzować, wykazując aporetyczność owej kategorii, która – jako rozpięta pomiędzy sześcioma wymiarami trudności w jej rozpoznaniu – zdaje się rozsadzać i degenerować tradycyjne pojęcia cywilizacji, społeczeństwa, podmiotu, polityczności, równości, intelektualizmu, oraz wychowania. To ostatnie, jako edukacja (do) mas, paradoksalnie nie sprzyja ani tworzeniu międzyludzkich więzi, ani konstruowaniu się jednostkowej tożsamości (indywiduacji) wychowanka („nie łączy i nie rozdziela”).

Tę aporetyczność w odniesieniu do systemów oświatowych próbuje rozpatrywać **Piotr Mikiewicz** w swojej analizie zjawiska ekspansji edukacji. Wykazuje on wyraźnie, że jednocześnie na poziomie makrospołecznym oraz konstruowania indywidualnych strategii życiowych owa ekspansja nie może być pojmowana jednoznacznie pozytywnie, a raczej jej obraz wypełniają efekty niepożądane. Patowa sytuacja, w jakiej dziś znajduje się oświata, przejawia się między innymi w tym, że zarówno z perspektywy funkcjonalizmu socjologicznego, jak i teorii konfliktów dzisiejsze *status quo* edukacji jawi się jako nad

wyraz problematyczne. Swoista niemoc w warstwie teoretycznej do zbudowania alternatywnej (w stosunku do umasowienia edukacji) drogi gospodarowania jej ekspansją jest powiązana z poznawczym zagubieniem się jednostek, które jednocześnie rozpoznają i nie rozpoznają zjawiska inflacji dyplomów szkół wyższych. Podstawową strategią indywidualnego działania staje się wówczas samooszukiwanie się, dominujące również w sferze polityki oświatowej, jako zjawisko fetyszycacji wskaźników skolaryzacji.

**Joanna M. Michalak** kwestię umasowienia edukacji podejmuje za pośrednictwem analizy znaczeń nadawanych pojęciu sukcesu nauczyciela w polskiej oświacie. Okazuje się, że jakoby masowo osiągnięte sukcesy nauczycieli są elementem ideologicznej ofensywy kultu sukcesu, który jest pojmowany zgodnie z logiką spektaklu jako efektowny rezultat działań nauczyciela. Autorka próbuje przeciwstawić takiej wizji sukcesu jego procesualną koncepcję, wskazującą na sens jego wydarzania się w trakcie działania edukacyjnego, pojmowany w opozycji do spektakularnej momentalności sukcesu jako osiągniętego wyniku tego działania. W ten sposób dominujące współcześnie myślenie o sukcesie nauczyciela w kategoriach wyniku jego działania może być rozumiane jako refleks dominującej, operującej logiką spektaklu kultury masowej w myśleniu o edukacji. Wskazana w niniejszym artykule inna możliwość myślenia o statusie nauczyciela jako o formie jej aktywności zawodowej (formie działania edukacyjnego) stanowi zatem próbę przezwyciężenia impasu krytycznego, na który wskazywał Piotr Mikiiewicz.

Artykuł **Sylwii Jaskulskiej** ukazuje przenikanie kultury człowieka masowego do wnętrza procesów edukacyjnych. Relacjonując badanie rekonstruujące doświadczenia uczniów w wymiarze oceniania ich zachowania na stopień, Autorka wyraźnie wskazuje, że szkoła wychowuje uczniów do konformizmu. Można zatem powiedzieć, że szkoła, realizując projekt totalitarnego wychowania do posłuszeństwa, nadaje postaci człowieka masowego szczególny wymiar – mianowicie niekrytyczność, która nie prowadzi do roszczeniowego odrzucenia fundamentów cywilizacji (co byłoby zgodne z koncepcją O. y Gasseta) ani do nieustępliwego milczenia (charakterystycznego dla mas według J. Baudrillarda), ale do ustanowienia heteronomii jako stałej *conditio humana* podmiotów edukacji. Można tu zatem mówić o tworzeniu mas, które nie zagrażają ani nie opierają się władzy, lecz są wobec niej bezwolne. Co ciekawe – jak to wynika z badań Sylwii Jaskulskiej – wraz z owym wymogiem posłuszeństwa wobec władzy/szkoły idzie obraz pożądanego tożsamości siebie jako krytycznego uczestnika procesów edukacyjnych. Nie wiadomo jednak, na ile jest to przejaw oporu wobec przemocy instytucji szkoły, a na ile ideologiczna deklaracja, maskująca tę realną przemoc.

**Joanna Oliver** wyprowadza nas w swoich rozważaniach poza instytucję szkoły ku rozpoznaniu erozji organizacji trzeciego sektora, które wiąże ona

z dominacją pozytywistycznego paradygmatu w naukach społecznych jako podstawy myślenia w kategoriach mierzalnej efektywności polityki społecznej. Przemiana indywidualnych, niepowtarzalnych, często niszowych (i dlatego opozycyjnych względem dwóch pierwszych sektorów sfery publicznej) organizacji pozarządowych i pozabiznesowych w spójne, zaadoptowane do systemu uzupełnienia, zdaje się być wyrazem deformującego sensu kultury masowości (na który w odniesieniu do idei równości i jedności zwraca uwagę Astrid Męczkowska-Christiansen). Integracja trzeciego sektora jako subsystemu tworzy kolonialne strategie wpływu na praktyki organizowane w jego ramach i powoduje utratę właściwego mu potencjału do minimalizacji procesów społecznej ekskluzji.

Tematyczna różnorodność artykułów zebranych w niniejszym tomie „Ars Educandi” jest zatem próbą odpowiedzi na pytanie o masowość edukacji, którą każdy z autorów podejmował z perspektywy własnego pola badawczego. Naturalnie nie jest to wielość, którą można by uznać za wyczerpującą temat. Wręcz przeciwnie, wydaje się ona wskazywać właśnie na jego istotność, która daje o sobie znać w tak różnych wymiarach procesów edukacyjnych, że wymaga dopiero systematycznego rozpoznania. Wciąż niepodjęte wydaje się pytanie: na ile owo wstępnie krytycznie wyodrębnione *status quo* może stanowić szansę dla edukacji? Prezentowany tom „Ars Educandi” nie zawiera odpowiedzi zarówno na nie, jak i na wiele innych, istotnych w tej sprawie pytań, stawia natomiast tę ważką sprawę w sposób, dzięki któremu może stanowić punkt odniesienia w jej dalszym opracowaniu.

Zgodnie z tradycją pielęgnowaną przez nasz rocznik, także w niniejszym numerze wspominamy osoby związane z macierzystym dla „Ars Educandi” Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, które niestety już od nas odeszły. **Anna Kobyłańska** i **Tomasz Maliszewski** pragną przypomnieć w swoich tekstach postaci Haliny Borzyszkowskiej, Elżbiety Zawackiej oraz Janiny Siwoszko, których społeczność instytutu pożegnała w ostatnim czasie. **Roman Segit** wspomina Kazimierza Sośnickiego – jednego z założycieli gdańskiej pedagogiki.

\* \* \*

Szósty tom „Ars Educandi” nie powstałby, gdyby nie pierwszych pięć numerów rocznika tworzonych przez Komitet Redakcyjny, który pod kierownictwem Lecha Mokrzeckiego powierzał powstające tomy kolejnym redaktorom naukowym: Kazimierzowi Puchowskiemu, Tomaszowi Szkudlarkowi, Danucie Grzybowski, Teresie Bauman i Ewie Rodziewicz. Prezentowany tom stanowi wyrazy podziękowania i najwyższego szacunku dla tych, którzy przyczynili się do powstania dotychczasowych tomów „Ars Educandi”.

*Piotr Zamojski*  
(redaktor naczelny)

# Zaproszenie do debaty



*Lech Witkowski*

Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

*Uwaga: grozi nam spisek miernot akademickich!*

## Cztery ligi w nauce polskiej<sup>1</sup>

W polskiej nauce są szczyty i dno, czyli też „szczyty”, ale *à rebours*. Są powody do dumy i powody do przerażenia i buntu. Wszystko coraz częściej stanowi tajemnicę poliszynela, a zarazem coraz trudniej jest się temu przeciwstawić. Zaczyna działać milcząca zmowa i tworzenie faktów dokonanych, gdzie normą staje się to, co bywa gdzie indziej rozpoznane jako patologia. Perwersja środowiskowa w życiu akademickim. Twierdzę, że proponowane zmiany ministerialne spowodują ucieczkę najsłabszej kadry po status naukowy do najsłabszych ośrodków za miedzą, których formalne werdykty i dyplomy pogłębiają narastający proces degradacji. W nauce i w uczelniach w Polsce zacznie dominować czwarta liga. Jej przedstawiciele już szykują się do skoku!

Od pewnego czasu narasta i pogłębia się w środowiskach humanistycznych w Polsce proces różnicowania się poziomu jego samodzielnych pracowników naukowych, coraz częściej zarazem jednolicie zwanych profesorami. Profesorowie zwyczajni, profesorowie tytularni, profesorowie uczelniani, profesorowie

---

<sup>1</sup> Serdecznie dziękuję Panu dr. Piotrowi Zamojskiemu oraz Koleżeństwu z Redakcji czasopisma „Ars Educandi” z Uniwersytetu Gdańskiego za inicjatywę (i staranie o możliwość) pozyskania i przedruku niniejszego tekstu. Jestem też szczerze zobowiązany Pani prof. Władysławie Szulakiewicz oraz Panu Dziekanowi prof. Aleksandrowi Nalaskowskiemu za zgodę na udostępnienie tekstu, wcześniej przyjętego już do druku w numerze inauguracyjnym serii AUNC – Pedagogika w Toruniu. Mam też dług wdzięczności wobec prof. Bogusława Śliwerskiego, który wcześniejszą wersję tej wypowiedzi zamieścił na swoim blogu, zapraszając Czytelników do dyskusji. Wyznam szczerze, że tekst powstał najpierw jako najzwyczajniejszy głos krytyczny, z poczuciem, że nie sposób dłużej milczeć w kwestiach, których obecności jesteśmy coraz bardziej świadomi, ale niewiele z tego wynika dla naszej strategii troski o kondycję polskiej pedagogiki. Pozwolę sobie także odesłać Czytelników do dwóch innych moich tekstów, jakimi diagnozuję słabości naszego środowiska: *Autorytet, pedagogika i Szekspir (o pułapce „mimetycznej rywalizacji” według R. Girarda)* – w druku w „Roczniku Pedagogicznym” (red.: prof. Maria Dudzikowa) oraz *Szkolnictwo wyższe jako szkodnictwo niższe etycznie i kulturowo. Memoriał w sprawie patologii dydaktycznych na studiach pedagogicznych w zakresie statusu prac licencjackich* (list upubliczniony w Internecie i na spotkaniu prodziekanów ds. dydaktycznych z wydziałów pedagogicznych uczelni publicznych w Białymstoku, za przyzwoleniem gospodarza spotkania Pana Rektora prof. Jerzego Nikitorowicza). Apeluję zwłaszcza do młodych Kolegów pedagogów w kraju, aby przeciwstawiali się inercjom i patologiom własnych środowisk akademickich. Jeśli nie teraz, to KIEDY?

z nadania szkół niepublicznych, nawet tylko po doktoracie, czyli po prostu profesorowie... A jednak podzieleni są wręcz przepaściami, uwikłani w różne interesy i kulturę działania, wrogości i sojusze, działania marketingowe, handlowe, usługowe, transakcje kupna i sprzedaży o niejasnym charakterze.

Na dodatek prawo Kopernika o wypieraniu monety lepszej przez gorszą miewa tu przykre zastosowanie w stopniu, który pozwala z niepokojem wyglądać, czy nie nastąpił już spisek miernot, bo, że nam grozi, to wydaje się pewne. W różnym stopniu w różnych dyscyplinach i środowiskach.

Mam wrażenie, przyglądając się kilku dyscyplinom i kilkunastu lokalnym środowiskom w kraju oraz różnym praktykom i procedurom awansowym, że da się tu wyróżnić cztery kategorie, wręcz cztery światy intelektualne i etyczne zarazem. Drastyczne pęknięcia między nimi bywają trudne do identyfikacji, gdyż poza tym, co Pierre Bourdieu nazywał kapitałem symbolicznym, co da się wiązać z autentycznością i głębią osadzenia w kulturze, do głosu dochodzi autorytet władczy, wynikający z pozycji formalnych zajmowanych w strukturach akademickich, a na dodatek mamy też kapitał proceduralny, wpisany w rozmaite zaświadczenia, dyplomy czy nadania statusowe. Wyróżnia się w polu moich zainteresowań groźba patologii, jakie niesie ten ostatni typ kapitału, wynikły z faktu uzyskania statusu samodzielności naukowej, związanej z nadawaniem stopnia doktora habilitowanego. Odtąd już każdy szlachcic na zagrodzie.

Sytuacja staje się niepokojąca, a nawet dramatyczna, gdy zważyć, że obiegowe wyróżniki statusu akademickiego wcale nie są jednoznacznym kryterium jakości tego kapitału. Coraz mniej wynika automatycznie z faktu, że ktoś jest prodziekanem czy prorektorem, kierownikiem katedry czy dyrektorem instytutu, napisał podręcznik czy wydał książkę, zorganizował konferencję czy prowadzi wykłady. W grę wchodzi duża rozpiętość kryteriów pozwalających zdobywać pozycję bez wnikania w jakość i rangę dokonań. Na dyplomie ukończenia studiów jest jeszcze ocena, na dyplomach naukowych już tylko stwierdzenie faktu przejścia jakiejś procedury. Pytanie: jak rzetelnej, a tym bardziej: co z niej wynika dla nauki i kształcenia akademickiego? – pozostaje bez odpowiedzi, a nawet w to już się najczęściej nie wynika. Celują w tym zwłaszcza szkoły niepubliczne, polujące na uprawnienia, choć sytuacja dotyka także uniwersytetów.

Chcę przyrzec się temu bliżej – a żeby uprzędzić nieporozumienia, dopowiem dobitnie. Jestem za habilitacjami, za rygiem awansu naukowego, doceniam wielu wspaniałych kolegów profesorów płci obojga w znanych mi środowiskach, jestem dumny, że mam kontakt z wieloma znakomitymi pracownikami naukowymi w polskiej humanistyce. Nie wiem tylko, dlaczego mam wrażenie narastającej obecności wśród nas osób, które, obnosząc się ze swoim statusem (zwykle formalnym, proceduralnym albo władczym), zaczynają niszczyć moje elementarne wyobrażenia o jakości życia naukowego i o tym, kto ma prawo uchodzić za depozytariusza interesu i wartości nauki.



## Pierwsza liga

Jest z pewnością wielu naukowców, o których można powiedzieć mnóstwo dobrych rzeczy. Znakomicie znają języki obce i nie mają ani nie muszą mieć kompleksów w kontaktach zagranicznych, gdzie są partnerami godnymi szacunku, traktowanymi z zainteresowaniem i uznaniem. Mają na swoim koncie ważne prace naukowe, a ich artykuły, książki czy wystąpienia konferencyjne spotykają się z rezonansem w środowiskach żywej nauki, a przemilczane i nieczytane są tam, gdzie dominuje marazm, miernota i zawiść. Słabi studenci narzekają na to, że mają trudne wykłady, a najlepsi studenci są dumni, że uczestniczą w trudnych wykładach najlepszych.

Pierwsza liga humanistów nie jest bez winy w narastających procesach patologizacji życia naukowego. Naturalnie nieobecna w kraju z racji częstych wyjazdów zagranicznych, lub konferencyjnych, skupiona na wiedzy jako wartości i na badaniach jako sposobie życia, mając za sobą zwykle przykre doświadczenia ze sprawowania funkcji w strukturze akademickiej – z czasem trzyma się już na uboczu procesów walki o władzę, podział środków czy udział w spektaklach rytualizacji życia akademickiego. Po prostu szkoda im czasu, choć zapominają, że milcząco sankcjonują patologię, od której starają się trzymać z daleka. Czasem to jest konieczne dla zdrowia psychicznego, dla własnego skupienia, na autentycznej pracy. Taka emigracja wewnętrzna może być ceną za troskę o wysoki interes nauki, a walka z lokalnymi patologiami staje się poniżej ich godności. Zwłaszcza w sytuacji, kiedy wiedzą, że w sojuszu pozostałych typów postaw i wygodnictwa musieliby i tak przegrać.

Mimo to, ludzie z pierwszej ligi sygnalizują swoją niezgodę na dominujące stosunki i praktyki, krytyczni wobec władz akademickich, żądając uznania dla własnego statusu i oczekując nieprzeszkadzania im w poważnej robocie badawczej, zdolni do pisania negatywnych recenzji nawet we własnym środowisku, szukający najlepszych i odmawiający kompromisów z drugą ligą. Przez to dla tej ostatniej stanowią realny problem, bo obnażają fikcję i pozory akademickie, nawet wówczas, gdy nie aspirują do władz uczelnianych, wydziałowych czy instytutowych na miejsce ewidentnie słabszych od siebie. Oczywiście, najlepsze środowiska umieją wyłaniać ich i powoływać na funkcje akademickie jako swoich liderów najlepszych, choć los ich funkcji zależy od tego, z jakim oporem i układami niższej ligi się spotkają, chcąc zrobić coś dobrego. Sprawujący te funkcje, jeśli chcą pozostać w pierwszej lidze, muszą porzucić rytualne pozycje władzy, bo inaczej skazują się na (co najwyżej) drugą ligę, nawet jeśli staną się instytucjonalnymi „mandarynami” całych środowisk, dyktując z podobnymi sobie mechanizmy uznania i selekcji do rozmaitych pozycji i statusów władczych.

## Druga liga

Z pewnością istnieje cała rzesza solidnych i sumiennych naukowców oraz nauczycieli akademickich, którzy mają za sobą dokonania pozwalające im spokojnie uczestniczyć w przekazie wiedzy i w rytuałach uczelnianych, a którzy zarazem nie wyróżniają się szczególną oryginalnością czy dynamiką rozwoju. Awans habilitacyjny czy profesorski został w takich przypadkach zwykle wypracowany w trybie „na stopień”, z dorobkiem drobiazgowo pomnażanym i w trybie niebudzącym wprawdzie zachwyty, ale też niewzbudzającym zastrzeżeń czy większych wątpliwości. Tacy rekrutują się z referentów zgłaszających przyczynkarskie wystąpienia konferencyjne, takich jest stosunkowo dużo wśród piastujących rozmaite funkcje akademickie, gdyż większości z tej ligi wydaje się, że awans do pierwszej ligi czy do wyższego prestiżu najlepiej (w domyśle: najłatwiej) osiągnąć, kumulując kapitał władzy. Zwykle tracą z pola widzenia to, że jest dokładnie odwrotnie: kto poświęci zbyt dużo czasu na gierki władcze, nie będzie miał czasu na gry poznawcze, mimo że będzie zwykle zagajał, otwierał, witał, przemawiał i recenzował. Mądrość środowiskowa od lat wypracowała mechanizm kadencyjności władz, aby najlepszym z drugiej ligi dać realną szansę powrotu na ścieżkę rozwoju naukowego. Kto bowiem z drugiej ligi potrafi dalej się rozwijać, pomimo albo dzięki doświadczeniom z rytualizacji władczej, ma szansę na przejście przed emeryturą do pierwszej ligi, kogo na to nie stać, ten spada do trzeciej, mimo że nic o tym nie wie, zbyt długo piastując funkcje zaślepiające iluzją powagi akademickiej.

Druga liga, mając szansę odgrywania pozytywnej roli w życiu środowisk naukowych (gdy okresowo skupi się na dobrym zarządzaniu, trosce o jakość warunków rozwoju kadry i pomoc najlepszym), bardzo często staje się zakładnikiem słabszej części środowiska, kupując sobie poparcie na kontynuację pozycji władczej albo chcąc w komforcie stabilizować swoje wyróżniki lokalne poprzez brak troski o najlepszych i niezdolność do sprzyjania ich rozwojowi intelektualnemu. W najgorszym przypadku, często dającym o sobie znać, stają się częścią układów środowiskowych jawnie patologizujących życie akademickie, zniechęcających najlepszych z pierwszej ligi, albo skupiają się na pomnażaniu oznak sukcesu i pozycji (książki pod własną redakcją bez własnego istotnego wkładu, konferencje finansowane z łatwiej uzyskiwanych w układzie środków, gdzie miarą sukcesu jest zbiorówka pokonferencyjna i masa zgłoszeń referatów, bez istotnej selekcji). Druga liga bywa łatwiej wybierana do rozmaitych komitetów (także PAN-owskich), bo umie zabiegać o popularność, na co nie mają czasu ani ochoty najlepsi z pierwszej ligi. Drugoligowcy także często okazują się niewdzięczni wobec tych, od których nauczyli się najwięcej, skoro usiłują za szybko zająć ich miejsce. Dzieje się też odwrotnie – czasem starają się przejąć monopol na bycie jedynymi spadkobiercami tradycji wielkich poprzedników, wyrządzając im krzywdę. Zwykle są uwikłani w subtelne

gry o pozycję w układach sił oraz nadreprezentowani w rytuałach akademickich.

Lista patologii drugoligowych może być kontynuowana. Chociażby poprzez wskazanie, że – skądinąd mający przyzwoity dorobek i dokonania – swoją pozycję mogą przedstawiciele drugiej ligi wykorzystywać do stawiania tamy myśleniu obcemu ich nastawieniom, ograniczając horyzonty dla adeptów, piętnując konkretne koncepcje czy zainteresowania wykraczające poza ich własne usztywnione horyzonty. W dłuższej perspektywie prowadzi to do ograniczenia rozwoju subdyscypliny, jaką reprezentują, i zamyka drogę do rozwoju kadry. Paradoksalnie szkodnikami dyscypliny mogą być jej konserwatywni, zmanierowani lub po prostu niedouczeni liderzy. Jeśli proces trwa zbyt długo i nie spotka się z odporem, lider – mimo wcześniejszych oznak drugoligowych – spada faktycznie do trzeciej ligi, ciągnąc za sobą dyscyplinę, choćby z racji własnego ograniczenia i barier ustanowionych dla innych. Wówczas i konferencje naukowe organizowane pod takim kierownictwem muszą sankcjonować rytuał utwierdzenia *status quo*.

### Trzecia liga

Niestety, coraz częściej uczestniczą w zbiorowych i władczych rytuałach akademickich osoby, których status formalny jest równy poprzednim dwóm typom, a które merytorycznie nie dorastają do etosu szkoły wyższej i nie mają szans na przejście do wyższej kategorii, choć odgrywają często kluczową rolę w lokalnych układach poprzez gorliwość w wypełnianiu niewdzięcznych obowiązków, zabieganiu o wyręczenie statusowo ważniejszych w trybie lojalności za przepchnięcie awansu mającego trudności, słabości i niedającego żadnych podstaw do nadziei na poważny rozwój. To swoiści wyrobownicy akademicy bądź nadgorliwcy, przytłoczeni wcześniej dwu- i trzykrotnymi wymiarami godzin dydaktycznych, głosujący zgodnie z wolą swoich promotorów jako protektorów, przez co na pozycjach (vice)dyrektorów czy prorektorów odwzajemniają się swoim dobroczyncom albo – wręcz przeciwnie – dochodzi do tzw. zbieżenia. Wówczas taki trzecioliigowy uczoney, wszystko zawdzięczając swojemu drugoligowemu szefowi, może tego ostatniego marginalizować, nawet uczestnicząc w rozgrywkach przeciw niemu. Trzecioliigowy recenzent najłatwiej da się pozyskać do pisania układowych i oczekiwanych recenzji, gdyż sądzi, niestety na ogół trafnie, że taki tryb działania przysporzy mu uznania, na jakie go stać, i zagwarantuje udział w dalszym rozdawaniu kart oraz oczekiwaniu wzajemności w podtrzymywaniu rytualizacji pozorów. Trzecia liga, jak długo się da, nie zabiera głosu albo odczytuje wszystkim znane i powielane ze szczerkowymi nowinkami przyczynkarskie teksty, szczególnie gustując w obudowie formalnej i medialnej, np. bardzo schematycznych prezentacji, elegancko przetwarzających banał i gładzenie w uczone zajmowanie czasu uczestników kon-

ferencji. Ci zaś, w większości trzecioligowcy, ze zrozumieniem odnoszą się do sytuacji takiego kolegi akademickiego, zaraz po nim występując w tej samej roli i tak samo licząc na zrozumienie. Typowym przejawem troski o interes tej kategorii uczestników konferencji i seminariów jest troska ich organizatorów (coraz częściej z tej samej kategorii), aby nie doszło do dyskusji albo żeby nie była długa, istotna czy poważna. Wystarczy zdawkowa i najlepiej niemożliwa wobec przekroczeń czasu, bo w rozumieniu trzecioligowców referaty są do wygłaszania i do zaliczania w dorobku, a nie do dyskusowania i pogłębiania ważnych kwestii. Te pozostają poza zasięgiem trzeciej ligi, która tym bardziej dominuje konferencje przyczynkami, nawet bez koniecznego związku z tematyką. Trzecia liga jest plagą konferencji naukowych, bowiem konferencje stały się zbawieniem dla niej. Coraz częściej organizacja konferencji przez osoby z trzeciej ligi sprowadza się do podania ogólnego hasła i numeru konta na przesłanie wpisowego, a program i tak stworzy się ze zgłoszeń, o tyle nieistotnych, że najważniejszym punktem programu przesądającym o sukcesie spotkania będzie i tak bankiet, a publikacja pokonferencyjna i tak sama się złoży mechanicznie z tekstów trzecioligowych. W ten sposób kwitnie trzecioligowa nauka, także z grantów badawczych.

#### Czwarta liga

Obraz jest już wystarczająco czarny zapewne dla wielu, a nawet karykaturalny, i spowoduje wiele oburzenia na takie kalanie własnego gniazda przez profesora. Tymczasem to, co najgorsze i najgroźniejsze, jeszcze nie zostało nawet zasygnalizowane, a najbardziej rośnie w siłę, butę i pozycję, zwłaszcza w słabych szkołach wyższych czy ich środowiskach (także uniwersyteckich), które nie umieją dawać temu odporu, a nawet skwapliwie się odsłanianym mechanizmem posługują jako kołem ratunkowym, choć na dłuższą metę będzie ono pogrążało. Chyba, że oszalejemy w uczelniach zbiorowo.

Czwarta liga kadry samodzielnej, korzystając z dobrodziejstw transformacji w naszym najbliższym otoczeniu międzynarodowym (Rosja, Ukraina, teraz szczególnie modna Słowacja), sięga po możliwość zapewnienia sobie stopnia naukowego bez rozprawy habilitacyjnej i pójścia na skróty akademickie w uproszczonych procedurach, ze świadomością, że analogiczny efekt statusu samodzielnego pracownika nauki w Polsce w trybie przewidzianym w polskiej procedurze habilitacyjnej i obecny w naszych środowiskach, gdzie trzeba cały dorobek pokazać, czy dać się poznać przez lata, byłby niemożliwy. Albo już okazał się niemożliwy, gdy roszczenie do samodzielności zostało odrzucone w naszych standardach.

Byłbym oczywiście szalony, sugerując, że wszystkie takie procedury są z gruntu nikczemne intelektualnie, czy kupczą stopniami i dyskwalifikują te-

go, kto im się poddał. Wiem też, że w polskich uczelniach bywają zatrudniani znakomici specjaliści, którzy takie same procedury w swoich krajach przeszli. Otwarcie granic i równoprawność systemów prawnych z zasadą uznawania wzajemnego w sposób naturalny i pod wieloma względami korzystny mogą dostarczyć impulsów w kierunku umiędzynarodowienia nauki w Polsce, niestety w sposób także dla nas niekorzystny (zwłaszcza dla humanistyki, w tym pedagogiki, a szczególnie modnej ostatnio i nadużywanej bezkarnie pracy socjalnej). Rzecz tylko w tym, że dały już o sobie znać patologie zastanawiające i zatrważające. Oto bowiem w wybranych, znanych mi przypadkach ludzie, zwykle długoletni adiunkci, niemający szansy nawet na trzecią ligę akademicką, uzyskują możliwości przekroczenia progu kapitału proceduralnego w trybach, z których (jak im się wydaje, formalnie słusznie) nie muszą się nikomu tłumaczyć ani dalej w Polsce niczego okazywać. I śmieją się w kulałak, bo nikt im tego nie odbierze. W niektórych dyscyplinach (np. w pedagogice) liczba tak uzyskanych habilitacji zaczyna stanowić nawet jedną czwartą wszystkich czynnych etatowych profesorów. Są to ci, którzy własnych prac nie umieją włączyć w obieg społeczny nauki, nie należąc do jej kolektywu myśli w rozumieniu Ludwika Flecka. Mając status formalny, merytorycznie wykluczają się ze społeczności akademickiej, nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Są przy tym uczelnie, które nieświadomie lub cynicznie posługują się nimi jako własnymi atutami, choć to je same wyrzuca na aut naukowej rzetelności i przyzwoitości. Próby monitorowania tego procederu czy przeciwdziałania mu zdają się skazane na niepowodzenie, bo przy braku dobrej woli i rzetelności uczelni zagranicznych (w tym ostatnio jednego z uniwersytetów katolickich na Słowacji, będącego Mekką najślabszych w pedagogice) mogą ciągle pojawiać się przykłady obchodzenia i zwykłych oszustw, gdy wgląd w dorobek kandydata jest ograniczony, a procedura zbyt łatwa do zmanipulowania. Daje się też sprawdzić, że czwartą ligę skłonna jest promować przede wszystkim trzecia liga, ciągnąc średnią akademicką w dół, czyli do swoich standardów. Zjawisko jest jeszcze w fazie rozwojowej i nie wiadomo, czy uda się je zahamować.

### W nauce gorzej niż w sporcie

Każda analogia ma swoje ograniczenia, czasem dające się wykorzystać dla zwiększenia ich paradoksalnej mocy perswazyjnej. W sporcie rywalizacja jest podzielona między ligi, które się między sobą nie mieszają, a w nauce wręcz przeciwnie, niestety. Na forum typowej Rady Wydziału czy Rady Instytutu zderzają się poziomy, style i jakości myślenia zarówno tych z pierwszej ligi, jak i kolejnych, nie wyłączając tej najniższej. Każdy ma ten sam głos i zablokowanie w sojusz głosów czwarto- i trzecioliigowych może pokonać nawet najlepszego przedstawiciela pierwszej ligi. Zwłaszcza, gdy ci grają nie fair i wyko-

rzystują głosowania tajne. Patologia głosowań tajnych jest wówczas nie do uniknięcia. Paradoks dodatkowy tej analogii polega też na tym, że w przypadku nauki bywa, że trzecioligowy gracz czy trener albo sędzia rozstrzyga o kwestiach leżących poza jego zasięgiem merytorycznym, decydując w sprawach wymagających sprawności z innej ligi, czyli z innego świata wiedzy. Stąd tyle, będących tajemnicą poliszynela, nierzetelności akademickich w głosowaniach w środowiskach, gdzie dominuje niższa liga naukowa. Wynika z tego, że w interesie nauki jest niedopuszczanie do bezkarnej obecności w gremiach opiniotwórczych osób z najniższych lig, gdy tymczasem w niektórych skrajnych sytuacjach mogą stanowić większość, zadowoloną z siebie i utrwalającą marazm oraz patologię środowiska na lata, gdzie każdy obecny z wyższej ligi staje się narosłą, kimś obcym, a na dodatek zbędnym.

Szczególnie negatywy obecności gorszej ligi, nieuniknionej zapewne, choćby z powodów obsługi masowej dydaktyki (najsłabsi są latami przetrzymywani jako „niezbędni” dydaktycznie), dają o sobie znać, gdy jej przedstawiciele zostają wybrani do władz instytucjonalnych lub wydziałowych. Wtedy z konieczności stają się narzędziami w rękach cynicznych graczy, pilnujących swojej uzurpatorskiej dominacji na lokalnym poletku akademickim, aby, broń Boże, nie została podważona przez lepszych. Absurd kierowania środowiskami akademickimi przez jej słabych intelektualnie, opóźnionych w rozwoju, mających kłopoty z własnymi habilitacjami, przedstawicieli niższej ligi, to coś coraz częstszego i, o dziwo, traktowanego często jako naturalne. Środowisko sobie życzy, a rektorzy to przyklepują, nie umiając się temu przeciwstawić. Natomiast podniesienie słabeusza do godności „piastowania” funkcji lokalnie ma go namaszczać na kogoś lepszego, kto tak wywyższony sam ma prawo się wywyższać, pograżając innych, merytorycznie lepszych, jako formalnie gorszych. Przeradza się to na całe lata w „układ” samozadowolenia, eliminującego elitarność z własnego podwórka, w stylu opisanym przez Ortegę y Gassetę mianem „syndromu masowości”. Powtórzmy, to nie jest tylko patologia szkół wyższych, zawodowych czy niepublicznych, środowiska uniwersyteckie także są tym syndromem dotknięte. Wystarczy na serio przyjrzeć się części władz dziekańskich i instytucjonalnych, np. w pedagogice, choć nie tylko tam.

### Cztery przestrzenie autorytetu

Przytoczone skrótowe opisy czterech lig akademickich – jako nie tylko czterech różnych światów, ale czterech typów wyobrażeń o nauce jako „grze na serio” (Bourdieu) – niosą ze sobą daleko idące konsekwencje w rozumieniu rozmaitych wymiarów praktyki naukowej oraz interakcji środowiskowych, zwłaszcza, jeśli chodzi o walkę o uznanie, a zatem w odniesieniu do problemu tożsamości poszczególnych dyscyplin, jakości ich liderów i kondycji uczel-

ni, nie wyłączając uniwersytetów. Pojawia się także problem tego, kto i jak staje się autorytetem, czy ma pozycję decydującego wpływu, przynajmniej lokalnego, oraz jaki mechanizm kieruje etosem środowiskowym i rozwojem kolejnych pokoleń adeptów, a także tego, co i jak jest wykładane studentom i doktorantom, jak są pisane podręczniki i redagowane książki zbiorowe oraz czasopisma. Że pogłębia się tu proces degradacji, to rzecz ponad wszelką wątpliwość. W jednych środowiskach widać to bardziej drastycznie, niestety, w innych udaje się rozmaicie temu przeciwdziałać.

Każda z lig akademickich, podkreślmy, zgoła czym innym się kieruje w orientowaniu się na wzorce, inaczej wartościuje swoje dokonania i mechanizmy awansu. Pierwsza liga nie ma uwagi dla oznak władczych, nawet sprawując wysokie urzędy i funkcje akademickie, traktuje je jako przejściowe, niepierwszorzędnej wagi, stanowiące swoistą służbę, a nie sposób manifestowania wagi i spełniania siebie. Tacy starają się utrzymać etos intensywnej pracy naukowej, uciekając często przed rytuałem konferencyjnym i zbędnymi zaproszeniami, a jeśli już, to ceniąc siebie i innych poprzez wysokie wymagania i dążenie do pokazywania zawsze czegoś nowego, zarazem wręcz uciekając od okazji do publikowania niedopracowanych jeszcze pomysłów.

Druga liga nagminnie skupia się na oznakach władczych autorytetu środowiskowego i formalnych kryteriach statusu. Kto jest dziekanem czy prodziekanem, ma być ważniejszy i poważniejszy od tego, kto nim nie jest. Sam wybór do jakichś gremiów oficjalnych ma pasować na wyższy status powagi akademickiej i nie musi być dalej wsparty ani udokumentowany jakością zaangażowania i zdolnością wydania jakichś twórczych owoców. Przywiązanie do hierarchii akademickiej jest tu większe niż w pierwszej lidze, swoście konwencjonalne w duchu Habermasa, tj. absolutyzujące reguły i formy, nawet jeśli wykorzystywane w sankcjonowaniu pewnego *status quo*, w rywalizacji o prestiż z wykonującymi prawdziwą robotę naukową. Ta sytuacja może prowadzić do tego, że, umocniwszy swój prestiż, drugoligowy profesor wróci do dążeń i ambicji pierwszoligowych, stając się z czasem uznanym za to, co zrobił autorsko, a nie za to, jakie funkcje pełnił. Jednak może też generować groźbę degradacji do trzeciej ligi bądź czynić go zakładnikiem gestów uznania przedstawicieli tejże.

Trzecioligowe gry o pozycję autorytetu i mechanizmy selekcji do tej kategorii to raczej dominacja presji na „przedkonwencjonalne” style działania i kompetencje, znane z opisów teorii rozwoju poznawczego i moralnego u Kohlberga, gdzie liczy się głównie walka o doraźne korzyści, przynależność do obozu władzy, a wykonywanie gestów wzajemnych uprzejmości i handlu staje się sposobem istnienia. Jednym słowem – działa mechanizm anomii i presja na anomizację, cofającą rozwój w środowisku do wzorów i praktyk niskorozwojowych. Autorytetem jest wówczas ten, z kim warto się liczyć dla własnego interesu. Tu zabieganie o zbieranie przyczynków jest namiętne, wszelkie

okazje do obecności są traktowane jako warte zachodu, dominują banalne publikacje pomnażające, dorobek bez większej jakości.

Najgorzej jest, rzecz jasna, z przedstawicielami czwartej ligi, z konieczności przeżartymi cynizmem, roszczeniowym charakterem postawy i nikczemnością w relacjach w poprzek podziałów akademickich. Tworzą całe układy podłości, lekceważenia studentów, podchodów wobec kolegów lepszych od siebie z wyższych lig, bo na skróty prą do tego, aby także się liczyć. Muszą tak grać, bo inaczej nie umieją. Dla nich nie ma „świętości”, nie uznają autorytetów, jako lepszych od siebie, nie ma też dla nich czytelnych reguł i standardów akademickich, wszystko jest do kupienia i przepchnięcia. Wystarczy się zmobilizować w grze pozorów, sojuszów, oszustwa oraz stosowania walk i wojen podjazdowych. Zła aura interakcji w rozmaitych środowiskach lokalnych bierze się z nadmiaru presji z tego kręgu pochodzącej, o dziwo, coraz częściej mającej realny wpływ na rytuały akademickie. Patologia tego stanu rzeczy nie na tym polega, że psuje to atmosferę, ale że najlepsi wycofują się, odchodzą, a średni zawierają z takimi zgniłymi kompromisami, jedynie z dążeniem do tego, aby w nich nie utonąć. Etos akademicki jednak musi wówczas iść w kąt, bo po prostu przeszkadza.

### Ligowy los młodych pracowników nauki

Szczególnie drastyczną stroną takiego podziału świata czy światka nauki jest to, że rzutuje on w sposób rozstrzygający na losy kolejnych pokoleń adeptów rozmaitych świątyń wiedzy. Młodzi często długo nie wiedzą, której lidze powierzają swój potencjał i szanse rozwojowe, idąc na studia doktoranckie bądź nawet po nich zostając asystentami czy adiunktami. Już na poziomie przewodu doktorskiego młodzi skazują się na gorszą ligę, jeśli dadzą się zamknąć w horyzoncie słabego naukowo, acz dominującego lokalnie koryfeusza nauki.

Opiekun pierwszoligowy dąży do tego, aby najlepsi uczniowie go przerosli i byli szybko niezależni w stopniu i w zakresie poza jego własnym zasięgiem. Opiekun trzecio- i czwartoligowy zadba o to, aby nigdy nikt lepszy od niego w jego otoczeniu nie mógł się rozwinąć; zresztą nie musi się starać, wystarczy, że zablokuje dostęp do wiedzy, jaka przekracza jego samego. Wykładowcy niskiej ligi zrobią wszystko, aby studenci, doktoranci i asystenci nie wiedzieli wiele więcej niż wyznacza horyzont lokalnie dominujących koryfeuszy, zacierających ślady po przepaści, jaka dzieli ich od nauki „normalnej”, zaawansowanej. Stąd słaba kadra naukowa dobiera sobie dostatecznie słabych lub ich do słabości wdraża, odcinając od dostępu do ożywczej, życiodajnej myśli. Tylko ten adept ma szansę, który wyrwie się z ram wyznaczanych przez lokalny układ władczy czy proceduralny i sam dobieje się kontaktu z potencjałem symbolicznym poza zasięgiem jego własnego opiekuna.



## Mgła ministerialna niewiedzy

Najwidoczniej brak jest woli, energii i środków na to, aby – zamiast prześcigać się w wymyślaniu nowych kosmetyk w zakresie procedur akademickich – dało się ogarnąć diagnostycznie skalę patologii zagrażającej nauce polskiej w konkretnych środowiskach i dyscyplinach. Podobnie brak jest zrozumienia, że tworzenie lokalnie sztucznych barier i zawyżanie kryteriów awansu w nowo proponowanej przez Ministerstwo formule usamodzielnienia musi przynieść „efekt bumerangowy” w postaci ucieczki w ościenne mechanizmy, na które ograniczeń nie ma. Już musimy robić dobrą minę do złej gry, najlepiej nie przyjmując do wiadomości, że, chcąc dobrze z dużą dozą naiwności, musimy popsuć mechanizm selekcji akademickiej. Ministerstwo nie zająknęło się dotąd w sprawie niezbędnych zaworów bezpieczeństwa, bo nie widzi problemu.

Przypadki nadużywania wygodnych ścieżek i furtek awansu formalnego w nauce, prestiżowych potem obsadzania prestiżowych stanowisk we władzach akademickich stają się coraz bardziej bezkarne i pozostawiają etycznie wrażliwe niedobitki nauki bezsilnymi w środowiskach, w których patologia dominuje strukturalnie i programowo. Kto nie zna takich miejsc w swojej dyscyplinie, zdaje się do niej po prostu nie należeć. Cięży to zarówno na szkołach wyższych niepublicznych, jak i na uniwersytetach, dużych i małych, młodych i tych starszych. Żeby jakiejś patologii położyć kres, trzeba ją najpierw zobaczyć w jej rozciągłości. Tymczasem zbyt często zadowolamy się stwierdzeniem, że w papierach jest wszystko w porządku. I liczba tzw. samodzielnych się zgadza. A karawana nauki jedzie dalej, choć to często już tylko karawan na jej własnym pogrzebie.

Instytucjonalne mechanizmy ozdrowieńcze w postaci ogniów decyzyjnych nauki (w jednostkach podstawowych nauki, w kierownictwach uczelni i w kręgach okołoministerialnych) nie działają, bo rozrzut „krzywej Gaussa” w zakresie obecności typów lig we władzach akademickich powoduje, że wpływ osób z drugiej i trzeciej ligi zdaje się decydujący. Na szczęście zdaje się, że czwarta liga nadal nie ma istotnego wpływu na jakość życia akademickiego, chwilowo jesteśmy na etapie stopniowego „rakowacenia” przestrzeni życia. Dopiero później tkanki życia akademickiego zaczną umierać sparaliżowane rakiem je przerażającym – udziału w procesach decyzyjnych osób, które same nie przeszły poważnego procesu awansu akademickiego w możliwie najwyższym trybie. Najgorsze jeszcze przed nami. Ale już stuka do drzwi. A te są, niestety, otwarte. Jak je zamknąć? I komu powierzyć klucze?

Prestiż instytucji powierzany na długoterminowe kadencje osobom bez należytego prestiżu musi upaść. Misja staje się fikcją. Nauka polska w rozmaitych przekrojach instytucjonalnych, środowiskowych i dyscyplinarnych jest już na dobrej drodze do tego katastrofalnego celu. Uczelnie, ich wydziały czy

instytuty często już stają się ofiarami swoich trzecioligowych eksponentów. Natomiast czwarta liga już szykuje się do skoku. Tymczasem nie ma już bardzo często z kim współdziałać lokalnie dla odwrócenia tego trendu, bo dla sprawowania władzy słabi naukowo i nędzni etycznie muszą pozyskiwać głosy najgorszych, podobnych do siebie. Takimi się wolą otaczać. Lepsi stają się zbędni i są przeszkodą w kwitnięciu układów i patologii. Troska o prawdziwy rozwój, rzetelność i powagę akademicką schodzi na plan dalszy. Uczelnie państwowe nie są od tego wolne, zwłaszcza niektóre środowiska i dyscypliny. Jak długo jeszcze? Jako zbuntowany pesymista boję się odpowiadać. Dlatego jako filozof zadaję te pytania. Bo już nie umiem ich nie zadawać!

*Lech Witkowski*

#### **Four leagues in Polish humanities**

The paper develops a typology of four different categories of behavior, status and institutional mechanisms, which while locally dominating in disciplines, schools of university level and among their authorities, for many years may bring about many pathological phenomena, hampering academic development and toxicating aura of interactions and quality of various scholarly initiatives like scientific conferences and intellectual development of adepts.

Each of the leagues has got its specific characteristics emphasizing its quality, potential, manierisms and pathology. The paper elaborates in detail the types of authority stemming from such different mechanisms. The basic thesis points to the increasing power of lower types of leagues in universities. The emphasis on the fourth category of academic persons is linked with search for cynical access to the worst type of promotion towards professorship via some East European universities (including catholic ones) which guarantee such way for academic status.

The theoretical contexts applied in such analysis use the reference to analyses by P. Bourdieu, J. Habermas and L. Kohlberg, L. Fleck and O. y Gasset.

The author states that the Ministry of Higher Education is not conscious about such phenomena and it is not able to raise some blockades against them. Moreover, the pressure to institutionalize more rigid solutions in Poland for the "habilitation" degree must bring a 'boomerang effect' of escape of the worst candidates to academic autonomy of professors to get their degrees abusing international agreements with Russia, Ukraine and Slovakia.

The paper raises an alarm from the position of pessimistic protest.

# Artykuły



Astrid Męczkowska-Christiansen  
Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

## O masie i wychowaniu, które nie łączy i nie rozdziela

*Zero chce być ramą wszystkiego.*  
Stanisław Jerzy Lec, *Myśli nieuczesane*

*Barbarzyństwo wpisane jest w samo pojęcie kultury, pojęcie skarbcza wartości, rozpatrywanych jako niezależne – może nie od procesu produkcji, dzięki któremu powstały, ale od procesu, dzięki któremu trwają. Tym sposobem służą one apoteozie tego ostatniego <?> procesu, jakkolwiek byłby on barbarzyński.*

Walter Benjamin, *Pasaże*

Masa jest kategorią, która – choć zadomowiona w dyskursie nauk społecznych i humanistycznych – wydaje się do ich języków wprowadzać przede wszystkim konotacje estetyczno-etyczne. W obszarze myśli humanistycznej, od czasów Platona naznaczonej tęsknotą do wzniosłości, rodzi dysonans ujawniający się w niewspółbrzmieniu pomiędzy *καλός* i *γαθός* a szpetotą i moralnym prymitywizmem przypisywanym masom i masowości. „Masowość” przywołuje myśl o intelektualnej i duchowej jałowości, braku tożsamości i upośledzonej kondycji człowieka. Wprowadza konotacje kulturowego barbarzyństwa jako antytezy ludzkiego powołania. Rodzi niesmak i przerażenie. Niesmak wobec „człowieka upadłego” (albo i tego, który nigdy nie był w stanie sprostać humanistycznym ideałom wzniosłości), zezwierzęconego (bo czymże jest człowiek poza *Kulturą?*), „bezsztaltnego” – pozbawionego osobowej formy, jaką nadaje mu tożsamość. Wzbudza poczucie grozy, albowiem wyzuta z tożsamości masa, bezkształtny cielec nieposiadający jakiegokolwiek „centrum” – „dośrodkowej siły” wyznaczającej stały kierunek jego dążeniom – staje się nieprzewidywalny w swoich nastrojach, gestach i odruchach. Dlatego też przynajmniej od czasów Le Bona i Spenglera *Intelektualiści* obawiają się mas. (Czyż nie odziedziczyli tych obaw po osiemnastowiecznym *Bourgeois*, przerażonym projektem obdarzenia *motłochu* wolnością?).

Przeraża ich wizja dostarczona przez Ortegę Y Gassetę, ukazującego nieokielznaną *masę*, zbuntowaną wobec wartości Cywilizacji Księgi, w roli źródła

społecznej destrukcji<sup>1</sup>. Wzbudza grozę „klasyczny” obraz Le Bona opisującego tłum rządony zwierzęcym instynktem i ślepym afektem, a stymulowany poczuciem własnej mocy<sup>2</sup>. Niezmiennie rodzą obawy analizy dokonywane przez Arendt, przedstawiające *motłoch*, „odpad” burżuazyjnego społeczeństwa, w roli siły napędowej totalitaryzmu<sup>3</sup>, zaś *masę* jako jego siłę sprawczą<sup>4</sup>. Odrzę wzbudza najbardziej chyba estetyzowana, a zatem i obrazowa forma opisu masy i masowości, prezentowana współcześnie przez Baudrillarda, w której *masa*, „pochłaniacz” wszelkiego sensu, przytłacza swoją szpetotą i przeraża złowrogim milczeniem<sup>5</sup>. W opisie tym, stanowiącym w pewnym sensie „poetycką” diagnozę współczesnych społeczeństw Zachodu, „zlewają się” ze sobą dwa porządki: estetyczny i etyczny, niemalże atakując czytelniczą *władzę sądenia*.

Masa to obiekt pogardy politycznych intelektualistów, sprowadzających rzeczywistość do płaszczyzny projektu<sup>6</sup>. Posądzana o wsteczność, kołtunizm, niedojrzałość do odpowiedzialnego korzystania z *Uniwersalnych Zdobyczy Zachodniej Cywilizacji* (demokracji, obywatelskich praw – odpowiedzialności etc.), jest uznawana za źródło grawitacyjnej siły dla jego emancypacyjnych dążeń<sup>7</sup>.

Niekiedy jednak przedstawia się masę w roli ofiary. Tak ma się rzecz w *Dialektyce Oświecenia*, uznającej masowość za produkt rzekomego postępu dziejów, oświeczonego „słońcem kalkulującego Rozumu”<sup>8</sup>. W nieco podobnym tonie o masie pisze Baudrillard, wspominając o ludziach poświęcających swoje życie na rzecz funkcjonalnego istnienia – ludziach nieustannie upominanych, by dawać z siebie „maksimum skuteczności” i „maksimum rozkoszy”; ludziach, których „egzystencja się rozpadła”<sup>9</sup>. W kategoriach ofiary masę postrzega także Oakeshott, uznając ją za „produkt uboczny” wyłonienia się nowożytnego państwa europejskiego, w wyniku czego część jednostek „słabych”, niezdolnych do udźwignięcia brzemienia politycznego sprawstwa, wydziedziczona z bezpiecznego świata feudalnych zależności, stała się ofiarą narzuconej wolności<sup>10</sup>. Niemniej, odchodząc od retoryki ofiary, podkreśliłmy, że gros myśli

<sup>1</sup> J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, „Muza”, Warszawa 2006.

<sup>2</sup> G. Le Bon, *Psychologia tłumu*, przeł. B. Kaprocki, PWN, Warszawa 1986.

<sup>3</sup> H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, t. 1, przeł. D. Grinberg, M. Szawiel, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 216 i n.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 37-57. Warto zaznaczyć, że Arendt wyjaśnia różnicę między motłochem a masą, polegającą na tym, że motłoch przejmuje, choćby w zniekształconej postaci, etos grup dominujących, masy zaś są „przenikane” przez wszelkie wpływy społeczne i kulturowe. *Ibidem*, s. 41.

<sup>5</sup> J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2006.

<sup>6</sup> M. Maffesoli, *Czas plemion*, przeł. M. Bucholc, PWN, Warszawa 2008, s. 97.

<sup>7</sup> Chodzi tu o dokonania w sferze społeczno-obywatelskiej, nie zaś ekonomicznej. Masa to wszak „wzorowy” konsument.

<sup>8</sup> M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, przeł. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 1994.

<sup>9</sup> J. Baudrillard, *Pakt jasności. O inteligencji zła*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2005, s. 124.

<sup>10</sup> M. Oakeshott, *O postępowaniu człowieka*, przeł. M. Szczubiałka, PWN, Warszawa 2008, s. 309-311.

poświęconych zjawisku masowości traktuje je jako wytwór określonych, historycznie osadzonych praktyk społeczno-ekonomicznych i towarzyszących im konsekwencji dla charakteru międzyludzkiej więzi. Zwłaszcza co świeższe prace socjologów, zorientowanych na analizę codzienności, pozwalają spojrzeć na masę jako aktualnie zastaną jakość społeczną, wyłaniającą się w procesie społeczno-kulturowych przeobrażeń<sup>11</sup>.

Niewiele jest jednak prac, w których przedstawia się masę jako „efekt” (ofiary?) oddziaływań edukacyjnych<sup>12</sup>, pomimo tego, że w dyskusjach nad zjawiskiem masowości wyraźnie daje o sobie znać pedagogiczny wątek, dotyczący jej związku z „elementarnym brakiem myślenia”<sup>13</sup> umasowionych indywidualów – myślenia wątpliwego, kwestionującego, a zarazem odpowiedzialnego, co – w terminach Arendt – rozumiem jako myślenie „we własnym imieniu”, połączone z odwagą wydawania sądów<sup>14</sup>.

Zanim jednak spróbuję podjąć się bliższego rozważenia tejże relacji w odniesieniu do problematyki wychowania, dokonam próby określenia tego, czym jest masa.

Estetyzujące, rozmyte pojęcie masy, pozbawione rdzenia i ostrych granic, wydaje się odpowiadać jej „istocie” wyrażanej w braku i aporii. Pojęcie masy, zauważa Maffesoli, wymyka się kategoryjnej siatce klasycznej socjologii, czy też nauk społecznych w ogóle. „Masa” – dodaje Baudrillard – jest kategorią „miękką, lepka, «lumpenanalityczną»<sup>15</sup>. Treść pojęcia masy jawi się jako mgławica jednostek przemieszczających się w niezidentyfikowanych kierunkach; jako dynamiczne konstelacje ich dążeń i afektów otoczonych wspólnotową aurą. Wszystkie te jednostki – wbrew wielu obecnym pomiędzy nimi różnicom – wydają się tworzyć jakąś ustrukturowaną wewnętrznymi napięciami całość, a jednocześnie rozdzielać (na *plemiona*, zauważy Maffesoli). Tak rozumiana masa stała się przedmiotem analiz „socjologii włóczęgowskiej”, odwracającej się od formizmu, a zwracającej się ku empatii i oscylującej w ramach „paradygmatu estetycznego”<sup>16</sup>, co określiłabym mianem przejścia od paradygmatu

<sup>11</sup> Zob. M. Maffesoli, *op. cit.*, a także: M. Castells, *Siła tożsamości*, PWN, Warszawa 2008, s. 62-74. Pomimo tego, że Castells nie posługuje się w swoich analizach pojęciem masowości, warto zwrócić uwagę, iż wiele cech przypisywanych przez niego współczesnym „wspólnotom kulturowym” odpowiada charakterystykom mas.

<sup>12</sup> W dyskusjach nad edukacją podejmuje się głównie wątek oddolnego określania kształtu kultury przez masy, uzyskujące powszechny dostęp do kształcenia. Stąd – paradoksalnie – umasowienie edukacji przynosi deprecjację wartości kulturowych. Zob. D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przeł. J. Burszta, „Zysk i S-ka”, Poznań 1998, s. 19-20.

<sup>13</sup> Określenie Arendt, portretujące sylwetkę Adolfa Eichmanna.

<sup>14</sup> Zob. H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006; *eadem*, *Polityka jako obietnica*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005, s. 50.

<sup>15</sup> J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości...*, s. 9.

<sup>16</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 157.

strukturalnego do poststrukturalnego w naukach społecznych<sup>17</sup>. „Masa” nie spełnia zatem pojęciowego rygoru pozytywistycznie zorientowanej nauki; jest kategorią aporyczną. Przejawia się w niej zmienność i stałość, wielość i jedność, brak i nadmiar. Pomimo tego, że – jak powiada Baudrillard – „[p]ragnienie uściślenia kategorii masy jest wewnętrznie sprzeczne, gdyż oznacza wymuszenie sensu na tym, co jest z niego wyzute”<sup>18</sup>, spróbujmy z mgławicy znaczeń przypisywanych masie i masowości wydobyć kontur tego pojęcia – choćby niewyraźny, przetarty, lecz uprzestrzenniony; kontur, wyznaczany przez obecne w nim aporie, nakreślające zarys biegunowego układu jego granic<sup>19</sup>.

### Aporia pierwsza: *Barbarzyństwo jako konsekwencja postępu dziejów*

Masa jest produktem „podniesienia dziejów”<sup>20</sup> – ustanowienia porządku publicznego, usunięcia z ludzkiego doświadczenia wizji przerażającej nędzy, nadania światu przejrzystości, a ludziom poczucia bezpieczeństwa. Odczuwszy swoją siłę, osiągnąwszy względny komfort życia i poczucie bezpieczeństwa – masa odczuwa samowystarczalność: nie potrzeba jej elit, bogów, drogowskazów. Człowiek umasowiony jest dla siebie jedynym punktem odniesienia i czuje się z tym dobrze. Zbędne, a i uciążliwe stają się dla niego wartości kultury wysokiej; obce mu – autorytety<sup>21</sup>. Ufną w swoją moc, „[w]spółczesny człowiek masowy jest faktycznie prymitywem, który bocznymi drzwiami wślizgnął się na starą i szacowną scenę cywilizacji”<sup>22</sup> – pisze Gasset. Być może w czasach Ortegi y Gasseta cywilizacyjne barbarzyństwo z trudem przyszłoby zaliczyć do kulturowego *mainstreamu* (przynajmniej z perspektywy neokantyzmu, którego orędownikiem był Gasset<sup>23</sup>), stąd jego uwaga o „bocznych drzwiach”. Nieco inaczej na zjawisko masowości patrzemy dzisiaj; zupełnie inaczej patrzyli na nie także Adorno i Horkheimer, dając początek współczesnym socjokulturowym analizom masowości i uznając ją za fenomen dominujący na scenie kul-

<sup>17</sup> Zob. A. Męczkowska, *Strukturalizm, poststrukturalizm a problem pola dyscyplinowego pedagogiki*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4.

<sup>18</sup> J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości...*, s. 9.

<sup>19</sup> W tym celu świadomie wykorzystuję w dalszych częściach tekstu wielce zróżnicowane optyki teoretyczno-ideologiczne.

<sup>20</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*

<sup>21</sup> Myślę, że można byłoby pokusić się w tym miejscu o postawienie tezy o „paradoksalnie” zachodzącej relacji pomiędzy przerostem Ja jako efektem kultu indywidualizacji i dominacją tzw. „kultury terapeutycznej” w sferze kultury masowej a kształtowaniem się jednostki umasowionej. Zob. M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007; A. Męczkowska, *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, [w:] *Edukacja – Moralność – Sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.) „Verba”, Lublin 2007.

<sup>22</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 86.

<sup>23</sup> Zob. R. Gaj, *Ortega y Gasset*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2007.



turowej panoramy oświeconego Zachodu. Z perspektywy dostarczonej przez Szkołę Frankfurcką<sup>24</sup> człowiek masowy nie jest bynajmniej barbarzyńcą, ukradkiem wślizgującym się na scenę szacownej Cywilizacji. Przeciwnie: wpadł z impetem przez główne wrota; wpłynął niesiony gwałtownym nurtem kulturowych przemian, popychany falą industrializacji, ogłuszony młotem społeczeństwa totalnego, kolonizującego całość ludzkiego życia.

Masa stała się produktem socjologicznego „efektu odwrócenia”<sup>25</sup>, w którym inspirowane ideami Oświecenia działania, zorientowane na polityczną emancypację, cywilizacyjny postęp i racjonalizację życia, poprowadziły w kierunku wtórnej mityzacji świata i ubezwłasnowolniającej przemiany istot ludzkich w hordę konformistycznie usposobionych i potulnych istot. Przemiana ta na nowo uczyniła z człowieka „istotę czysto gatunkową”<sup>26</sup>. Masa jest przejawem świata na nowo „zaczarowanego” – świata, którego głównym spoiwem jest afekt i wrażliwość na wspólnotowe przeżycia<sup>27</sup>. Współcześnie nowy barbarzyńca ożywa w społeczeństwach zrjonalizowanych, przejrzystych, próbujących wyeliminować jakiegokolwiek ryzyko<sup>28</sup>.

### Aporia druga: *Spółeczeństwo masowe*

Ukształtowany w okresie modernizmu typ formacji społecznej, bezwiednie asymilującej wpływy homogenicznej kultury masowej, w którym następuje erozja tradycyjnych struktur, więzi i wartości, a aktywność ludzka sprowadza się do kolektywnej rytmiki nierefleksyjnych działań, przyjęło się określać mianem społeczeństwa masowego<sup>29</sup>. O masowości tej formacji decyduje nie jej liczebność bądź określona jakość, lecz cała seria *braków*, do których zalicza się:

- Brak społecznej podmiotowości, przejawiającej się w zdolności do samostanowienia, dlatego też ludzi „nazywamy masą, nie tyle ze względu na ich liczbę, ile ze względu na to, że życie ich jest bezwładne i bezwolne”<sup>30</sup>.

<sup>24</sup> Zob. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *op. cit.*; M. Horkheimer, *Sztuka i kultura masowa*, przeł. J. Stawiński, [w:] *Szkoła Frankfurcka*, J. Łoziński (red.), t. 2, Warszawa 1985; H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badanie nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, przekład zbiorowy, PWN, Warszawa 1991; L. Lowenthal, *Literature, Popular Culture, and Society*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NY, 1961.

<sup>25</sup> Zob. R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przeł. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

<sup>26</sup> Zob. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *op. cit.*

<sup>27</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 60.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>29</sup> Por. J. Turowski, *Wielkie struktury społeczne*, KUL, Lublin 2000, rozdz. 11.

<sup>30</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 68.

- Osłabienie więzi społecznych i wycofanie zaangażowania<sup>31</sup>. Społeczeństwo masowe jest w gruncie rzeczy zbiorowiskiem jednostek wyalienowanych: „[c]łowieka z mas cechuje przede wszystkim (...) „odizolowanie i brak normalnych kontaktów społecznych”<sup>32</sup>.
- Brak aspiracji, poczucia sensu i celu, odpowiedzialności i moralnego zobowiązania – masa jest pozbawiona moralnej integralności, w zamian mało efektywnej „protezy” moralnego porządku dostarcza jej kultura masowa<sup>33</sup> bądź ideologia<sup>34</sup>.
- Zanik zmysłu krytycznego, przejawiający się w odbiorze świata jako „zastanej danej”<sup>35</sup>.
- Rozmyta (niekiedy uznawana za w ogóle nieobecna) forma tożsamości, która nie koncentruje się wokół wspólnych celów czy wartości ani też przynależności klasowej, etnicznej, religijnej. „Termin «masy» – twierdzi Hannah Arendt – znajduje zastosowanie tylko tam, gdzie mamy do czynienia z ludźmi, z których, ze względu na samą ich liczbę bądź bierność albo połączenia obu tych czynników, nie można stworzyć żadnej organizacji opierającej się na wspólnocie interesów, żadnej partii politycznej, władzy municypalnej, organizacji zawodowej lub związkowej”<sup>36</sup>.
- „Ułomność” jednostek zrzeszonych w społeczeństwie masowym – charakterystyka ta wyłania się z myśli Oakeshotta, traktującego masę jako zbiór jednostek *manqué*, „jednostek niedokonanych” (A.M-C.), które łączy niezdolność do prowadzenia indywidualnego życia i tęsknota za „przyliskiem jakiejś wspólnoty”<sup>37</sup>, a także z myśli Gassetta, w świetle której człowiek umasowiony jest istotą *reaktywną* w przeciwieństwie do człowieka aktywnego i racjonalnego.
- Zastąpienie życia „zracjonalizowanego społeczeństwa przez życie społeczne o dominancie empatycznej”<sup>38</sup>, co stanowi antytezę procesu wyłaniania się społeczeństw nowożytnych<sup>39</sup>.

<sup>31</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 59.

<sup>32</sup> H. Arendt: *Korzenie totalitaryzmu*, t. 2, przeł. D. Grinberg, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 45.

<sup>33</sup> D. Strinati, *op. cit.*, s. 19.

<sup>34</sup> Funkcje kultury masowej i przekazu ideologicznego są w gruncie rzeczy zbieżne.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> H. Arendt: *Korzenie totalitaryzmu*, t. 2, *op. cit.*, s. 37. Wyrażanego przez Arendt stanowiska nie podziela Maffesoli, wskazujący na zdolność mas do organizowania się, pomimo tego, że ma ono charakter incydentalny i jest oparte przede wszystkim na więzi afektywnej. Na podobną możliwość zwraca również uwagę Castells (niemniej, pozostający w tej kwestii sceptykiem przedstawiającym obawy przekształcania się zbiorowości opartych na tożsamościach obronnych w ruchy fundamentalistyczne). Zob. M. Maffesoli, *op. cit.*; M. Castells, *op. cit.*, s. 74.

<sup>37</sup> M. Oakeshott, *op. cit.*, s. 309.

<sup>38</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 35.

<sup>39</sup> Zob. M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. J. Miziński, „Test”, Lublin 1994; *idem*, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, PWN, Warszawa 2002.

W tym sensie koncepcja społeczeństwa masowego, stanowiąc przeciwieństwo socjologicznego pojęcia społeczności<sup>40</sup>, ma charakter oskymoroniczny. Jej uobecnienie się można uznać za przejaw przerostu Baudrillardowskiego *hiperureczywistnienia*, kładącego kres egzystencji wszelkiej społeczności<sup>41</sup>, zastępującej porządek polityczny porządkiem stadnego zespolenia<sup>42</sup>.

### Aporia trzecia: *człowiek bez właściwości*

Podobnie jak masę można by uznawać za antytezę podmiotu zbiorowego (czy zaprzeczenie społeczeństwa w ogóle), tak i jednostkę „ucieleśniającą się” w masie – nazwijmy ją za Oakeshottem jednostką *manqué* – można postrzegać w kategoriach zaprzeczenia podmiotowości (czy też jej utopijnej hipostazy). Można ją bowiem rozumieć jako „człowieka bez właściwości”, który uobecnia się jedynie poprzez „dostrajanie się” do aury zbiorowego doświadczenia bądź namiętności; oddającego swoje ja nieustannie trwającej chwili; wykorzenionego ze źródeł, pozbawionego historii, a przeto i przyszłości. Człowiek umasowiony jest przeciwwą dla podmiotu heroicznego, będącego Panem samego siebie, a zarazem Twórcą historii. Jest on zaledwie etymologicznie pojmovaną osobą (*personą-maską – perforatorem roli*), „odgrywającą rolę w uczuciowych plemionach”<sup>43</sup>, zmieniającą kostiumy i miejsca spektakli. Jest zaprzeczeniem podmiotowej substancjalności, antytezą nowożytniej indywidualności – apoteozy JA, wynoszącej suwerenność ludzkiego *Cogito*.

### Aporia czwarta: *grawitacyjny opór i (post)polityczna moc*

Dynamika funkcjonowania mas jest kształtowana przez przemożną siłę grawitacji. Masa „ściąga w dół”. Wyzuta z aspiracji i ambicji, pragnie sprowadzić wszystkich i wszystko do swojego poziomu – poziomu przeciętności. Człowiek masowy, „sam czując się pospolitym, żąda, by pospolitość była prawem i odmawia uznania jakichkolwiek nadrzędnych wobec siebie instancji” – pisał Gasset<sup>44</sup>. Odmowa mas wobec wartości „wyższego świata” – czy to ujmowanego w kategoriach humanistycznego dziedzictwa Grecji, Rzymu, Jerozolimy, czy też „swoiście ludzkiego” pragnienia sensu – przybiera formę oporu. Jest to opór „cielca”, opór czysto fizyczny, niecierpiący z siły krytycznej refleksji, a zawdzięczający swą moc sile bezwładu. Jest oporem przejawiającym się w mil-

<sup>40</sup> J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości...*, s. 8.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 106 i n.

<sup>42</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 10.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>44</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 147.

czeniu i hiperkonformizmie<sup>45</sup>. Praktyki „oporu” wyrażanego przez masy mają charakter czysto „organiczny” – twierdzi Baudrillard. Ważna jest w istocie jakaś forma „społecznej więzi” przez nie wytwarzana, a nie to, ku czemu są one zwrócone<sup>46</sup>. Jest to opór zwierzęcy – dający możliwość fizycznego przetrwania, opór bierny – a jednocześnie wskazujący na niepojętą *moc* życia bez właściwości, ukazujący witalizm mas<sup>47</sup>. Opór wyzwala moc przetrwania – chodzi tu o moc, której nie należy mylić z władzą, chodzi o moc, która pozwala dostosować się do ograniczeń, nie ulegając im całkowicie<sup>48</sup>. Chodzi o to, by ludzkie zwierzę wciąż miało się dobrze.

Witalizm masy jest podsycany jej zmiennością, wewnętrznym zróżnicowaniem, wieczną dwuznacznością, nieprzewidywalnością, a także nieufnością – „na wzór żołnierzy na polu walki, zygzaki pozwalają jej uniknąć kul władzy”<sup>49</sup>. Zmienność tę można uznać za szczególną formę nieposłuszeństwa<sup>50</sup>.

Choć nieposłuszeństwo mas może mieć ważne znaczenie polityczne, powołujące nowe formy życia społecznego i organizacji politycznych (a historia „ruchów masowych”<sup>51</sup> wyraźnie wskazuje na to, że ma), to zjawisko masowości uznaje się za efekt wyczerpania się indywidualizmu i zaangażowania, dających podstawę wszelkiej polityce<sup>52</sup>. Masa jako „podmiot postpolityczny” nie projektuje siebie, nie określa swoich celów; jest „kłębowiskiem różnorodnych doświadczeń”. Zwrócona ku konkretowi codziennego doświadczenia, stanowi zaprzeczenie polityczności – projektującej, prospektywnej, ekstensywnej i idealizującej. Sama zaś jej obecność jest wynikiem erozji systemu politycznego opartego na uczestnictwie obywateli, fundowanego za sprawą *sfery publicznej*.

Związek pomiędzy istnieniem społeczeństw masowych a upadkiem sfery publicznej nabiera szczególnej wyrazistości w pracach Hannah Arendt. Myślicielka ta wskazuje na funkcjonowanie w obszarze *dziedziny publicznej* zarówno reguł łączących ludzi, jak i dokonujących ich rozdzielenia – reguł nie-

<sup>45</sup> J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości...*

<sup>46</sup> Zob. Maffesoli, *op. cit.*, s. 147.

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 67, 72-73.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 233. Maffesoli wyjaśnia różnicę pomiędzy tak pojmowaną mocą a władzą: ta ostatnia ma charakter zinstytucjonalizowany w różnorodnych formach (społecznej, ekonomicznej, religijnej etc.), sama zaś moc posiada znaczenie ustanawiające i instytucjonalizujące. *Ibidem*, s. 1.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 90.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 105.

<sup>51</sup> Nasuwa się tu metaforyka *stricto* fizyczna. Przypomnijmy: w geofizyce ruchy masowe oznaczają erozyjne przemieszczanie się nagromadzonych mas skalnych, osadów, zwietrzelin na skutek działania siły ciężkości. Jest to proces nieunikniony, stanowiący konsekwencję nagromadzenia się „luźnego” materiału skalnego. Czynnikiem, które mogą mu zapobiec, są wewnętrzna spójność materiału oraz opór, jaki przesuwające się cząsteczki stawiają sobie nawzajem (tarcie). Wspominam o tym, by w sposób jak najbardziej „plastyczny” oddać znaczenie międzyludzkiej więzi i interakcji jako czynników zapobiegających umasowieniu życia społecznego, choć obcy jest mi pogląd, że życie społeczne rządzi się prawami fizyki.

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 107.

pozwalających im „potykać się o siebie nawzajem”<sup>53</sup>. Obie te właściwości tracą społeczeństwa masowe, zamieszkiwane przez jednostki, których „świat (...) utracił moc zbierania ich razem, łączenia i rozdzielania”<sup>54</sup>. Równoległe zachodzące procesy alienacji i kontrindywidualizacji podmiotów, dające wyraz umasowieniu, są dodatkowo stymulowane faktem erozji sfery prywatnej: „społeczeństwo masowe nie tylko niszczy dziedzinę publiczną, ale też prywatną, pozbawiając ludzi nie tylko miejsca w świecie, lecz również prywatnego domu (schronienia przed światem)” – powiada Arendt<sup>55</sup>. Dlatego też polityczne zrzeszenie mas może pełnić funkcję „korporacji terapeutycznej”<sup>56</sup>, usuwającej poczucie samowyobcowania i społecznej alienacji – bez znaczenia, czy są one zaszczerpione „sztucznie” (za sprawą manipulacji ludźmi i niszczenia tkanki społecznej przez systemy totalitarne), czy też będą stanowić bardziej złożone konsekwencje określonych warunków społeczno-historycznych i ekonomicznych.

Pomimo tego, że masa nie stanowi podmiotu politycznego (w sensie politycznego, a więc i świadomego sprawstwa), obejmując rzesze „neutralnych, biernych politycznie ludzi, którzy nigdy nie wstąpili do żadnej partii i rzadko idą do urn wyborczych”<sup>57</sup>, jest obdarzona polityczną *moce* – zdolnością wpływu na życie społeczne i polityczne. Masy, zjednoczone raczej za sprawą nastroju niż celu<sup>58</sup>, są zdolne do tworzenia ruchów totalitarnych, charakteryzowanych jako „masowe organizacje zatowarowanych, odizolowanych jednostek”<sup>59</sup>.

Pośrednikiem pomiędzy polityczną inercją mas a działaniem o znaczeniu politycznym jest afekt. Dostrzegł to już Le Bon, pisząc o odwołaniach do wrażliwości, za pomocą których można pokierować tłumem<sup>60</sup>. Nastroje mas były, są i zapewne nadal będą z powodzeniem wykorzystywane przez politycznych liderów. Polityka angażująca masy – twierdzi Maffesoli – jest „polityką *bel canta*”: nieważna jest treść piosenki, lecz to, jak jest zaśpiewana<sup>61</sup>. Taki też obraz polityki wyłania się z analiz współczesnych jej badaczy<sup>62</sup>. (Na ogół w liberalnie zorientowanych teoriach polityki zwraca się uwagę na problem populizmu i łatwości, z jaką organizacje masowe przekształcają się w organizacje totalitarne – warto jednak przy okazji zwrócić uwagę na tezę Chantal Mouffe, wskazującą

<sup>53</sup> H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, „Aletheia”, Warszawa 2000, s. 59.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 65.

<sup>56</sup> M. Oakeshott, *op. cit.*, s. 312.

<sup>57</sup> H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, t. 2, *op. cit.*, s. 37-38.

<sup>58</sup> *Ibidem*, t.1, s. 319.

<sup>59</sup> *Ibidem*, t. 2, s. 53.

<sup>60</sup> G. Le Bon, *op. cit.*, s. 44.

<sup>61</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 88.

<sup>62</sup> Zob. M. Castells, *op. cit.*; K. Kostrzębski, *Populiści przy władzy – analiza gabinetów rządowych z udziałem partii populistycznych w Europie Zachodniej*, „Przegląd Europejski” 2006, nr 1 (12); *Populizm*, M. Migalski (red.) Wydawnictwo Instytutu Regionalnego, Katowice 2005.

na niezdolność teorii demokracji do właściwego rozpoznania roli „namiętności” mas w polityce, która może być siłą konstruktywną, nie zaś przejawem politycznej bezrozumności i „powrotem do tego, co archaiczne”<sup>63</sup>.)

### Aporia piąta: *intelektualizm umasowiony*

Nawiązując do pojęcia hiperdemokracji, Ortega y Gasset ukazuje społeczeństwo masowe jako „hiperlud” zorganizowany wokół zasady absolutnej równości. Równość ta nie jest równością w sensie politycznym, lecz ma fizyczny charakter *zrównania*: gustów, aspiracji, zachowań etc. Masowość zyskuje postać uniwersalną; ma moc obejmowania wszystkich warstw i grup społecznych: czy to reprezentantów ekonomicznych i społecznych, czy lumpenproletariatu; moc organizowania społeczeństwa bez klas i podziałów.

Szczególnym „zmartwieniem” Gasset’a było panowanie masy w grupach o tradycjach (dotychczas) elitarnych oraz „stały wzrost znaczenia pseudointelektualistów, niedouczonej, niebędącej w stanie osiągnąć należytych kwalifikacji”<sup>64</sup>. Fakt, że jest to problem czasów obecnych, ilustrują słowa komentatora życia publicznego – Jacka Żakowskiego:

Pozorni inteligenci w kąk rzucają od pokoleń gromadzoną wiedzę. W życiu publicznym zwycięża krzyk i histeria. (...) Politycy z inteligenckim statusem pragnący uchodzić za przedstawicieli masy zaczynają używać języka i logiki Leppera. Dzięki temu w salonie czuje się on jak u siebie. Tradycyjny populistą prosi nawet wywodzących się z elit populistów masowych, by się wypowiadali bardziej odpowiedzialnie<sup>65</sup>.

Co więcej, odwrócił się kierunek wyznaczania wzorców:

Niegdyś – powtarza za Gassetem Żakowski – (to – A.M.-C.) masy były świadome, że chcąc wziąć udział, musiałyby (...) zdobyć szczególne zdolności, a tym samym przestałyby być masą. Teraz to inni mają przekonanie, że, chcąc wziąć udział, muszą się upodobnić do masy – mówić jej językiem, powtarzać głupstwa, przejąć kłótność, powierzchowność myślenia, emocjonalną naturę i histeryczne reakcje<sup>66</sup>.

„Umasowienie elit” życia politycznego jest tylko jednym z obszarów tego zjawiska. Dotyczy ono także życia intelektualnego czy sztuki – w zasadzie wszystkich aspektów kulturowego uczestnictwa, które wcześniej uważano za związane z kanonami kultury wysokiej. W zakresie działalności intelektualnej

<sup>63</sup> Ch. Mouffe, *Polityczność*, przeł. J. Erbel, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 38-40.

<sup>64</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 13.

<sup>65</sup> J. Żakowski, *Bunt mas*, „Polityka”, nr 51/52 (2535) z dnia 24-12-2005, s. 46.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

– zauważał Gasset – jednym z najjaskrawszych przejawów masowości, a zarazem upadku myśli jest specjalizacja w obrębie ściśle ograniczonych dziedzin. Wraz z końcem XIX wieku pojawia się, niespotykany dotąd w historii, typ postaci świata nauki, która „za cnotę uznaje nieznanomość wszystkiego, co leży poza małym poletkiem przez nią uprawianym, a ciekawość dla całości wiedzy ludzkiej określa mianem *dyletantyzmu*”<sup>67</sup>.

Współczesne elity, podobnie jak umasowione jednostki, stają się ofiarą alienacji. Funkcjonują „w oderwaniu” od rzeczywistości społecznej, nie „reprezentując” już niczego poza samą sobą i nie będąc już uznawanymi za elity<sup>68</sup>.

Do opisanych wcześniej przejawów masowości życia intelektualnego współczesności dodałabym jeszcze jeden: podporządkowanie działalności intelektualnej celom *stricte* komercyjnym oraz narzuconej, za pośrednictwem zasad jej finansowania, „polityce naukowej”, opartej na przesądzie, że *wiedza jest kapitałem* (ekonomicznym) i jako taka powinna być *pożytkowana*, przynosząc rynkowy *zysk*. Chodzi mi tu zarówno o tworzenie nowych gałęzi wiedzy „społecznej”, takich jak chociażby *psychologia marki*, całkowicie wyzutychnych z pierwiastka humanistycznego, jak i o koncentrację rozproszonych badaczy na realizacji *Wielkich Zadań*, formułowanych w obszarze europejskiej polityki naukowej, niekiedy zmuszającej humanistów do „wpisywania się” w myślenie strategiczne, zorientowane na realizację celów ekonomicznych. Jest to, rzecz jasna, problem niezwykle złożony i wymagający odniesień do zasad finansowania nauki, czym się nie zajmę – pragnę jedynie zwrócić uwagę, że masowość tego typu działań przejawia się przede wszystkim w pozbawianiu intelektualistów zdolności do stawiania własnych celów – pozbawianiu ich *rozumnej natury*, która „przewyższa inne tym, że sama sobie wyznacza cel”<sup>69</sup>.

Być może w przypadku „intelektualizmu umasowionego”, w którym siła intelektu jest skoncentrowana na „wysłuchiowaniu się”, a zarazem „dostrajaniu się” do dominujących tonów kulturowych w miejsce rozwijania sokratejskiej sztuki wątpienia, mamy do czynienia ze splotem masowości z fenomenem opisywanym przez Petera Sloterdijka pod szyldem refleksyjnego cynizmu, w którym chodzi o świadome i wykalkulowane dostosowanie się ludzi do istniejących warunków; ludzi składających „prawdziwą wiedzę” w ofierze konieczności<sup>70</sup>. Jak pisze Sloterdijk,

Powszechny cynizm od dawna opanowuje tych, którzy obsadzają kluczowe stanowiska w społeczeństwie: w zarządach, w parlamentach, radach nadzorczych,

<sup>67</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 117.

<sup>68</sup> M. Maffesoli, *op. cit.*, s. 2.

<sup>69</sup> I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, „Deagostini”-„Altaya”, Warszawa 2002, s. 86.

<sup>70</sup> P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, przekł. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s.24.

w dyrekcjach przedsiębiorstw, wydawnictwach, na wydziałach uczelni, kancelariach i redakcjach. (...) Cynicy wiedzą, co robią, ale robią to, ponieważ w ich krótkowzrocznej perspektywie realne konieczności życia i mechanizmy samozachowawcze mówią im jedno i to samo – że tak musi być<sup>71</sup>.

### Aporia szósta: „wychowanie”, które nie łączy i nie rozdziela

Na początku tekstu postawiłam tezę, nawiązującą do ducha Szkoły Frankfurckiej, a mówiącą, że masowość jest wytworem konkretnych okoliczności społeczno-kulturowych, w tym edukacji. Myślę tu o edukacji, która upośledza człowieka w dwóch wymiarach wskazanych wcześniej przez Arendt: z jednej strony edukacji blokującej proces indywiduacji; z drugiej – alienującej z międzyludzkich więzi. Chodzi mi zatem o *edukację (do) mas*, realizującą „wychowanie”, które nie łączy i nie rozdziela.

Równoległe zachodzące procesy socjalizacji i indywiduacji stanowią jedną z aporii procesu wychowania – procesu, w którym rozwój człowieka, prowadzący do osiągnięcia zdolności samookreślenia, krytycznego – zdecentrowanego myślenia i wydawania sądów moralnych, zachodzi w kontekście społecznych interakcji i towarzyszy mu budowanie międzyludzkich więzi oraz zwiększające się poczucie odpowiedzialności za zamieszkiwany świat. Nie istnieje możliwość rozerwania tego związku, bo myślenie rozwija się w naturalnym środowisku międzyludzkiej komunikacji<sup>72</sup>, dojrzewająca świadomość Ja potrzebuje jakiegoś My, do którego musi się odnieść<sup>73</sup>, a same procesy socjalizacji mają refleksyjny, zapośredniczony w autonomii podmiotu, nie zaś mechaniczny, charakter<sup>74</sup>. Nie można zatem mówić o wychowaniu „udanym acz jednostronnym” – czy to w postaci efektywnej indywiduacji przy niedostatkach socjalizacyjnych, czy też „właściwej” socjalizacji, której towarzyszyłaby atrofia osobowego Ja. Innymi słowy: tożsamość osobowa funkcjonuje w kontekście jakiegoś „my”, względem którego może przyjmować relację choćby i oporu<sup>75</sup>, zaś funkcjonowanie międzyludzkich więzi (nie mówimy tu o afektywnym zespoleciu czy satysfakcji czerpanej z życia stadnego) opiera się na poczuciu tożsamości zbiorowej, integralnie związanej z tożsamością osobową<sup>76</sup>. Stąd też o wychowaniu warto by częściej mówić w kategoriach socjalizacji – indywiduacji jako dialektycznego związku obydwu tych czynników.

Ukształtowanie *człowieka masowego*, a przypomnijmy – jest nim człowiek zarówno o stępienym zmyśle krytycznym, jak i wyalienowany z międzyludz-

<sup>71</sup> *Ibidem*, s. 21-22.

<sup>72</sup> Zob. teorie rozwojowe należące do dorobku progresywizmu, szczególnie Brunera i Piageta.

<sup>73</sup> Zob. G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.

<sup>74</sup> Zob. P. Berger, T. Luckmann, *Společne tworzenie rzeczywistości*, przeł. P. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.

<sup>75</sup> Zob. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.

<sup>76</sup> Por. K.-J. Tillman, *Teorie socjalizacji*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, PWN, Warszawa 2005, s. 8 i n.



kiej więzi, łączy się z „wychowaniem”, które nie pozwala mu budować własnej tożsamości w procesie refleksyjnego odnoszenia się do świata i innych; „wychowaniem” prowadzącym do pozbawienia go politycznie konstytutywnej możliwości mówienia, osądu i działania; które w miejsce konstruowania znaczeń w procesach wzajemnych interakcji i współdziałania polega na wykonywaniu poleceń i udzielaniu satysfakcjonujących odpowiedzi (Hitler też uważał, że myślenie uobecnia się jedynie dzięki wydawaniu i wykonywaniu rozkazów<sup>77</sup>).

Jest to model „wychowania” dominujący we współczesnych szkołach<sup>78</sup> – model, który będę określać za pośrednictwem pojęcia *edukacji (do) mas*. Jego cechą zmienną jest zanik krytycznej funkcji, przejawiający się w prezentowaniu świata jako „zastanej danej”. Wiedza szkolna, przyjmująca postać wiedzy wyjaśniającej zależności i procesy w kategoriach „obiektywnych”, operująca w perspektywie logicznej jednoznaczności, ogranicza rozumienie świata i kształtuje podatność podmiotu do rozumienia rzeczywistości społecznej w kategoriach braku alternatyw (tzw. *TINA: There Is No Alternative*). Nie tylko uniemożliwia to podejmowanie krytycznego namysłu nad rzeczywistością, lecz – co świetnie ukazał Paolo Freire – sprowadza ucznia do roli widza, nie zaś uczestnika procesów społecznych, a co można w odniesieniu do zjawiska masowości określić jako wytwarzanie jednostki bezwolnie zanurzonej w kulturowej doczesności, a pozbawionej możliwości jej twórczej (re)konstrukcji. Jest to także „wychowanie” oparte na konkurencyjności i pogoni za sukcesem (o wzorcach definiowanych przez kulturę masową), rozrywające równieściami więzi<sup>79</sup>. Szkoła promuje bowiem tzw. „samodzielną” pracę ucznia – kult indywidualnego wysiłku stanowiący zaprzeczenie współdziałania i wzajemnej pomocy, a jednocześnie niewiele mający wspólnego z autonomią myślenia i czynu. Uczeń jest także oderwany od rzeczywistej pracy intelektualnej, jako że „[c]harakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje bowiem także dialogu i dyskursu z innymi umysłami”<sup>80</sup>. Niekiedy towarzyszy takiemu wychowaniu ludyczność, dająca możliwość szukania pocieszenia w zespoleniu.

*Edukacja (do) mas* nie musi mieć związku z umasowieniem edukacji, zorientowanym na powszechne ukształtowanie kompetencji kulturowych, dających ludziom możliwość uczestnictwa społecznego w warunkach demokracji. Ma ona raczej związek z jakością oddziaływań zinstytucjonalizowanych procesów kształcenia, wyznaczanych przez zewnętrzne wobec nich standardy – w roli producenta mas świetnie sprawdza się ujednolicony i scentralizowany system

<sup>77</sup> Za: H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, t. 2, *op. cit.*, s. 56.

<sup>78</sup> Por. ostatnie prace Doroty Klus-Stańskiej, szczególnie w tomie pod jej redakcją: *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Zak, Warszawa 2008.

<sup>79</sup> Zob. ostatnie badania zespołu J. Czapińskiego: < [www.szkolabezprzemocy.pl](http://www.szkolabezprzemocy.pl) >.

<sup>80</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 133-134.

oświatowy<sup>81</sup>, o sprecyzowanych celach określanych zewnętrznie i ściśle wmon-towanych w „korporacyjną” politykę państwa, a także skutecznie osłabia-jący obecność „oddolnych” inicjatyw oświatowych, oferujących alternatywne standardy kształcenia-wychowania. Jest to system preferujący ujednolicenie w miejsce jedności, standaryzację w miejsce rozwoju. Michael Oakeshott, wy-wodząc ów zamysł edukacji z myśli francuskich oświeceniowców, opartej na przekonaniu, że dzieci są własnością państwa, wskazuje, że oparty jest on na logice utożsamiania niewoli z emancypacją<sup>82</sup>. W takim modelu oświata oparta na zasadzie *allonomii*, stanowiącej kontrast wobec zasady autonomii, przypomina raczej formę terapii zajęciowej niż stymulowanie rzeczywistych wysił-ków rozwojowych.

W przeciwieństwie do *edukacji (do) mas*, edukacja masowa, opierając się na założeniach emancypacyjnych, dąży (dążyła?) do realizacji funkcji przygo-towania wschodzącego pokolenia do społecznego i kulturowego *uczestnictwa*, przeciwstawiając się faktowi bierności mas. Zacytujmy w tej kwestii myśl „kla-syka”: chodzi w niej o „oświecenie systematyczne”:

które by roznieciło światło po całym kraju, lecz które by go nie obciążęło próż-niackimi półmędrkami; aby, mówię, rolnik, rzemieślnik, wieśniak, mieszczanin, ubogi i bogaty należeli stosownie do swego losu oświecenie, bez podniety próżnego szperania w naukach wyższych nad swój stan, (...) **im pomagając, wznieść się tak wysoko, jak tylko możność ludzka pozwala** (podkreśl. A.M.-C.)<sup>83</sup>.

Jej celem nie jest uzyskanie możliwie najwyższego wykształcenia, lecz po-szerzanie obszaru kompetencji (intelektualnych, społecznych, etycznych), budowanie orientacji w świecie, zwiększanie możliwości życiowych i kształ-towanie się poczucia tożsamości. *Edukacja (do) mas* stanowi jej żywe zaprzec-zenie.

## Bibliografia:

- Arendt H. , *Korzenie totalitaryzmu*, t. 1-2, przeł. D. Grinberg, M. Szawiel, Wydaw-nictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
- Arendt H. , *Odpowiedzialność i władza sądenia*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Pró-szyński i S-ka, Warszawa 2006

<sup>81</sup> Przy czym centralizacja ta nie musi znosić podziału na instytucje publiczne i niepubliczne. Waż-ny jest tu raczej zakres kontroli merytorycznej sprawowanej przez państwo i zapośredniczonej przez czynniki ekonomiczne i prawne pod nieobecność mechanizmów kontroli społecznej (na przykład za pośrednictwem udziału fundacji, stowarzyszeń etc., a więc „trzeciego sektora” społeczeństwa obywatel-skiego, a także społecznej debaty nad edukacją).

<sup>82</sup> M. Oakeshott, *op. cit.*, s. 343.

<sup>83</sup> H. Kołłątaj, *Zasady wychowania publicznego*, [w:] *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach pano-wania Augusta III (1750–1764)*, oprac. J. Hulewicz, Ossolineum-Deagostini, Wrocław 2003, s. 284.

- Arendt H., *Polityka jako obietnica*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, „Aletheia”, Warszawa 2000
- Baudrillard J., *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2006
- Baudrillard J., *Pakt jasności. O inteligencji zła*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2005
- Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. P. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.
- Le Bon G., *Psychologia tłumu*, przeł. B. Kaprocki, PWN, Warszawa 1986
- Boudon R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przeł. A. Karłowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006
- Castells M., *Siła tożsamości*, PWN, Warszawa 2008
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979
- Gaj R., *Ortega y Gasset*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2007
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, „Muza”, Warszawa 2006
- Horkheimer M., Adorno T.W., *Dialektyka oświecenia*, przeł. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 1994
- Horkheimer M., *Sztuka i kultura masowa*, przeł. J. Stawiński, [w:] *Szkoła Frankfurcka*, J. Łoziński (red.), t. 2, Warszawa 1985
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Deagostini-Altaya, Warszawa 2002
- Kołątaj H., *Zasady wychowania publicznego*, [w:] *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, oprac. J. Hulewicz, Ossolineum-Deagostini, Wrocław 2003
- Kostrzębski K., *Populiści przy władzy – analiza gabinetów rządowych z udziałem partii populistycznych w Europie Zachodniej*, „Przegląd Europejski” 2006, nr 1 (12)
- Lowenthal L., *Literature, Popular Culture, and Society*, Prentice-Hall, Engelwood Cliffs, NY, 1961
- Maffesoli M., *Czas plemion*, przeł. M. Bucholc, PWN, Warszawa 2008
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy. Badanie nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, przekład zbiorowy, PWN, Warszawa 1991
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975
- Męczkowska, *Strukturalizm, poststrukturalizm a problem pola dyscyplinowego pedagogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4
- Męczkowska, *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiedzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, [w:] *Edukacja – Moralność – Sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.) „Verba”, Lublin 2007
- Populizm*, M. Migalski (red.), Wydawnictwo Instytutu Regionalnego, Katowice 2005
- Mouffe Ch., *Polityczność*, przeł. J. Erbel, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008

- Oakeshott M., *O postępowaniu człowieka*, przeł. M. Szczubiałka, PWN, Warszawa 2008
- Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s.24.
- Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus – Stańska (red.), Żak, Warszawa 2008
- Strinati D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przeł. J. Burszta, „Zysk i S-ka”, Poznań 1998
- Tillman K.-J., *Teorie socjalizacji*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, PWN, Warszawa 2005
- Turowski J., *Wielkie struktury społeczne*, KUL, Lublin 2000
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. J. Miziński, „Test”, Lublin 1994
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, PWN, Warszawa 2002
- Żakowski J., *Bunt mas*, „Polityka”, nr 51/52 (2535) z dnia 24-12-2005

*Astrid Męczkowska-Christiansen*

**On mass and education that neither unite nor separate**

The presented paper involves consideration on the mass as a social phenomenon for a modern civilization of the West. Particularly, the relationship between education (that neither unites nor separates) and the domination of the masses within contemporary culture is being stressed. The mass, as a sociological and philosophical concept related to social dystrophy, is described in apothetical terms of barbarianism as a consequence of progress in history, a mass society, the man without qualities, a gravitational resistance and post-political power, a mass-intellectualism, and education that do not unite nor separate. The last issue is of special concern: herein, it is argued that education to the masses, which impairs a process of human individuation as well as alienates her from interpersonal bounds, is a consequence of unifying and centralizing practices of state education and, as such, should not be considered equivalent to emancipatory calls of education for the masses nor to the enlighten-mental project of mass education.

Piotr Mikiewicz  
Dolnośląska Szkoła Wyższa

## Ekspansja edukacji i jej konsekwencje

Jedną ze wspólnych charakterystyk współczesnych społeczeństw Zachodu jest konsekwentna ekspansja edukacji na kolejnych szczeblach<sup>1</sup>. Możemy tu mówić o kolejnych umasowieniach – najpierw na poziomie podstawowym, potem średnim, a teraz coraz bardziej na poziomie wyższym (w Grecji pojawił się pomysł, aby kształcenie na poziomie wyższym uczynić obligatoryjnym). Nasuwa się w tym kontekście szereg pytań socjologicznych:

1. Jakie są społeczne uwarunkowania (przyczyny, stymulacje) tego procesu? Dlaczego członkowie społeczeństw modernistycznych chcą się coraz dłużej kształcić, a państwa przygotowują coraz dłuższe programy edukacyjne?
2. Jakie są konsekwencje tego procesu dla funkcjonowania społeczeństw? Odpowiedź na to pytanie oczywiście zależy od poprzedniej, niemniej jednak możemy przyglądać się różnorodnym efektom umasowienia kształcenia na coraz wyższych poziomach.
3. Czy wszędzie te procesy przebiegają tak samo, mamy do czynienia z podobną logiką, czy też różne lokalne układy strukturalne powodują, że proces ten przebiega inaczej i ma odmienne efekty?

Tak zarysowane pole problemowe stanowi obszar wielu dodatkowych pytań szczegółowych, a odpowiedź na nie wymaga żmudnych badań porównawczych. Zadanie to przekracza rozmiary tego tekstu. Skupię się w nim na postawieniu kilku hipotez co do warunków i efektów umasowienia edukacji na poziomie akademickim (licea i szkoły wyższe) w naszym kraju. W zamyśle jest to przyczynek do szerszych analiz. Tekst ten można też traktować jako garść gorących refleksji na temat procesów społeczno-edukacyjnych w Polsce, jakie pojawiły się po obradach Sociology of Education Research Network, podczas IX Kongresu European Sociological Association w Lizbonie (02-05.09.2009 r.).

---

<sup>1</sup> R. Becker, A. Hadjar, *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and USA – Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*, University of Bern Press, Bern 2009.

Wyrwanie się na chwilę z „własnego podwórka” i spotkanie z badaczami funkcjonującymi w innych społecznych kontekstach wyzwała skojarzenia, które pozwalają nieco szerzej spojrzeć na „naszą rewolucję edukacyjną”.

Zacznijmy od tylko szkicowego zarysowania potencjalnych odpowiedzi na pytanie o przyczyny ekspansji edukacyjnej. Mamy tu do czynienia z dwoma rodzajami wyjaśnień – z natury swojej strukturalistycznych. Jedno wyrasta z tradycji strukturalnego funkcjonalizmu, drugie lokuje się w teorii konfliktowej. W myśl paradygmatu funkcjonalnego szkoła pełni funkcje treningowe, selekcyjne, alokacyjne oraz reguluje aspiracje<sup>2</sup>. Przypomnijmy, że w parsonowskim modelu AGIL system edukacji odpowiada za kultywowanie wzorów i socjalizację wartości. Podobnie zresztą widział edukację Durkheim – jako jedyną instytucję, która może przygotować współczesnego obywatela. Postępujący rozwój technologii zmienia strukturę zawodów i wymusza nowe programy szkoleniowe. Zmieniają się też systemy wartości i szkoła musi adekwatnie do tego reagować. Rozwój kolejnych szczebli edukacji jest uwarunkowany przez tę logikę adaptacji siły roboczej. Przejście od społeczeństwa *przemysłowego* do społeczeństwa *wiedzy* siłą rzeczy wiąże się z rozwojem szkolnictwa na coraz wyższych poziomach. Kryje się tu założenie, że jakość „kapitału ludzkiego” wzrasta, a jego kultywowanie wymaga dłuższego okresu przygotowania<sup>3</sup>.

Z perspektywy konfliktowej sprawa wygląda nieco inaczej. Oczywiście, zauważalny jest związek rozwoju edukacji ze zmianami w gospodarce, niemniej jednak wskazuje się tutaj na przeróżne mechanizmy ukryte w tle, które warunkują kierunek i sposób rozwoju edukacji. Jest ona tutaj traktowana nie tyle jako siła pozytywna, przystosowująca do życia w danych warunkach społeczno-ekonomicznych, ale jako siła opresyjna, włączająca przemocą (w mniej lub bardziej wyrafinowany sposób) systemy wartości kreowane w grupach dominujących. Szkoła jest po to, żeby utrzymywać społeczne *status quo* – czy to w sposób jawny, czy ukryty. Edukacja stanowi sferę symbolicznych mechanizmów pozycjonowania w strukturze społecznej, dyskryminując przy tym osoby pochodzące ze zdominowanych grup. Badacze odwołują się tutaj do różnych tradycji myślowych – z Marksem, Foucault i Bourdieu na czele<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> E. Hopper, *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] *Readings in the theory of educational system*, idem (red.), Hutchinson Publishing Group, London 1971, ss. 13-37; Idem, *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies*, [w:] *Knowledge, education and cultural change*, R. Brown (red.), Tavistock, London 1974, ss. 17-70.

<sup>3</sup> Zob. J. Floud, A.H. Halsey, *Education and social structure: theories and methods*, „Harvard Educational Review” 1959, No 4, ss. 288-296; Ch. Hurn, *The limits and possibilities of schooling*, Allyn and Bacon, Boston–London–Sydney 1978; E. Durkheim, *Education: its nature and its role*, [w:] idem, *Education and sociology*, The Free Press, Glencoe – Illinois 1956; T. Parsons, *The school class as a social system*, „Harvard Educational Review” 1959, No 4, ss. 297-318; M.S. Archer, *Theorizing about the expansion of educational systems*, [w:] *The sociology of educational expansion*, eadem SAGE, London 1982, ss. 3-64.

<sup>4</sup> P. Bourdieu, *Cultural reproduction and social reproduction*, [w:] *Knowledge, education and cultural change*, R. Brown (ed.), Tavistock Publications, London 1974, ss. 71-112; P. Bourdieu, *The school as a*

Widzimy jednakże, że za jedną i drugą perspektywą kryje się założenie, że istnieje funkcjonalny związek pomiędzy rozwojem sił wytwórczych (jakby to powiedział Marks) i systemem symbolicznym, który wiąże się z edukacją. Przyjmując tę wizję, możemy zakładać, że we wszystkich systemach społecznych ekspansja edukacji jest związana ze zmianą rynku pracy i kieruje się tą samą logiką. Różnice w poszczególnych krajach są tylko wynikiem różnego ułożenia w historii – na drodze do określonego modelu społeczeństwa. Takie założenie musimy jednak zrewidować, obserwując procesy rozwoju systemów edukacji na świecie. Tak naprawdę jedyną wspólną płaszczyzną jest Proces Boloński, który na różne sposoby, jednak konsekwentnie, jest implementowany we wszystkich krajach UE. Poza tym na poziomie kształcenia podstawowego i średniego obserwujemy znaczące różnice. Dotyczą one stopnia nasycenia poszczególnych szczebli systemu edukacyjnego. Mówiąc inaczej, nie we wszystkich krajach Europy (ograniczmy się do tego spektrum) równie masowe staje się kształcenie na poziomie średnim, zwłaszcza w tzw. ścieżce akademickiej, co w Polsce odpowiada liceum. Dla porównania w Niemczech około 30% absolwentów szkoły podstawowej kontynuuje naukę w ścieżce akademickiej (nazwa niemiecka), zdecydowana większość podąża ścieżką kształcenia zawodowego w tzw. *dual system* – powiązanie kształcenia szkolnego z przygotowaniem zawodowym w zakładach pracy<sup>5</sup>.

W Polsce w tym samym czasie mamy prawdziwe umasowienie na poziomie akademickim – ponad 50% absolwentów gimnazjów uczy się w liceach, a w sumie 85–90% w szkołach przygotowujących do matury<sup>6</sup>. Liczba studiujących jest również imponująca. Można wręcz odnieść wrażenie, że przeżywamy „rewolucję społeczeństwa wiedzy” – poziom wykształcenia naszego społeczeństwa podnosi się, nierówności w dostępie do edukacji maleją, merytoryczne mechanizmy powodują racjonalizację i głęboką modernizację struktury zatrudnienia. Logikę tej zmiany oczywiście warunkuje modernizacja rozpoczęta w 1989 roku, a głównym czynnikiem są tu przemiany na rynku pracy. Przyjmując perspektywę funkcjonalną, moglibyśmy tutaj założyć, że obserwujemy proces adaptacji poprzez edukację<sup>7</sup>.

---

*conservative force: scholastic and cultural inequalities*, [w:] *Contemporary research in the sociology of education*, J. Eggleston (ed.), Methuen, London 1974, ss. 32-46; P. Bourdieu, *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Routledge, London 1994; M. Apple, *Education and power*, Routledge and Kegan Paul, London 1982; P. Willis, *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, Saxon House, Farnborough 1977.

<sup>5</sup> A. Reupold, R. Tippelt, *A German case study of its educational system and dropout – institutional segregation and program diversification*, [w:] *International studies of school completion and dropout: Research, theory and Policy*, S. Lamb (ed.), 2009 (w druku).

<sup>6</sup> J. Domalewski, P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń – Warszawa 2004; „Rocznik Statystyczny” 2008.

<sup>7</sup> Zob. *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.) PAN, Warszawa 2001.

Cóż zatem w konsekwencji przynosi owo umasowienie edukacji akademickiej? Z perspektywy funkcjonalnej możemy (powinniśmy) spodziewać się samych korzyści – rozwój bardzo wykwalifikowanej siły roboczej, wzrost refleksyjności społeczeństwa, a w efekcie rozwój gospodarczy i społeczny. Takie chyba zresztą myślenie przyświeca politykom z Brukseli, którzy stawiają przed krajami UE cele w postaci osiągnięcia odpowiednich wskaźników upowszechnienia kształcenia na poszczególnych poziomach. Kryje się za tym założenie: im bardziej upowszechniona edukacja, tym lepiej przystosowane jednostki i efektywniejsza gospodarka.

Jeżeli chodzi o osiągnięcia w zakresie realizacji tych wskaźników, to Polska wydaje się być krajem wyjątkowym – przebijamy bowiem wszystkie oczekiwania UE w zakresie upowszechnienia edukacji na poziomie średnim (procent osób w grupie wiekowej 18–24 posiadających minimum średnie wykształcenie już dawno w naszym kraju osiągnął 90%, kiedy postulat UE do roku 2010 wynosi 85%). Jedynym wyłomem jest edukacja przedszkolna, w zakresie której jesteśmy w ogonie Europy, ze wskaźnikiem około 50% dzieci w wieku 3–5 lat objętych przygotowaniem przedszkolnym. Można zatem zaryzykować tezę, że „nasza” ekspansja edukacyjna zaczęła się „od góry” – albo co najwyżej „od środka” – od zmiany struktury kształcenia na poziomie średnim i wyższym. Już samo to każe poważnie zastanowić się nad słusznością wcześniej zarysowanego sposobu myślenia o rozwoju edukacji. Czy można podnieść poziom kształcenia na wyższych szczeblach, nie podnosząc go na niższych? Czy nasz „cud edukacyjny” nie stoi na głowie i nie musi się wreszcie przewrócić?

Ekspansja edukacji ma nie tylko pozytywne skutki – takie myślenie byłoby cokolwiek naiwne. Do najbardziej dzisiaj cytowanych opracowań należy diagnoza Ulricha Becka, który wskazuje na edukację jako „bilet do nikąd”, akcentując brak klarownego powiązania zdobywanego wykształcenia z dalszą karierą – zawodową i społeczną<sup>1</sup>. Diagnoza ta powstała w połowie lat 80. w Niemczech. Jak już wspominałem, struktura edukacyjna w tym kraju jest znacząco odmienna od polskiej – dewaluacja dyplomu, nieprzejrzystość i ryzyko pojawia się w społeczeństwie, w którym „tylko” około 30% młodych ludzi podąża typowo akademicką ścieżką kształcenia. Co zatem powiedzieć o kraju, w którym 90% absolwentów gimnazjów wchodzi na ścieżkę prowadzącą do studiów<sup>2</sup>?

Przyglądając się mechanizmom umasowienia edukacji w Polsce, musimy zadać kilka podstawowych pytań:

1. Czy nasza gospodarka rzeczywiście wymaga aż tak wykwalifikowanych pracowników?

<sup>1</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Scholar, Warszawa 2002.

<sup>2</sup> J. Domalewski, P. Mikiewicz, *op. cit.*



2. Czy wszyscy są geniuszami – czy nastąpiły takie zmiany w systemie szkolenia, że kształcimy bardzo utalentowanych młodych ludzi?
3. Czy w związku z tym czeka nas boom technologiczny, gospodarczy itp., ponieważ nasz kapitał ludzki jest po prostu ogromny?
4. Czy wreszcie masowa edukacja oznacza wyrównanie szans społecznych?

Zgrubne statystyki i zestawienia międzynarodowe mogą nas przekonywać, że odpowiedź na wszystkie powyższe pytania jest twierdząca. Bliższy ogląd rzeczy i rzut oka na wyniki badań socjologicznych pokazuje jednak inny obraz. Rozpatrzmy po kolei powyższe założenia.

Ad. 1. Gospodarka polska rzeczywiście zmieniła profil. W ciągu 20 lat wyraźnie przesunął się środek ciężkości z sektora produkcji przemysłowej do tzw. 3 sektora – sektora usług. Można zatem domniemywać, że gospodarka oparta na wiedzy – jak się ją dzisiaj określa (i do czego się dąży) – wymaga coraz lepiej wyszkolonych pracowników. Zastanówmy się jednak, czy kształcenie w pełnym systemie szkoły wyższej – licencjat i magisterium – jest rzeczywiście potrzebne, by zająć pozycje zawodowe na współczesnym rynku? Nie wdając się tutaj w szczegóły, odpowiemy, że oczywiście nie. Spektrum kształcenia szkoły wyższej tradycyjnie jest szerokie, abstrakcyjne, ogólnorozwojowe. Już Randall Collins<sup>3</sup> zauważył, że po studiach następuje przystosowanie do „prawdziwego świata”, do pracy w „realnych” warunkach, z regułami, zasadami, nawykami itp., które nie są i nie mogą być kształcone w szkole – szkoła z natury jest tworem sztucznym i izolowanym (patrz chociażby diagnozy Floriana Znanieckiego<sup>4</sup>).

Mimo tej „sztuczności” i „symbolicznej autonomii” szkoła wyższa jest dzisiaj traktowana przez jej klientów jako szkoła zawodowa – oczekuje się od niej, że będzie wyposażać w konkretne kompetencje. Uczelnie dostosowują się zatem do tego zapotrzebowania i obserwujemy coraz bardziej postępującą specjalizację i konkretyzację ścieżek kształcenia. Ponadto umasowienie, o którym mowa, dzieje się przede wszystkim za pośrednictwem kierunków społecznych i humanistycznych (co nie jest dziwne – powtarzamy w tym przypadku historię Francji po roku 1968). Nasuwa się pytanie, czy rzeczywiście współczesna gospodarka potrzebuje tylu socjologów, kulturoznawców i pedagogów?

Ad. 2. Patrząc z zewnątrz, można odnieść wrażenie, że w Polsce dokonał się cud – w ciągu dekady podniosła się efektywność kształcenia i coraz liczniejsze rzesze młodych Polaków posiadają kompetencje uprawniające do wstępu do liceum, zdobycia matury i wstępu na uniwersytet. Takie wrażenia odnoszą ci, którzy traktują system edukacji – jego strukturę i reguły – jako niezmienny w czasie. Nauka w ścieżce akademickiej w swych korzeniach wiąże się z wyłu-

<sup>3</sup> R. Collins, *The credential society*, Academic Press, New York 1979.

<sup>4</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973.

skiwaniem najlepszych, kształcenie uniwersyteckie również. Tymczasem reguły gry zmieniają się na przestrzeni społecznej historii danego systemu – we współczesnej Polsce bycie uczniem liceum nie oznacza koniecznie wysokich kompetencji edukacyjnych<sup>5</sup>. To samo dotyczy bycia studentem. Wystarczy przypomnieć tzw. „maturę Giertycha”, żeby pokazać iluzoryczność tego wyjściowego założenia. Jednocześnie żyjemy jakby w tej iluzji, zwłaszcza politycy, i udajemy, że podnosimy jakość kształcenia, a nie obniżamy kryteriów.

Ad. 3. Biorąc krytykowane wyżej założenie za słuszne, tzn. wierząc, że ekspansja edukacji oznacza wzrost kompetencji, moglibyśmy rzeczywiście oczekiwać skoku technologicznego i gospodarczego w Polsce. Jednak, gdy zdejmemy z oczu „różowe okulary” i ujrzymy prawdziwy mechanizm tej zmiany, nie możemy oczekiwać niczego poza zwiększeniem liczby ludności z formalnie przyznanym wyższym wykształceniem. Najdobitniej widać to w wynikach egzaminów zewnętrznych z matematyki – wyniki egzaminu gimnazjalnego pokazują słabość kształcenia w tym zakresie. Małe zainteresowanie maturą z tego przedmiotu oraz małe zainteresowanie politechnikami są efektem tego stanu rzeczy. Jak już wspominałem wyżej, ekspansja edukacji na poziomie wyższym odbywa się głównie przez nauki społeczne, co również ze swej natury nie sprzyja opracowywaniu nowych technologii itp.

Ad. 4. Nie obserwujemy wyrównania szans społecznych, a jedynie ich kamuflaż. Odzierając się ze złudzeń co do jakościowej zmiany w procesie umasowienia edukacji, moglibyśmy chociaż pozostawać w przyjemnym przekonaniu, że przynajmniej szanse w społecznym podziale nagród są dzisiaj bardziej sprawiedliwie rozdawane. Wszak dostęp do kształcenia mają dzisiaj wszyscy i potencjalnie „każdy nosi buławę marszałkowską w plecaku”. Niestety, badania socjologiczne wyraźnie pokazują iluzoryczność również tego założenia. nierówności nie znikają, zmienia się jedynie sposób segregowania jednostek w systemie edukacji na bazie (za przyczyną) ich społecznego pochodzenia. Jak wskazywał już Raymond Boudon w latach 70., ekspansji edukacji towarzyszy paradoksalny efekt odwrócenia<sup>6</sup>, który powoduje, że najbardziej korzystają na niej już wcześniej uprzywilejowani. Podobne wnioski przynoszą porównawcze analizy prowadzone na danych longitudinalnych<sup>7</sup>. Analizy, które prowadzimy w zespole wraz z Jarosławem Domalewskim i Krzysztofem Wasielewskim, również pokazują utrzymujące się zróżnicowanie społeczne szkół – powiązane z różnicowaniem się wewnętrznym szkół tego samego typu – zarówno na poziomie gimnazjum, szkoły średniej, jak i szkoły wyższej.

<sup>5</sup> Zob. J. Domalewski, P. Mikiewicz, *op. cit.*

<sup>6</sup> R. Boudon, *The unintended consequences of social action*, The Macmillan Press, London 1982; R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

<sup>7</sup> *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Y. Shavit, H.-P. Blossfeld (ed.), Boulder, Westview 1993.

## Co zatem oznacza ekspansja edukacji w Polsce?

Żeby w pełni zrozumieć uwarunkowania i znaczenie „edukacyjnego skoku”, jak nazwali to zjawisko Andrzej Szpociński i Marek Ziółkowski<sup>8</sup>, powinniśmy rozpatrywać zmiany edukacyjne w ramach perspektywy imitacyjnej modernizacji, jak określa to M. Ziółkowski. Imitacyjność oznacza tutaj adaptację struktur i logik wypracowanych w innych ramach społeczno-kulturowych i próbę wplecenia ich w nasz, specyficznie polski kontekst. Według Ziółkowskiego Polska po 1989 roku wkroczyła na drogę modernizacji, ale nie stało się to na zasadzie „zaczęcia od zera”. Nasze „gonienie zachodu” – ta metafora jest wszak bardzo obecna w dyskursie publicznym – nie polega na tym, że oto pewnego dnia zapomnieliśmy ukształtowane wcześniej struktury z ważnym i ważkim epizodem (pięćdziesięcioletnim!) modernizacji po sowiecku i zaczęliśmy uczyć się od nowa reguł demokracji i wolnego rynku, podążając tymi samymi etapami, którymi szedł Zachód. Nie jesteśmy, mówiąc lapidarnie, „Zachodem nieco wcześniej”. Jesteśmy Zachodem tu i teraz! Logika późnej nowoczesności wtargnęła w nasze struktury społeczne oraz kulturowe i za pomocą instytucji międzynarodowych, paktów i zobowiązań urabia nasze struktury. Członkowie naszego społeczeństwa jednocześnie nie poddają się bezwiednie tej modelacji, ale „przerabiają ją po swojemu”, twórczo interpretując nowe warunki i stosując rozmaite strategie adaptacji. Nie trzeba tu chyba dodawać, że strategie te są zróżnicowane społecznie i prowadzą do stworzenia nowego ładu stratyfikacyjnego. To, co się dzieje w Polsce z edukacją, można traktować jako właśnie efekt tego twórczego adaptowania się do zmiany – twórczego w tym sensie, że poprzez mediację znaczenia nowych struktur ze starymi pojawia się nowa jakość, nowa strukturacja (mówiąc językiem Giddensa).

Upraszczaąc oczywiście sprawę, możemy powiedzieć, że późno-nowoczesna logika społeczeństwa wiedzy spowodowała parcie na edukację wśród wszystkich grup społecznych. To parcie, jak wskazuje Kwieciński, wymusza zmiany w strukturze. Trzeba jednak zauważyć, że formalne zmiany w polskim systemie edukacji i oficjalne przesunięcia akcentów następują dopiero 10 lat po rozpoczęciu transformacji. Oznacza to, że stare struktury – rozwiązania organizacyjne, programy nauczania itp. – były używane według nowej logiki. Brak determinacji w pilnowaniu jakości i konsekwentne obniżenie wymogów (jako efekt gry popytu i podaży – coraz więcej liceów potrzebuje uczniów) powodują powstanie specyficznej hybrydy – iluzji, że podnosimy jakość kształcenia, udostępniając je coraz liczniejszemu rzeszom. Rzesze te z kolei traktują coraz wyższe szczeble edukacji jako coraz bardziej naturalne szczeble w drodze do dorosłości, nie poddając się bynajmniej iluzji, że wszyscy są równie „genialni”.

<sup>8</sup> Zob. *Pierwsza dekada niepodległości...*

Ważną rolę odgrywa tu nieprzejrzystość kierunku rozwoju polskiej gospodarki oraz wysokie bezrobocie, które przez całe lata 90. oscyloowało na poziomie powyżej 15% (pod koniec lat 90. około 20%). Edukacja staje się zatem przechowalnią, buforem, przestrzenią przetrwania, zdobycia jakichś zasobów (choćby formalnych), z nadzieją, że przydadzą się w przyszłości. To przecież w połowie lat 90. w społeczeństwie funkcjonowało mit, że „aby pracować jako sprzątaczką, trzeba mieć przynajmniej średnie wykształcenie”. **Powstaje zatem „społeczne wrażenie”, że trzeba starać się o certyfikaty.** Jednocześnie pojawia się inny mit – że pracodawcy poszukują młodych osób z wyższym wykształceniem i, co ważniejsze, z dużym doświadczeniem zawodowym – mit o ogłoszeniach o pracę typu: *poszukiwana osoba lat 25 z pięcioletnim stażem. Czy zatem wykształcenie, które daje szkoła, cokolwiek znaczy?*

Tę sytuację wzmacnia jeszcze pojawianie się coraz liczniejszych instytucji kształcenia na poziomie wyższym. Jest to jednocześnie odpowiedź na popyt, ale też stymulacja rynku – oto są miejsca do zajęcia. Od 2000 roku rocznie powstaje około 30 nowych uczelni wyższych, głównie oferujących wiedzę w zakresie tzw. nauk społecznych, pod przeróżnymi formami i tytułami.

Całości dopełnia reforma strukturalna i programowa, która sankcjonuje niski poziom wymagań. Matura na poziomie 30% wymaganych punktów i wspomniana już wolta Giertycha ugruntowują wrażenie, że wykształcenie średnie i wyższe właściwie wszystkim się należy.

Obserwujemy jednocześnie wspomniane też już wcześniej zróżnicowanie wewnątrz szkół średnich i wyższych (nawet wśród gimnazjów). Pojawiają się odrębne ścieżki (trajektorie) kształcenia, mocno uwarunkowane społecznie. Wewnątrz pozornie egalitarnej szkoły średniej i wyższej pojawiają się homogeniczne społecznie szkoły z zupełnie odmienną kulturą uczniowską i modelami pracy szkoły<sup>9</sup>. Aspiracje społeczne są tu zróżnicowane, trajektorie społeczne wyznaczone przez szkołę – odmienne. W ten sposób dystanse społeczne zostają zachowane.

W efekcie z jednej strony obserwujemy oczywiście przekształcenia w strukturze zawodowej. Masy osób z dyplomem uczelni wyższej szukają pracy dla siebie w sektorze usług. Jeżeli nie znajdują miejsca na rynku pracy w Polsce, migrują za granicę. Wstąpienie Polski do UE i otwarcie rynków pracy dla Polaków za granicą, głównie w Wielkiej Brytanii i Irlandii, stanowi tu istotny aspekt. Ogromna liczba osób z „zawyżonym” poziomem wykształcenia godzi się na pracę w zawodach poniżej formalnego poziomu wykształcenia w obcym kraju. W Polsce byliby przynajmniej sfrustrowani.

Z drugiej strony obserwujemy kształtowanie się nowych ścieżek kariery przez edukację: szkoła zawodowa – średnia – studia – powrót do zawodu wy-

<sup>9</sup> Zob. P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, DSW, Wrocław 2005.

niesionego ze szkoły zawodowej. Pojawienie się zatem terminu zdobywania certyfikatu dla niego samego, bez przejmowania się wiedzą, która teoretycznie za nim stoi. Dotyczy to zwłaszcza osób, które studiują w trybie zaocznym, jednocześnie podejmując pracę zawodową (oczywiście nie dotyczy to wszystkich). Wykształcenie formalne, kredencja, jest tutaj jedynie usankcjonowaniem formalnym właśnie pozycji na rynku pracy wypracowywanej z użyciem innych zasobów – znajomości, protekcja, staże poprzez urzędy pracy itp. Nie oznacza to zupełnego braku znaczenia wiedzy przekazywanej (okazywanej?) w szkołach wyższych, ale zmienia się logika korzystania z tej wiedzy. Kształcenie nie jest już tylko i przede wszystkim przygotowaniem do tego, co będzie potem – w życiu zawodowym. Jest czymś obok, na doczepkę, może się przyda, czasem jest przyjemnie, bo można spotkać ciekawych ludzi i posłuchać interesujących wykładów. Szkoła wyższa jest co najwyżej przestrzenią uzupełniania wiedzy.

Oczywiście nie dotyczy to wszystkich trajektorii edukacyjnych. W tych najlepszych selekcyjnych liceach oraz szkołach wyższych zachowana jest „stara” logika selekcji i alokacji. Te osoby zajmują pozycje na najwyższych szczeblach struktury zawodowej, lokują się wyżej w strukturze zarobków itp.

Ważne przy tym, że zarysowana tu logika (hipotetyczny obraz do dyskusji) nie wiąże się z podziałem na publiczne i niepubliczne. W obu rodzajach dostawców „usług edukacyjnych” znajdziemy uczelnie i kierunki, które reprezentują te dwa modele.

### *Zatem...*

Polskie super-umasowienie edukacji ma swoją wewnętrzną logikę. Nie wiążąc jej, patrząc z perspektywy zestawień międzynarodowych wskaźników, można założyć podniesienie jakości kapitału ludzkiego w naszym społeczeństwie i przewidywać „super-ekspansję” naukowo-technologiczną. Niestety prawda jest bardziej szara (czy czarna?). Otwartym pozostaje pytanie o całkowity efekt strukturalny umasowienia edukacji. Póki co, nasze społeczeństwo podąża drogą... Portugalii. Tutaj też obserwujemy tzw. „gwałtowną modernizację”, zapoczątkowaną w połowie lat 70. (po upadku dyktatury), a wzmocnioną jeszcze po wstąpieniu do Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej w 1986 roku. Oczywiście mamy w przypadku Portugalii inny kontekst kulturowy i historyczny (np. brak doświadczenia socjalistycznej modernizacji), jednak można zaobserwować podobną logikę imitacyjnej modernizacji i hybrydyzacji struktur. Tu również w stosunkowo krótkim czasie nastąpiła zmiana ze społeczeństwa typowo rolniczego (75% zatrudnienia) do późno-nowoczesnego (obecnie tylko 2% zatrudnionych pracuje w rolnictwie, oczywiście kosztem rozrostu sfery usług). Procesy te są powiązane z przemianami edukacyjnymi. Otwiera się tu pole do ważnych badań porównawczych...

## Literatura wykorzystana

- Apple M., *Education and power*, Routledge and Kegan Paul, London 1982;
- Apple, Michael, *Ideology and curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London 1979;
- Archer M.S., *Theorizing about the expansion of educational systems*, [w:] *The sociology of educational expansion*, eadem (ed.), SAGE, London 1982, ss. 3-64;
- Ball, Stephen, *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London 2003;
- Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka*, Scholar, Warszawa 2002;
- Becker Rolf, Hadjar Andreas, *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and USA – Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*, University of Bern Press, Bern 2009;
- Boudon R., *The unintended consequences of social action*, The Macmillan Press, London 1982;
- Boudon R., *Efekt odwrócenia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008;
- Bourdieu P., *Cultural reproduction and social reproduction*, [w:] *Knowledge, education and cultural change*, R. Brown (ed.), Tavistock Publications, London 1974, ss. 71-112;
- Bourdieu P., *The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities*, [w:] *Contemporary research in the sociology of education*, J. Eggleston (ed.), Methuen, London 1974, ss. 32-46;
- Bourdieu P., *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Routledge, London 1994;
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990;
- Bowles, Samuel, *Unequal education and the reproduction of social division of labor*, w: Anthony Coxon and Charles Jones (red), *Social mobility. Selected readings*, Pinguin Education, Harmondsworth 1975, ss. 258-282;
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York 1976;
- Collins R., *The credential society*, Academic Press, New York 1979;
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń – Warszawa 2004;
- Durkheim E., *Education: its nature and its role*, [w:] *idem, Education and sociology*, The Free Press, Glencoe–Illinois 1956;
- Edmund Wnuk-Lipiński, Marek Ziółkowski (red.) *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, PAN, Warszawa 2001;
- Eurostat Yearbook 2002*, European Community, Luxemburg 2002;
- Feinberg Walter, Jonas Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 1998;
- Floud J., A.H. Halsey, *Education and social structure: theories and methods*, „Harvard Educational Review” 1959, No 4, ss. 288-296;
- Hopper, Earl, *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] *Readings in the theory of educational system*, idem (red.), Hutchinson Publishing Group, London 1971, ss. 13-37;

- Hopper, Earl, *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies*, [w:] *Knowledge, education and cultural change*, R. Brown (red.), Travistock, London 1974, ss. 17-70;
- Hurn Ch., *The limits and possibilities of schooling*, Allyn and Bacon, Boston–London–Sydney 1978;
- Kluczowe dane o edukacji w Europie 2001*, Komisja Europejska, Warszawa 2001;
- Kwieciński, Zbigniew, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń 1995;
- Kwieciński, Zbigniew, *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002;
- Mach, Bogdan, *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka. Losy osiemnastolatków z roku 1989*, IFiS PAN, Warszawa 2003;
- Mikiewicz P., *Spoleczne swiaty szkół srednich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, DSW, Wrocław 2005;
- Parsons T., *The school class as a social system*, “Harvard Educational Review” 1959, No 4, ss. 297-318;
- Reupold A., Tippelt R., *A German case study of its educational system and dropout – institutional segregation and program diversification*, [w:] *International studies of school completion and dropout: Research, theory and Policy*, S. Lamb (ed.), 2009 (w druku);
- Persistent Inequality. Changing. Educational Attainment in Thirteen Countries*, Shavitt Y., Blossfeld H.-P., (ed.), Boulder, Westview 1993;
- Turner, Ralph, *Sponsored and contest mobility and the school system*, w: Hopper, Earl (red.), *Readings in the theory of educational system*, Hutchinson Publishing Group, London 1971, ss. 71-90;
- Willis P., *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, Saxon House, Farnborough 1977;
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973;

Piotr Mikiewicz

### **Educational expansion and its consequences**

Dramatic expansion of education on the secondary and tertiary level in Poland is often treated as an element of convergence of Polish society to the logic of global system and the natural element in the shift from the modernity to the late modernity and the knowledge society. As educational expansion is a common experience of Western countries in XX century, one might expect that it is really the case. However some questions arise here about the nature of the process – is this a common logic in different contexts, similar causes and consequences or we're observing differentiation determined by local structural conditions?

The paper is an attempt to understand the logic of the Polish educational change in terms of “imitative modernization” – a concept proposed by Marek Ziółkowski, asserting the local context of the change, with the conclusion that rise of educational performance indicators in the country has had a rather illusory character. The false

recognition of the democratic schooling covers the processes of creation of the new social structure which is a kind of hybrid consisting of symbolic means built at the time of ancient regime and new logic of late modernity. Author raises some basic questions and gives several hypotheses to be discussed in order to understand the process and its possible consequences.



Joanna M. Michalak  
Uniwersytet Łódzki

## Pedagogika wobec „kultu” sukcesu

Realizując zamierzenia przyświecające prowadzonym w niniejszym artykule rozważaniom, w pierwszej kolejności zwracam uwagę na różne sposoby myślenia o sukcesie, aby dokładniej określić, czym jest sukces. Następnie wskazuję na konieczność krytycznego spojrzenia na sukces, a wraz z tym podjęcia naukowych analiz nad jego istotą oraz jego modelami i miernikami w obszarach, w których się on pojawia. W dalszej części tego artykułu, odnosząc się w zasadniczej mierze do sukcesu szkoły i sukcesu osiąganego w szkole przez uczniów i nauczycieli, staram się wskazać na jedno z możliwych wyzwań, wobec którego stoi we współczesności pedagogika. Pokazuję, że pedagogika, jeśli pragnie wywierać realny wpływ na rzeczywistość społeczną, nie może pozostać obojętna wobec zjawisk i problemów pojawiających się wraz z rozpowszechniającym się „kultem”<sup>1</sup> sukcesu we współczesnym społeczeństwie polskim. W przeciwnym razie będziemy mieli do czynienia z sytuacją, w której naukowa refleksja wychowawcza będzie niejako usytuowana nieco z boku w stosunku do dziejącej się rzeczywistości, a praktyka będzie się odbywała wyraźnie w służbie dominującej ideologii sukcesu. Integralnym zadaniem współczesnej pedagogiki jest zatem odkrywanie napięć, paradoksów i aporii, z jakimi mamy do czynienia w rzeczywistości edukacyjnej w kontekście rozpowszechniającej się „mody na sukces”, a wraz z tym podjęcie próby poznania – opisu i wyjaśnienia – fenomenu sukcesu.

Wychodząc z założenia, że zmiana wizerunku rzeczywistości jest pochodną w gruncie rzeczy od kategorii, w które znany fakt ujmujemy, opowiadam się za problematyzacją sukcesu. Stawiam tezę, że warto krytycznie spojrzeć na

<sup>1</sup> Słowo kult odnosi się do określonych zachowań motywowanych religijnie i mówi – jak wskazuje *Słownik języka polskiego* (2005) – o obrzędach religijnych jakiejś religii, o całokształcie czynności religijnych, o czci religijnej oddawanej bóstwu, siłom nadprzyrodzonym, osobom, rzeczom. W „świeckim” użyciu słowo to stosujemy na oznaczenie wielkiego szacunku dla kogoś lub czegoś, na oznaczenie zamiłowania do czegoś, uwielbienia, czy czci czegoś lub kogoś. Jednak i w tym użyciu pobrzmiewa ono także uniesieniem i nabożnością. Słowo kult użyte w tytule i w tekście niniejszej pracy występuje raczej w przenośnym, a nie w dosłownym znaczeniu. Autorka pracy postanowiła ująć słowo kult w cudzysłów dla podkreślenia jego przenośnego użycia.

sukces, a zatem przyjąć „sprawdzające” spojrzenie na zasadność zarówno krytykującego, jak i afirmatywnego sposobu mówienia o sukcesie, oraz na zasadność operowania tą kategorią w odniesieniu do działań i zachowań ludzkich w różnych obszarach życia, w szczególności do działań i zachowań w obszarze edukacji. Takie spojrzenie daje możliwość rozpoznania stanu wielu kluczowych aspektów związanych z sukcesem i pozwala odkryć newralgiczne punkty rozpoznawanych zjawisk, choć pewnie nie przyczynia się do rozwiązania licznych nabrzmiałych problemów edukacyjnych, ale może umożliwić rozumienie sensu zjawiska sukcesu i jego implikacji. Dokładne poznanie zjawiska sukcesu wraz z jego kontekstualnym zakorzeniem może zatem pozwolić na problematyzowanie kwestii dochodzenia do sukcesu, osiągnięcia go, bycia określonym jako człowiek sukcesu, a wraz z tym podjęcia dyskusji wokół kwestii, jaki jest, a także jaki może/powinien być udział edukacji w zachowaniu i przeobrażaniu życia we współczesnym społeczeństwie polskim.

### Sukces – przybliżenie pojęcia

„Sukces” to słowo obecnie dość powszechnie używane, popularne, rozbrzmiewające coraz częściej i głośniejsze wokół nas i „w nas”. Sukces – jak pisze Barbara Jedlewska w pracy pod dość znamienym tytułem: *Pokolenie Niewolników Sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej kulturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyszcigiem szczurów”* – zewsząd „kusi i obliguje”<sup>2</sup>. Sukces jest jedną z tych kategorii, która ma zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego. Słowo to jest używane ze swobodą, a jego nieodłączną cechą staje się wieloznaczność, którą można odczytać zarówno w języku potocznym, w języku literackim, jak i w publicystyce.

Zdanie typu: „sukces bywa definiowany różnie” – jest dość często wypowiedziane w dyskusjach na temat na przykład młodzieży jako grupy społecznej, w której ogniskują się społeczne wzory definiowania i osiągania sukcesu. Jednak poprzestanie na takim ogólnikowym stwierdzeniu jest niewystarczające, jeśli zamierzamy podjąć się próby określania chociażby społecznych konstrukcji sukcesu. Stąd, jak się wydaje, powinniśmy podjąć wysiłki na rzecz nieco dokładniejszego określenia, czym jest sukces. Jeśli odwołamy się do *Słownika języka polskiego*<sup>3</sup>, to w sensie definicyjnym sukces najczęściej oznacza pomyslny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, powodzenie, triumf, osiągnięcie zamierzonych celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnię-

<sup>2</sup> B. Jedlewska, *Pokolenie Niewolników Sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej kulturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyszcigiem szczurów”*, [w:] *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, i M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 683.

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego*, oprac. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 973.

cia i dokonania. Za przeciwieństwo sukcesu uważa się powszechnie sytuację, w której z jakichś powodów nie udaje się osiągnąć postawionych sobie celów i często nazywa się to niepowodzeniem, porażką.

Przyjęte w powyższej definicji rozumienie słowa sukces wskazuje, że z sukcesem mamy do czynienia wówczas, gdy nasze działanie zakończy się powodzeniem. W efekcie udanej realizacji przez jednostkę pewnych jej zamierzeń, wynikających z określonych potrzeb, pojawia się z jednej strony uczucie zadowolenia i samoakceptacji, z drugiej zaś sukces to także uznanie ze strony innych<sup>4</sup>. Może się ono wyrażać w praktyce na przykład poprzez pochwałę czyichś osiągnięć w sposób przyjęty w danym środowisku zawodowym. Uznanie społeczne dla osiągnięć jednostki lub grupy pociąga za sobą najczęściej najrozmaitsze gratyfikacje moralne, pieniężne, nagrody rzeczowe, a także awanse. Jednak osobista satysfakcja z sukcesu, jaką odczuwa jednostka, nie musi iść w parze z uznaniem społecznym. Relacja ta może być zerwana, jak to nieraz bywa. Jedną z przyczyn braku uznania ze strony otoczenia społecznego dla osiągnięć danej osoby może być dezaprobatą sposobu, w jaki doszło do ich uzyskania. Inną z możliwych przyczyn braku uznania może być negatywna ocena osiągniętego przez jednostkę sukcesu wynikająca czy to z zazdrości lub zawiści ze strony innych osób, czy też odmiennego porządku wartości etycznych<sup>5</sup>.

Dyskusja na temat sukcesu kieruje naszą uwagę na istnienie wielu odmian sukcesu, które można wyróżnić ze względu na realizację przez jednostkę różnych wartości. Każdą z odmian sukcesu wyznacza inny jego miernik, w zależności od wyobrażeń jednostki o tym, co stanowi „prawdziwy” sukces. I tak przykładowo dla kogoś, kto wysoko ceni dobra materialne, miarą sukcesu będzie posiadanie pieniędzy, majątku (na przykład mieszkania, domu, samochodu), zaś dla kogoś, kto nade wszystko ceni dobre stosunki z innymi, kryterium sukcesu będzie posiadanie przyjaciół i znajomych. Zatem, jeśli sukces utożsamimy z osiągnięciem pożądanego przez jednostkę celów, oczekiwanych rezultatów jej działań, to ocena stopnia realizacji postawionego celu na podstawie porównania stanu rzeczywistego (uzyskane wyniki działań) ze stanem pożądanym (oczekiwane wyniki działań) jest traktowana jako miernik sukcesu w danej dziedzinie. Obiektywne kryteria tak rozumianego sukcesu („miary”, wedle których można określić „wielkość” sukcesu) są trudne do ustalenia ze względu na jego subiektywny charakter i na jego ścisły związek z indywidualnym systemem wartości danej jednostki<sup>6</sup>. Niemniej jednak, niezależnie od indywidualnej, odrębnej dla każdego człowieka wizji sukcesu, w społecznej

<sup>4</sup> W. Pycka, *Zarys filozofii sukcesu*, Wydział Filozofii i Socjologii UMCS, Lublin 1994.

<sup>5</sup> F. Byłok, *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, „Annales” 2005, nr 8 (1), s. 89.

<sup>6</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 17.

świadomości istnieją powszechnie podzielane wyobrażenia sukcesu, a zwłaszcza sukcesu życiowego.

Konotacje, jakie słowo sukces ma w świadomości społecznej, kształtowane są zarówno przez charakter systemu społecznego, jak i miejsce, jakie poszczególne osoby zajmują w strukturze społecznej. Wyobrażenia na temat sukcesu zmieniają się w toku historycznego rozwoju społeczeństw, przeobrażeń ekonomicznych i ustrojowych poszczególnych państw oraz mają na nie wpływ materialne i kulturowe wyznaczniki poziomu życia ludzi, ich aspiracje, ambicje, preferencje w zakresie spełniania określonych potrzeb, przyjmowane przez nich hierarchie wartości. Ich poznaniu służą badania nad potrzebami i aspiracjami żywymi, systemami wartości, wzorami karier życiowych członków danego społeczeństwa. Badacz może pokusić się o wyprowadzenie względnie obiektywnych kryteriów sukcesu (kryteria ogólnospołecznych ocen sukcesu) na podstawie rozpoznania owego powszechnego wyobrażenia sukcesu.

Wytwarzane współcześnie, przede wszystkim za sprawą massmediów, wyobrażenia na temat sukcesu sprawiają, że w większości społeczeństw patrzy się na niego wyłącznie przez pryzmat wielkich wydarzeń przenoszących sławę i rozgłos. Kiedy przegląda się strony polskiego czasopisma „Sukces”, czy jego zagranicznych odpowiedników, to można odnieść wrażenie, że sukces staje się pewną ideą społeczną, która najbardziej pasuje do sfery zarabiania pieniędzy, polityki i mediów. W środkach masowego przekazu występuje dość natrętne ukierunkowanie przede wszystkim na sukces zawodowy, który jest rozumiany głównie jako osiągnięcie coraz to wyższych pozycji zawodowych, a tym samym otrzymywanie coraz większych zarobków (co z kolei współwystępuje ze skłonnością do propagowanego przez media konsumpcjonizmu i hedonizmu) i zdobywanie coraz to wyższych szczebli na drabinie społecznego awansu.

Jak pokazują badania nad dominującymi we współczesnym społeczeństwie polskim wzorcami sukcesu, na uznanie społeczne zasługuje przede wszystkim sukces, który przejawia się w wymiarze materialnym i stratyfikacyjno-prestizowym<sup>7</sup>. Afirmowanie tak rozumianego sukcesu powoduje, że nabiera on sensu dopiero wówczas, gdy efekty działania jednostki znajdują uznanie w oczach innych. W związku z tym najczęściej jest on sprowadzany jedynie do jednorazowego rezultatu działań jednostki, na przykład do jej wyjątkowego osiągnięcia, którym może się ona poszczycić. We współczesnych społeczeństwach sukces staje się zatem pewną ideą społeczną, która najbardziej pasuje do sfery zarabiania pieniędzy, polityki i mediów. Jest on związany z jakimś osiągnięciem, lecz samo osiągnięcie nie wystarczy – musi być ono społecznie widoczne i dotyczyć dziedziny, którą społeczeństwo spostrzega jako dziedzinę sukcesu. Warto

<sup>7</sup> *Różne oblicza i uwarunkowania sukcesu we współczesnej Polsce*, J. Gładys-Jakóbk (red.), SGH, Warszawa 2005; *Kariera i sukces: Analizy socjologiczne*, K.M. Słomczyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Warszawa – Zielona Góra 2007.

zauważyć, że lansowani przez media „ludzie sukcesu”<sup>8</sup> (najczęściej reprezentowani przez menedżerów, zwłaszcza tych uzyskujących najwyższe pozycje w swoich firmach, czy dyrektorów wielkich korporacji), uosabiają specyficzny „stan posiadania” (pieniędzy, domu, samochodu, pozycji społecznej, dyplomów uczelni, certyfikatów zawodowych), specyficzny „róg obfitości”. Wydaje się to stawać celem większości Polaków, o czym świadczą chociażby wyniki badań CBOS-u z 2006 roku<sup>9</sup>.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że dzisiejsze pojęcie sukcesu w ocenie społecznej wydaje się być bardzo zubożone. Związało się bowiem tak ściśle ze sferą finansów i mediów, że wiele czynów i osiągnięć, z których człowiek może być dumny, nie mieści się wcale w tym pojęciu<sup>10</sup>. Jednocześnie wskazuje się na inne propozycje pojmowania sukcesu, w myśl których jest on rozumiany jako swoista „podróż w kierunku jasno określonego celu”<sup>11</sup>. Zwolennicy takiego podejścia wskazują, że sukces może być traktowany wielowymiarowo, z uwzględnieniem różnych płaszczyzn, w których się przejawia (można mówić o sukcesie rodzinnym, zawodowym, sportowym i wielu innych), i można osiągać go tak długo, jak długo konsekwentnie dążymy do spełnienia naszych marzeń. Jeśli z jakiegoś powodu zdarzają się jednostkom niepowodzenia, to nie należy ich utożsamiać z porażkami, gdyż są one „elementem procesu, który składa się na sukces”<sup>12</sup>. Porażką jest zaprzestanie działań na rzecz realizacji naszych dążeń, marazm, stagnacja, „porażką jest bezwolne poddanie się fałom życia”<sup>13</sup>.

Jak widać, podejście to wskazuje na wartość nie tylko sukcesów spektakularnych, ale także małych sukcesów dnia codziennego. W dążeniu do określonych celów wymaga się, aby jednostki zabiegały o pracę na najwyższym po-

<sup>8</sup> Zob. H. Palska, *Czy nowe style życia Polaków? Wybrane wymiary stylu życia „ludzi sukcesu”*, [w:] *Jak żyją Polacy?*, H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> *Cele i dążenia życiowe Polaków: komunikat z badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2006.

<sup>10</sup> Zob.: J. Belitz, *Sukces pełnią życia. Jak uruchomić wbudowane w nas mechanizmy sukcesu*, Dom Wydawniczo-Księgarski „Kos”, Katowice 1999; B. Jedlewska, *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniechań, pilne wyzwania*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005; B. Jedlewska, *Kultura sukcesu*, [w:] *Kultura, wartości, kształcenie: Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, pod red. D. Kubinowskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003; I. Majewska-Opiełka, *Korepetycje z sukcesu*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000; I. Majewska-Opiełka, *Sukces firmy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003; J.M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007; P. Pearsall, *Toksyczny sukces*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2003; W. Pycka, *Zarys filozofii sukcesu*, Wydział Filozofii i Socjologii UMCS, Lublin 1994.

<sup>11</sup> J. Belitz, *op. cit.*, s. 29.

<sup>12</sup> I. Majewska-Opiełka, *Korepetycje z sukcesu*, *op. cit.*, s. 37.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

ziomie, pracę, która przyniesie im poczucie zadowolenia z uzyskania pozytywnych rezultatów, a także, w której przejawiają one pełne zaangażowanie w to, co robią, „by zaspokoić własne, w pełni uświadomione pragnienia z zachowaniem uniwersalnego kodeksu moralnego”<sup>14</sup>. W takim sposobie pojmowania słowa „sukces” charakterystyczne jest to, że nie jest on postrzegany wyłącznie w kategoriach jednorazowego osiągnięcia, społecznie widocznego i dotyczącego dziedziny, którą społeczeństwo spostrzega jako dziedzinę sukcesu. Nie utożsamia się go jedynie ze stanem zadowolenia, pojawiającym się w wyniku osiągniętego celu. Coraz częściej podkreśla się, że na sukces należy także patrzeć jako na umiejętność radowania się z dążenia do celu, jaki sobie stawia jednostka i zadowalania się nie tylko samym wynikiem, ale wszystkim tym, co prowadzi do osiągnięcia tego rezultatu. Amerykański psycholog Paul Pearsall<sup>15</sup> podkreśla, że przyjęcie takiej perspektywy myślenia o sukcesie umożliwia osiągnięcie „zdrowego” sukcesu, który nazywany jest przez niego „radosnym”, czy też „słodkim” sukcesem.

Mówiąc o sukcesie, należy w takim razie zwrócić także uwagę na motywacje, jakimi kieruje się jednostka w dążeniu do niego. Mogą one być niespecyficzne i specyficzne. W przypadku tych pierwszych jednostka podejmuje działania, których celem nie jest sukces „jako taki”, lecz zaspokojenie pewnych potrzeb (na przykład poszukiwanie w warunkach niedoborów trudno dostępnego towaru – zdobycie towaru może być odebrane jako sukces, jednak bezpośrednim motywem działania jednostki było zdobycie towaru, nie zaś dążenie do sukcesu). W przypadku tych drugich, jednostka podejmuje działania, w których dążenie do sukcesu znajduje się na pierwszym miejscu (na przykład w rywalizacji sportowej, w dążeniu do sławy i znaczenia). Cel, który stawia przed sobą jednostka, jest najczęściej postrzegany przez nią jako atrakcyjny i pożądaný, a osiągnięcie go nie jest zdaniem łatwym i wymaga wydatkowania energii i czasu oraz zaangażowania posiadanych kompetencji i kwalifikacji, a nawet ich przekroczenia.

## Praktyka działania a praktyka poznawania

Silne zainteresowanie sukcesem powoduje, że mówi i pisze się o nim bardzo wiele, co widać także na półkach księgarskich. Jednak należy odnotować, że literatura poświęcona sukcesowi w przeważającej mierze ma charakter poradnikowy. Pojawiające się publikacje są opatrywane sugestywnymi tytułami, na przykład *100 praw sukcesu w biznesie*<sup>16</sup>, *Milionerzy z wyboru. 21 tajemnic suk-*

<sup>14</sup> I. Majewska-Opielka, *Sukces firmy*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>15</sup> P. Pearsall, *op. cit.*

<sup>16</sup> B. Tracy, *100 praw sukcesu w biznesie*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 2003.

cesu<sup>17</sup>, *Sposób na sukces*<sup>18</sup>, *100 sekretów ludzi sukcesu*<sup>19</sup>, zachęcając tym samym potencjalnego czytelnika do osiągania sukcesów w różny sposób i na różnych polach. Publikacje te pozwalają czytelnikowi dowiedzieć się między innymi, jak zmienić swój ograniczający punkt widzenia tak, aby dostrzegać nadarzające się okazje i wykorzystywać je w celu kreowania własnej, szczęśliwej przyszłości; jak wykorzystać drzemiący w Nim potencjał; jak podejmować właściwe decyzje, które skierują zainteresowaną osobę na drogę do sukcesu.

Pojawianie się coraz większej liczby podobnych poradników zdaje się być, jak ujmuje to Sławomir Banaszak, „wynikiem zadomowienia się we współczesnym społeczeństwie natrętnej ideologii sukcesu, swoistego przymusu osiągania sukcesu w rozmaitych dziedzinach życia. Jak się jednak wydaje, tym najważniejszym pozostaje sukces finansowy, zgodnie z wypowiedzianymi ponad sto lat temu przez Georga Simmla słowami, że pieniądz jest Bogiem współczesności”<sup>20</sup>. Tymczasem teoretyczna analiza zjawiska sukcesu jest raczej skromna, pomimo istnienia dość bogatej literatury przedmiotu podejmującej tę kwestię.

Kategoria sukcesu jest obecna na gruncie nauk społecznych, a zwłaszcza w obszarze socjologii. Badania nad sukcesem i karierami należą w socjologii, jak twierdzi Kazimierz M. Słomczyński, do podstawowych badań empirycznych, bez których niemożliwy jest rozwój tej dyscypliny. W obrębie socjologii badania nad sukcesem są prowadzone ze względu na:

- potrzebę analizy struktury społecznej i jej przemian,
- budowanie teorii transformacji systemu polityczno-ekonomicznego (teoria ta musi odpowiadać na pytanie, jak różne segmenty struktury społecznej, ukształtowane przez kariery życiowe i zawodowe, reagują na zmiany w tym systemie, jak różne typy kariery wpływają na zmiany),
- prowadzenie badań w ramach socjologii szczegółowych (socjologii rodziny, socjologii młodzieży, socjologii religii – kto, kiedy ma jaki zawód; jak osiąga sukces; jaki jest styl życia „ludzi sukcesu”) daje odniesienie dla rezultatów uzyskiwanych w innych badaniach empirycznych, prowadzonych właśnie przez przedstawicieli socjologii szczegółowych,
- badanie wzoru, wizji sukcesu i upowszechnianie w społeczeństwie takich wzorów, które uwrażliwiają moralnie społeczeństwo,

Badania socjologów to także analizy strategii dochodzenia do sukcesów, o czym świadczy chociażby praca pod redakcją Piotra Szukalskiego, zatytułowana: *Szansa na sukces – recepty współczesnych Polaków*<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> B. Tracy, *Milionerzy z wyboru: 21 tajemnic sukcesu*, Wydawnictwo „Studio Emka”, Warszawa 2002.

<sup>18</sup> B. Tracy, *Sposób na sukces*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 2004.

<sup>19</sup> D. Niven, *100 sekretów ludzi sukcesu*, Wydawnictwo „Świat Książki”, Warszawa 2005.

<sup>20</sup> S. Banaszak, *Społeczne konteksty sukcesu*, [w:] *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna...*, s. 675.

<sup>21</sup> *Szansa na sukces – recepty współczesnych Polaków*, P. Szukalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.

Zjawisko sukcesu jest obszernie opisane w aspekcie niejako „objawowym” (jak postrzegać sukces, jakie są kryteria sukcesu) i technicznym (jak osiągnąć sukces). Badacz może pokusić się o wyprowadzenie względnie obiektywnych kryteriów sukcesu (kryteria ogólnospołecznych ocen sukcesu) na podstawie rozpoznania powszechnego wyobrażenia sukcesu i jednocześnie wskazać na drogi dojścia do niego.

Natomiast to, co jest zauważalne, to zdecydowany brak prowadzonego na dość wysokim poziomie ogólności wglądu w istotę i anatomię zjawiska. Bliższe poznanie zjawiska sukcesu w odniesieniach, w jakich ono pozostaje, mogłoby pozwolić na przewyższanie ograniczeń myślenia potocznego, ograniczeń tzw. „zdrowego rozsądku”, który zatrzymuje się na tym, co można po prostu „zobaczyć”.

Dążenie do odkrycia „istoty rzeczy”, z którego nieuchronnie rezygnuje każdy, kto zadowala się obserwacją zjawisk i nie pyta co znajduje się pod ich „powierzchnią”, stwarza możliwość prowadzenia krytycznych analiz badanego zjawiska, jakim jest sukces we współczesnych społeczeństwach, a wraz z tym daje szansę na odkrycie newralgicznych punktów rozpoznawanych zjawisk. Można założyć, że prowadzone w tym kierunku analizy bezpośrednio nie przyczynią się do rozwiązania licznych nabrzmiałych problemów edukacyjnych, wyrażających się chociażby w bezkrytycznym podążaniu za propagowanym we współczesnym społeczeństwie wzorze sukcesu, ale mogą umożliwić rozumienie sensu zjawiska sukcesu i jego implikacji.

Reasumując, należy podkreślić, że gdy mówimy o sukcesie, to niejako praktyka działania jest wyżej ceniona niż praktyka poznawania. Ta hierarchia wartości może przełożyć się na rozwój sposobów myślenia o tym, jak osiągnąć sukces, jak być skutecznym, jakie wzory sukcesu dominują w danym społeczeństwie w określonym czasie, co jest miarą tego sukcesu. Tymczasem zauważalny brak teorii sukcesu utrudnia tworzenie projektów edukacyjnych, które pomogłyby znaleźć się wobec gwałtownie narastających problemów, jakie niesie ze sobą, jak to ujmuje Barbara Jedlewska, „dominujący w naszym społeczeństwie i promowany jako jedyny słuszny standard interpretacyjny, sprowadzający sens sukcesu do wymiaru materialnego (sukces ekonomiczny, który ujmuje się najczęściej w kategoriach posiadania wysokich dochodów, dobrej sytuacji materialnej oraz cenionych społecznie dóbr, na przykład domu, mieszkania, samochodu lub drogich przedmiotów) i stratyfikacyjno-prestizowego (zdobywanie przez jednostkę relatywnie wysokiego poziomu wykształcenia, wykonywanie zawodu cieszącego się wysokim prestiżem społecznym lub zajmowanie wysokiej pozycji społecznej) oraz cała historyczna atmosfera towarzysząca drogom osiągania sukcesów, które sprawia i potęguje narastające zjawiska patologiczne. Należy do nich maniacka pogoń za sukcesami (przede wszystkim karierą i dobrami materialnymi) powszechnie zwana «wyścigiem szczurów»”<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> B. Jedlewska, *Pokolenie Niewolników Sukcesu?...*, s. 683.



## Społeczne konteksty sukcesu: sukces szkoły i sukces w szkole

Sukces – jak starałam się to wcześniej pokazać – można rozpatrywać w wielu obszarach. Jeśli ograniczymy prowadzone tutaj rozważania do sukcesu osiąganego w szkole i przez szkołę, to warto krytycznie spojrzeć nie tylko na stosowane obecnie kryteria oceny sukcesu nauczyciela, ucznia czy szkoły, ale zwłaszcza na znaczenie i sposób konstruowania rzeczywistości szkolnej, zjawisk zachodzących w szkole, postaw nauczycieli, uczniów, rodziców w kontekście sukcesu, czy też na możliwości i ograniczenia wychowania do sukcesu osiąganego w szkole i przez szkołę.

Podjęcie zatem próby odczytania istoty sukcesu nauczyciela, ucznia czy szkoły jest możliwe poprzez odniesienie kategorii sukcesu do wielowymiarowych relacji między edukacją a społeczeństwem i państwem. Zmieniająca się natura edukacji i jej celów prowadzi do stawiania wobec nauczycieli i szkoły różnych wymagań, i dlatego też to, jak rozumiemy sukces nauczyciela, sukces ucznia, czy sukces szkoły, jakie czynniki leżą u podstaw jego osiągnięcia i jakie są jego miary i modele, musi być powiązane z szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekstem, w którym praktyki szkolne mają miejsce.

W szkolnictwie o rozmiarze sukcesu decydują osiągnięcia edukacyjne szkoły, przy czym sukces jest tu oceniany przez pryzmat osiągnięć uczniowskich, które ze względu na najnowsze zmiany w polityce oświatowej, wprowadzane w oparciu o racjonalność ekonomiczną, są redukowane najczęściej do wartości końcowej. „Wartość szkoły” jest oceniana poprzez odwoływanie się do osiągniętych przez uczniów wyników w standaryzowanych testach osiągnięć, poprzez udział uczniów i ich sukcesy w olimpiadach przedmiotowych w danym roku szkolnym (liczba laureatów i finalistów wszystkich olimpiad przedmiotowych jest dzielona przez liczbę uczniów w szkole) albo poprzez wskaźnik liczby absolwentów szkoły, którzy pomyślnie przeszli przez kwalifikację na uczelnie wyższe (dotyczy to wyłącznie szkół średnich).

W oparciu o takie kryteria tworzone są rankingi szkół, które jedynie uwzględniają, jak trafnie zaznacza Tomasz Szkuclarek, wartość końcową, natomiast nic nie mówią o wartości dodanej „produktu edukacyjnego”, rozumianej jako przyrost wiedzy i rozwój umiejętności dziecka w czasie jego pobytu w szkole<sup>23</sup>. Listy rankingowe szkół i uczelni wyższych zaczynają odgrywać istotną rolę komercyjną i selekcyjną w polskiej rzeczywistości oświatowej<sup>24</sup>.

Trwająca w Polsce moda na rankingi prowadzi do wielu wypaczeń i odsłania tym samym słabości naszego systemu edukacyjnego, wskazując na jego

<sup>23</sup> T. Szkuclarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie* 2001, s. 178.

<sup>24</sup> G. Gurnik, *Szkoła szans*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 52.

drugie dno. Odwoływanie się w ocenianiu jakości szkoły wyłącznie do wartości końcowej stwarza wiele zagrożeń, gdyż w konsekwencji może prowadzić do przywiązywania przez szkoły wielkiej wagi do rywalizacji o ucznia. Szkoły, konkurując o ucznia, stosują politykę marketingową, polegającą w znaczącej mierze na przyciąganiu „dobrych uczniów”, którzy stanowią wartość „materiału wyjściowego”, zaś nauczyciele swoją uwagę kierują najczęściej w stronę uczniów „najzdolniejszych”, stwarzających nadzieję na osiągnięcie różnego rodzaju sukcesów, w tym w szczególności sukcesów olimpijskich, które według kryteriów uznawanych w systemie oświaty przekładają się na tzw. wyższą „wartość szkoły”. Część nauczycieli, kierowana obsesją osiągnięcia szybkiego i spektakularnego sukcesu, przejawia podejście do ucznia, które można za Lechem Witkowskim określić „sukcesoryzmem”<sup>25</sup>. W podejście to jest wpisana zasada, że „najważniejszym sukcesem jest ten, który przynosi splendor, generuje publiczne uznanie dla szkoły, czyli w pierwszej kolejności dla jej dyrekcji i nauczycieli (ostatnio także bardzo ważne jest uznanie marki rynkowej, bo w cenie jest marketing)”<sup>26</sup>. Tego rodzaju praktyki mogą prowadzić do sytuacji, w której główną zasługą szkoły i wyznacznikiem jej sukcesu staje się rozgłoszenie prawdy, że najzdolniejsi uczniowie są najzdolniejsi. Wraz z takim podejściem dominująca staje się pochwała rywalizacji, którą możemy zaobserwować zarówno na poziomie szkoły (między uczniami w klasie, między klasami), jak i na poziomie regionu i kraju (rywalizacja między szkołami o zajęcie jak najwyższej pozycji w rankingu).

To zatem, jaka jest szkoła, coraz częściej niejako zależy od tego, w jakim środowisku ona funkcjonuje, jacy uczniowie do niej trafiają, w jakiej mierze jest wspierana przez władze oświatowe i własne środowisko. Niektóre szkoły stoją wobec szczególnie trudnych wyzwań, jeśli pod uwagę weźmiemy zarówno ich ulokowanie przestrzenno-społeczne oraz swoistą transmisję wyposażenia kulturowego uczniów wywodzących się ze zróżnicowanych środowisk, jak i troskę o wysoką jakość edukacji. Niestety, jakość szkoły, w dużej mierze budowana w oparciu o jakość uczniów, może prowadzić w praktyce do sytuacji, w jakiej najważniejsi dla szkoły stają się Ci uczniowie, którzy – jak wspomniałam – mogą przynieść jej splendor, przyczynić się do jej większego uznania publicznego. Wyznacznikiem sukcesu takiej szkoły stają się jej najzdolniejsi uczniowie i to, że nie dała sobie narzucić, jak podkreśla Lech Witkowski, uczniów wymagających większej troski<sup>27</sup>.

Zdarza się, że tworzone rankingi szkół mają charakter antyedukacyjny i są wątpliwe z etycznego punktu widzenia, na co zwraca uwagę Aleksander Nalaskowski, pisząc następująco:

<sup>25</sup> L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej transformacji intelektualnej w pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, T. Lewowicki (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 31.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

Jakże często kierujący placówkami manipulują danymi, aby stworzyć najlepszy z możliwych wizerunków szkoły. Tak więc uczestnika finału wojewódzkiego podnosi się do rangi uczestnika finału krajowego, indeks na ostatnią WSP uznaje się jako wstęp na renomowaną uczelnię itd. Raz nawet się zdarzyło, że jedna ze szkół podała, iż wśród jej absolwentów 107% zdobyło indeksy (sic!). Nikt tego nie sprawdza, bo to trudne, pracochłonne i absorbuje czas<sup>28</sup>.

Autor wysuwa wniosek, że nie tyle powinniśmy pytać o to, ilu olimpijczyków wypromowała szkoła albo ilu absolwentów szkoły dostało się na studia, ile należy

postawić pytanie o to: ilu uczniów znajduje wśród nauczycieli powierników, życzliwych doradców, ilu nauczycieli spóźnia się na lekcje, ilu uczniów w ogóle nie przychodzi do szkoły, czy czas spędzony w szkole jest czasem pełnym pożytku, czasem rozwojowym, czy też niestety jest to czas stracony, który potem trzeba nadrabiać na korepetycjach<sup>29</sup>.

Przywiązywanie przesadnej uwagi wyłącznie do sukcesów spektakularnych szkoły może prowadzić z jednej strony do promowania rywalizacji między szkołami na poziomie regionu i kraju o zajęcie przez nią jak najwyższej pozycji w różnego rodzaju rankingach. Rywalizacja ta staje się łatwiejsza i „ekonomicznie sensowniejsza”, gdyż nie tyle odnosi się do pracy nad wprowadzaniem innowacji pedagogicznych, czy też podnoszeniem kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli, ile do walki na polu rekrutacji. Z drugiej zaś strony może sprzyjać rywalizacji między uczniami w szkołach, co z kolei będzie negatywnie odbijać się na życiu szkoły, na postawach, jakie przyjmują nauczyciele wobec uczniów i uczniowie wobec siebie. Aleksander Nalaskowski konstatuje: „renomowane szkoły brytyjskie (znam je nieźle) wypuszczają równie renomowanych sobków i wyposażonych w cynizm (zamiast skrupułów), waleczność (zamiast pokory) i pewność siebie (zamiast refleksyjności) snobów. Im też wyliczono skrupulatnie średnią, oduczano podawania ściąg i wpajano, że ten w ławce obok to nie kolega, lecz konkurent”<sup>30</sup>.

Potrzeba osiągnięcia sukcesu stanowi ważny czynnik aktywizujący pracę szkoły, może ona sprzyjać zarówno doskonaleniu zawodowemu nauczycieli, jak i rozwojowi uczniów i niekoniecznie musi się ona przekładać na sytuację, którą opisuje Jarosław Jagieła w artykule *Narcyzm a szkoła*, zaznaczając, że „widomo sukcesu unosi się nad szkołą jak uśmiechnięty wampir”<sup>31</sup>. Należy jednak uwzględnić – jak starałam się to powyżej wykazać – obezwładniającą rolę, którą może odegrać w odniesieniu do szkoły, a zatem do pracujących w niej nauczy-

<sup>28</sup> A. Nalaskowski, *Antyedukacyjne rankingi*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 3, s. 13.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> J. Jagieła, *Narcyzm a szkoła*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 2, s. 105.

cieli i uczących się w niej uczniów, wzór źle pojmowanego sukcesu, do którego kształtowania w pewnej mierze przyczyniają się wszelkiego rodzaju rankingi, klasyfikacje i porównania. Istnieje niebezpieczeństwo, że sukces szkoły, a więc sukces zawodowy nauczycieli i osiągnięcia uczniów będą sprowadzane jedynie do sukcesów spektakularnych<sup>32</sup>, do skupiania uwagi wyłącznie na określonym – łatwo mierzalnym (na przykład w postaci liczby laureatów olimpiad przedmiotowych) – wytworze pracy szkoły, ucznia i nauczyciela. Taka sytuacja odpowiada w y n i k o w e m u nastawieniu w ustalaniu sukcesu szkoły czy nauczyciela. Jednak kryterium to może budzić pewne wątpliwości.

Po pierwsze, trudno jest wykazać związek między czynnościami nauczyciela a postępami uczniów, zaś samo badanie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży jest nader trudne, co wynika z braku możliwości kontrolowania zmiennych wpływających na wyniki nauczania. Osiągnięcia uczniów są uwarunkowane predyktorami osobowościowymi, które należą zarówno do sfery dyspozycyjnej, jak i emocjonalno-motywacyjnej, a funkcjonują w ścisłym związku ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym uczniów<sup>33</sup>. Wśród zasadniczych czynników determinujących osiągnięcia uczniów najczęściej wymienia się inteligencję, zdolności specjalne, możliwości twórcze, zainteresowania, a także pewne cechy osobowościowe, mające wpływ na motywację, ambicje i samoocenę, oraz warunki zewnętrzne<sup>34</sup>. Poza tym predyktorami osiągnięć uczniowskich na różnych szczeblach edukacji mogą być osiągnięcia uzyskiwane na poziomach wcześniejszych.

Po drugie, jak słusznie zauważa Katarzyna Olbrycht, samo pytanie o to, co jest „wynikiem” działania nauczyciela w świetle współczesnych sporów pedagogicznych nabiera szczególnego dramatyzmu. Autorka zastanawia się, czy za wynik działań nauczycielskich należy uznać „utrwalone jako pożądane określone zachowanie, zespół cech, czy też stworzenie warunków stymulujących rozwój (z całą problematycznością tej kategorii) lub ochraniających naturalność tego rozwoju? W jakiej perspektywie czasowej można zasadnie mówić o wynikach wychowania i kto ma je oceniać? Czy nie należałoby pamiętać o przemianach, jakim podlega pedagog pod wpływem realizowanych działań?”<sup>35</sup>.

Po trzecie, poszukiwanie przyczyn osiągnięć zawodowych nauczycieli poprzez zwrócenie uwagi wyłącznie na szukanie związku pomiędzy elementami sytuacji dydaktycznej a wynikami uczniów, na przykład w sprawdzianach wiedzy, okazuje się niewystarczające. Barbara Żechowska, ukazując złożoność tematu

<sup>32</sup> J.M. Michalak, *op. cit.*

<sup>33</sup> A.E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 55.

<sup>34</sup> *Ibidem.*

<sup>35</sup> K. Olbrycht, *Odpowiedzialność pedagoga*, [w:] *Odpowiedzialność pedagoga. Edukacja aksjologiczna*, t. 2., K. Olbrycht (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 13.

sukcesu nauczycielskiego, dowodziła już pod koniec lat 70. ubiegłego wieku, że sukcesu zawodowego nauczyciela nie można sprowadzać tylko do rezultatów dydaktycznych (mierzonych rozbieżnością między stanem wymaganym, określonym przez programy nauczania a stanem faktycznym)<sup>36</sup>. Warto także zauważyć, że podejście do analizowania sukcesu nauczyciela wyłącznie na podstawie wymiernych, porównywalnych kryteriów (osiągnięcia edukacyjne uczniów, awans zawodowy nauczyciela) – wynikowe nastawienie w ustalaniu sukcesu zawodowego nauczyciela – wydaje się zbyt wąskie, ponieważ prowadzi do sytuacji, w której sukces nauczyciela jest postrzegany jako kategoria statyczna, jako jednorazowy (najczęściej spektakularny) rezultat jego działań, stąd wymaga ono swoistego uzupełnienia. Dlatego w pracy *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków* podejmuję próbę uściślenia analizowanego przeze mnie tam pojęcia i przedstawiam szersze – w stosunku do przyjętego na wstępie tej pracy – spojrzenie na sukces zawodowy nauczyciela. Pomocne w tym wypadku okazało się skoncentrowanie uwagi na obserwacji działań nauczyciela w ramach wykonywanej przez niego pracy. Nie tak ważne są wówczas wyłącznie rezultaty pracy nauczyciela (jakość wytworu pracy), jak znaczenie samego rodzaju działań zawodowych nauczyciela dla wspierania rozwoju ucznia, szkoły. Przyjmując taki punkt widzenia na sukces zawodowy nauczyciela, mówimy o procesualnym nastawieniu w ustalaniu tego sukcesu. Rezultaty związane z odbywającym się w szkole nauczaniem stanowią jeden z zasadniczych składników sukcesu zawodowego nauczyciela, ale nie jedyny. W życiu, w refleksji nad tym, co ważnego wydarzyło się dla nas w szkole, sięgamy, jak trafnie zauważa Krzysztof Kruszewski, po inny i pod pewnymi względami niezawodny sposób oceny nauczycieli. Otóż, są to wspomnienia odniesione do własnej drogi życiowej<sup>37</sup>. Z tej perspektywy zastanawiamy się, co przekazali nam nauczyciele, co dali od siebie, jakie posiadali zalety, jakie popełniali błędy. Za wybitnych nauczycieli uważamy zwykle takich, „którzy nie mają potężnych wad pedagogicznych, lecz sporo pedagogicznych przymiotów rozmaitej skali i jakąś jedną wielką zaletę, wokół której zbudowana jest reszta osobowości nauczyciela”<sup>38</sup>. Zatem sukces nauczyciela może cechować się swoistą dynamiką, ulegać zmianom w czasie i nie tyle być traktowany jako pewien stan, wynik jego działań (znaczenie rzeczowe słowa sukces), ile raczej jako forma jego aktywności zawodowej. Ten sposób myślenia o sukcesie zawodowym nauczyciela mówi nam, że należy mu nadać charakter zjawiska i że jako pojęcie nabiera on znaczenia czynnościowego, zwraca się w tym przypadku głównie uwagę na to, w jaki sposób nauczyciel dochodzi do sukcesów zawodowych, przyjmując

<sup>36</sup> B. Żechowska, *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1978.

<sup>37</sup> K. Kruszewski, *Siedem cnót kardynalnych nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 236.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

tym samym, jak już zauważyłam, procesualne nastawienie w ustalaniu sukcesu zawodowego nauczyciela. Nie tak ważne są wyłącznie rezultaty jego pracy (jakość wytworu pracy), jak znaczenie samego rodzaju działań zawodowych dla wspierania rozwoju ucznia, szkoły, środowiska oraz zwrócenie uwagi na świat przeżyć nauczyciela, na to, jak on odczuwa własny sukces, w jaki sposób dokonuje oceny własnych działań i jak inni postrzegają jego pracę i jej efekty.

### W stronę pedagogicznej konceptualizacji kategorii „sukces”

Naukowe rozprawianie na temat sukcesu, a tym bardziej formułowanie jego teorii, wymaga krytycznej refleksji nad kondycją rzeczywistości – to znaczy nad tym, jakie występują wyobrażenia i wzorce zachowań dotyczące sukcesu, człowieka sukcesu, sposobów dochodzenia do sukcesu w danym społeczeństwie – dokonanej w świetle normatywnego pojęcia sukcesu, czyli wyobrażenia teoretyków (na przykład pedagogów, filozofów) o tym, co powinno się poczytywać za sukces. Z jednej strony teoria sukcesu dostarczałaby pewnego sposobu deskrypcji pojęcia sukcesu; z drugiej zaś – nadawałaby zarazem charakter normatywny temu pojęciu, to znaczy charakter pewnej miary, którą – zdaniem formułującego teorię – należy się posługiwać, orzekając o tym, czy zasadne, przydatne, celowe, pożyteczne jest operowanie w wypadku rozprawiania na temat tego czy innego obszaru aktywności (gospodarka i polityka z jednej, a edukacja z drugiej strony) kategorią sukcesu, a następnie: jaką formę „sukcesu” należy uznać w danym obszarze za właściwą i godną akceptacji, a jaką za patologiczną.

Podjęcie próby skonceptualizowania kategorii sukcesu na użytek pedagogiki daje szansę na wypracowanie pojęcia sukcesu w rozumieniu pedagogicznym, które to pojęcie może stać się narzędziem w dyskusjach i podstawą dla budowania elementów pedagogicznej teorii sukcesu. Badania nad sukcesem w obszarze edukacji i wychowania skierowują uwagę zarówno na specyfikę obszaru działania, jak i na specyfikę miernika sukcesu w danym obszarze działania: w różnych obszarach będziemy pewnie mieli – jak zostało to pokazane – różne pojmowanie sukcesu oraz różne jego mierniki.

Pedagogiczny namysł nad zjawiskiem sukcesu powinien być połączony z poszukiwaniem pewnych uogólniających prawidłowości w celu opracowania jego teorii. W podejmowanych działaniach nad budowaniem elementów składających się na teorię sukcesu należy przyjąć krytyczną perspektywę rozważań. Wszystko to, co w danym momencie mówi się o sukcesie i uznaje się niejako za dowiedzione, powinno zostać poddane w wątpliwość. Karl R. Popper stwierdził: „Należy być krytycznym w stosunku do teorii, którymi zachwyca się najbardziej”. Na użytek prowadzonych tutaj rozważań, parafrazując tę myśl, można stwierdzić, że należy być krytycznym w stosunku do idei,

wartości, którymi zachwycamy się najbardziej, którym jesteśmy gotowi oddać się w sposób wręcz bezgraniczny, które wnosimy wręcz do rangi *sacrum*. Krytyczny namysł nad kategorią sukcesu może okazać się pomocny w znalezieniu się wobec kwestii aksjologicznych podstaw współczesnego wychowania.

Prowadzenie analiz naukowych nad sukcesem w obszarze edukacji i wychowania warto zacząć od zebrania opinii na temat operowania tą kategorią, a wraz z tym zebrania zarówno głosów krytycznych, jak i wypowiedzi afirmatywnych. Przedmiotem analiz krytycznych byłoby zatem dobrze uczynić powszechne wyobrażenia na temat sukcesu, by zobaczyć poprzez nie, co w tym widzeniu sukcesu będzie wysuwało się na pierwszy plan, co będzie negatywnie, a co pozytywnie postrzegane. Prowadzone analizy należy odnieść do aktualnie panującej rzeczywistości społecznej, następnie warto zastanowić się nad tym, jak dalece zidentyfikowane podejście do sukcesu (jeśli można mówić o jakimś, w naszych polskich warunkach, dominującym podejściu) jest uwarunkowane historycznie, to znaczy brakiem bądź niedostatkiem mieszczańsko-purytańskich wzorców sukcesu w wymiarze indywidualnym (i celebrowaniem raczej klęsk narodowych niż sukcesów w skali zbiorowej), w jakim zaś stopniu uwarunkowane określonym wyobrażeniem o wychowaniu i edukacji, uznającym kategorię sukcesu za adekwatną dla rozpatrywania działań, zachowań i postaw w obszarze działań gospodarczych, ale już nie w obszarze działań edukacyjnych. Owo kontekstualne zakorzenienie sukcesu pozwala na przedstawianie zdarzeń, faktów, procesów w zestawieniu z innymi zdarzeniami, faktami lub procesami, w kontekście których nabierają one swojego znaczenia.

Niewątpliwie refleksja teoretyczna nad sukcesem, połączona z badaniami nad nim, może stanowić ważny punkt odniesienia dla praktyki wychowawczej i sprzyjać edukacji zarówno dla sukcesu, jak i jego braku. Rezygnacja z podjęcia debaty i aktywnego uczestnictwa w kształtowaniu obrazu współczesności może być równoznaczna ze zgodą na wejście niejako w rolę „pasa transmisyjnego” wartości narzucanych przez środki masowego przekazu, przez lobby ekonomiczne i elity polityczne.

## Literatura

- Banaszak S., *Spoleczne konteksty sukcesu*, [w:] *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, pod red. J. Rutkowiak, D. Kulinowskiego i M. Nowaka, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
- Belitz J., *Sukces pełnią życia. Jak uruchomić wbudowane w nas mechanizmy sukcesu*, Dom Wydawniczo-Księgarski „Kos”, Katowice 1999.
- Byłok F., *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, „Annales” 2005, nr 8 (1), s. 87–96.

- Firkowska-Mankiewicz A., *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatek*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Grzeszczyk E., *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.
- Gurnik G., *Szkoła szans*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Jagięła J., *Narcyzm a szkoła*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 2, s. 95-114.
- Jedlewska B., *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, pod red. A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, T. Szkudlarka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Jedlewska B., *Kultura sukcesu*, [w:] *Kultura, wartości, kształcenie: Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, pod red. Dariusza Kubinowskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Jedlewska B., *Pokolenie Niewolników Sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej kulturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyszcigiem szczurów”*, [w:] *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, pod red. Joanny Rutkowiak, Dariusza Kubinowskiego i Mariana Nowaka, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
- Kariera i sukces: Analizy socjologiczne*, pod red. Kazimierza M. Słomczyńskiego, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Warszawa - Zielona Góra 2007.
- Kruszewski K., *Siedem cnót kardynalnych nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Majewska-Opiełka I., *Korepetycje z sukcesu*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- Majewska-Opiełka I., *Sukces firmy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Michalak J.M., *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Nalaskowski A., *Antyedukacyjne rankingi*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 3, s. 13–15.
- Niven D., *100 sekretów ludzi sukcesu*, Wydawnictwo „Świat Książki”, Warszawa 2005.
- Olbrycht K., *Odpowiedzialność pedagoga*, [w:] *Odpowiedzialność pedagoga. Edukacja aksjologiczna*, t. 2, pod red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Palska H., *Czy nowe style życia Polaków? Wybrane wymiary stylu życia „ludzi sukcesu”*, [w:] *Jak żyją Polacy?*, H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.
- Pearsall P., *Toksyczny sukces*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2003.
- Pycka W., *Zarys filozofii sukcesu*, Wydział Filozofii i Socjologii UMCS, Lublin 1994.
- Różne oblicza i uwarunkowania sukcesu we współczesnej Polsce*, pod red. J. Gładys-Jakóbk, SGH, Warszawa 2005.
- Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Simmel G., *Filozofia pieniądza*, tłum. A. Przyłębski, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, Poznań 1997.
- Słownik języka polskiego*, oprac. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005



- Stupak J., *O segregacji, selekcji i trochę o jakości w polskich szkołach*, „Gazeta Edukacyjna” 2005, Nr 6 (21), 3–4.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie* 2001, s. 165–191.
- Szansa na sukces – recepty współczesnych Polaków*, pod red. P. Szukalskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
- Tracy B., *100 praw sukcesu w biznesie*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 2003.
- Tracy B., *Milionerzy z wyboru: 21 tajemnic sukcesu*, Wydawnictwo „Studio Emka”, Warszawa 2002.
- Tracy B., *Sposób na sukces*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 2004.
- Witkowski L., *W poszukiwaniu nowoczesnej transformacji intelektualnej w pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, pod red. T. Lewowickiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Żechowska B., *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1978.

Joanna M. Michalak

### **Pedagogy in the face of the “cult” of success**

In this article I primarily pay attention to various ways of thinking about success with a view to determining more precisely what success is. Then I demonstrate the need for a critical look at success, and at the same time for undertaking scientific analyses concerning the essence of success, as well as their models and criteria in areas in which it appears. In the further part of this article I discuss the success achieved by schools and by pupils and teachers at school, and I indicate that pedagogy, if it is to exert an actual impact on social reality, cannot remain indifferent to the phenomena and problems emerging along with the “cult” of success spreading in the contemporary Polish society. Discovering the tensions, paradoxes and aporiae that we face in educational reality in the context of spreading “fashion for success”, is an integral task of contemporary educational sciences, involving attempts to get acquainted with, describe and explain the phenomenon of success.

Sylvia Jaskulska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Jak i do czego wychowuje szkoła oceniająca na stopień uczniowskie zachowanie? Doniesienie z badań nad doświadczeniami gimnazjalistów<sup>1</sup>

Ocena zachowania jest traktowana przez szkoły jako narzędzie pedagogiczne, miernik wychowania, jako odpowiedź na pytanie: jaki jest poziom przystosowania ucznia do obowiązujących w szkole norm? Skoro w procesie wychowania celowo i świadomie wpływa się na rozwój osobowości jednostek, kształtując je zgodnie z określonymi, przyjętymi za punkt odniesienia wartościami, pytając o to: „jak?”, „co?” i „dlaczego?” jest ocenianie notą za zachowanie, pośrednio można pytać, do czego i jak wychowują/chcą wychowywać dzisiejsze szkoły? Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie w świetle wyników badań dotyczących oceniania zachowania na stopień, które przeprowadziłam w roku szkolnym 2005/2006 w sześciu wielkopolskich gimnazjach.

Tekst ma charakter doniesienia z badań. Na początku krótko opiszę więc metodę, potem przebieg badań i ich wyniki. Zakończę wnioskami i próbą analizy zebranego materiału w odniesieniu do zaakcentowanego w tytule pytania.

### Opis metody i przebieg badań

Założyłam, że obszar rzeczywistości, jakim jest oceniająca zachowanie szkoła, jest konstruowany w umysłach podmiotów edukacji i z perspektywy ich doświadczeń należy go badać. Ramami teoretycznymi, w których zdefiniowałam główną kategorię (doświadczenie), była dla mnie neokonstruktywis-

---

<sup>1</sup> Pracę doktorską pt. *Ocena z zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów* napisałam pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na WSE UAM w Poznaniu. Projekt otrzymał grant promotorski (N107 033 32/4282) i z tego źródła był finansowany.

tyczna teoria rozwoju Marii Tyszkowej<sup>2</sup>. W ujęciu tym gromadzone przez uczniów doświadczenia, także szkolne, stanowią materiał rozwojowy, a rozwój to ciąg zmian wynikający z organizowania się struktur tego doświadczenia<sup>3</sup>. Proces włączania nowych doświadczeń w istniejące struktury to opracowywanie ich w aspekcie poznawczym, behawioralnym i afektywnym. Mówiąc za Knudem Illerisem, wszystkie „wymiary doświadczenia są osobiście ważne dla ucznia. W doświadczeniu obecne są istotne komponenty treściowe i poznawcze, to znaczy, że przyswajamy sobie lub rozumiemy to, co postrzegamy, jako ważne dla nas samych. Doświadczenie zwiera także znaczący składnik emocjonalny, co oznacza, że (...) zaangażowani jesteśmy afektywnie i motywacyjnie (...)”<sup>4</sup>. Przyjęłam więc, że na strukturę doświadczeń składa się treść ich komponentów – poznawczego, behawioralnego i afektywnego. Celem badań było zatem zbadanie treści struktury uczniowskich doświadczeń (w trzech komponentach) związanych z ocenianiem zachowania na stopień i wykrycie zmiennych różnicujących te doświadczenia.

Badania miały charakter diagnostyczny i zależnościowy. Pierwszą grupę problemów otrzymałam, nakładając kategorię doświadczenia na przyjęte elementy procesu oceniania. Stąd zmienne zależne: treść komponentu poznawczego (sposób oceniania zachowania, przedmiot i funkcje oceny zachowania); afektywnego (treść i znak emocji ocenianego za zachowanie ucznia); behawioralnego (działania podejmowane przez ocenianego ucznia); uczniowskich doświadczeń. W odwołaniu do teorii socjologicznych i do przebiegu procesu wychowania postawiłam hipotezę dotyczącą związku uczniowskich doświadczeń i wybranych czynników (związanych ze środowiskiem szkolnym i rodzinnym oraz z osobą badanego). Druga grupa problemów badawczych była więc uszczegółowieniem pytania: W jakim stopniu wybrane czynniki różnicują uczniowskie doświadczenia związane z oce-

<sup>2</sup> Por. M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1988; *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska (red.), t. 1, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> Takie usytuowanie teoretyczne badań jest praktykowane w szkole naukowej profesor Marii Dudzikowej, której byłam doktorantką. Dudzikowa na gruncie tym stała już w opracowaniu pt. *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, a wyakcentowała je w książce: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004, s. 105 i n. Opublikowane prace, w których przyjęto to podejście: M. Nyczaj-Drag, *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001; R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002; E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; K. Knasiecka-Falbińska, *Codziennosc szkolna w doświadczeniach młodych anarchistów. Analiza przypadków*, Uni – Druk, Poznań 2007; M. Mencil, *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

<sup>4</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 156.

nianiem zachowania w szkole? W tabeli 1 znajduje się wykaz zmiennych niezależnych.

Tabela 1. Zmienne niezależne

związane ze środowiskiem szkolnym	związane ze środowiskiem rodzinnym	związane z osobą ucznia
typ szkoły ze względu na miejsce w rankingu, usytuowanie szkoły, samodzielność budynku, wielkość szkoły, liczebność klasy, bogactwo oferty zajęć pozalekcyjnych, monitoring, tytuł „Szkoła z Klasą”, staż pracy wychowawcy klasy, przedmiot, którego uczy wychowawca, liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez wychowawcę, lekcja wychowawcza w ocenie badanego ucznia	miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, status materialny rodziny w ocenie gimnazjalisty, plany rodziców wobec przyszłości edukacyjnej gimnazjalisty	płeć, średnia ocen, ocena z zachowania, samoocena zachowania w szkole, przynależność do organizacji młodzieżowych, przynależność do samorządu klasowego i szkolnego, poziom identyfikacji ze szkołą, z klasą, z wychowawcą, plany edukacyjne badanego

Źródło: *Opracowanie własne*

Przebadalam 122 uczniów z 11 klas drugich. Dobór próby był celowo-losowy; celowy ze względu na miejsce szkół w rankingach (po równo z wysokich i niskich lokat), płeć i ocenę zachowania uczniów (po równo chłopców i dziewcząt, gimnazjalistów z niskimi i wysokimi ocenami).

## Wyniki badań

Wyniki (zbiorę je w punktach) przedstawiam zgodnie z porządkiem problemów badawczych. Na początku odpowiem na pytania dotyczące treści struktury uczniowskich doświadczeń, a więc, odchodząc od języka zmiennych, na pytanie: czego doświadczają oceniani na stopień za zachowanie uczniowie. Następnie omówię wybrane, istotne statystycznie związki między zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Tę część tekstu zakończę zebraniem najogólniejszych wniosków.

Czego doświadczają oceniani za zachowanie uczniowie?

### 1. Sposób oceniania zachowania (czas, miejsce, osoby oceniające).

Według badanych na wysokość oceny zachowania w prawie równym stop-

niu jak wychowawca mają wpływ inni nauczyciele; rzadziej koledzy z klasy (doświadcza tego 4 na 10 badanych). Przeciętny badany prawie nigdy nie dokonuje samooceny zachowania w szkole (tylko według 3 na 10 badanych wychowawcy, wystawiając ocenę z zachowania, liczą się z samooceną uczniów). Zdecydowana większość gimnazjalistów (ponad 9 na 10) twierdzi, że o wysokości uzyskanej oceny zachowania informowana jest przez wychowawcę, w klasie szkolnej, podczas lekcji.

**2. Funkcje oceny zachowania.** Badani uczniowie w najwyższym stopniu są przekonani o tym, że ocena zachowania pełni funkcję decydującą, czyli im wyższa ocena, do tym lepszej szkoły ponadgimnazjalnej można się dostać (twierdzi tak prawie 9 na 10 gimnazjalistów). Najrzadziej odpowiadano zaś (3 na 10 wypowiedzi), że ocena ta ma związek z nieformalną strukturą grupy, a więc że stosunki sympatii między uczniami są warunkowane jej wysokością (funkcja społeczna). Co warto podkreślić, tylko co drugi badany uważa, że ocena zachowania pełni funkcję pedagogiczną, co oznacza mobilizowanie do wglądu w siebie i samodoskonalenia.

**3. Przedmiot oceny zachowania.** Posłużyłam się stworzonymi na potrzeby moich badań (na podstawie typologii sposobów indywidualnego przystosowania się Roberta Mertona<sup>5</sup> oraz profili gotowości do działania Frijdy, Kuipersa i Schure'a<sup>6</sup> typami zachowań uczniowskich: konformizm (ślepe podporządkowanie regułom w każdej sytuacji, przestrzeganie zasad „dla zasady”), antagonizm (występowanie przeciw regułom, bunt, łamanie zasad „dla zasady”), krytyczne uczestnictwo (krytyczny stosunek do reguł, zachowanie zgodne z własnym kodeksem moralnym). Większość badanych (ponad 6 na 10) uważa, że w ich szkołach premiowany jest konformizm. Tylko 1 na 10 badanych twierdzi, że szkolny regulamin wystawiania ocen z zachowania jest dla ucznia jedynie drogowskazem postępowania w szkole i że nie wymaga się od niego, by przyjmował go bezkrytycznie – według tych badanych ideałem wychowawczym szkoły jest krytyczne uczestnictwo w jej rzeczywistości.

**4. Działania ucznia.** Badani, opisując swoje zachowania w szkole, które są poddawane ocenie, najczęściej przypisywali sobie postawę krytycznego uczestnictwa (prawie 6 na 10 uczniów) w rzeczywistości szkolnej. Działania konformistyczne przypisał sobie co czwarty z badanych – to ciekawe, jeśli zestawimy te wyniki z prezentowanymi poprzednio. Uczniowie są przekonani, że najlepiej oceniani są konformiści, ale kreują się na krytycznych uczestników. Najrzadziej wybierano w odniesieniu do samych siebie elementy charakterystyk uczniów zachowujących się antagonistycznie wobec wymogów szkoły.

---

<sup>5</sup> R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1982.

<sup>6</sup> Za: K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2003.

**5. Treść i znak emocji.** Uczniowie swoje emocje związane z faktem „bycia” ocenianym na stopień za zachowanie określali raczej jako pozytywne niż negatywne (znak emocji 7 na 10 badanych na podstawie przyjętych kryteriów określiłam jako pozytywny). Najczęściej wybierali następujące określenia pozytywne: zadowolenie (7 na 10 badanych), satysfakcja (6 na 10), radość (5 na 10), oraz negatywne: bezradność (1 na 10), zniechęcenie (1 na 10), zmartwienie (1 na 10). Dobre samopoczucie związane z oceną zachowania rzadko znajduje odzwierciedlenie w chęci do podejmowania działania. Niewielu uczniom samopoczucie to dodaje też pewności siebie (5,6% wyborów emocji pozytywnych). Niewielu z badanych (1% wyborów emocji pozytywnych) swoje dobre samopoczucie w momencie otrzymania oceny zachowania łączy z poczuciem zaufania do tych, którzy go ocenili.

Jakie czynniki różnicują uczniowskie doświadczenia?

1. Nie wdając się w szczegóły, można powiedzieć, że doświadczenia uczniów związane z ocenianiem zachowania w najwyższym stopniu są wyjaśniane przez czynniki związane ze środowiskiem szkolnym.

Stawiając hipotezę odnośnie związku tej grupy zmiennych i uczniowskich doświadczeń, odwołałam się do kategorii kultury szkoły, rozumianej jako niematerialna rzeczywistość, sposoby bycia osób uczestniczących w tej rzeczywistości, normy, wartości, symbole podzielane przez daną społeczność szkolną. Uczestnictwo w kulturze polega, według Jerome Brunera, na „współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich indywidualnych historii”<sup>7</sup>. W ujęciu tym ocenianie szkolne jest jednym z elementów kultury szkoły. Szkoły różnią się ze względu na swoją kulturę. Inna jest na przykład kultura szkoły elitarnej i o niskich lokatach w rankingach. Przykładowo z przeprowadzonych na polskim gruncie badań Piotra Mikiewicza<sup>8</sup> (2005) wynika, że w zależności od poziomu nauczania uczniowie są przez szkoły skazywani na sukces lub porażkę. Następuje spiętrzenie mechanizmów różnicowania ścieżek życiowych – szkoły z najwyższych miejsc rankingowych „przyciągają” uczniów ze środowisk inteligentnych. Mechanizmy reprodukcyjne i selekcyjne działają na poziomie wyboru szkoły przez ucznia i utrwalają się podczas nauki w niej. Skoro ocenianie zachowania to jeden ze sposobów sankcjonowania przez szkołę obowiązujących norm, a więc stopnia przyjęcia kultury szkoły jako własnej, postawiłam

<sup>7</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2006, s. 31.

<sup>8</sup> P. Mikiewicz, *Spółeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

hipotezę o możliwym związku typu szkoły z doświadczeniami ocenianego za zachowanie ucznia.

Rzeczywiście, okazało się, że im wyższy poziom szkoły, mierzony miejscem w rankingach wojewódzkich, tym więcej uczniów jest przekonanych o tym, że wzorową ocenę zachowania otrzymują konformiści. Jednocześnie uczniowie szkół elitarnych częściej niż inni deklarują, że są krytycznymi uczestnikami szkolnej rzeczywistości. Również częściej niż pozostali są przekonani o tym, że ocena zachowania pełni funkcję decydującą, częściej niż inni są też zachęceni do samooceny.

2. Hipotezy dotyczące grupy czynników związanych ze środowiskiem rodzinnym stawiałam, odwołując się do teorii reprodukcji kapitału społeczno-kulturowego Pierra Bourdieu. Twierdzi on, że warunki rodzinne wytwarzają habitusy – względnie trwałe i dające się przetransponować dyspozycje, „zasady generujące i organizujące praktyki”<sup>9</sup>. Uczniowie o różnych habitusach różnie mogą więc radzić sobie w rzeczywistości szkolnej, podejmując działania wpisujące się w wyniesiony z domu porządek racjonalności. Co ciekawe więc, uczniowskie doświadczenia, w myśl wyników moich badań, w niewielkim stopniu są różnicowane przez zmienne związane ze środowiskiem rodzinnym. Najbardziej różnicuje je wykształcenie ojców. I tak na przykład uczniowie, których ojcowie mają wykształcenie wyższe, częściej niż pozostali twierdzą, że ocena zachowania nie zachęca do pracy nad sobą, jest za to kluczowa w procesie rekrutacji do szkół wyższego szczebla. Są to więc uczniowie nastawieni na sukces edukacyjny, którego elementem ma być ocena z zachowania. Dlaczego wykształcenie matki nie różnicuje uczniowskich doświadczeń w tym zakresie? Można postawić tezę, że matki są w mniejszym stopniu niż ojcowie nastawione na udział dziecka w tzw. wyścigu szczurów.

3. Jeśli chodzi o czynniki związane z osobą ucznia, skupię się na płci badanego. Moje badania potwierdzają diagnozy socjologów, psychologów i pedagogów<sup>10</sup>, że socjalizacja dziewcząt i chłopców w szkołach przebiega inaczej. Według badanych dziewczyna, aby zasłużyć na wzorową ocenę zachowania, musi, mówiąc najogólniej, nie przeszkadzać nauczycielowi, chłopak musi wyróżniać się aktywnością. Dziewczęta są karane za bierność – gdy są leniwe, nie robią tego, co do nich należy, chłopcy za aktywność – gdy biją, przeklinają, stosują używki. Można więc powiedzieć, że zachowania dziewcząt są rozpatrywane w kategoriach bierności, chłopców – aktywności. Chłopcy przypi-

---

<sup>9</sup> P. Bourdieu, *Struktury, habitus, praktyki*, [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompka, M. Kucia, Znak, Kraków 2007, s. 547.

<sup>10</sup> Por. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007; *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.

sują sobie mniejszą niż dziewczęta emocjonalność. Badani wyraźnie wskazują, że dziewczynie nie wypada mieć oceny nagannej z zachowania, niektórym chłopcom wstyd zaś być uznanym za zachowujących się wzorowo. Dziewczęta twierdzą, że są, ogólnie rzecz biorąc, „lepiej” niż chłopcy traktowane przez oceniających je nauczycieli.

## Wnioski

1. Uczniowie za zachowanie są oceniani w sposób wpisujący się w tradycyjną, a nie progresywną ideologię szkoły. O wysokości oceny zachowania nie decyduje wprawdzie jedynie wychowawca, uczniowie nie są jednak zachęceni do samooceny. Oceniani za zachowanie uczniowie czują się zadowoleni, ale nie są motywowani do działań. Ocena zachowania nie mobilizuje ucznia do pracy nad sobą, jest odpowiedzią na pytanie o to, na ile realizuje on ideologię obowiązującą w szkole. Idealem wychowawczym szkoły jest postawa konformistyczna wobec rzeczywistości.

2. Czynniki związane ze szkołą wyjaśniają uczniowskie doświadczenia w stopniu wyższym niż inne. W świetle przyjętej przez mnie poznawczej koncepcji człowieka jednostka aktywnie reguluje stosunki ze światem. Rola kontekstu tej aktywności, co potwierdzają wyniki moich badań, jest niezwykle ważna. Uczniowie wszak przetwarzają swoje otoczenie, to, czego doświadczają, strukturyzuje następane doświadczenia.

3. Szkoła umacnia stereotypy związane z płcią, wzmacnia nierówności między uczniami, wyraźnie inne są doświadczenia uczniów szkół elitarnych i szkół nisko uplasowanych w rankingach.

## Jak i do czego wychowuje szkoła?

Pytanie to postawiłam na początku tekstu. Spróbuję na nie odpowiedzieć w odniesieniu do wyników moich badań.

Wprowadzając w problematykę książki pod swoją redakcją, Dorota Klus-Stańska pisze (przytaczam obszerny cytat, by w pełni oddać myśl autorki):

od dłuższego czasu polska szkoła jest niemal nieustannie płaszczyzną krzyżowania się nadziei społecznych ze społeczną krytyką. Z jednej strony traktowana jest jako jedyne dostępne społeczeństwu narzędzie utrzymywania ładu społecznego, przekazu dziedzictwa kulturowego, budowania kulturowej tożsamości (...), a także przygotowywania do współczesnego rynku pracy (...). W dyskusji społeczno--pedagogicznej dają się usłyszeć (...) echa wzorców postkomunistycznych, w których model ucznia i wychowanka (...) wiązany jest z takimi cechami, jak zdyscyplinowanie, umiejętność podporządkowania się (...). Pojawiają się również



(...) oczekiwania emancypacyjne (...). Z drugiej strony, coraz częściej zarzuca się jej (szkole – S.J) niewydolność kształceniową i wychowawczą, hamowanie inicjatywy intelektualnej, czy wręcz blokowanie rozwoju myślenia uczniów i nauczycieli, bezradność wobec problemów z dyscypliną, wąski dydaktyzm, a nawet niedouczenie nauczycieli<sup>11</sup>.

Te dwie grupy roszczeń są sprzeczne, czy przynajmniej konfliktowe, wymaga się bowiem od szkoły, by była jednocześnie tradycyjna i progresywna, by reprodukowała obywateli i wyzwalała indywidualistów. Uwikłana w ten konflikt szkoła ma oceniać na stopień zachowanie uczniów. Zatem polem badań uczyniłam doświadczenia uczniów ocenianych za zachowanie. Ocena ta wydaje się być czułym punktem szkoły, zważywszy na jej nieobecność/obecność w debacie nad edukacją. Środowisko nauczycielskie wrze, ministerstwo pozoruje działania, pedagodzy (z nielicznymi wyjątkami) milczą lub mówią przy okazji, jakby nie było o czym. Potraktowałam więc ocenianie zachowania w szkole jako barometr kondycji polskiej szkoły. Jaki zatem obraz oceniania (szkoły), jawi się z wyników moich badań<sup>12</sup>?

Rozpatrzę to w odniesieniu do diagnozy Marii Dudzikowej, dotyczącej erozji kapitału społecznego w szkole. Podkreśla ona, że:

jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą powiązane aspekty kapitału społecznego – zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie – to na podstawie rozmaitych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować jego pogłębiającą się erozję. Proces ten, jak wskazują rozmaite symptomy, w najbliższym okresie nie tylko nie zostanie zahamowany, ale w obliczu polityki oświatowej MEN – o ile nie nastąpi mobilizacja do przeciwdziałania – będzie postępował, utrwalając w polskiej szkole kulturę nieufności i „wspólnotę szatniową”, generowane czynnikami strukturalnymi i podmiotowymi<sup>13</sup>.

Dudzikowa, krytykując „straszaki”, jakimi są monitoring, moralizatorskie apele, wykluczanie uczniów sprawiających problemy wychowawcze, czy

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 7–9.

<sup>12</sup> Wyniki badań interpretuję z ostrożnością. Objęłam nimi bowiem w większości wielkomiejskie szkoły, które już z tego powodu są do siebie podobne. Wyników nie mogę więc uogólniać. Stawiam nawet tezę, że gdybym badała (na przykład) gimnazjalistów ze szkół wiejskich, wyniki mogłyby być zupełnie inne. Uczniowie, a pośrednio nauczyciele i szkoły objęte przez mnie badaniem też nie „przemówiły jednym głosem” (określenie Bramelda, podają za: H. Zielińska-Kostyrowa, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację: antropologia pedagogiczna Theodora Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, s. 227). Z ich głosów wyłoniłam pewne tendencje. Interpretuję je ze świadomością, że tak bywa, przynajmniej w badanym przeze mnie środowisku.

<sup>13</sup> M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4: *Ku demokracji poprzez edukację*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 238.

naganna ocena z zachowania, mówi, że kapitał społeczny można zwiększać, ale nie poprzez tego typu działania. A więc jak? Poprzez – powtarzam za Dudzikową<sup>14</sup> – spójną wizję szkoły od decentralizacji procesów decyzyjnych na poziomie władz oświatowych, przez regulacje prawne, zapewniające jasne reguły życia szkolnego, czy stwarzanie przestrzeni wspólnego działania uczniów i nauczycieli. Autorka podkreśla rolę charyzmatycznych liderów, nauczycieli porywających do działania. Postuluje zmniejszenie klas, rozbudowanie oferty zajęć pozalekcyjnych, pielęgnowanie tradycji i budowanie klimatu szkoły, kładzie nacisk na samorządność uczniowską.

Nałóżmy te wskaźniki na wyniki moich badań.

Mówiąc najogólniej, ideałem wychowawczym szkoły jest postawa konformistyczna. Już Aleksander Lewin<sup>15</sup> krytykował obowiązujące w latach 60. zasady oceniania zachowania, między innymi za to właśnie, że premiowano konformizm. W świetle wyników moich badań niewiele się w tym aspekcie zmieniło. Uczniowie, których badałam, stoją u progu wyboru szkoły średniej, planują swoją przyszłość edukacyjną. Z badań nad współczesną młodzieżą wynika, że jest ona konformistycznie nastawiona wobec rzeczywistości szkolnej, być może dlatego, że jedną z nadrzędnych dla niej wartości jest zdobycie wykształcenia<sup>16</sup>. Wypełnienie szkolnych obowiązków jest więc formą realizacji własnych dążeń. Większość badanych przez mnie gimnazjalistów zamierza podjąć naukę w liceum lub przynajmniej w technikum. Ich aspiracje edukacyjne są więc, także zgodnie z wynikami innych badań nad młodzieżą, wysokie. W co wyposażeni przez swoje gimnazja przejdą na wyższy szczebel edukacyjny, skoro uczy się ich tu, że skuteczni („z sukcesem”) są uczniowie-konformiści? Jak pisze Steinar Kvale:

istnieje ogromna przepaść między zachowaniem, które jest oficjalnie wymagane jako rezultat kształcenia, a zachowaniem, które jest promowane w szkole (...). Ocenianie lansuje dyscyplinę, a nie niezależność, promuje współzawodnictwo kosztem współpracy (...), promuje sztuczne formy uczenia się adaptacyjnego w opozycji do kreatywnych form uczenia się (...). Ocenianie w szkole kwalifikuje uczniów do pracy zarobkowej w komercyjnym życiu<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 255 i n.

<sup>15</sup> A. Lewin, *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1974, s. 19.

<sup>16</sup> Por. A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 1999; B. Fatyga, *Sytuacja społeczno-kulturowa młodzieży a wyzwania wychowawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 8; A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001; H. Porożyński, *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*, „Edukacja” 2004, nr 1; K. Ostrowska, *Młodzież o preferowanych wartościach i normach moralnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3.

<sup>17</sup> Za: K. Illeris, *op. cit.*, s. 202.

Być może uczniowie, którzy swoje doświadczenia związane z faktem, że są w szkołach oceniani za zachowanie, opisują w świetle pozytywnych emocji, są po prostu przyzwyczajeni do pewnych zjawisk, rozpoczynających się w już pierwszych latach nauki w szkole? Może uznają je za oczywiste? Może są wobec nich bezradni?

Jednym z zadań okresu adolescencji jest, według Roberta Havighursta, rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem). Osiągnięcie spójnego systemu ideologii łączy się z zadaniem, o którym pisał w odniesieniu do okresu dorastania Erik Erikson: poszukiwaniem własnej tożsamości. Jaka rolę w tych poszukiwaniach pełni szkoła? Reformując ocenianie zachowania pięćdziesiąt lat temu, Lewin twierdził, że jest ono jednostronne, że ocenia tylko wychowawca. Dziś zdaje się być trochę lepiej, w ocenianie zaangażowani są inni nauczyciele i zespół klasowy. Uczniowie nie są jednak zachęceni do samooceny, do pracy nad sobą. Jak ma się to do owego kształtowania tożsamości? Fakt, że zachowanie w szkole podlega ocenie, nie motywuje uczniów do działań. Doświadczenia związane z ocenianiem zachowania są tym lepsze, im wyższe osiągnięcia szkolne ucznia. Ocena zachowania pozostaje więc w związku z ocenami dydaktycznymi. Działają mechanizmy psychologiczne, takie jak efekt Pigmaliona, średnia ocen czy wysokość oceny zachowania, jaką ma uczeń, są etykietą, wedle której działa szkoła, powtarzając korzystne lub niekorzystne dla rozwoju doświadczenia.

Szkoła umacnia stereotypy związane z płcią, wychowując chłopców do aktywności, dziewczęta do bierności, inne są doświadczenia uczniów szkół elitarnych, inne szkół nisko uplasowanych w rankingach. Sfera kulturowa szkoły jest siłą pośredniczącą wzajemnych oddziaływań reprodukcji i oporu<sup>18</sup>. Co zatem z rozwijaniem kompetencji emancypacyjnych, o których pisze Maria Czerepaniak-Walczak, a które polegają właśnie na „dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia”<sup>19</sup> (podkr. – S.J.)? Sytuacje edukacyjne sprzyjające emancypacji ucznia muszą, według Czerepaniak-Walczak, spełniać między innymi warunek „dopuszczania zachowań ryzykownych, wolnych od dominacji, tradycji i informacji pochodzących z systemu”<sup>20</sup>. Czy ucząca konformizmu, tradycyjna, uwikłana i zależna od rozmaitych czynników, wzmac-

---

<sup>18</sup> H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

<sup>19</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 130.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 171.

niająca podziały szkoła może choć aspirować do wyposażania ucznia w te kompetencje?

Gdybym miała wymienić jedną, najbardziej wyraźną cechę badanego przeze mnie gimnazjalisty, powiedziałabym, że jest to bierność (!). Uczeń ukazujący się w moich badaniach nie angażuje się w formacje młodzieżowe, szkolne koła zainteresowań. Samorządność szkolna nie istnieje, klasowa zdaje się być pozorna. Bierność jest jednym z elementów syndromu „erozji kapitału społecznego”, o którym pisała Dudzikowa. Przypomnijmy też, że tylko 1 na 100 badanych przez mnie uczniów, opisując siebie jako osobę ocenianą za zachowanie w szkole, odwołał się do poczucia zaufania wobec szkoły, wychowawcy.

Zasoby kapitału społecznego, w który wyposaża gimnazjalistę badana przez mnie szkoła, są więc niewielkie. Jak i do czego wychowuje zatem szkoła? Przywołam znów Lewina, który pisał, że zachowanie można traktować przynajmniej w dwójnasób. Po pierwsze, jako przystosowywanie się. Wówczas interesuje nas, na ile uczeń jest posłuszny, podporządkowany. Po drugie, zachowanie jest tendencją do przeobrażania świata i siebie, wtedy liczy się aktywność ucznia, działania na rzecz pracy nad sobą<sup>21</sup>. Zdiagnozowana przez mnie szkoła raczej „stoi w miejscu” lub kieruje się – mówiąc za Klus-Stańską<sup>22</sup> – w ślepią uliczkę. „Przechodzenie” – za Rolandem Meighanem<sup>23</sup> – z ideologii tradycyjnej do progresywnej idzie opornie. Szkoła jak stała, tak stoi oceną z zachowania, która nawet na świadectwach szkolnych zajmuje jedno z pierwszych miejsc. Dyskutuje się nad jej skalą, a nie nad tym, po co ona jest, o czym świadczy, co robi z traktowanym behawioralnie uczniem.

W badaniach, za Marią Tyszkową, przyjąłem, że proces gromadzenia, strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń jest cykliczny. Zmiany w układzie „jednostka – środowisko” prowadzą do tworzenia się w nim nowych relacji, inicjują nowe doświadczenia, które znów są przepracowywane<sup>24</sup>. Doświadczenie trwa, bo trwa nieustanne przekształcanie doświadczeń uprzednich przez nowe. „Późniejsze doświadczenia mogą zmodyfikować i przekształcić wpływ doświadczeń wcześniejszych, zmieniając tor rozwoju indywidualnego”<sup>25</sup>. Skoro założyłam więc, że uczeń rozwija się „przez doświadczenia do doświadczeń”, w badanej przeze mnie szkole rozwija się przez brak zaangażowania do konformizmu, bo właśnie gdy jest konformistą, a nie osobą zaangażowaną, troszczącą się o swój rozwój, otrzymuje wzorową ocenę zachowania.

<sup>21</sup> A. Lewin, *op. cit.*, s. 28.

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 7.

<sup>23</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

<sup>24</sup> Por. M. Tyszkowa, *op.cit.*

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 59–60.

## Bibliografia:

- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002
- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004
- Bourdieu P., *Struktury, habitus, praktyki*, [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompka, M. Kucia, Znak, Kraków 2007
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2006
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4: *Ku demokracji poprzez edukację*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008
- Knasiecka-Falberska K., *Codziennosc szkolna w doświadczeniach młodych anarchistów. Analiza przypadków*, Uni – Druk, Poznań 2007
- Fatyga B., *Sytuacja społeczno-kulturowa młodzieży a wyzwania wychowawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 8
- Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, pod red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993
- Lewin A., *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1974
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007
- Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009
- Zielińska-Kostyro H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację: antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993
- Mencel M., *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1982
- Cybal-Michalska A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001
- Mikiewicz P., *Spoleczne swiаты szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005

- Nyczaj-Drąg M., *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001
- Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Ostrowska K., *Młodzież o preferowanych wartościach i normach moralnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 3
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Porożyński H., *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*, „Edukacja” 2004, nr 1
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, pod red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1988
- Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska (red.), t. 1, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń – Poznań 1999

Sylvia Jaskulska

**How and in what way does the school bring up pupils by evaluating pupil conduct?**

**Report from research on the experience of junior secondary school pupils.**

The text is a report from research on the experience of pupils whose conduct is graded at school. The aim of the research was to answer the following questions: 1) What is the experience of students whose conduct is assessed (how are they assessed? what are the functions of the conduct grade? what is the subject? what actions are undertaken by assessed students?); 2) What experience factors differentiate them? The study involved 122 students of 6 junior secondary schools in Poznań. The results are the following: 1) Junior secondary school students are assessed by tutors, teachers and classmates, and are not encouraged to self-assess. The educational ideal at school is the conformist attitude. The students whose conduct is assessed are generally satisfied, yet they are not motivated to act or work on improving themselves; 2) The students' experience of being assessed for their conduct at school is influenced by factors connected with the school environment. For example, the higher the level of the school, the more students are convinced that the highest conduct mark is granted to conformists. At the same time students of elite schools report more than others that they are critical participants of the school reality. They are also more convinced that the conduct grade has a stratificational function.

As my research results show, schools treat pupils in a behavioural way, thus developing a conformist attitude in them. School doesn't support student's development by preparing them for autonomous learning, critical attitude, self-assessment, introspection, initiative, involvement and self-development.

*Joanna Oliver*  
Canterbury Christ Church University

## Massivity: vocality and silence

An essay exploring notions of vocality and silence within contemporary social care and education services for children and young people in the UK

### Introduction:

This essay prefaces an auto/biographical study which will explore practitioner perceptions of collaborative working between the statutory and third sector in social care and education services for children and young people. In UK, the third sector encompasses private, voluntary and community based organisations, including those identified as social enterprises and alongside the statutory sector, contributes to an intended 'one children's workforce' CWDC<sup>1</sup>. The linchpin of this one workforce lies within collaborative working, with a vision of all services working together to achieve good outcomes for children and young people.

The intention is not to convey definitive models for collaborative working, nor to provide an overview of historical occurrences, rather, 'Massivity' is explored in relation to the considerations surrounding the vocality and silence provoked by current children's trust arrangements in the UK DfES<sup>2</sup>, in particular upon the role of central governance as a directive of service activity.

Predominantly, this essay serves to explore the implications of none co-operation from third sector agencies, who under previous arrangements, were relatively independent of such statutory dictate. Is it possible that non-compliance could result in a new sub sector of non-statutory agencies – who are not within the central trust and accordingly, afforded conditional forums for the exertion of voice, agency and power. Could current arrangements for the deployment of social care and education services for children and young people in the UK, be nurturing silence from those who may consequently feel

<sup>1</sup> CWDC, *One Children's Workforce Framework*, <http://www.cwdcouncil.org.uk/one-childrens-workforce-framework>. Accessed 14/04/2009.

<sup>2</sup> DfES, *Statutory guidance on interagency co-operation to improve the wellbeing of children: children's trusts*, HM Government, TSO, London 2005.



excluded from the domain inhabited by their peers? What are the implications of this – upon the vision for one children’s workforce, upon the third sector and upon children and young people?

This essay explores and seeks to confirm the relevance of auto/biographical research methods to exemplify a parallel process where voice is positioned as a central directive and is elevated, whilst silence is counteracted.

### A vision of ‘oneness’:

In the UK, cohesive, co-ordinated and negotiated practice is realised by an integrated children’s system<sup>3</sup>, which has been propelled to the fore of contemporary provision via inquiries and subsequent recommendations made by Lord Laming, following the tragic deaths of Victoria Climbié<sup>4</sup> and more recently, Baby ‘P’<sup>5</sup>.

The horrendous abuse of Victoria Climbié, which ultimately led to her death, highlighted the failings of the UK system for children’s social services, magnifying disjointed interventions and inadequate information sharing. ‘Safeguarding children and young people’ has become a mantra for all who work within the bounds of child, young person or family engagement, across the diverse professional fields that serve the UK public. A key feature of responding to Laming’s recommendations and initiating necessary change, is the plethora of policy guidance, suggested frameworks and legislation, all intended to enable the children’s workforce to achieve better outcomes for children and young people. The notion of integration is being embedded in our services, via workforce development and the forthcoming skills agenda<sup>6</sup>, the children’s trust arrangements<sup>7</sup>, the common assessment framework<sup>8</sup>, the extended schools agenda<sup>9</sup> the ‘common core’<sup>10</sup> and the Children’s Workforce Development Council generic standards<sup>11</sup>.

<sup>3</sup> H. Cleaver, S. Walker, J. Scott, D. Cleaver, W. Rose, H. Ward and A. Pithouse, *The integrated children’s system – enhancing social work in inter-agency practice*, Jessica Kingsley, London 2008.

<sup>4</sup> Lord Laming, *The Victoria Climbié inquiry report of an enquiry by Lord Laming*, Crown Copyright, TSO, London 2003.

<sup>5</sup> Lord Laming, *The protection of children in England: a progress report*, Crown Copyright, TSO, London 2009.

<sup>6</sup> CWDC, *Young People’s workforce development – consultation paper*, 2009 (unpublished).

<sup>7</sup> DCSF, *The Children’s Plan: Building brighter futures*, HMSO, 2007.

<sup>8</sup> Every Child Matters, *Common Assessment Framework for Children and Young People – (CAF)*, Crown Copyright, London 2005.

<sup>9</sup> DCSF, *Extended schools: building on experience*, Crown Copyright, London 2007.

<sup>10</sup> DFES, *Common Core of Skills and Knowledge for the Children’s Workforce*, HM Government, TSO, London 2005.

<sup>11</sup> CWDC, *Induction standards for people working in Children’s Social Care*, Children’s Workforce Development Council, Leeds 2006.

A major theme of the integrated children's system is 'Multi-agency working', defined as 'different services joining forces in order to prevent problems from occurring in the first place' (ECM, 2007)<sup>12</sup>. As with many solutions, it generates a new set of potential problems, for instance, current provision for children and young people is a maze of diversity, with an elaborate range of terminology and language to accompany it, which means that coherence across sectors, is not immediately apparent. The Children Act (2004)<sup>13</sup> underscores much of the policy and strategic directives for statutory, private, voluntary and community services to work together so that all children and young people are enabled to fulfil their potential. The Every Child Matters agenda, introduced in 2003, has permeated the core of services for children and young people and informs the culture of much of the work – including applying for funding, this is a significant factor for the third sector, who are usually 'not for profit' organisations.

The UK government has a vision for 'One children's workforce' with an approach which is somewhat systemic – in identifying relevant components and then cross referencing these elements into one integrated framework. Two key elements of the one children's workforce framework, relate to 'a shared identity, vision and purpose' and 'common values and language'<sup>14</sup>. The rhetoric of this vision is admirable but approaches, such as multi agency work is beset with complexity, accompanied by an array of vague terms such as *collaboration*, *co-ordination*, *partnership*, *inter agency*, *trans agency* and with very little definition or clear explanation as to how these 'new ways of working' operate in reality<sup>15</sup>. As Kearney states, collaboration does have a 'cosy ring to it. But like its travelling companion, partnership, it has some troubling aspects.'<sup>16</sup>. Agendas determined by policy and legislation are moving extremely fast and practice is changing all the time. An aspect that is compromised is the time and space for reflection and to reconcile these changes in a real way – moving from imposed agendas and knee jerk reactions, to considered integration of effective and successful ways of working together.

### Children's trusts – massivity in action?

There is no denying that the nationally relevant 'Children's Plan'<sup>17</sup>, with the objective to 'make this country the best place in the world for young peo-

<sup>12</sup> Every Child Matters, *Multi Agency Working Fact Sheet*, HM Government, TSO, London 2007.

<sup>13</sup> Children Act, The Stationary Office, London 2004.

<sup>14</sup> CWDC, *One Children's Workforce Framework*, *op. cit.*

<sup>15</sup> Every Child Matters, *Multi Agency Working...*

<sup>16</sup> C. Kearney, *The Monkey's Mask – Identity, memory and narrative and voice*, Trentham Books Ltd, Stoke on Trent 2003.

<sup>17</sup> DCSE, *The Children's Plan...*

ple to grow up' is inspirational and the government has ensured that previous and existing systems are explored, evaluated and amended to perform in the way that is necessary to achieve this ambition. Overall service provision has become much more systematic, which means that outcomes are easier to measure and where necessary, regulate. The 'children's trust' arrangement is the vehicle that each defined locality (Region, Borough or Local Authority) has been directed to initiate as a way of organising, determining and deploying service provision for children, young people and families. For statutory services, this is mainly a scoping exercise – determining who and what agencies, services, organisations and individuals are within their radar and who are delivering cost effective services that meet identified needs and then adopting a process for joint planning and commissioning<sup>18</sup>. Children's trusts are founded on hard outcomes, proven 'success' with children and young people and much commissioning is allocated according to the service providers capacity to deliver and demonstrate what are known of as 'hard outcomes'. Service providers, known as 'key partners' or 'relevant partners' are expected to comply with 'a duty to co-operate' with children's trust arrangements and the local authority – charged with leading on children's trust governance - are legally obliged, under section 10 of the Children Act<sup>19</sup>, to promote this co-operation.

For the third sector, becoming a recognised partner within children's trusts arrangements is undeniably, an opportunity for not only the imperative sustainability of existing provision but also for increased exposure and perhaps, growth. Demonstrating hard outcomes, which relate to local and national agendas, equates to greater potential for third sector agencies to be visible within the statutory radar and benefiting from the potential funding opportunities that the consequent commissioning generates. However, with regard to 'governance', where the Local Authority is afforded the 'lead' on Children's Trust organisation, there are implications related to agency, power and autonomy. The third sector may need to undertake a cost/benefit analysis of working with others – being discrepant about why, who and how and in particular, *how much* to engage with the statutory sector. Banks (2001: 103)<sup>20</sup> highlights the importance and potential tensions of professionals maintaining the 'ideal of professional autonomy' within the 'reality of a rule governed, hierarchical structure.' This notion applies equally to the landscape of services for children and young people.

<sup>18</sup> Every Child Matters, *Joint planning and commissioning framework for children, young people and maternity services*, Crown Copyright, London 2006.

<sup>19</sup> Children Act, *op. cit.*

<sup>20</sup> S. Banks, *Ethics and Values in Social Work*, second edition, UK Association of Social Work; Palgrave: UK 2001.

### Vocality and silence:

Agencies and infrastructures that promote, seek and respond to the voice of the third sector are in abundance, conveying an inclusive and receptive environment and there is a sense of there not being a 'third way' for the third sector, who are now presented as being a central component of the overall system. The government has been clear that it does not intend to dictate to the third sector, although there is an expectation, that the third sector will actively respond to current directives. In the current climate of liquidity, education and social care practitioners are required to keep abreast of shifting agendas, integrate them into and transmit them via their practice. In third sector agencies, this consumes valuable resources – often diverting them from front line activity (the service) towards behind the scenes toil – a 'backfill'<sup>21</sup> that is difficult to maintain. This form of silent activity is not recuperable via usual funding sources and is not directly transferrable into the hard outcomes that are so coveted under children's trusts arrangements.

There has been an obvious and concentrated drive by the government and the statutory sector to communicate with the third sector and further define it and there is little doubt that the third sector is recognised as making a valued contribution to the overall system of integrated children's services. Just as the statutory sector takes the lead on governing children's service priorities and commissioning, they also decided upon the term the 'third sector'. In reality, this is not a term that the sector use in reference to themselves and each other, even though it is promoted as the 'preferred term'.

The hazard of homogenising the third sector, is that a large proportion of it could be marginalised and even invisibilised – enabling the compliant members to be 'heard' and rendering the rest as the silent 'others'. This homogenisation is defined as 'institutional isomorphism' by DiMaggio and Powell<sup>22</sup>, in their contribution to critical perspectives of public management. This merging of third sector services, may lead to the polarisation of vocality and silence, within a sector that has traditionally been an oppressed minority, perhaps perpetuating an unproductive intra-sector power dynamic. In terms of relative distance to service users, especially those most in need, the third sector is decidedly in closer proximity than the statutory sector. Consequently, the silent 'others' could be less able to promote the voice of service users in the

<sup>21</sup> 'Backfill' – the work practices that are engaged with away from the public eye but which are necessary for organisational functioning (such as answering telephones, applying for funding etc.). In third sector agencies, employees often fulfil a multitude of roles and tasks – as human resources are often scarce.

<sup>22</sup> P.J. DiMaggio, W.W. Powell, *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organisational fields*, [in:] P. Osborne, *Public management: critical perspectives*, Routledge, London 2002 (chapter 28, pp228-250).

wider system of children's social care and education. In this instance 'vocality' and finance are intertwined, with silence and subsequent invisibility occurring at the point when a third sector organisation ceases to remain in business. At a recent community meeting, when asked why they hadn't undertaken a person centred scoping exercise with the local youth service provision (which had recently been rejected funding), the commissioning representative stated that they planned to do this after the funding was allocated – it is a sad reality that by that time, the aforementioned provision would no longer exist to be a part of such consultation.

The attention to children's workforce development<sup>23</sup> is outcome focussed, with evidenced knowledge bases being favoured over local experiential knowledge, so the notion of the 'right people in the right places' relates to practitioners who have engaged in formal learning, rather than those who know about the work, the people who use services and the dynamics of any given community.

### Volunteering stories:

The premise of this essay is in the voluntary telling of stories; in having a voice and in volunteering that voice – not to fit into an imposed agenda and not because the statutory sector are encouraging the teller to 'co-operate' but because the story is valuable in its own right and because it is worthy and deserving to be heard. Current arrangements comprise a tendering process that is often explicitly related to funding, which invariably compromises the quality and validity of the narrative. Within this, voices are lost, misheard or unheard and this can only serve to deepen and widen the void between statutory and third sectors. Furthermore, the language of contemporary third sector procurement envisions that the government will 'give' voice to the third sector, implying that they choose to 'allow' the third sector to speak, which could be construed as a disempowering approach. Although the government proclaims to acknowledge the third sector's role "*as campaigner's for change, as advisers influencing the design of services and as innovators from which the public sector can learn*"<sup>24</sup>, the "intelligent commissioning" that is promoted is serving to create new layers of marginalisation within the third sector.

<sup>23</sup> DCSE, *2020 Children and Young People's Workforce Strategy*, HMSO, UK 2008.

<sup>24</sup> Audit Commission, *Hearts and minds: commissioning from the voluntary sector*, Audit Commission, London 2007.

### Auto/biographical approaches – seeking stories, not statistics

As social care and education for children and young people, become merged as one overarching service provision, approaches to gathering and reporting on the perspectives of the third sector and the people who use those services, needs to be reconsidered. There is a need for more interpretive approaches to research, as “*Reliance on positivist research paradigms, which seek to establish cause and effect in programmes and outcomes through processes of scientific enquiry, is not relevant to many of the processes of social care*” (Braye, 2000:11)<sup>25</sup>. In order for the vision of coherent approaches to services for children and young people to be realised, the preoccupation with targets and outcomes needs to be divorced from the means of gathering data. Furthermore, in order for a truly inclusive service, diversity and difference within the variable sectors needs to be acknowledged and valued. There needs to be a parallel process, whereby the voices of service users (children, young people, parents, family, community) are sought and responded to and not reconstituted to comply with current political dictates.

At the core of the auto/biographical approach to researching the lives of others, is the value of reflection, growth and resilience and engaging with the auto/biographical technique is both liberating and daunting. In his work about young people constructing a way of life, Stainton-Rogers<sup>26</sup> discusses the perhaps misguided ‘power’ afforded ‘pure and applied social science’ in ‘building up an objective picture’. He describes social science as a ‘belief system’, which “...*directs our attention, highlighting some things and leaving others in the shadows [and that]... ‘information’ is never simply a matter of facts*”.

The approach to further study, using this essay as a basis, will be typical of biographical approaches – using interviews; a dimension that Kearney, observes as making the process dialogical, rather than monological. West<sup>27</sup> maintains, “...*writing the self of the researcher into the research, and acknowledging its influence in shaping the text, stands conventional research wisdom about objectivity and detachment on its head*”. Reid<sup>28</sup>, who writes ‘in praise of fuzziness’, acknowledges that “*Whilst the discourse around research methodology has moved on from the somewhat sterile debates around objectivity and subjectivity*

<sup>25</sup> S. Braye, *Participation and involvement in social care – an overview*, [in:] *User involvement and participation in social care: research informing practice*, H. Kemshall and R. Littlechild (eds.), Jessica Kingsley, London 2000, p. 9-28.

<sup>26</sup> R. Stainton Rogers, *Constructing a Way of Life*, [in:] *Youth in Society*, J. Roche, S. Tucker (eds.), Sage, London 2003.

<sup>27</sup> L. West, *Beyond Fragments – Adults, Motivation and Higher Education, A Biographical Analysis*, Taylor & Francis, London 1996.

<sup>28</sup> H.L. Reid, *Placing self in the research activity: In praise of fuzziness*, „*Journal of Research into Professional Development*” 1998, vol. 1, Issue 1, Spring, p. 22-33.

*and quantitative versus qualitative, there remains a powerful view that researchers need to keep themselves 'outside' of their research".* She goes on to question general conceptions around what is deemed 'valid' and 'worthy' data, asking: "At the point of analysis does quantitative data become qualitative?" leading on to an exploration of how this can constitute benefits as well as disadvantages.

Reid also highlights that meaning associated to definitions of 'story seeking' based research (autobiographical, narrative, etc) is open to interpretation, which highlights the importance of observing the occurrence of themes and patterns and how they contribute to the 'whole'. In this way, the gestalt of the stories collected as part of the research will initiate the emergent themes that create the findings. The research approach is respectful of voice and rather than collecting statistics – which can silence through homogenisation, it serves to work to collaboratively acknowledge the substance of narrative. Reid, states a preference for research *collaboration*, rather than researching of 'subjects', which is a view that resonates in Kearney's work around identity, narrative and voice, asserting that "I would argue that we need to establish relationships with the individual which encourages mutual trust and respect. To my mind it is not about method but about the need of us as interviewers to put ourselves as much in a position of risk as our 'subjects'"<sup>29</sup>. Collaboration is a fundamental aspect of the auto/biographical approach, underpinned by the process of negotiation and agreement that is embedded in the preparation of the final text. As Kearney states, "Moreover, the narratives are co-authored, in that we both shaped the outcome as we progressed through it".

Kearney calls for "A 'warts and all' approach which includes an admission of the messiness of the process (and) can help to do justice to the complexity of the phenomena we are describing. We are an important part of the research and its much more useful if we do not cover our tracks. Those tracks are central to the story". The research that follows this essay will seek to accentuate a journey, to detail the tracks and to promote the voice of the third sector, highlighting oppressive and devisive practices and suggesting ways of managing the new form of massivity within contemporary UK structures that surround services for children and young people. As Kerr Inkson recently stated: "Things aren't always as they seem – (we are) putting old images onto new phenomena, when perhaps we should just be more flexible"<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> C. Kearney, *op. cit.*

<sup>30</sup> K. Inkson, speaking at the 'International Careers Studies Symposium', Centre for Career Management Skills and Career Studies Unit (September 2009).

## Conclusion:

It is essential for third sector agencies to gain insight into the contemporary policy context, recognising the changes that have, will and are happening and navigating through this new and perhaps challenging terrain, whilst maximising positive aspects. Partnerships that embrace diverse organisational cultures and take an affirmative approach to difference, can enable third sector agencies to maintain their bespoke way of working and the independence that they often need in order to work in person centred and sometimes unorthodox modes. The government's approach to collaborative working needs to move beyond the rhetoric, challenging the potential for massivity, counteracting silence and promoting vocality, within the systems that are used to consult about, review and commission social care and education services for children and young people. Partnerships need to be transient, yet purposeful, in a bid to neutralize any restrictive forces that static and boundless partnerships can present. By focussing on project outcomes - not government targets - which embrace softer performance indicators, the partnerships are able to 'mesh' via a common aim and maintain their relevance for the duration of the project, with clear and planned exit routes, with the sustainability of third sector agencies as a priority. It is imperative that third sector agencies do not sacrifice their voice and compromise their independence and ultimately their ability to engage with members of society who may not otherwise engage with services.

In the familiar context of the apparent liquidity of services for children and young people, as conveyed in this essay, it is necessary to afford a level of flexibility to maximise opportunities for sustainable business planning, preserving voice, counteracting enforced silence and reducing massivity. Although the third sector may struggle to find 'another way', they will undoubtedly find it, as one quality that is undeniably present within the third sector, is their resilience in the face of adversity. Mark Savickas<sup>31</sup> refers to the story as "part of the reflective process towards resolution" thus, empowering narrative can serve as fuel for a renewed sense of agency within the third sector.

## Bibliography:

- Audit Commission, *Hearts and minds: commissioning from the voluntary sector*, Audit Commission, London 2007.
- Banks S., *Ethics and Values in Social Work*, second edition, UK Association of Social Work; Palgrave: UK 2001.

---

<sup>31</sup> M. Savickas, speaking at the 'International Careers Studies Symposium', Centre for Career Management Skills and Career Studies Unit (September 2009).



- Braye S., *Participation and involvement in social care – an overview*, [in:] *User involvement and participation in social care: research informing practice*, H. Kemshall and R. Littlechild (eds.), Jessica Kingsley, London 2000.
- Children Act, The Stationary Office, London 2004.
- Cleaver H., Walker S., Scott J., Cleaver D., Rose W., Ward H., and Pithouse A., *The integrated children's system – enhancing social work in inter-agency practice*, Jessica Kingsley, London 2008.
- CWDC, *Induction standards for people working in Children's Social Care*, Children's Workforce Development Council, Leeds 2006.
- CWDC, *One Children's Workforce Framework*, <http://www.cwdcouncil.org.uk/one-childrens-workforce-framework>. Accessed 14/04/2009.
- CWDC, *Young People's workforce development – consultation paper*, 2009 (unpublished).
- DCSF, *2020 Children and Young People's Workforce Strategy*, HMSO, UK 2008.
- DCSF, *Extended schools: building on experience*, Crown Copyright, London 2007.
- DCSF, *The Children's Plan: Building brighter futures*, HMSO, 2007.
- DiMaggio P.J., Powell W.W., *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organisational fields*, [in:] P. Osborne, *Public management: critical perspectives*, Routledge, London 2002.
- DfES, *Common Core of Skills and Knowledge for the Children's Workforce*, HM Government, TSO, London 2005.
- DfES, *Statutory guidance on interagency co-operation to improve the wellbeing of children: children's trusts*, HM Government, TSO, London 2005.
- Every Child Matters, *Common Assessment Framework for Children and Young People – (CAF)*, Crown Copyright, London 2005.
- Every Child Matters, *Joint planning and commissioning framework for children, young people and maternity services*, Crown Copyright, London 2006.
- Every Child Matters, *Multi Agency Working Fact Sheet*, HM Government, TSO, London 2007.
- Inkson K., speaking at the 'International Careers Studies Symposium', Centre for Career Management Skills and Career Studies Unit (September 2009).
- Kearney C., *The Monkey's Mask – Identity, memory and narrative and voice*, Trentham Books Ltd, Stoke on Trent 2003.
- Lord Laming, *The protection of children in England: a progress report*, Crown Copyright, TSO, London 2009.
- Lord Laming, *The Victoria Climbié inquiry report of an enquiry by Lord Laming*, Crown Copyright, TSO, London 2003.
- Reid H.L., *Placing self in the research activity: In praise of fuzziness*, „Journal of Research into Professional Development” 1998, vol. 1, Issue 1, Spring.**
- Savickas M., speaking at the 'International Careers Studies Symposium', Centre for Career Management Skills and Career Studies Unit (September 2009).
- Stainton Rogers R., *Constructing a Way of Life*, [in:] *Youth in Society*, J. Roche and S. Tucker (eds.), Sage, London 2003.

West L., *Beyond Fragments – Adults, Motivation and Higher Education, A Biographical Analysis*, Taylor & Francis, London 1996.

*Joanna Oliver*

**Massivity: vocality and silence**

Current arrangements for social care and education for children and young people in the UK, comprise collaborative working between the statutory sector and what is known as the 'third sector'. The third sector encompasses private, voluntary and community based organisations, including those identified as social enterprises and the collaboration, although a term that implies equality of power is, in reality, enforced co-operation.

This essay explores 'massivity' in relation to the considerations surrounding the vocality and silence towards which current arrangements for collaborative working contribute. In a time when participation and information sharing is promoted as key to a shared workforce, the voice of the third sector may be compromised if such third sector agencies choose not to co-operate with central governance. A key reflection within this essay is upon whether this could result in another layer of unheard voices – the silenced – within contemporary UK Society.

This essay prefaces further doctoral study, which will employ auto/biographical research methods to explore perceptions of collaborative working from the perspective of third sector agencies, exemplifying a parallel process where voice is positioned as a central directive. Reference will be made to the potential value of this method of research in elevating voice and counteracting the factors which may contribute to the silencing of the third sector within the wider UK workforce serving children and young people.

# Wspomnienia



*Anna Kobyłańska*  
Uniwersytet Gdański

## Profesor Halina Borzyszkowska – wspomnienie

*Przecież nie dokonałam nic wielkiego, starałam się rzetelnie wykonywać swoją pracę zawodową jak miliony ludzi.*  
*Halina Borzyszkowska*

23 listopada 2009 roku minęła pierwsza rocznica śmierci prof. zw. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej – twórczyni gdańskiej pedagogiki specjalnej.

Wspominając Profesor, można napisać o Niej jako o nauczycielu i naukowcu. W każdej z tych odsłon ujawnia się przede wszystkim Człowiek.

Starogard Gdański, Warszawa, Gdańsk – to trzy ważne miejsca w życiu Profesor Haliny Borzyszkowskiej.

21 sierpnia 1929 roku urodziła się w Starogardzie Gdańskim, tam też w roku 1950 uzyskała maturę i podjęła pierwszą pracę w szkole specjalnej.

Warszawa to w latach 1952–1953 studia w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, kierowanym wówczas przez profesor Marię Grzegorzewską. Profesor Halina Borzyszkowska tak wspominała czas studiów:

Profesor Maria Grzegorzewska zalecała, by przygotowane referaty nie odczytywać z kartek, lecz wygłaszać z pamięci. Swego referatu uczyłam się na pamięć trzy tygodnie. Ponieważ ja jestem niska, zza mównicy było mi widać tylko głowę. Z koleżanką ułożyłyśmy cegły, żeby choć trochę było mnie widać. Referowałam z pamięci, Pani Profesor w charakterystyczny sobie sposób „pufała”, a na zakończenie powiedziała: „No, proszę, jedna się odważyła bez kartek”<sup>1</sup>.

Profesor Halina Borzyszkowska każdej ze swoich dziesięciu doktorantek przypominała o tym, aby nie czytała autoreferatu, który powinien tylko zajmować zdenerwowane ręce...

Od 1957 roku Gdańsk staje się tym miastem, w którym Profesor Halina Borzyszkowska realizuje swoje plany zawodowe, także te związane z podwyższaniem kwalifikacji. Praca w szkole specjalnej, doświadczenia tam zdobyte znalazły swoje odzwierciedlenie w pracy naukowej Profesor.

<sup>1</sup> E. Jędras, *Sylwetka pedagogiczna profesor Haliny Borzyszkowskiej*, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Kazimierzy Nowak-Lipińskiej w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej UG, Gdańsk 1995.

W 1961 roku Profesor Halina Borzyszkowska obroniła, napisaną pod kierunkiem profesora Ludwika Bandury, pracę magisterską poświęconą kształtowaniu pojęć związanych z czasem w klasach I–IV w szkole dla upośledzonych umysłowo. O uzyskaniu stopnia magistra Profesor mówiła tak:

Wszystkie następne tytuły i zaszczyty nie były tak ważne i przychodziły właściwie siłą rozpędu<sup>2</sup>.

W roku 1961 Profesor Halina Borzyszkowska zostaje zatrudniona w kierowanej przez profesora Ludwika Bandurę Katedrze Dydaktyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej (od 1970 Uniwersytecie Gdańskim). To właśnie profesor Ludwik Bandura był promotorem rozprawy doktorskiej nt. „Współpracy szkoły specjalnej z domem rodzinnym dziecka”, obronionej w 1966 roku. Stopień doktora habilitowanego Profesor Halina Borzyszkowska uzyskała w 1987 roku na podstawie rozprawy „Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej”.

Profesor Halina Borzyszkowska od 1991 roku była zatrudniona w Uniwersytecie Gdańskim na stanowisku profesora nadzwyczajnego, tytuł profesora zwyczajnego został Jej przyznany w 1999 roku<sup>3</sup>.

Jak pisze Danuta Grzybowska, dorobek Profesor Haliny Borzyszkowskiej jest swoistym pomostem między tradycją a współczesnością polskiej pedagogiki specjalnej<sup>4</sup>.

Przeglądając bibliografię publikacji Profesor<sup>5</sup>, można zauważyć, jak ważna była dla Niej współpraca szkoły z domem rodzinnym dziecka z niepełnosprawnością. Zapewne wynikało to z nauczycielskiej praktyki Profesor – praktycznej wiedzy o tym, jak współpraca ta jest ważna dla obu stron i jak przekłada się na sytuację ucznia z niepełnosprawnością w szkole. Temat ten pojawia się w 1968 roku w artykule *Współpraca domu ze szkołą dla dzieci upośledzonych umysłowo w Gdańsku Wrzeszczu* zamieszczonym w „Szkole Specjalnej” (1968, nr 2), kontynuowany jest w książce *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym (z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo)* (PZWS, Warszawa 1971) i rozdziale *Współpraca szkoły z domem i środowiskiem*, zamieszczonym w podręczniku akademickim *Upośledzenie umysłowe – pedagogika* pod redakcją Kazimierza Kirejczyka (PWN, Warszawa 1981).

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Życiorys oraz dorobek naukowy, organizacyjny i dydaktyczny został przedstawiony szerzej w: D. Grzybowska, A. Kobyłańska, *Profesor Halina Borzyszkowska. Twórcza gdańska pedagogika specjalnej*, „Ars Educandi” 2003, t. 3, s. 17-20; D. Grzybowska, A. Kobyłańska, *Profesor Halina Borzyszkowska – pedagog specjalny*, „Borzyszkowy i Borzyszkowscy. Tuchomie” 1999, t. 4, s. 308-312.

<sup>4</sup> D. Grzybowska, *Wstęp*, „Ars Educandi” 2003, t. 3, s. 10.

<sup>5</sup> *Bibliografia publikacji prof. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej*, oprac. D. Grzybowska, A. Kobyłańska, „Ars Educandi” 2003, t. 3, s. 21-30.

Z tematyką współpracy dom – szkoła nierozzerwalnie łączą się prekursorские w polskiej pedagogice specjalnej naukowe badania Profesor Haliny Borzyszkowskiej nad rodziną dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – od zamieszczonego w roku 1969 artykułu *Sytuacja dziecka umysłowo upośledzonego w rodzinie* („Problemy Rodziny” 1969, nr 3), poprzez rozdział *Dziecko upośledzone w rodzinie* w zredagowanej przez Aleksandra Hulka *Pedagogice rewalidacyjnej* (PWN, Warszawa 1984), po niezwykle istotną w dorobku naukowym Profesor książkę *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim* (Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997), w której odnaleźć można często cytowany akapit:

(...) trzeba samemu być głęboko przekonanym, że nie ma takiego stopnia upośledzenia, które by przekreślało jestestwo ludzkie i takiego dziecka upośledzonego umysłowo, w którym nie można by dostrzec: piękna fizycznego, wartości moralnych i społecznych, dobroci serca i szlachetności, i za to wszystko serdecznie je pokochać<sup>6</sup>.

Cytat ten przypomina o kolejnym znaczącym wątku zainteresowań naukowych i organizacyjnych Profesor Haliny Borzyszkowskiej – pedeutologii. Kształcenie pedagogów specjalnych – oligofrenopedagogów było dla Niej bardzo ważne. To dzięki Profesor Halinie Borzyszkowskiej w 1973 roku w Uniwersytecie Gdańskim został otwarty kierunek pedagogika specjalna ze specjalnością oligofrenopedagogika. Podczas jubileuszu siedemdziesięciolecia Profesor Haliny Borzyszkowskiej w 1999 roku Monika Lipińska, absolwentka pierwszego rocznika, mówiła tak:

Teraz, po latach już wiemy, że zastosowanie teorii wykładanej przez Panią Profesor w praktyce umożliwiło nam efektywną pracę zawodową. (...) Dziękujemy Pani Profesor Halinie Borzyszkowskiej za wpojenie nam, jak pięknie o tym mówił papież w Sopocie, idei miłości do naszych uczniów. Tej miłości, która służy, zapomina o sobie i jest gotowa do wspaniałomyślnego dawania<sup>7</sup>.

We wspomnieniach pracowników Zakładu Pedagogiki Specjalnej Profesor obecna jest jako Człowiek – pracowita, wymagająca, dowcipna, życzliwa, lubiąca podróże, biżuterię i apaszki, niezwykle wytrzymała psychicznie i fizycznie, zachęcająca nas do utworzenia „Klubu zadowolonych z życia”, głęboko wierząca w Boga. Jak piszą Koleżanki: Pani Profesor w swoisty sposób dialogowała z nami poprzez dedykowanie starannie wyszukanych i indywidualnie dobranych złotych myśli, pamiątkowych książeczek, drobiazgów, które do dziś stanowią miłe wspomnienie, skłaniają do refleksji<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> H. Borzyszkowska, *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 107.

<sup>7</sup> E. Garlej-Drzewiecka, K. Nowak-Lipińska, K.D. Rzedzicka, *Haliny Borzyszkowskiej portret życiem malowany*, „Ars Educandi” 2003, t. 3, s. 230.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 228.

Profesor Halina Borzyszkowska powiedziała mi zapewne to, co w roku 1995 magistantce:

Obawiam się, że kierowana osobistą subiektywną sympatią zechce mi pani napisać miłą »laurkę«, która niczemu nie będzie służyć i nikomu nie będzie potrzebna. Zapewniam, że i mnie taką »laurką« nie sprawi pani szczególnej przyjemności. Z próżnością przyznaję, że samo pani zainteresowanie moją działalnością jest miłe, ale sama chęć mnie wystarczająco zadowala<sup>9</sup>.

Dzięki pamiętającym Profesor nauczycielom, rodzicom, uczniom w czerwcu 2010 roku Specjalnemu Ośrodkowi Szkolno-Wychowawczemu nr 1 w Gdyni zostanie nadane Jej imię.

Śmierć Profesor Haliny Borzyszkowskiej w 2008 roku stanowi cezurę w historii gdańskiej pedagogiki specjalnej. Kontynuacji dzieła Profesor Haliny Borzyszkowskiej podjęli się Jej studenci – profesorowie będący absolwentami pedagogiki specjalnej Uniwersytetu Gdańskiego.

#### Bibliografia

- Bibliografia publikacji prof. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej*, oprac. D. Grzybowska, A. Kobyłańska, „Ars Educandi” 2003, t. 3.
- Borzyszkowska H., *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
- Garlej-Drzewiecka E., Nowak-Lipińska K., Rzedzicka K.D., *Haliny Borzyszkowskiej portret życiem malowany*, „Ars Educandi” 2003, t. 3.
- Grzybowska D., *Wstęp*, „Ars Educandi” 2003, t. 3.
- Grzybowska D., Kobyłańska A., *Profesor Halina Borzyszkowska – pedagog specjalny*, „Borzyszkowy i Borzyszkowscy. Tuchomie” 1999, t. 4.
- Grzybowska D., Kobyłańska A., *Profesor Halina Borzyszkowska. Twórca gdańskiej pedagogiki specjalnej*, „Ars Educandi” 2003, t. 3.
- Jędras E., *Sylwetka pedagogiczna profesor Haliny Borzyszkowskiej*, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Kazimiery Nowak-Lipińskiej w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej UG, Gdańsk 1995.

<sup>9</sup> E. Jędras, *op. cit.*



Tomasz Maliszewski  
Uniwersytet Gdański

## Elżbieta Zawacka (1909–2009): 10 lat w gdańskim środowisku akademickim<sup>1</sup>

*Dnia 10 stycznia 2009 roku w Toruniu zmarła gen. prof. dr hab. Elżbieta Zawacka – andragog, pedagog społeczny i historyk; uznana specjalistka w zakresie kształcenia korespondencyjnego, studiów dla pracujących, andragogiki porównawczej oraz pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłych; pracownica naukowo-dydaktyczna Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku/Uniwersytetu Gdańskiego (1965–1975) i Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu (1975–1978); aktywna działaczka ICCE (International Council for Correspondence Education), Gdańskiego Towarzystwa Naukowego, TWI, TWWP; w czasie II wojny światowej żołnierz SZP-ZWZ-AK, kurierka i emisariuszka; w latach 1951–1955 więziona przez władze PRL; działaczka „Solidarności” kombatanatów, współtwórczyni Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej, założycielka Archiwum Pomorskiego Armii Krajowej oraz Archiwum Wojskowej Służby Kobiet; Dama Orderu Orła Białego, Kustosz Pamięci Narodowej, Generał Brygady WP<sup>2</sup>.*

*Mimo iż prof. Elżbieta Zawacka ostatnie ćwierćwiecze swojego długiego i pięknego życia poświęciła historii polskiego czynu zbrojnego i niepodległościowego, to jednak – podkreślmy – do nauki wprowadziła Ją pedagogika. Zmarła zaś aż na dziesięć lat związała się ze środowiskiem akademickim gdańskich pedagogów. To tu – w Gdańsku – wypracowała sobie liczącą się w kraju i za granicą pozycję naukową. To w tym właśnie okresie opublikowała też zdecydowaną większość swoich prac pedagogicznych – w tym te uznawane w jej dorobku naukowym za najważniejsze.*

*19 marca 2009 roku ukończyłaby sto lat. Środowisko Uniwersytetu Gdańskiego z inicjatywy dyrekcji Instytutu Pedagogiki planowało uhonorowanie Dostojnej Jubilatki doktoratem honorowym UG. Nie zdążyliśmy. Niestety odeszła... Pochowana została*

<sup>1</sup> Artykuł stanowi nieco zmieniony fragment większej całości: T. Maliszewski, *Gdańskie lata Elżbiety Zawackiej*, [w:] *Elżbieta Zawacka 1909–2009*, pod red. A. Frąckowiak, R. Góralskiej, J. Półturzyckiego, Hanny Solarczyk-Szwec, W. Wojdyły, Wydawnictwo Naukowe ITE, Radom 2009, s. 137–161.

<sup>2</sup> O wojennych losach może czytelnik poczytać m.in. w pozycjach: K. Minczykowska, *Elżbieta Zawacka – „Zelma”, „Sulica”, „Zo”*, Fundacja AiMPAK, Toruń 2007; A. Kołakowski, T. Maliszewski, *Życie jak Drogowskaz*, Kwartalnik Ministerstwa Obrony Narodowej „Bellona” 2009, R. XCI (III), nr 3 (658), s. 127–136.

w rodzinnym Toruniu. W ostatniej drodze, w dniu 17 stycznia 2009 roku towarzyszyli Jej także gdańszczanie – w tym oficjalna reprezentacja władz gdańskiej Uczelni<sup>3</sup>.

\* \* \*

Wspomnijmy w niniejszym szkicu te lata, które Elżbieta Zawacka – jako adiunkt, a następnie jako docent – spędziła wśród gdańskich pedagogów<sup>4</sup>.

Rozprawę doktorską nt. „Szkoła korespondencyjna i jej uczniowie” Elżbieta Zawacka obroniła w Toruniu w dniu 23 czerwca 1965 roku. Promotorem jej doktoratu był prof. dr Ludwik Bandura – ówczesny kierownik Katedry Dydaktyki w UMK w Toruniu, a zarazem w latach 1962–1968 rektor WSP w Gdańsku i kierownik tutejszej bliźniaczej Katedry. To on właśnie pozyskał dr E. Zawacką dla wybrzeżowego środowiska akademickiego. Sama po 30 latach tak o tym pisała:

Bandurze udało się przezwyciężyć przeszkody natury politycznej: Komitet Uczelniany PZPR długo nie chciał zgodzić się na moje zaangażowanie, okazało się bowiem, że obowiązujące prawnie wymazanie po latach 10-ciu mojego wyroku nie nastąpiło<sup>5</sup>.

W wieku 56 lat, z dniem 1 września 1965 roku, przeszła zatem na stanowisko adiunkta w gdańskiej katedrze prof. L. Bandury. Pozostała na Wybrzeżu przez całe kolejne dziesięciolecie: najpierw przez 8 lat jako adiunkt (do 30.09.1973), a następnie przez kolejne 2 lata jako docent (1.10.1973 – 30.09.1975). Mieszkała w małym, skromnie urządzonym mieszkaniu w bloku przy ul. Poznańskiej w Gdańsku-Oliwie.

W Katedrze Dydaktyki pracowali wówczas, oprócz prof. Bandury, także prof. Kazimierz Sośnicki (który przeszedł tu w 1960 roku również z UMK), mgr Halina Borzyszkowska (późniejsza twórczyni gdańskiej pedagogiki specjalnej) oraz mgr Joanna Rutkowiak (przyjęta do pracy równoległe z E. Zawacką z początkiem roku akademickiego 1965/1966). Jak wspomina ta ostatnia, w zespole panowała atmosfera maksymalnej powagi. Odbływały się systematyczne zebrania naukowe, wygłaszane były referaty, prowadzone dyskusje. Praktycznie nie dyskutowano na tematy pozazawodowe.

Profesor Sośnicki i profesor Bandura świetnie się uzupełniali – pierwszy był badaczem analitycznym, teoretykiem, drugi – badaczem empirycznym. (...) Nie było trudności w naukowym porozumiewaniu się. I dr Zawacka do tego – kolejna po-

<sup>3</sup> B. Borowska-Beszta, *Pożegnanie gen. bryg. prof. dr hab. Elżbiety Zawackiej – „Zo”*, „Rocznik Andragogiczny” 2008, s. 19.

<sup>4</sup> Do Gdańska mogła Zawacka trafić dużo wcześniej, bo na przełomie lat 20. i 30. XX wieku. Wspólnie z bratem Alfonsem snuła bowiem wówczas plany podjęcia studiów na Politechnice Gdańskiej. Zob. H. Solarczyk, *Dzieciństwo i lata szkolne Elżbiety Zawackiej w Toruniu*, [w:] *Elżbieta Zawacka 1909–2009*, *op. cit.*, s. 41.

<sup>5</sup> E. Zawacka, *Autoreferat nt. przebiegu pracy naukowej Elżbiety Zawackiej* (mps), Toruń, 20.05.1995 r., s. 6.

stać wybitna. Ja słuchałam ich mądrych rozmów. Oni wszyscy byli bardzo poważni. (...) Nie były to takie „stosuneczki rodzinne”, przesłodzone. (...) To wszystko było porządne – system zebrań naukowych, protokoły. Nie było nieformalnie – żadne imieniny, ciastek itp. (...) Oni uważali, że nauka, uczelnia, student, tekst, poznanie – to jest coś, co nie wymaga ...sernika z kremem<sup>6</sup>.

Taka właśnie atmosfera panująca w Katedrze zapewne bardzo samej Zawackiej odpowiadała. Było to bowiem prężne środowisko naukowe, w dodatku nienaruszające prywatności swoich członków. Jak sama pisała dużo później:

nową pracę podjęłam z wielkim zapałem. Stałam się od razu jakby samodzielnym pracownikiem Katedry<sup>7</sup>.

Zanim zatrudniono dr Elżbietę Zawacką, wykłady z zakresu oświaty dorosłych prowadził tu dojeżdżający z poznańskiego UAM na godziny zlecone doc. dr Edmund Harwas – kierownik tamtejszego Zakładu Oświaty Dorosłych. Stwarzało to określone trudności organizacyjne. Jesienią 1965 roku, zaraz po etatowym umocowaniu w WSP, dr Elżbieta Zawacka przejęła zatem prowadzone wcześniej przez niego zajęcia<sup>8</sup>. W drugiej połowie lat 60. XX wieku, wraz z jej pojawieniem się w gdańskiej uczelni, umożliwiono także studentom różnych kierunków studiów nauczycielskich wybór na V i VI semestrze kolejnej (obok pedagogiki specjalnej i pedagogiki opiekuńczej) specjalizacji – oświaty dorosłych. Uruchamiając „tak potrzebną specjalizację”, już w początkach swej pracy w gdańskiej WSP dr E. Zawacka pokazała się jako niezwykle sprawna organizatorka, co doceniali i kierownik Katedry, i prof. Romana Miller<sup>9</sup>.

Aby ocenić zakres jej obowiązków dydaktycznych na uczelni, oddajmy głos samej Zawackiej. Odnotowała ona w 1973 roku:

Praca dydaktyczna na specjalizacji oświaty dorosłych, którą szczególnie licznie wybierają studenci pracujący, obejmuje wykłady, ćwiczenia, hospitację instytucji kulturalno-oświatowych, organizację i kontrolę praktyk (tylko dla studentów dziennych), prowadzenie seminarium magisterskiego, odbywanie cotygodniowych dyżurów przeznaczonych na udzielanie porad indywidualnych oraz udzielanie porad korespondencyjnych i recenzowanie prac pisemnych studentów (kontrolnych, proseminaryjnych, seminaryjnych i magisterskich). W celu ukierunkowania samodzielnej pracy studentów przygotowujemy wykazy lektur i tematyki

---

<sup>6</sup> Wywiad z prof. dr hab. Joanną Rutkowiak z dn. 3 sierpnia 2009 r. (*dokumentacja wywiadu w posiadaniu autora*).

<sup>7</sup> E. Zawacka, *Autoreferat...*, s. 6.

<sup>8</sup> E. Zawacka, *O działalności gdańskiego ośrodka pedagogiki dorosłych*, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1974, nr 1 (41) XIV, s. 93.

<sup>9</sup> Por. np. R. Miller, *Opinia o kandydaturze dr. Elżbiety Zawackiej na stanowisko docenta etatowego na Wydziale Humanistycznym WSP w Gdańsku*, Gdańsk, 17.IX.1969 (mps), [w:] Archiwum Uniwersytetu Gdańskiego [dalej jako AUG], akta osobowe E. Zawackiej, s. 2.

zajęć dydaktycznych oraz – w „Informatorze” dla studentów zaocznych – także szczegółowe wskazówki do pisania prac kontrolnych. (...) Należy stwierdzić, że praca dydaktyczna w naszej specjalizacji jest bardzo czasochłonna, szczególnie ze względu na konieczność kontaktów pozauczelnianych. Obciąża [...] w wymiarze ponadetatowym<sup>10</sup>.

Część tych zadań była zastrzeżona przepisami dla samodzielnych pracowników naukowych i odstępstwo od tej reguły wymagało każdorazowo decyzji Rady Wydziału wyrażonej w głosowaniu. Zanim zatem dr Elżbieta Zawacka uzyskała habilitację, rokrocznie Rada Wydziału Humanistycznego (najpierw w latach 1965–1969 WSP, a potem w latach 1970–1971 UG) upoważniała ją do prowadzenia wykładów i przyjmowania egzaminów oraz kierowania seminariami magisterskimi<sup>11</sup>. Zajęcia dydaktyczne traktowała niezwykle poważnie:

Pracę dydaktyczną (na ogół z tak wielką szkodą zaniedbywaną na polskich uczelniach) traktowałam, zwłaszcza w pierwszych dwóch latach zdobywania doświadczenia, nawet priorytetowo, a nie tylko na równi z własną pracą badawczą i działalnością organizacyjno-naukową<sup>12</sup>.

Była też bardzo ceniona przez samych studentów. Jak sama szacowała w 1972 roku, do tego momentu prowadzone przez nią najpierw w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a potem w Uniwersytecie fakultatywne zajęcia z zakresu oświaty dorosłych wybrało łącznie około 500 studentów studiów dziennych, wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych<sup>13</sup>. Widać było zatem wyraźnie, że jej wykłady z zakresu andragogiki – zapewne nie tylko ze względu na treści programowe, ale i samą osobę prowadzącej – cieszyły się dużym powodzeniem wśród słuchaczy<sup>14</sup>. Uznanie zdobyły także seminaria magisterskie, a promowane przez nią prace wysoko oceniano także poza uczelnią. Może o tym świadczyć fakt, że w samym tylko roku 1970 w ogólnopolskim konkursie TWP na najlepsze prace magisterskie jedna z rozpraw zdobyła pierwszą, a cztery kolejne – trzecie nagrody. Fragmenty najlepszych przygotowanych pod jej kierunkiem opracowań magisterskich bywały też publikowane<sup>15</sup>.

Dwukrotnie w czasie pracy dr Elżbiety Zawackiej w Gdańsku podejmo-

<sup>10</sup> E. Zawacka, *O działalności...*, s. 94.

<sup>11</sup> Por. np. Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego odbytego w dniu 27.IX.1969 r., pkt 4a i 4b.

<sup>12</sup> E. Zawacka, *Autoreferat...*, s. 7.

<sup>13</sup> E. Zawacka, *O działalności...*, s. 93.

<sup>14</sup> Por. np. wypowiedzi Jana Papieża i Józefa Żerki w artykule pt. *Elżbieta Zawacka w pamięci gdańszczan* w tomie: *Elżbieta Zawacka 1909–2009, op.cit.*, s. 249–267.

<sup>15</sup> W omówieniu z 1973 roku Zawacka wspominała o sześciu pracach (*eadem*, *O działalności...*, s. 94); wspólnie z jej rozprawą habilitacyjną PWN wydał w jednym tomie w 1974 roku fragmenty trzech kolejnych.

wane były działania na rzecz obsadzenia jej na stanowisku samodzielnego pracownika naukowego. Pierwszą próbę przeniesienia E. Zawackiej na stanowisko docenta kontraktowego podjęto w 1969 – ostatnim roku funkcjonowania WSP, a więc pod koniec czwartego roku jej zatrudnienia w charakterze adiunkta (taki bowiem staż adiunktury wymagany był wówczas w regulacjach wewnątrzuczelnianych).

Rada Wydziału Humanistycznego tuż przed wakacjami roku 1969 powołała spośród swoich członków trzyosobową komisję do oceny jej dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego w składzie: prof. dr Romana Miller, doc. dr Kazimierz Podoski i doc. dr Klemens Trzebiatowski, jak również wyznaczyła troje recenzentów dorobku kandydatki – w tym dwóch spoza środowiska gdańskiego: prof. Romanę Miller (WSP Gdańsk), prof. dr Aleksandra Kamińskiego (Uniwersytet Łódzki) oraz prof. dr Ryszarda Wróczyńskiego (Uniwersytet Warszawski). Jesienią, gdy dotarły do Gdańska obie zlecone recenzje zewnętrzne, wydziałowa komisja sformułowała dla Rady swoje stanowisko<sup>16</sup>. Kwestią docentury dla dr E. Zawackiej sama Rada WH WSP zajęła się zaś na posiedzeniu w listopadzie 1969 roku. W imieniu komisji sprawę zreferowała jej przewodnicząca, która przywołała główne wnioski z recenzji prof. A. Kamińskiego, prof. R. Wróczyńskiego i własnej<sup>17</sup>.

Zatrzymajmy się na chwilę przy przygotowanych na tę okoliczność recenzjach. Dają one bowiem interesujące oświetlenie aktywności naukowej i organizacyjnej dr Elżbiety Zawackiej w drugiej połowie lat 60. XX wieku oraz ukazują zakres i sposób recepcji jej gdańskiego dorobku na arenie ogólnopolskiej. I tak, prof. Ryszard Wróczyński pisał, że cechą charakterystyczną jej pracy naukowej jest:

ściśła integracja zainteresowań naukowych z doświadczeniami i potrzebami praktyki na różnych odcinkach aktywności zawodowej. Można by sformułować pogląd, że E. Zawacka jest w równym stopniu praktykiem żywo zaangażowanym w pracy wychowawczej i oświatowej oraz teoretykiem, dla którego warsztat pracy zawodowej stanowi laboratorium doświadczeń i weryfikacji założeń teoretycznych<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> R. Miller, K. Podoski, K. Trzebiatowski, Wniosek Komisji powołanej w sprawie mianowania dr Elżbiety Zawackiej docentem etatowym, Gdańsk, dn. 20 października 1969 r. (msps), [w:] AUG – akta osobowe E. Zawackiej.

<sup>17</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego odbytego w dniu 13 listopada 1969 roku, pkt 2, [w:] Zespół: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku, 1945-1970, Archiwum Państwowe w Gdańsku [dalej jako: AP-G], sygn. 1317. Protokół ten błędnie podaje skład komisji. Wymienione są w nim bowiem nazwiska: prof. dr Romany Miller, prof. dr Ludwika Bandury i prof. dr Kazimierza Kubika. Tymczasem w skład komisji wchodził: prof. dr R. Miller, doc. dr Kazimierz Podoski oraz doc. dr Klemens Trzebiatowski i to ich podpisy widnieją pod „Wnioskiem Komisji powołanej w sprawie mianowania dr Elżbiety Zawackiej docentem etatowym” z dn. 20 października 1969 roku. Zob. AUG – akta osobowe E. Zawackiej.

<sup>18</sup> R. Wróczyński, Ocena dorobku naukowego dra Elżbiety Zawackiej, Warszawa [b.d.] (msps), [w:] AUG – akta osobowe E. Zawackiej, s. 2.

Podkreślał przy tym, że ponieważ przeszła ona do pedagogiki po ukończeniu studiów matematycznych i wieloletniej pracy nauczycielskiej, ważną cechą jej warsztatu naukowego jest dążenie do ścisłości wnioskowania<sup>19</sup>.

Wiązanie teorii z praktyką uwypukliła również prof. dr Romana Miller. „Proroczo”, można by powiedzieć, wskazywała ona w swej recenzji na dwa główne obszary eksplorowane przez Zawacką w badaniach – oświatę dorosłych, co było jakby oczywiste, oraz historię:

Działalność naukowa i dydaktyczno-wychowawcza dr Elżbiety Zawackiej już od dłuższego czasu rozwija się zasadniczo w 2 kierunkach: oświaty dorosłych i działalności społeczno-wychowawczej wśród młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania obronnego dziewcząt. Te dwa działy opierają się na próbach naukowego opracowywania własnych doświadczeń, gdyż dr Zawacka ma dużą praktykę nauczycielską w szkołach dla dorosłych, a także od lat organizowała przy sposobieniu wojskowe dziewcząt<sup>20</sup>.

Autorka recenzji odnotowywała też dalej, że:

prace naukowe dr E. Zawackiej wskazują dużą dojrzałość naukową, oparte są na rzetelnie opracowanym materiale empirycznym, dotyczącym tego, co dzieje się w krajowej i światowej oświacie dorosłych, sięgają też często do źródeł historycznych<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> R. Miller, Opinia o kandydaturze dr Elżbiety Zawackiej na stanowisko docenta etatowego na Wydziale Humanistycznym WSP w Gdańsku, Gdańsk, dn. 17.IX.1969 (mps), [w:] AUG – akta osobowe Zawackiej, s. 3.

„Na marginesie głównych rozważań niniejszego szkicu wskaźmy, że prof. Romana Miller – osobiście doskonale znając rozliczne pola aktywności E. Zawackiej na Wybrzeżu, już wówczas dostrzegła i uznała za stosowne uwypuklić w recenzji ten obszar jej zainteresowań badawczych, który zostanie znacząco rozwinięty w latach 80. i 90. XX w. i doprowadzi ją w wieku 87 lat do profesury. Mimo iż sama Zawacka nie ogłaszała jeszcze wówczas drukiem własnych ustaleń badawczych w tym drugim, historycznym obszarze swych zainteresowań, to jednak już w czasie pobytu na Wybrzeżu rozpoczęła prace nad dokumentowaniem wojennych losów żołnierzy polskiego państwa podziemnego i opracowywaniem dziejów AK-owskiego środowiska – w tym zwłaszcza historii organizacji Przystosowania Wojskowego Kobiet i Pogotowia Społecznego PWK. Jak odnotowała R. Miller, szczególnie interesowały ją zagadnienia „pозaszkolnego wychowania społecznego dziewcząt w Organizacjach Przystosowania Wojskowego Kobiet” i już wtedy planowała przygotowanie na ten temat rozprawy historyczno-oświatowej (*ibidem*, s. 2). W tym celu organizowała w Gdańsku m.in. regularnie comiesięczne tzw. „niedziele piewiaczek” oraz namówiła liczne grono uczestników walk niepodległościowych do spisywania relacji z czasów konspiracji (por. np. T. Chinciński, *Nasza służba trawa*. „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2003, nr 6, s. 49). Co prawda na pełne opracowania podjętych wówczas przez nią tematów wojenno-niepodległościowych trzeba było poczekać jeszcze dwie dekady (Por. E. Zawacka, *Czekając na rozkaz. Pogotowie Społeczne Organizacji Przystosowania Wojskowego Kobiet w przededniu II wojny światowej*, Lublin 1992; *eadem*, *Szkice z dziejów Wojskowej Służby Kobiet*, Toruń 1992), niemniej jednak sam zamysł badań zrodził się, jak widać, już w latach 60. XX wieku. Od tego czasu prowadziła też E. Zawacka archiwizacyjno-dokumentacyjne prace badawcze”.

<sup>21</sup> R. Miller, *op. cit.*, s. 3.

Z kolei prof. dr Aleksander Kamiński podkreślał swoje ponad dwudziestoletnie związki z Elżbietą Zawacką:

Pracę naukową Elżbiety Zawackiej znam nie tylko z lektur. Współpracowałem z nią tuż po wojnie w Łodzi podczas prowadzenia prac badawczych przez Polski Instytut Służby Społecznej oraz w toku seminariów Heleny Radlińskiej, recenzowałem jej pracę doktorską, wreszcie jako konsultant Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym brałem udział w omawianiu koncepcji badań dr Zawackiej nad niepowodzeniami w nauczycielskich wyższych studiach zaocznych<sup>22</sup>.

Wskazywał, że we wszystkich tych osobistych kontaktach odnosił:

utwierdzające się przeświadczenie, że umysłowość E. Zawackiej jest kształtowana przez wzorzec pracownika nauki, (o czym świadczyły – J.M.) pasja wielojęzycznych lektur naukowych, umiejętność problematyzowania omawianych tematów, uderzająca pracowitość, a nade wszystko gorliwość i staranność badawcza w toku zleczanych jej oraz podejmowanych z własnej inicjatywy badań empirycznych<sup>23</sup>.

W zawaolowany sposób recenzent odniósł się również do doświadczeń życiowych kandydatki na stanowisko docenta. Pisał bowiem:

Nie ma wątpliwości, iż tylko wypadki losowe, które zaciążyły na biografii dr Zawackiej, odwlekały jej wejście na utartą drogę kariery naukowej, nie sprzyjając budowaniu własnego warsztatu naukowego, realizowaniu prac badawczych, formalizowaniu szczebli własnego rozwoju przez odpowiednie stopnie naukowe<sup>24</sup>.

Wszyscy recenzenci bardzo wysoko ocenili dotychczasowy dorobek naukowy dr Elżbiety Zawackiej. Profesor A. Kamiński ubolewał jedynie przy tym, że:

jeśli by go mierzyć opracowaniami wydanymi drukiem, jest (on – J.M.) – na skutek wspomnianych trudności życiowych – niewspółmierny w stosunku do jej sprawności intelektualnej, erudycji, doświadczenia badawczego<sup>25</sup>.

Wysoko oceniano także najbliższe plany badawcze i publikacyjne dr Zawackiej. Profesor R. Wroczyński wskazywał, że jest ona naukowcem:

bardzo dobrze przygotowanym do wszczęcia przewodu habilitacyjnego. Od paru lat zbiera materiały dot. powodzeń i niepowodzeń w studiach zaocznych, które mają stanowić podstawę jej dysertacji habilitacyjnej (...) i nie mam wątpliwości, że nowe studium przygotowuje E. Zawacka z właściwą sobie sumiennnością i rze-

---

<sup>22</sup> A. Kamiński, Ocena dorobku naukowego dr Elżbiety Zawackiej, *Radiówek*, 20.VIII.1969 r. (rks), [w:] AUG – akta osobowe E. Zawackiej, s. 1.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 1.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 1-2.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 2.

telnością naukową, i że będzie to dobre źródłowe studium, odpowiadające wymogom prac habilitacyjnych<sup>26</sup>.

Kwestia przyszłej habilitacji E. Zawackiej pojawiła się także w czasie dyskusji podczas samej Rady Wydziału Humanistycznego WSP, przywołana prośbą doc. dr. hab. Stanisława Gierszewskiego o ocenę przez przewodniczącą stanu prac kandydatki nad rozprawą. Profesor Miller podkreślała w odpowiedzi, że dr Zawacka ma „zaawansowaną pracę habilitacyjną i są pozytywne opinie w sprawie pomysłnego przeprowadzenia przewodu habilitacyjnego”<sup>27</sup>.

W konkluzjach poszczególnych opinii recenzenci odnotowywali:

wniosek Uczelni o przyznanie dr Elżbiecie Zawackiej stanowiska docenta przed habilitacją jest uzasadniony jej dotychczasowymi osiągnięciami naukowymi i dydaktycznymi. (...) Wyrażam przekonanie, iż posiada ona pełne kwalifikacje do pełnienia funkcji związanych ze stanowiskiem docenta<sup>28</sup> - prof. Ryszard Wroczyński

wniosek Rady Wydziału o mianowanie dr E. Zawackiej docentem etatowym jest najzupełniej uzasadniony i popieram go najmocniej<sup>29</sup> - prof. Romana Miller

dr Elżbieta Zawacka ze względu na swój dorobek naukowy zasługuje na mianowanie docentem nominacja ta potwierdzi stan faktyczny, dając wyraz uznania w stosunku do pracownika oddanego bez reszty nauce i edukacji, który dopiero w drugiej połowie swej aktywności zawodowej mógł rozpocząć pełną realizację swego powołania<sup>30</sup> - prof. Aleksander Kamiński

Przewodnicząca komisji przedłożyła zatem Radzie Wydziału wniosek o mianowanie dr Elżbiety Zawackiej na stanowisko docenta. W zarządzonym przez dziekana Wydziału doc. dr. Bolesława Maroszka głosowaniu wzięły udział 23 osoby: 13 z nich wniosek poparło, 5 było przeciw, 5 zaś wstrzymało się od głosu<sup>31</sup>. Zdawało się zatem, że dr Zawacka ma wszelkie szanse, aby otrzymać stanowisko docenta kontraktowego. Niestety, stało się inaczej. Dalsze procedowanie sprawy zostało bowiem zablokowane przez Komitet Uczelniany PZPR gdańskiej WSP i kandydatki ostatecznie nie awansowano<sup>32</sup>. Tak więc pozostała ona adiunktem do końca zatrudnienia w Wyższej Szkole Pedagogicz-

<sup>26</sup> R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 3-4.

<sup>27</sup> Protokół z posiedzenia... 13 listopada 1969 roku, *op. cit.*

<sup>28</sup> R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 4

<sup>29</sup> R. Miller, *op. cit.*, s. 3.

<sup>30</sup> A. Kamiński, *op. cit.*, s. 4.

<sup>31</sup> Protokół z posiedzenia... 13 listopada 1969 roku, *op. cit.*

<sup>32</sup> Niestety nie znamy szczegółów tej decyzji, gdyż akta uczelnianej PZPR przy WSP w Gdańsku za rok 1969 w większości zaginęły (nie ma ich ani w archiwum UG, ani w gdyńskim Oddziale Archiwum Państwowego w Gdańsku, gdzie całość zachowanych po PZPR przy WSP/UG materiałów przekazano w początkach lat 90. ubiegłego wieku (por. AP-G/Oddział w Gdyni, sygn. zespołu: 3300).



nej i na takim też stanowisku rozpoczęła pracę w nowo tworzonej na bazie dotychczasowej WSP i sopockiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej Uniwersytecie. Zatrudnienie na stanowisku adiunkta przedłużono jej następnie w styczniu 1971 roku jednogłośnie decyzją Rady Wydziału<sup>33</sup>.

Niepowodzenie zmobilizowało dr Elżbietę Zawacką do jeszcze bardziej wyczerpanej pracy nad rozprawą habilitacyjną, dotyczącą przeszkód i niepowodzeń w studiach nauczycieli pracujących. W zasadzie w grudniu 1970 roku tekst habilitacji został ukończony. Rozprawę Zawackiej, wzbogaconą czterema mniejszymi szkicami innych autorów – jej magistrantów, złożono do druku w Państwowym Wydawnictwie Naukowym<sup>34</sup>. Przyjęcie książki do druku dało asumpt do wystąpienia do Rady Wydziału Filologiczno-Humanistycznego krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej o otwarciu tam przewodu habilitacyjnego. Podanie E. Zawackiej w tej sprawie, wraz z wymaganą dokumentacją, przesłano z Gdańska do Krakowa jeszcze wiosną 1971 roku. Przewód habilitacyjny został otwarty w połowie stycznia 1972 roku. Jako recenzentów powołano profesorów: Ludwika Bandurę, Franciszka Urbańczyka, Ryszarda Wroczyńskiego oraz Wincentego Dankę. Z kolei w marcu 1972 roku Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego po zreferowaniu przez prof. dr. Ludwika Bandurę stanu zaawansowania krakowskiego przewodu jednogłośnie poparła wnioski o przyznanie dr Zawackiej stypendium habilitacyjnego na okres sześciu miesięcy<sup>35</sup>. Aż tylu nie trzeba było. Sprawy w krakowskiej uczelni uległy znacznemu przyspieszeniu i już w dniu 3 maja 1972 roku odbyło się kolokwium<sup>36</sup>. Do Uniwersytetu Gdańskiego Elżbieta Zawacka wróciła z pozytywną decyzją Rady Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie, uzyskawszy stopień naukowy doktora habilitowanego „w zakresie pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem oświaty dorosłych”<sup>37</sup>.

Po raz drugi podjęto wówczas zabiegi o przeniesienie Elżbiety Zawackiej, tym razem już jako doktor habilitowanej, na stanowisko docenta. Komisja konkursowa w składzie: doc. dr Irena Jundziłł, doc. dr hab. Józef Rembowski i doc. dr hab. Klemens Trzebiatowski przygotowała pozytywną rekomendację dla Rady Wydziału Humanistycznego UG w tej kwestii. Podczas jej posiedzenia w dniu 31 stycznia 1973 roku sprawę referował doc. K. Trzebiatowski, który podkreślił fakt, że obie recenzje prof. R. Miller i prof. L. Bandury są

<sup>33</sup> Protokół Rady Wydziału Humanistycznego w dniu 28 I 1971 r., pkt 4, s. 9, AUG.

<sup>34</sup> E. Zawacka, *Wstęp*, [w:] *Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących*, pod red. E. Zawackiej, Warszawa 1974, s. 5-8.

<sup>35</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 8 III 1972 r., s. 7, AUG.

<sup>36</sup> Szerzej o przebiegu przewodu habilitacyjnego i samego kolokwium dr E. Zawackiej w Krakowie pisze J. Szulakiewicz – por. *eadem*, *Rozwój naukowy Elżbiety Zawackiej*, [w:] *Elżbieta Zawacka 1909–2009...*, *op. cit.*, s. 70-73.

<sup>37</sup> Dyplom habilitacyjny E. Zawackiej, wydany przez Wydział Humanistyczny WSP w Krakowie dn. 15 maja 1973 roku (kserokopia w posiadaniu autora).

w pełni pozytywne, jak również pozytywna jest opinia samej komisji. Rada Wydziału przyjęła wniosek 16 głosami *za* przy jednym przeciwnym oraz czterech wstrzymujących się<sup>38</sup>.

W odrębnym piśmie dr hab. Elżbiety Zawackiej do Dziekana Wydziału Humanistycznego UG datowanym na 20 marca 1973 roku bardzo precyzyjnie określiła ona własne stanowisko w sprawie spodziewanego awansu:

Po niesłusznej decyzji Senatu, powziętej jesienią 1969 r., kiedy to mimo bardzo dobrych opinii o mojej pracy dydaktycznej i naukowej nie przyznano mi docentury, postanowiłam nie zaniedbać niczego (oczywiście nie naruszając swojej godności osobistej), aby doprowadzić do uzyskania docentury. Fakt bowiem pozostawania adiunktem przeszkadza mi w realizacji zamierzeń naukowych<sup>39</sup>.

Procedowanie sprawy tak wyczekiwanej przez E. Zawacką docentury na chwilę jeszcze spowołnił Komitet Uczelniany PZPR, którego opinia o kandydatce była wymagana przed skierowaniem sprawy na obrady Senatu uczelni. Po kilkunastu tygodniach pozytywnie zaopiniował jednak wniosek Rady Wydziału podczas posiedzenia egzekutywy KU PZPR w dniu 14 maja 1973 roku<sup>40</sup>. Tak więc na posiedzeniu Senatu UG w dniu 30 maja 1973 roku nie było już żadnych przeciwwskazań, aby sprawę rozstrzygnąć pozytywnie, gdy dziekan Wydziału Humanistycznego wnioskował o powołanie na stanowisko docenta w Instytucie Pedagogiki i Psychologii dr hab. Elżbiety Zawackiej. Podkreślił, że dr hab. E. Zawacka prowadzi pracę naukową w zakresie pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem oświaty dorosłych i jest w tej dziedzinie jedynym w środowisku gdańskim specjalistą. Wskazał też na jej wielką aktywność w organizowaniu i popularyzowaniu pracy naukowej. Następnie przystąpiono do głosowania. Stosowny protokół odnotowuje jego wynik:

W głosowaniu tajnym nad wnioskiem na 27 osób głosujących oddano 25 głosów popierających wniosek przy 2 głosach przeciwnych<sup>41</sup>.

Jeszcze tego samego dnia dziekan doc. dr hab. Bogusław Cygler poinformował Radę Wydziału o pozytywnym wyniku głosowania w Senacie w spra-

<sup>38</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 31 stycznia 1973 r., s. 8, [w:] Teczka: Protokoły z posiedzeń Rady Wydziału Humanistycznego (27.09.1972 – 22.04.1974), AUG, sygn. 250/3 (1)

<sup>39</sup> AUMK – akta osobowe E. Zawackiej, sygn. K-23/217.

<sup>40</sup> „Pkt 4: Wniosek Wydziału Humanistycznego o mianowanie na stanowisko docenta w Instytucie Pedagogiki i Psychologii dr E. Zawadzka [!]. Egzekutywa KU po dokładnym zapoznaniu się z dokumentacją w głosowaniu jednomyślnie udzieliła poparcia powyższemu wnioskowi” – fragment z „Protokołu 12 z posiedzenia Egzekutywy KU PZPR UG w dniu 14 V 1973 r.”, AP-Gdańsku/Oddział w Gdyni, Zespół: Protokoły posiedzeń Egzekutywy KU PZPR UG, 1972-1973, sygn. 3300/22

<sup>41</sup> Protokół z posiedzenia Senatu, które odbyło się dnia 30 maja 1973 r., s. 3, [w:] Teczka: Senat 1973/74 /21.11.1973 – 31.10.1974/, AUG.

wie o nominacji na docenta dr hab. E. Zawackiej<sup>42</sup>. Formalnie na stanowisku docenta zatrudniono ją wraz z rozpoczęciem nowego roku akademickiego<sup>43</sup>.

Po pomyślnym zakończeniu przewodu habilitacyjnego w WSP w Krakowie dr hab. Elżbieta Zawacka snuła szerokie plany dalszego rozwoju andragogiki w gdańskim ośrodku uniwersyteckim. Dotychczasowa obsada kadrowa – dwie osoby: ona sama i starszy asystent (mgr Barbara Małecka) – oraz brak wyodrębnionej struktury organizacyjnej wydawały się dalece nie wystarczające do podjęcia planowanych przez nią zamierzeń. Pilnym zadaniem stawało się zatem, zdaniem Zawackiej, powołanie do życia w ramach Instytutu Pedagogiki i Psychologii Zakładu Oświaty Dorosłych oraz wzmocnienie kadry, zajmującej się różnymi aspektami oświaty dorosłych od strony naukowej i dydaktycznej. Miało to umożliwić realizację kolejnych zadań:

- 1) potrzeby regionu gdańskiego wskazują na konieczność utworzenia studium podyplomowego z oświaty dorosłych, zwłaszcza dla tych pracowników oświatowych, którzy posiadają wyższe wykształcenie bez kwalifikacji pedagogicznych;
- 2) pilną potrzebą regionu gdańskiego (jak i całego kraju) jest stworzenie centrali ogólnokształcących kursów korespondencyjnych pozaszkolnych (...) w charakterze „rozszerzonego uniwersytetu” przy Uniwersytecie Gdańskim; centrala kursów służyłaby Polonii Zagranicznej i takim środowiskom, jak np. marynarze, chorzy przebywający w szpitalach lub w domu, więźniowie, dzieci kalekie;
- 3) bardzo pożądane byłoby otwarcie kursu korespondencyjnego doskonalącego pracowników kulturalno-oświatowych, kursów o tematyce tzw. wychowania morskiego narodu, a w dalszej kolejności kursów uzupełniających kształcenie młodzieży bardzo zdolnej ze szkół nie posiadających odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej<sup>44</sup>.

Z przywołanych powyżej założeń widać, że plany Zawackiej były bardzo szerokie. Odrębny Zakład był jej potrzebny nie tyle do zaspokojenia osobistych ambicji, ile do nadania ram organizacyjnych, umożliwiających koordynowanie rozlicznych planowanych działań. W ramach postulowanej przez Elżbietę Zawacką przy różnych okazjach specjalizacji poszczególnych ośrodków myśli andragogicznej w Polsce chciała ona, aby kierowane przez nią środowisko gdańskie skoncentrowało się na problematyce kształcenia pośredniego,

<sup>42</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 30 V 1973 r., s. 15, [w:] Teczka: Protokoły..., *op. cit.*, AUG, sygn. 250/3 (1).

<sup>43</sup> Pismo powołujące dr hab. E. Zawacką na stanowisko docenta z dniem 1 października 1973 r. (uposażenie miesięczne 5,1 tys. zł, grupa uposażenia 3, szczebel a, etap II), [w:] Archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu [dalej jako: AUMK] – akta osobowe E. Zawackiej, sygn. K-23/217.

<sup>44</sup> E. Zawacka, O działalności..., *op. cit.*, s. 97.

„mającego fundamentalne znaczenie dla rozwoju kształcenia permanentnego”<sup>45</sup>.

Tymczasem dawało się zauważyć niedocenianie przez ówczesną dyrekcję IPiP UG tych obszarów pedagogiki, z którymi Zawacka czuła się szczególnie mocno związana. Na przykład wiele jej uwag wzbudziło sprawozdanie z działalności Instytutu zaprezentowane przez dyrektora doc. dr Irenę Jundziłł na posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego UG w dniu 20 maja 1974 roku. Jak odnotowano wówczas w protokole z Rady:

doc. dr E. Zawacka stwierdziła, że sprawozdanie dyrektora Instytutu nie uwzględnia nowych światowych dążeń pedagogicznych, a szczególnie takiego kierunku, jak andragogika, poza tym mały nacisk kładzie się na problem studiów zaocznych<sup>46</sup>.

Z najwyższą troską doc. dr hab. E. Zawacka wypowiadała się też zawsze o studiach wieczorowych i zaocznych. Była między innymi inicjatorką sympozjum zorganizowanego 18 czerwca 1974 roku przez Uniwersytet Gdański i Oddział Gdański TWWP, poświęconego zagadnieniom „odpowiedniej organizacji studiów zaocznych na wyższym szczeblu, a zwłaszcza prowadzonej na szeroką skalę akcji kształcenia zaocznego wielkiej rzeszy nauczycieli w zakresie magisterium”<sup>47</sup>. W tej kwestii stanowczo zabierała głos również podczas Rad Wydziału Humanistycznego UG – między innymi w dniu 19 grudnia 1974 roku, gdy analizowano ocenę pracy na studiach zaocznych, kiedy to w dłuższej wypowiedzi wyraziła swój niepokój z powodu gorszego traktowania studentów zaocznych przez pracowników naukowych. Podkreślała wówczas, że:

dobrze wyniki uzyskiwane przez tych studentów świadczą o bezpodstawności takiego stosunku. Potrzebna jest jeszcze większa opieka. Studia zaoczne będą w przyszłości jedyną formą studiów. Gorszy stosunek pracowników do słuchaczy studium zaocznego jest świadectwem konserwatyzmu. Największą przeszkodą w studiach zaocznych jest brak pomocy naukowych<sup>48</sup>.

I apelowała do pracowników Wydziału między innymi o to:

aby starali się pomóc słuchaczom poprzez współpracę z bibliotekami i przez szeroko pojęte poradnictwo<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> *Ibidem*, s. 97.

<sup>46</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 20 V 1974 r., pkt 2, s. 2, [w:] Teczka: Protokoły z posiedzeń Rady Wydziału Humanistycznego (20.05.1974 – 22.12.1977), AUG, sygn. 250/3 (3)

<sup>47</sup> *Od redakcji*, [w:] *Kształcenie korespondencyjne pracujących*, pod red. E. Zawackiej. „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1974, nr 2 (42)XIV, s. 5.

<sup>48</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 19 XII 1974 r., s. 4, [w:] *ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 4; por. też np. Protokół posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 28 XI 1974 r., s. 4, [w:] Teczka: Protokoły ... (20.05.1974 – 22.12.1977), op.cit.

Na marginesie głównego wątku wypada przynajmniej zauważyć, że Elżbieta Zawacka podczas swojego dziesięcioletniego pobytu w Gdańsku nie ograniczała się jedynie do działalności w kręgach akademickich. Jej aktywność dalece bowiem wykraczała poza mury gdańskiej uczelni i była zgodna z głoszonym przez nią poglądem, że pedagogiki nie można „uprawiać” zza biurka, że szczególnie działania oświatowe wśród dorosłych należy oprzeć na szerokich społecznych podstawach. Zaangażowała się szczególnie mocno w prace dwóch podmiotów: Towarzystwa Wiedzy Powszechnej oraz Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej. Współpracowała jednak także z wieloma innymi instytucjami i organizacjami regionu: Towarzystwem Szkoły Świeckiej<sup>50</sup>, Gdańskim Towarzystwem Naukowym, Związkiem Zawodowym Marynarzy i Portowców<sup>51</sup>. Zwłaszcza aktywność w ramach TWP i TWWP niezwykle ją absorbowała. Dzięki jej wizjonerskim pomysłom i niespożytej energii zyskały one wówczas na gruncie gdańskim nowe oblicza. W ramach TWP między innymi prowadziła w pierwszej połowie lat 70. XX wieku autorskie Korespondencyjne Studium Oświaty Dorosłych (KSOD), dla potrzeb którego opracowała specjalistyczny podręcznik. W ramach TWWP zredagowała między innymi dwa tomy „Biuletynu TWWP”<sup>52</sup>, kierowała Sekcją Oświaty Dorosłych przy Oddziale Gdańskim, w ramach której powołano Archiwum Kształcenia Zdalnego<sup>53</sup>.

Wróćmy jednak do środowiska akademickiego i dodajmy jeszcze, że Elżbieta Zawacka bywała też w Gdańsku wyróżniana – zarówno w okresie pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej, jak i później w Uniwersytecie. W 1973 roku Uniwersytet Gdański wystąpił dla niej o „Złoty Krzyż Zasługi”<sup>54</sup>. Kilkukrotnie otrzymywała Nagrody JM Rektora za działalność naukową i dydaktyczną<sup>55</sup>. Szczególnie wiele zawdzięczała prof. Ludwikowi Bandurze, który jako kierownik Katedry, a później Zakładu Dydaktyki, w którym pracowała, wielokrotnie podkreślał jej zasługi organizacyjne, dydaktyczne oraz naukowe w różnorodnych opiniach i recenzjach sporządzanych przy okazjach przedłużania zatrudnienia w WSP lub UG, wnioskach awansowych, wnioskach o nagrody

<sup>50</sup> Por.: Zespół „Towarzystwo Szkoły Świeckiej Oddział Wojewódzki w Gdańsku, 1957-1969”, AP-G, sygn.1407/0/1-1407/0/35.

<sup>51</sup> Por.: E.Z. [E. Zawacka], *Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny Morski powstanie w Gdańsku*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 5, s. 254 oraz E.Z., *O pracy kulturalno-oświatowej ludzi morza*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 6, s. 312-313.

<sup>52</sup> *Problemy kształcenia zaocznego*, pod red. E. Zawackiej, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1973, nr 2 (36)XIII, ss. 128 oraz *Kształcenie korespondencyjne pracujących*, *op. cit.*, ss. 155.

<sup>53</sup> E. Zawacka, *Informacja o działalności Sekcji Oświaty Dorosłych Oddziału Gdańskiego TWWP w 1973 roku*, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1974, nr 2 (42)XIV, s. 121.

<sup>54</sup> Protokół 12 z posiedzenia Egzekutywy KU PZPR UG w dniu 14 V 1973 r., [w:] Zespół: *Protokoły posiedzeń Egzekutywy KU PZPR UG, 1972-1973*, APG – Oddział w Gdyni, sygn. 3300/22

<sup>55</sup> W latach 1966, 1970 i 1974 E. Zawacka otrzymała nagrody za osiągnięcia w pracy dydaktycznej; w 1968 roku – nagrodę naukową. AUMK – akta osobowe E. Zawackiej, sygn. K-23/217.

czy ocenach okresowych. Wynikało z nich jednoznacznie, że jest on jako przełożony niezwykle zadowolony zarówno z pracy Elżbiety Zawackiej ze studentami, jak i z jej znaczących osiągnięć naukowo-badawczych<sup>56</sup>.

Gdzie zatem należy poszukiwać głównych przyczyn odejścia doc. Elżbiety Zawackiej z Uniwersytetu Gdańskiego do Torunia? Jej zabiegi wokół powołania Zakładu Andragogiki w ramach struktur Instytutu Pedagogiki i Psychologii miały w miarę upływu czasu coraz mniejsze szanse powodzenia. Zdawała sobie z tego sprawę. Na emeryturę nieodwołalnie już odszedł bowiem wówczas z dniem 1 października 1974 roku jej „dobry duch” prof. Ludwik Bandura, który przed dekadą ściągnął ją do Gdańska, wspierał w rozwoju naukowym, a gdy przyszła potrzeba – bronił w sytuacjach trudnych<sup>57</sup>. Z nowym kierownictwem Instytutu nie zawsze zaś, jak już sygnalizowano powyżej, znajdowała wspólny język. Wszystko to powodowało zapewne u Zawackiej coraz większe rozgoryczenie, choć – podkreślmy – zazwyczaj skrywane. Z rzadka tylko dawała mu wyraz publicznie – jak wówczas, gdy w 1973 roku pisała na łamach „Biuletynu TWWP” o małym „ośrodku” badawczym i naukowo-dydaktycznym, działającym w ramach Zakładu Dydaktyki Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego, który „walczy o egzystencję, możliwość rozwoju i rozbudowy”, a opis jego działalności „mówi nie tyle o osiągniętych rezultatach, co o trudnościach w pracy i próbach ich przezwyciężania”<sup>58</sup> czy w czasie majowej Rady Wydziału Humanistycznego UG w 1974 roku, kiedy to bez ogródek zarzuciła ówczesnej dyrektor Instytutu Pedagogiki UG niedoceniecie zagadnień oświaty dorosłych i problematyki studiów zaocznych<sup>59</sup>.

Do ówczesnej dyrekcji IP UG miała pewien żal również za utrudnianie kontaktów z potencjalnymi doktorantami. Gdy była już po habilitacji, mimo istnienia wówczas w Instytucie studiów doktoranckich, prawie nikt, niestety, nie zdecydował się kontynuować pod jej kierunkiem prac nad doktoratem. Zaledwie pojedyncze osoby podjęły wstępne rozmowy o możliwościach pisania u niej swych dysertacji doktorskich. Ukończyła doktorat tylko jedna – Grażyna Teleszyńska<sup>60</sup>.

<sup>56</sup> Niektóre z takich opinii i recenzji zachowały się w dokumentach osobowych przesłanych w latach 70. XX wieku z UG do UMK. Można je znaleźć w Archiwum UMK w aktach osobowych E. Zawackiej (sygn. K-23/217).

<sup>57</sup> „Szlachetność i prawość Profesora prowadziły niejednokrotnie do konfliktów z osobami z ówczesnego aparatu partyjnego. Na przykład przyjęcie do pracy w WSP niektórych pracowników (dr Elżbiety Zawackiej i dr Henryka Góry) oraz obrona osób już w niej pracujących (np. płk. Goligera i prof. Szumilewicz) naraziły Bandurę na kłopoty ze strony organów bezpieczeństwa” – jak zanotował dr Henryk Góra – *idem, Profesor Ludwik Bandura – osobowość moralna*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne*, pod red. E. Rodziewicz, K. Rzedzickiej, E. Zalewskiej, Gdańsk 2004, s. 110.

<sup>58</sup> E. Zawacka, *O działalności...*, *op. cit.*, s. 93.

<sup>59</sup> Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dn. 20 V 1974 r., s. 2, [w:] *Teczka: Protokoły z posiedzeń Rady Wydziału Humanistycznego (20.05.1974 – 22.12.1977)*, AUG, sygn. 250/3 (3).

<sup>60</sup> I to nie bez trudności. Doktorantce wyznaczono dodatkowo trzeciego recenzenta, a sama obrona pracy, która odbyła się w styczniu 1976 roku, a więc już po przejściu Zawackiej do Torunia, przebiegła...

Zatem, jak wspominała po latach, w połowie lat 90. ubiegłego wieku:

na Uniwersytecie Gdańskim nie było widoków na stworzenie samodzielnej placówki andragogiki, o czym marzyłam. Otworzyła się natomiast taka możliwość na UMK w Toruniu. Ukazał mi ją prof. Bolesław Pleśniarski, ówczesny kierownik katedry Pedagogiki UMK. Poinformował mnie, że UMK przewiduje na rok 1977 przemianę Katedry Pedagogiki w Instytut Pedagogiki i Psychologii a w jego ramach może powstać Zakład Andragogiki, jeśli go zorganizuję<sup>61</sup>.

W kwietniu 1975 roku doc. Zawacka napisała więc prośbę do władz Uniwersytetu Gdańskiego o wyrażenie zgody na przejście do Torunia. Dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii UG wyraziła zgodę. Także egzekutywa POP nie zgłosiła sprzeciwu, ale poprosiła o „wniknięcie i zapoznanie się z motywami odejścia w/w osoby”<sup>62</sup>. Owo „wniknięcie” przygotowane przez doc. dr Irenę Jundziłł – ówczesną dyrektorkę IPIP UG – zacytujmy w całości:

Dyrekcja Instytutu stwierdza, że doc. dr hab. E. Zawacka miała dobre warunki pracy. W roku 1973 uzyskała docenturę, prowadziła seminaria magisterskie i doktorskie. Dostała jako jedna z niewielu pracowników gabinet tylko na dwie osoby, a także była wolna od prac społecznych, gdyż w Instytucie ich nie podejmowała. Po uzyskaniu docentury dr Zawacka wciąż miała do dyrekcji żal o to, że nie ma Zakładu Andragogiki. W Instytucie zajmują się andragogiką jedynie doc. Zawacka i dr Małecka. Tłumaczenia, że dla 2 osób nie można powołać zakładu, były odrzucane. Drugi zarzut odnosi się do braku czwartej specjalizacji pedagogicznej, pedagogiki w zakresie pracy kulturalno-oświatowej. Specjalizacje powołane na kierunku pedagogiki były wszechstronnie przemyślane przez Radę Naukową i przez kuratorium. Sądono, że do pracy kult.-ośw. pedagogicy będą przygotowani również po innych specjalizacjach. Oprócz tego wzięto pod uwagę fakt, że studia zawodowe w zakresie pracy kult.-ośw. prowadzone przez Instytut zaspokoją najpilniejsze potrzeby. Ze względów lokalowych stanowczo nie możemy otwierać nowej specjalizacji tylko dlatego, że pracownik tego wymaga. Mamy specjalistów w zakresie nauczania początkowego, ale i takiej specjalizacji nie prowadzimy. Nadmieniam, nie będzie kłopotu z obsadą po odejściu doc. Zawackiej<sup>63</sup>.

Nie podjęto, niestety, próby zatrzymania jej w gdańskim ośrodku akademickim. Zdecydowała się wrócić do Torunia. Ostatni raz na listach obecności podczas Rad Wydziału Humanistycznego UG jej podpis figuruje pod datą

---

bez udziału promotorki, gdyż ówczesny przewodniczący komisji doktorskiej doc. Włodzimierz Lebie-dziński nie zgodził się, mimo choroby doc. Elżbiety Zawackiej, na przesunięcie jej terminu – wywiad z Grażyną Teleszyńską, z dn. 12.08.2009 (dokumentacja wywiadu w posiadaniu autora).

<sup>61</sup> E. Zawacka, *Autoreferat...*, *op. cit.*, s. 13.

<sup>62</sup> Pismo doc. dr hab. Elżbiety Zawackiej z prośbą o przeniesienie do UMK z dn. 12 IV 1975 r., AUMK – akta osobowe E. Zawackiej, sygn. K-23/217.

<sup>63</sup> Pismo dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii w sprawie motywów decyzji E. Zawackiej o odejściu z UG z dn. 30 IV 1975 r., AUMK sygn. K-23/217.

12 czerwca 1975 roku. W Radzie kończącej rok akademicki 1974/1975 już nie uczestniczyła<sup>64</sup>. Od strony formalno-prawnej było to przeniesienie służbowe<sup>65</sup>. Dokonał go minister nauki, szkolnictwa wyższego i techniki pismem z dnia 30 września 1975 roku. Z dniem 1 października 1975 roku „Obywatelka Docent” miała się zgłosić do Rektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu „w celu objęcia obowiązków służbowych”<sup>66</sup>. I, jak wiemy, zgłosiła się – rozpoczynając tym samym kolejny, niezwiązany już z Wybrzeżem okres w swym życiu.

Jej relacje ze środowiskiem gdańskich pedagogów uległy po 1975 roku znacznemu rozluźnieniu. Niemal nie podejmowała już bowiem szerszych kontaktów z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Jak wspomniano wyżej, nie wzięła także udziału – z przyczyn od siebie niezależnych – w obronie jedyne go gdańskiego doktoratu, którego była promotorem<sup>67</sup>. Przez długie lata pozostawała natomiast członkinią Gdańskiego Towarzystwa Naukowego, do którego wstąpiła jeszcze w 1973 roku<sup>68</sup> i Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego – w oparciu o jego struktury współtworzyła w końcu lat 80. XX wieku Klub Historyczny im. Antoniego Antczaka<sup>69</sup>. Po sierpniu 1980 roku została także między innymi członkinią prezydium Rady Głównej Kombatanów przy NSZZ „Solidarność” w Gdańsku i przewodniczącą Komisji Historycznej RGK przy NSZZ „S”<sup>70</sup>.

Na zakończenie podejmijmy próbę sformułowania oceny dziesięcioletniego okresu pobytu prof. Elżbiety Zawackiej w Gdańsku. I tak, bezspornie, okres gdański ugruntował jej pozycję w polskim środowisku andragogicznym. Przybyła do Gdańska jako osoba z dużym już doświadczeniem życiowym, ale też jako stosunkowo mało jeszcze znana w środowisku akademickim doktor, w zaledwie trzy miesiące po obronie na UMK – mając w dorobku publika-

<sup>64</sup> Teczka: Listy obecności Rad Wydziału Humanistycznego. Rok 1975 i 1976, AUG, sygn. 250/3 (2).

<sup>65</sup> Na podstawie Ustawy z dnia 27 kwietnia 1972 r. *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, Dz.U. nr 16, poz. 114, 1972, art. 37.

<sup>66</sup> Pismo nr DU-4-1010-59/75 ministra NSWiT do E. Zawackiej z dn. 30 IX 1975. Dodajmy, że działy spraw osobowych obu uczelni jeszcze przez długi okres korespondowały między sobą w kwestiach uregulowania sprawy przekazania kompletu dokumentów Zawackiej. Dopiero 17 stycznia 1979 r. (!) przesyłką nr KR-I-89/79 do UMK przekazano ostatnie brakujące dokumenty. Zob.teczka osobowa E. Zawackiej, archiwum UG.

<sup>67</sup> Z samą doktorantką odnowiła natomiast po latach przerwy kontakty i podtrzymywała je do ostatnich miesięcy życia – por. np. List Doroty Kromp – sekretarki prof. Elżbiety Zawackiej do dr Grażyny Teleszyńskiej z dn. 14 marca 2008 r., l.dz. 992/EZ/08, [w:] Fundacja „Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek” w Toruniu –teczka osobowa E. Zawackiej, sygn. 443/WSK.

<sup>68</sup> Współuczestniczyła m.in. w przygotowaniu jednego z tomów serii Towarzystwa pt. „Pomorze Gdańskie”, zawierającego biogramy zasłużonych mieszkańców Pomorza z czasów II wojny światowej. Przygotowała doń sześć życiorysów – zob. *Zasłużeni Pomorzanie w latach II wojny światowej. Szkice biograficzne*, pod red. J. Borzyszkowskiego i in. „Pomorze Gdańskie” 1984, t. 16.

<sup>69</sup> J. Wyrowiński, *Klub Historyczny przy toruńskim ZKP*, „Pomerania” 1987, nr 7, s. 14-15.

<sup>70</sup> T. Chinciński, *op. cit.*, s. 51.



cyjnym jedynie drobne, acz ciekawe szkice na łamach „Oświaty Dorosłych”<sup>71</sup> oraz rozdział w pracy zbiorowej nt. kształcenia korespondencyjnego pod redakcją Czesława Maziarza<sup>72</sup>. Do Torunia wracała już jako uznany autorytet w zakresie kształcenia korespondencyjnego i studiów zaocznych, mając w dorobku ponad sześćdziesiąt publikacji, w tym dwie ważne w historii polskiej andragogiki autorskie książki – podoktorską z 1967 roku<sup>73</sup> i habilitacyjną z 1974 roku<sup>74</sup> – a także kilka znaczących prac pod redakcją<sup>75</sup>.

W okresie gdańskim E. Zawacka zbudowała również swoją międzynarodową pozycję naukową, zwłaszcza w strukturach ICCE oraz w kontaktach z niemieckimi (zarówno NRD, jak i RFN), szwedzkimi, radzieckimi i jugosłowiańskimi środowiskami naukowymi i oświatowymi. Mimo że na wiele zaproszeń nie mogła odpowiedzieć ze względu na stosowane wobec niej przez władze utrudnienia wyjazdowe, zwłaszcza do krajów z drugiej strony żelaznej kurtyny, stała się rozpoznawalnym nie tylko w kraju, ale i na świecie specjalistką kształcenia korespondencyjnego.

W czasie pobytu na Wybrzeżu podjęła też wiele działań związanych z ocalaniem pamięci o polskim czynie zbrojnym i niepodległościowym. W Toruniu działania te zostały rozwinięte w szereg inicjatyw, które uczyniły z niej wybitną specjalistkę w zakresie najnowszej historii Polski.

Wszystko to powodowało, że wracała do rodzinnego Torunia z wielkimi nadziejami. Z jednej strony, jak widać, bardzo liczyła na możliwość stworzenia tam własnego zakładu naukowego, co w środowisku gdańskim okazało się, niestety, niemożliwe. Z drugiej zaś – bliskie wydawało się także sfinalizowanie zabiegów nad powołaniem w ramach UMK Ośrodka Naukowo-Informacyjnego w Zakresie Kształcenia Zdalnego, mającego funkcjonować pod auspicjami UNESCO w ramach ICCE, a którego zręby przygotowała już w okresie gdańskim, częściowo na bazie Sekcji Oświaty Dorosłych TWWP. Na realizację obu tych zamierzeń nie miała już zbyt wiele czasu. Wszak odchodziła z Uniwersytetu Gdańskiego do Torunia w wieku 66 lat. Do wieku emerytalnego, wyznaczonego samodzielnie przez pracownika naukowego, zostały jej zatem wówczas zaledwie cztery lata.

<sup>71</sup> Por.: T. Maliszewski, *Elżbieta Zawacka (1909–2009): bibliografia publikacji z zakresu edukacji dorosłych (wybór)*, „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 1 (60), s. 173-177.

<sup>72</sup> Por.: *Konsultacja w szkole korespondencyjnej*, pod red. C. Maziarza, Warszawa 1963, s. 63-86.

<sup>73</sup> *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967 (Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 237).

<sup>74</sup> *Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących*, Warszawa 1974 (Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki – Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Seria: „Raporty z Badań” oraz Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 265).

<sup>75</sup> Oprócz wspomnianych dwóch numerów „Biuletynu TWWP” także podręcznik: *Materiały metodyczne dla prelegentów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Zeszyt wstępny + zeszyty 1–10*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Zarząd Główny i Zarząd Wojewódzki w Gdańsku, Gdańsk 1971, ss. 273 [z. wst.: ss. 9 + z. 1: ss. 26 + z. 2: ss. 28 + z. 3: ss. 28 + z. 4: ss. 30 + z. 5: ss. 18 + z. 6: ss. 32 + z. 7: ss. 24 + z. 8: ss. 28 + z. 9: ss. 26 + z. 10: ss. 24].

W samym Uniwersytecie Gdańskim odejście doc. dr hab. Elżbiety Zawackiej zahamowało zaś na wiele lat rozwój andragogiki jako znaczącej w pracach tamtejszego Instytutu Pedagogiki dyscypliny. Roztaczane przez ówczesną dyrekcję Instytutu w chwili przenoszenia się Zawackiej do Torunia wizje szybkiego wypełnienia luki spowodowanej jej odejściem okazały się nierealne. Do dzisiaj nie ma w jego strukturach nawet pracowni, która skupiałaby stały zespół naukowy zainteresowany problematyką andragogiczną. Powstające w ośrodku gdańskim prace z zakresu edukacji dorosłych bywają raczej przejawem indywidualnych zainteresowań poszczególnych badaczy, dla których – w wielu przypadkach – andragogika stanowi jedynie poboczny wątek ich dociekań i badań. Do czasów współczesnych nie udało się też środowisku ani ukształtować, ani pozyskać żadnego samodzielnego pracownika naukowego – specjalisty z tej dziedziny. W tym kontekście po latach wyraźnie widać, że „oddanie” doc. dr hab. Elżbiety Zawackiej Toruniowi w połowie lat 70. ubiegłego wieku, w zaledwie dwa lata po tym, jak osiągnęła formalną samodzielność naukową, okazało się błędem.

Pamięć o Elżbiecie Zawackiej zachowała się wśród gdańskich pedagogów do dnia dzisiejszego. Przywołajmy choćby kilka współczesnych opinii.

Dopiero z odpowiedniego dystansu widać, jak nasi profesorowie byli znakomici, jak wpłynęli na nasze wykształcenie czy szerzej – nasze całe dalsze życie. Ja – wiem to na pewno – miałem szczęście. Jestem dziś dumny, że na swej drodze, obok prof. Ludwika Bandury, prof. Romany Miller i innych wspaniałych wykładowców, spotkałem także doc. Elżbietę Zawacką.<sup>76</sup> - prof. UG dr hab. Jan Papież

Po latach, to mam poczucie szczęścia, że „mi się trafiło”! Ci wspaniali ludzie: Zawacka, Sośnicki, Bandura. Wymieniam ich jednym tchem. Choć każdą osobę z innego powodu. Sośnickiego – z powodu jego filozoficznego analitycznego umysłu (...). Bandurę – bo był znakomitym empirycznym badaczem, dającym swobodę wychowankom. Zawacką – gdyż była „entuzjastką sprawy”, „gejzerem motywacji” do roboty oświatowej. Każdemu z tej trójki zawdzięczam co innego. Czasem w życiu coś się trafia lepiej, czasem gorzej. Mnie się udało, gdyż to ich właśnie spotkałam na swej drodze. O wszystko można było zapytać, być poważnie potraktowaną, z zaufaniem. Uważam, że miałam niezwykle szczęście jako człowiek, który wszedł do uczelni i od razu znalazł się w takim otoczeniu. To były trzy postaci tak trochę z Żeromskiego, trochę z „Ody do młodości”. Oni w trójkę naprawdę mieli w sobie coś z bohaterów romantyzmu i pozytywizmu. Szczęśliwie tragiczne doświadczenia w nich tego nie zniszczyły.<sup>77</sup> - prof. zw. dr hab. Joanna Rutkowiak

Możliwość kontaktu i uczenia się od człowieka tej miary co Profesor, była dla mnie bardzo ważna. To był dla mnie honor.<sup>78</sup> - dr Grażyna Teleszyńska

<sup>76</sup> J. Papież, [w:] T. Maliszewski, *Elżbieta Zawacka w pamięci gdańszczan*, op. cit., s. 264-265.

<sup>77</sup> J. Rutkowiak, [w:] *ibidem*, s. 265.

<sup>78</sup> G. Teleszyńska, [w:] *ibidem*, s. 265.

Takich profesorów jak Kubik, Trzebiatowski i właśnie Zawacka pamięta się przez całe życie. To były osobowości, wielkie postaci – z doświadczeniem wojennym, z rozległą wiedzą, życzliwi ludziom. Po latach jestem dumny, że mogłem ich spotkać na swej drodze.<sup>79</sup> - dr Józef Żerko

Na zakończenie należy jeszcze podkreślić, że współczesne środowisko gdańskich pedagogów podjęło zadanie uhonorowania po latach zasług prof. Elżbiety Zawackiej. Dyrektor Instytutu prof. UG dr hab. Romuald Grzybowski jesienią 2008 roku wystąpił z propozycją nadania jej przez Uniwersytet Gdański godności doktora honoris causa. Zyskał dla tego pomysłu wielu sojuszników. Rozpoczęto przygotowania. Środowisko liczyło, że sędziwa Pani Profesor nie odmówi:

Projekt stosownej deklaracji zyskał pełną aprobatę Rady Instytutu Pedagogiki UG. Osobistego wsparcia w realizacji wspomnianego zamysłu udzieliła mi też prof. Joanna Rutkowiak. Bardzo życzliwie do omawianego projektu odniósł się J.M. Rektor UG, prof. dr hab. Bernard Lampek, który zasugerował, by przed rozpoczęciem procedury ustalić, czy prof. E. Zawacka będzie w stanie – ze względu na podeszły wiek – przybyć do Gdańska na samą uroczystość. Niestety, okazało się, że moja inicjatywa była spóźniona co najmniej o kilka lat. Śmierć była szybsza... Symbolicznym uhonorowaniem E. Zawackiej przez środowisko Uniwersytetu Gdańskiego był udział w Jej pogrzebie delegacji z Prorektor UG, prof. Marią Mendel na czele<sup>80</sup>.

Cieszyć zatem musi, że ważne deklaracje w sprawie upamiętnienia postaci prof. Zawackiej padają ze strony środowiska gdańskich pedagogów także po jej śmierci. Niektóre z nich już wkrótce mogą przybrać realne kształty. Jak bowiem deklaruje obecny dyrektor Instytutu Pedagogiki UG:

nadal odczuwamy potrzebę uwypuklenia dorobku i drogi życiowej E. Zawackiej. W związku z uzyskaniem nowego budynku przy ul. Bażyńskiego 4, pragniemy utrwać pamięć o naszych mistrzach – profesorach, którzy tworzyli podwaliny pedagogiki gdańskiej. Chcemy w związku z tym nadać ich imiona wybranym salom dydaktycznym. Przewidujemy, że w gronie „patronów” naszego Instytutu, obok takich nazwisk, jak: prof. Romana Miller, prof. Kazimierz Kubik czy prof. Ludwik Bandura, znajdzie się również prof. Elżbieta Zawacka<sup>81</sup>.

*Po wielu latach prof. Elżbieta Zawacka symbolicznie wróciłaby zatem do Gdańska...*

---

<sup>79</sup> J. Żerko, [w:] *ibidem*, s. 265.

<sup>80</sup> R. Grzybowski, *O Elżbiecie Zawackiej w IP UG*, Gdynia, 13.08.2009 (mps) (wypowiedź pisemna w posiadaniu autora).

<sup>81</sup> *Ibidem*.

## Bibliografia

- Chinciński T., Nasza służba trawa. „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2003.
- Góra H., Profesor Ludwik Bandura – osobowość moralna, [w:] Gdańskie rodowody pedagogiczne, pod red. E. Rodziewicz, K. Rzedzickiej, E. Zalewskiej, Gdańsk 2004.
- Konsultacja w szkole korespondencyjnej, pod red. C. Maziarza, Warszawa 1963.
- Kształcenie korespondencyjne, Warszawa 1967 (Państwowe Wydawnictwo Naukowe).
- Maliszewski T., Elżbieta Zawacka (1909–2009): bibliografia publikacji z zakresu edukacji dorosłych (wybór), „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 1 (60).
- Maliszewski T., Gdańskie lata Elżbiety Zawackiej, [w:] Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod red. A. Frąckowiak, R. Góralskiej, J. Połturzyckiego, Hanny Solarczyk-Szwec, W. Wojdyły, Wydawnictwo Naukowe ITE, Radom 2009.
- Materiały metodyczne dla prelegentów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Zeszyt wstępny + zeszyty 1–10, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Zarząd Główny i Zarząd Wojewódzki w Gdańsku, Gdańsk 1971
- Minczykowska K., Elżbieta Zawacka – „Zelma”, „Sulica”, „Zo”, Fundacja AiMPAK, Toruń 2007; A. Kołakowski, T. Maliszewski, Życie jak Drogowskaz, Kwartalnik Ministerstwa Obrony Narodowej „Bellona” 2009, R. XCI (III), nr 3 (658).
- Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących, Warszawa 1974 (Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki – Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Seria: „Raporty z Badań” oraz Państwowe Wydawnictwo Naukowe).
- Solarczyk H., Dzieciństwo i lata szkolne Elżbiety Zawackiej w Toruniu, [w:] Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod red. A. Frąckowiak, R. Góralskiej, J. Połturzyckiego, Hanny Solarczyk-Szwec, W. Wojdyły, Wyd. Naukowe ITE, Radom 2009.
- Szulakiewicz J., Rozwój naukowy Elżbiety Zawackiej, [w:] Elżbieta Zawacka 1909–2009.
- Wyrowiński J., Klub Historyczny przy toruńskim ZKP, „Pomerania” 1987, nr 7.
- Zawacka E., Autoreferat nt. przebiegu pracy naukowej Elżbiety Zawackiej (mps), Toruń, 20.05.
- Zawacka E., Czekając na rozkaz. Pogotowie Społeczne Organizacji Przynależności Wojskowego Kobiet w przededniu II wojny światowej, Lublin 1992; eadem, Szkice z dziejów Wojskowej Służby Kobiet, Toruń 1992.
- Zawacka E., O działalności gdańskiego ośrodka pedagogiki dorosłych, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1974, nr 1 (41) XIV.
- Zawacka E., Wstęp, [w:] Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących, pod red. E. Zawackiej, Warszawa 1974.
- Jana Papieża i Józefa Żerki w artykule pt. Elżbieta Zawacka w pamięci gdańszczan w tomie: Elżbieta Zawacka 1909–2009.
- Od redakcji, [w:] Kształcenie korespondencyjne pracujących, pod red. E. Zawackiej. „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1974, nr 2 (42)XIV,
- E.Z. [E. Zawacka], Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny Morski powstanie w Gdańsku, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 5.

- E.Z., O pracy kulturalno-oświatowej ludzi morza, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 6.  
Problemy kształcenia zaocznego, pod red. E. Zawackiej, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu” 1973, nr 2 (36)XIII.  
Zasłużeni Pomorzanie w latach II wojny światowej. Szkice biograficzne, pod red. J. Borzyszkowskiego i in. „Pomorze Gdańskie” 1984.

Tomasz Maliszewski  
Uniwersytet Gdański

## Janina Siwoszko (1946–2007)

W maju 2007 roku w wieku niespełna 61 lat po długiej i ciężkiej chorobie zmarła doktor Janina Siwoszko, emerytowana pracownica Uniwersytetu Gdańskiego, członkini środowiska akademickiego Instytutu Pedagogiki UG. Z pedagogiką uniwersytecką była związana zawodowo jako adiunkt i starszy wykładowca przez dwie dekady – w okresie pomiędzy 1986 a 2005 rokiem. Wielu z nas spotykało się z Nią na co dzień. Liczne grono młodszych pracowników i pracowników Instytutu uczestniczyło w Jej zajęciach z historii wychowania, pedagogiki porównawczej, prawa oświatowego czy zarządzania oświatą.

Przypomnijmy zatem poniżej choćby w zarysie drogę życiową i dorobek zawodowy Naszej Koleżanki. W celu unaocznienia czytelnikom głównych obszarów zainteresowań naukowych Zmarłej niniejsze wspomnienie uzupełniono również załącznikiem zawierającym zestawienie bibliograficzne Jej najważniejszych publikacji.

\* \* \*

Janina Siwoszko urodziła się 5 października 1946 roku w Lęborku w rodzinie robotniczej Wacława i Eudokii (z d. Kolada). Szkołę podstawową ukończyła w 1960 roku. W latach 1960–1965 była uczennicą Państwowego Liceum Pedagogicznego w Lęborku. Po złożeniu egzaminów maturalnych jesienią 1965 roku została studentką Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Studia na Wydziale Filologiczno-Historycznym opolskiej WSP ukończyła w 1970 roku jako magister historii a po ich ukończeniu wróciła do rodzinnego miasta na Pomorze<sup>1</sup>.

W okresie od 2 listopada 1970 do 14 marca 1973 roku była pracownicą Wydziału Kultury Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w rodzinnym Lęborku – początkowo jako instruktor, a następnie jako pełniąca obowiązki kierownika Wydziału<sup>2</sup>. Wiosną 1973 roku przeniosła się do Gdańska i podjęła

<sup>1</sup> J. Siwoszko, *Życiorys*, Gdańsk, wrzesień 1987 (rękopis w posiadaniu autora wspomnienia).

<sup>2</sup> Świadcstwo pracy mgr Janiny Siwoszko z dn. 3 września 1985 r., Urząd Wojewódzki w Słupsku – Wydział Kadr i Szkolenia, znak ks. I-1111/119/85, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

pracę w Urzędzie Dzielnicowym w Gdańsku-Wrzeszczu. Przez nieco ponad dwa lata, pomiędzy 15 marca 1973 a 30 czerwca 1975 roku, zajmowała stanowisko kierownika Wydziału Oświaty tegoż urzędu<sup>3</sup>.

W 1975 roku rozpoczęła pracę pedagogiczną w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Gdańsku – przekształconym następnie w ramach reorganizacji u progu lat 80. XX wieku w gdański Oddział Doskonalenia Nauczycieli Instytutu Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie. Janina Siwoszko przepracowała tu łącznie dziesięć lat, do końca września 1985 roku – kolejno jako specjalista ds. pedagogicznych, starszy asystent i adiunkt<sup>4</sup>. W czasie pracy w gdańskim IKNiBO/IKN-ODN opublikowała też na łamach cyklicznego wydawnictwa tej instytucji, noszącego tytuł *Zagadnienia pedagogiczne*, swoje pierwsze opracowania o charakterze naukowym<sup>5</sup>.

Równolegle w 1976 roku – po pomyślnym zaliczeniu kolokwium wstępnego – rozpoczęła studia doktoranckie na zaocznym Studium Doktoranckim w Instytucie Badań Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Warszawie. Rozprawę doktorską przygotowała pod kierunkiem prof. dr. hab. Tadeusza Wilocha. Jej tytuł brzmiał: „Kadra kierownicza oświaty i jej sprawność w zarządzaniu szkolnictwem (na przykładzie Makroregionu Północnego)”. Obrona przed Radą Naukową IBP odbyła się w dniu 19 grudnia 1984 roku w Warszawie w siedzibie Instytutu. Recenzentami rozprawy byli prof. dr. hab. Kazimierz Podolski oraz prof. dr. hab. Jerzy Tudrej. Janina Siwoszko otrzymała wówczas stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (ze specjalizacją zarządzanie oświatą)<sup>6</sup>.

Z dyplomem doktorskim w ręku złożyła podania o zatrudnienie w kilku trójmiejskich uczelniach. Zamierzała bowiem podjąć pracę zawodową w szkolnictwie wyższym. Zanim to jednak nastąpiło, pracowała jeszcze krótko, od października 1985 do września 1986 roku, w Centrum Edukacji Teatralnej Dzieci i Młodzieży w Gdańsku na stanowisku zastępcy dyrektora ds. organizacyjno-administracyjnych<sup>7</sup>. Z dniem 1 października 1986 roku przeszła do pracy w Akademii Wychowania Fizycznego im. Jędrzeja Śniadeckiego, w której otrzy-

<sup>3</sup> Świadcetwo pracy Janiny Siwoszko z dn. 30 czerwca 1975 r., Urząd Dzielnicowy w Gdańsku-Wrzeszczu, znak OA 100/75, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>4</sup> Świadcetwo pracy dr Janiny Siwoszko z dn. 6 września 1986 r., IKN-ODN w Gdańsku, znak II-1/363/85, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>5</sup> W tomach z roku 1979 i 1984 – zob. bibliografia prac J. Siwoszko załączona do niniejszego szkicu wspomnieniowego.

<sup>6</sup> Pismo nr RN-272d/202/84 dyrektora IBP MOiW o nadaniu stopnia doktora n. hum. do J. Siwoszko z dn. 19 grudnia 1984 r., AUG – akta osobowe J. Siwoszko. Por. też: *Rozprawy doktorskie z organizacji i zarządzania oświatą (1977–1988)*, pod red. J. Tudreja, Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, Warszawa 1990, s. 167.

<sup>7</sup> Świadcetwo pracy Janiny Siwoszko z dn. 30 września 1986 r., CETDiM w Gdańsku, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

mała etat adiunkta w Zakładzie Nauk Społeczno-Politycznych, kierowanym przez doc. dr. hab. Zdzisława Pawluczuka. Pracowała tam dwa lata, do 30 września 1988 roku<sup>8</sup>.

Z dokumentów zachowanych w teczce osobowej dr Janiny Siwoszko, znajdującej się w uniwersyteckim archiwum uczelnianym, jednoznacznie wynika, że pracę w gdańskiej AWF traktowała jedynie jako etap przejściowy w swojej karierze akademickiej. Podjęła bowiem szereg kroków, aby przejść do pracy naukowo-dydaktycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Takie zatrudnienie najbardziej odpowiadało jej zainteresowaniom, wykształceniu i ambicjom.

Już w roku akademickim 1986/1987 podjęła współpracę z uniwersyteckim Instytutem Pedagogiki na umowę-zlecenie i przeprowadziła pierwsze cykle zajęć z prawa oświatowego ze studentami. Ukończyła też w tym czasie z wynikiem pozytywnym kierowane przez doc. dr. hab. Mieczysława Guldę uniwersyteckie Studium Doskonalenia Pedagogicznego dla Młodych Nauczycieli Akademickich<sup>9</sup>. W kolejnym roku akademickim mogła już zatem zostać zatrudniona w UG jako nauczyciel akademicki na podstawie umowy o pracę. Początkowo był to wymiar połowy etatu starszego wykładowcy w Instytucie Pedagogiki UG<sup>10</sup>. Jeszcze przez rok łączyła zatrudnienie w Uniwersytecie Gdańskim i w gdańskiej AWF, a Instytut Pedagogiki UG był formalnie jej drugim miejscem pracy. W podaniu o pracę skierowanym do JM Rektora UG w kwietniu 1988 roku pisała: Obecnie pracuję jako adiunkt w Zakładzie Nauk Społecznych w Akademii Wychowania Fizycznego w Gdańsku. (...) Prowadzone przeze mnie zajęcia dydaktyczne w Zakładzie Nauk Społecznych w AWF nie są zgodne z moimi zainteresowaniami i kwalifikacjami zawodowymi. W rozpoczętej pracy habilitacyjnej kontynuuję moje dotychczasowe zainteresowania naukowe, a praca w Instytucie Pedagogiki UG znacznie ułatwi mi te działania.<sup>11</sup> Wysiłki dr Janiny Siwoszko zakończyły się powodzeniem. Z dniem 1 października 1988 roku – po pozytywnych decyzjach Rady Wydziału Humanistycznego UG i JM Rektora UG prof. dr. hab. Czesława Jackowiaka została zatrudniona na stanowisku adiunkta w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego<sup>12</sup>, na którym pracowała do 30 września 1997

<sup>8</sup> Świadcstwo pracy Janiny Siwoszko z dn. 30 września 1988 r., AWF w Gdańsku, znak RP/1844/88, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>9</sup> Świadcstwo ukończenia SDPdMNA UG z dn. 23 czerwca 1987 r., nr ewid. 153/87, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>10</sup> Pismo nr RK-180/2727/87 rektora UG do dr J. Siwoszko o zatrudnieniu na ½ etatu na okres 1.10.1987–30.09.1988 z dn. 12 października 1987 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>11</sup> J. Siwoszko, Podanie o pracę w Uniwersytecie Gdańskim z dn. 25 kwietnia 1988 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>12</sup> Pismo nr RK-180/N/837/88 Rektora UG do dr J. Siwoszko o zatrudnieniu na etat adiunkta na okres 1.10.1988–30.09.1991 z dn. 26 września 1988 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.



roku<sup>13</sup>, aby następnie przejść na stanowisko starszego wykładowcy. Stała się członkinią zespołu naukowo-dydaktycznego prof. dr. hab. Lecha Mokrzejckiego, skupionego w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania.

Planowała przygotowanie pracy habilitacyjnej na temat uwarunkowań działalności polskiej kadry kierowniczej w oświacie na tle porównawczym z innymi krajami. Rozpoznanie badawcze przeprowadzone w czasie półrocznego urlopu naukowego w semestrze zimowym roku akademickiego 1990/1991 zmusiło ją jednak do przemodelowania koncepcji pracy. Okazało się bowiem, że ze względu na zmianę systemu politycznego w Polsce „nie ma praktycznych możliwości zdobycia polskich danych źródłowych i porównawczego materiału empirycznego z innych krajów”<sup>14</sup>. W latach 1992–1995 dopracowała nową koncepcję badań habilitacyjnych, pomyślanych jako studium komparatystyczne o charakterze empirycznym, odnoszące się do systemów zarządzania oświatowego w Wielkiej Brytanii, Szwecji i Polsce<sup>15</sup> oraz rozpoczęła zbieranie doń materiałów źródłowych. Uczestniczyła w ramach programu Unii Europejskiej „Tempus-Adept” w miesięcznym stażu studyjno-badawczym w Exeter University (Wielka Brytania) w maju 1993 roku<sup>16</sup>, współpracowała ze specjalistami skandynawskimi, zwłaszcza z Uniwersytetu w Linköpingu (Szwecja)<sup>17</sup>, realizowała granty badań własnych UG – dotyczące szkolnictwa prywatnego w Polsce i Szwecji<sup>18</sup>.

Z zaangażowaniem realizowała również zajęcia dydaktyczne ze studentami z zakresu historii wychowania i prawa oświatowego, a z czasem również z pedagogiki porównawczej i zarządzania oświatą. W latach 90. poprowadziła też kilkadziesiąt prac magisterskich. Jako dydaktyk była ceniona zarówno przez studentów, jak i przez władze Instytutu Pedagogiki UG.

Niestety, pogarszający się od drugiej połowy lat 90. stan zdrowia dr Janiny Siwoszko zmusił ją do znaczącego ograniczenia aktywności naukowo-dydak-

<sup>13</sup> Początkowo została adiunktem na okres trzech lat, następnie zatrudnienie na tym stanowisku przedłużano jej jeszcze dwukrotnie w 1991 i w 1995 roku; pełna dokumentacja zatrudnienia – zob. AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>14</sup> Informacja dot. działalności naukowo-badawczej dr Janiny Siwoszko – adiunkta w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania IP UG, Gdańsk, czerwiec 1995 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>15</sup> J. Siwoszko, *System zarządzania oświatą w Polsce i w innych krajach Europy. Studium porównawcze (skrót koncepcji rozprawy habilitacyjnej)*, Gdańsk, czerwiec 1995 (mssps w posiadaniu autora wspomnienia).

<sup>16</sup> Informacja dot. działalności..., s. 4-5.

<sup>17</sup> Choć jej zabiegi z lat 1994–1996 o uzyskanie stypendium tej uczelni na prowadzenie badań do habilitacji zakończyły się niepowodzeniem (na podstawie dokumentacji Projektu „S/z/koldem”). Por. też: T. Maliszewski, *Szwedzko-Polski Projekt demokratyzacji Oświaty „S (z)koldem”*, „Ars Educandi” 2003, t. 3, s. 243-254.

<sup>18</sup> Informacja dot. działalności..., s. 4-5; por. również: J. Siwoszko, *Szkolnictwo prywatne w Polsce i w Szwecji*, [w:] *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa Dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jubileuszu Pięćdziesięciolecia Pracy Zawodowej*, pod red. R. Grzybowski-go, T. Maliszewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 370-380.

tycznej. Zarówno ten fakt, jak i wcześniejsze perturbacje ze sprecyzowaniem ostatecznej koncepcji rozprawy habilitacyjnej oraz duże zaangażowanie w dydaktykę powodowały w sumie widoczne spowolnienie rozwoju naukowego, co sygnalizowali kolejni recenzenci jej dorobku naukowego<sup>19</sup>.

Jeszcze jesienią 1996 roku podjęła kolejną próbę zwiększenia zaawansowania prac nad własną rozprawą habilitacyjną, wykorzystując w tym celu przyznany jej na semestr zimowy urlop naukowy<sup>20</sup>. Z dniem 1 października 1997 roku – na własną prośbę – została jednak przeniesiona przez JM Rektora prof. dr. hab. Marcina Plińskiego na stanowisko starszego wykładowcy<sup>21</sup>.

Mimo że w latach akademickich 2000/2001 oraz 2004/2005 dwukrotnie korzystała z urlopu zdrowotnego<sup>22</sup> oraz uzyskiwała zgody Senatu UG na obniżenie obowiązującego pensum dydaktycznego<sup>23</sup>, stan zdrowia nadal się pogarszał. We wrześniu 2005 roku złożyła na ręce JM Rektora UG prof. dr. hab. Andrzeja Ceynowy podanie o rozwiązanie stosunku pracy w związku z planowanym przejściem na emeryturę „ze względu na zły stan zdrowia oraz zwiększenie ponad moje możliwości pensum godzin dydaktycznych”<sup>24</sup>. Rektor wyraził zgodę<sup>25</sup>. Z dniem 1 października 2005 roku przeszła na wcześniejszą emeryturę. Niestety, nigdy nie wróciła już do pełni sił.

Dodajmy jeszcze, że od roku 1975 aż do śmierci dr Janina Siwoszko była aktywną członkinią Związku Nauczycielstwa Polskiego. Za swoją pracę bywała również nagradzana. Otrzymała między innymi nagrodę Dyrektora Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie (1985), nagrodę dydaktyczną JM Rektora Uniwersytetu Gdańskiego (1989). Była członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej (1994–2007) i Towarzystwa Historii Edukacji

<sup>19</sup> Prof. dr hab. Lech Mokrzejcki – Kierownik Zakładu HNOiW IP UG, w którym była zatrudniona; prof. dr hab. Ryszard Kucha (UMCS), prof. dr hab. Eugenia Potulicka (UAM) czy prof. dr hab. Ryszard Pachociński (IBN). Ich opinie z różnych lat znajdują się w Archiwum UG w aktach osobowych J. Siwoszko.

<sup>20</sup> Pismo nr NN/180/96 Kierownika Działu Nauki UG do dr J. Siwoszko o przyznaniu urlopu habilitacyjnego z dn. 24 czerwca 1996 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>21</sup> Po pozytywnym rozstrzygnięciu przez powołaną w Instytucie Pedagogiki UG komisję pod kierunkiem prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarka w dniu 4 czerwca 1997 roku konkursu na stanowisko starszego wykładowcy w Zakładzie HNOiW, [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>22</sup> Pismo nr AK-180/650/2000 Rektora UG w sprawie udzielenia dr J. Siwoszko urlopu zdrowotnego na okres 1.10.2000–30.06.2001 z dn. 1 września 2000 r. oraz Pismo nr Rk-180/781/2004 Rektora UG w sprawie udzielenia dr J. Siwoszko urlopu zdrowotnego na okres 1.10.2004–30.09.2005 z dn. 23 września 2004 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>23</sup> Na przykład uchwałą Senatu UG nr 150/03 uzyskała niższą pensum dydaktycznego o połowę w roku akademickim 2003/2004 – Pismo nr R-420/725/2003 Prorektor ds. Kształcenia UG do dr J. Siwoszko w sprawie obniżenia obowiązującego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych z dn. 18 grudnia 2003 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>24</sup> Pismo dr J. Siwoszko do Rektora UG o rezygnacji z pracy w Uniwersytecie Gdańskim i przejściu na emeryturę z dn. 20 września 2005 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

<sup>25</sup> Pismo nr RK-180/893/2005 Rektora UG do dr J. Siwoszko o rozwiązaniu stosunku pracy z dniem 30 września 2005 r., [w:] AUG – akta osobowe J. Siwoszko.

(2001–2007). Poza Akademią Wychowania Fizycznego w Gdańsku i Uniwersytetem Gdańskim prowadziła również zajęcia dydaktyczne między innymi w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku – filia w Iławie oraz na Studium Podyplomowym Zarządzania Oświatą w Wyższej Szkole Zarządzania w Gdańsku.

Zmarła 14 maja 2007 roku – zaledwie w kilkanaście miesięcy po odejściu z pracy w Uniwersytecie Gdańskim na emeryturę. Uroczystości pogrzebowe odbyły się w jej rodzinnym mieście Lęborku dnia 20 maja 2007 roku. Została pochowana na tamtejszym Cmentarzu Komunalnym.

\* \* \*

Załącznik:

**Bibliografia publikacji Janiny Siwoszko (w wyborze)**

(w opracowaniu T. Maliszewskiego)

1. *Dobór i kształcenie kadr kierowniczych w oświacie i szkolnictwie*, [w:] *Zagadnienia pedagogiczne*. Tom 3, pod red. Jerzego Głowczyka. Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Gdańsku, Gdańsk 1979, s. 64-71.
2. *Poglądy rodziców uczniów szkół podstawowych na temat celów wychowania w rodzinie*, [w:] *Zagadnienia pedagogiczne*. Tom 4, pod red. Stanisława Kowszewicza. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie. Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk 1984, s. 173-184.
3. *Rola administracji szkolnej w tworzeniu warunków funkcjonowania szkoły środowiskowej*, [w:] *Zagadnienia pedagogiczne*. Tom 4, pod red. Stanisława Kowszewicza. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie. Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk 1984, s. 54-61.
4. *Ogólne uwarunkowania sprawności kierowniczej*, [w:] *Zagadnienia pedagogiczne*. Tom 5, pod red. Stanisława Kowszewicza. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie. Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk 1986, s. 41-67.
5. *Kwalifikacje i kompetencje kadr kierowniczych systemu oświaty i wychowania*, [w:] *Warunki pracy nauczycieli*, pod red. Tadeusza Wilocha. „Studia Pedagogiczne” tom LIV. Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989, s. 317-337.
6. *Kadra kierownicza oświaty i jej sprawność w zarządzaniu szkolnictwem na przykładzie Makroregionu Północnego*, [w:] *Rozprawy doktorskie z organizacji i zarządzania oświatą (1977-1988)*, pod red. Jerzego Tudreja. Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, Warszawa 1990, s. 167-175.

7. *Kwalifikacje oświatowej kadry kierowniczej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Historia Wychowania” nr 21, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1993, s. 133-147.
8. *Bolesław Potyrała, Szkoła podstawowa w Polsce 1944-1984. WSiP. Warszawa 1987*. Rec.: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Historia Wychowania” nr 21, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1993, s. 199-202.
9. *The training of teachers in the renascent Poland of the pre-war period*, [w:] *Some notes about teacher training and the educational system in Poland*, ed. by Håkan Hult. Linköping University, Department of Education and Psychology, Linköping 1994, s. 53-62.
10. *Education and betterment of teachers executive post in Polish education in the post-war period (1945-90)*, [w:] *Some notes about teacher training and the educational system in Poland*, ed. by Håkan Hult. Linköping University, Department of Education and Psychology, Linköping 1994, s. 63-77 (współautor: Józef Żerko).
11. *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Wychowanie a społeczeństwo obywatelskie*, pod red. Jana Żebrowskiego. Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, Gdańsk 1994, s. 121-125.
12. *System zarządzania oświatą w Polsce i w innych krajach Europy. Studium porównawcze*. „Sprawozdania Gdańskiego Towarzystwa Naukowego” 1994, tom 21 (I I 1994 – 31 XII 1994), Gdańsk 1995, s. 111-113.
13. *Z badań nad organizacją i funkcjonowaniem gdańskich szkół niepublicznych*, [w:] *Oświata w okresie przemian ustrojowych w Polsce*. Praca zbiorowa. Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Centre for Adult Educators – University of Linköping, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995, s. 20-22.
14. *Gdańskie szkolnictwo niepubliczne w świetle badań*, [w:] *“S (z)koldem” Project Papers: Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden*, ed. by Hans Hovenberg, Tomasz Maliszewski, Wit J. Wójtowicz, Józef Żerko. Uniwersytet i Linköping, Vuxenutbildarcentrum, Linköping 1996, s. 77-87.
15. *Jan Frątczak, Pedagogika porównawcza (teksty, opracowania i zadania)*. Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993. Rec.: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Historia Wychowania” nr 25, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1997, s. 227-230.
16. *Oświatowa kadra kierownicza i jej przygotowanie zawodowe w latach 1945-1990*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Historia Wychowania” nr 25, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1997, s. 117-133 (współautor: Józef Żerko).
17. *Organizacyjne uwarunkowania w adaptacji młodego nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Historia Wychowania” nr 25, Gdańsk 1997, s. 143-153.
18. *Współczesna kobieta – jej status w opinii nauczycieli*, [w:] *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, pod red. Krzysztofa Jakubiaka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000, s. 442-450.

19. *Miejsce współczesnej kobiety w oświatowej kadrze kierowniczej*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*. Tom 2, pod red. Wiesława Jamrożka, Doroty Żołędź-Strzelczyk. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001, s. 209-221.
20. *Wybrane zagadnienia z pedagogiki porównawczej*. Skrypt dla studentów [publikacja wydana sumptem własnym autorki], Gdańsk 2001, ss. 53, wyk., tabl.
21. *Szkolnictwo prywatne w Polsce i w Szwecji*, [w:] *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa Dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzańskiemu z okazji Jubileuszu Pięćdziesięciolecia Pracy Zawodowej*, pod red. Romualda Grzybowskiego, Tomasza Maliszewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 370-380 [toż: także w wydaniu drugim – poprawionym i uzupełnionym, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego – Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 370-380].

Roman Segit  
Uniwersytet Gdański

## Gdańskie epizody z życia i pracy twórczej profesora Kazimierza Sośnickiego

### Ostatnia wola

To była ostatnia wola Profesora zwyczajnego, doktora habilitowanego, doktora *honoris causa* Kazimierza Sośnickiego złożona w Sądzie Rejonowym w Gdańsku w dniu 10 maja 1976 roku (sygn. Akt 11 Ns 1461-76). O woli tej pismem z maja 1977 poinformował mnie Kazimierz Filipiak, jak się później okazało, ksiądz, powiernik duchowy Profesora, dziś już nieżyjący. W piśmie tym, do którego dołączony jest wyciąg z testamentu wraz z oddzielnym komentarzem, proszony jestem, abym – cytuję „jako przyjaciel Profesora przyjął je do wiadomości i dostosował się do Jego życzeń”. W testamencie tym czytamy, że Profesor ustanawia dr. Henryka Górę spadkobiercą niewielkiej biblioteczki, wszystkich rękopisów, dokumentów z jednoczesnymi prawami autorskimi w przypadku, gdyby zostały one wznowione bądź na nowo opublikowane. Jednocześnie Profesor zastrzega sobie, aby prac dotychczas niepublikowanych nie publikować przez okres 25 lat od Jego śmierci, tj. – jak się okazało – do roku 2002. Postanawia też, aby małżonkowie dr Barbara Góra i dr Henryk Góra reprezentowali Go we wszystkich sprawach i sesjach naukowych Jego dotyczących, a w przypadku rozbieżności do podejmowania rozstrzygnięć ostatecznych, w tym także „udostępnianiu im (organizatorom – R.S.) wszelkich materiałów z tych przedsięwzięć naukowych”. Do wszystkich adresatów Profesor zwracał się, aby przez okres czterech lat (tj. do roku 1980) nie organizowali żadnych spotkań i imprez naukowych Jemu poświęconych. W dużej części przesłany mi wyciąg z testamentu i dołączonego do niego komentarza ma charakter poufny. W części udostępnionej mi przez dr. Henryka Górę nie narusza jednak spraw prywatno-osobistych Profesora, Jego woli zawartej w testamencie.

Zgromadzone przez Profesora liczne i różnorodne materiały, a udostępnione mi przez dr. Henryka Górę znajdują się dziś w specjalnym prywatnym Muzeum i Archiwum Dokumentacji Profesora mieszczącym się w Centrum

Kształcenia Ponadgimnazjalnego w Gdańsku Morenie przy ulicy Piecewskiej 9, noszącym imię Kazimierza Sośnickiego, w dawnym domu katechetycznym. Pieczę nad tym Muzeum sprawuje mgr Mariola Góra, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego, autorka pracy magisterskiej pt., „Kazimierz Sośnicki jako humanista, filozof i pedagog” (maszynopis 1994). Również wolą Profesora było, by materiały zostały zachowane i by nie podzieliły losu materiałów wcześniejszych, wykradzionych z Jego piwnicy i zniszczonych.

### Moje zainteresowania

W artykule tym pragnę odpowiedzieć na kilka pytań, jakie mi się nasuwają po przeczytaniu testamentu:

1. Co pozostawił Profesor ze swego dorobku naukowego, a co nie zostało dotychczas opublikowane?
2. Jaka wartość materiały te posiadają?
3. Dlaczego ewentualnie materiały te nie zostały opublikowane? Co stało na przeszkodzie, by je publikować?
4. Dlaczego zastrzegł sobie, by materiałów tych nie publikować przez długi okres, tj. przez 25 lat do roku 2002? Czy przewidywał, że w Polsce muszą nastąpić daleko idące zmiany?
5. Jakie fakty z życia Profesora, z Jego działalności naukowej w Gdańsku zasługują na uwagę, na przypomnienie i utrwalenie?
6. Jak to się stało, że Profesor znalazł się w Gdańsku? Czym wybór ten został poddyktowany?

Wiem to osobiście z wypowiedzi Profesora, z jego zachowań, że przewidywał On, że w Polsce muszą nastąpić daleko idące zmiany. Do rzeczywistości, w której Profesor żył, do czasów PRL-u odnosił się krytycznie, miał liczne wątpliwości w stosunku do polityki państwa, zwłaszcza w jego pierwszym stalinowskim stadium. Za swoją „oportunistyczną” postawę przez pewien okres był odsunięty od wykładów z pedagogiki, uniemożliwiono Mu publikowanie prac na jej temat. Bardzo krytycznie Profesor wypowiadał się na temat przemian oświatowych w Polsce, prób, jakim poddawano szkolnictwo, jego projektowanych reform z lat 70. XX wieku i późniejszych. Artykuły, jakie się ukazywały wokół szkolnictwa, najczęściej nazywał agitkami partyjnymi, niemającymi charakteru naukowego. O niektórych poglądach Profesora, Jego kry-

tycznych uwagach szerzej wspominam w artykule pt. *Profesor Kazimierz Sośnicki współtwórca pedagogiki polskiej (Z okazji 110 rocznicy Jego urodzin)*, zamieszczonym na łamach *Rocznika Gdańskiego* w zeszycie 2 z roku 1993. W cytowanym artykule czytelnik znajdzie więcej danych o samym Profesorze, o jego osiągnięciach naukowych, o drodze, jaką przeszedł z odległego, a tak bliskiego Mu Lwowa przez Toruń do Gdańska. Zanim odpowiem na pytanie postawione w części wstępnej, pragnę wpieryw przypomnieć tylko, kim był Profesor, dlaczego o Nim piszę, dlaczego próbuję przybliżyć Go czytelnikom, w tym także czytelnikom gdańskim, młodszym wiekiem, którzy prawdopodobnie niewiele o Nim słyszeli, chociaż Jego imię nosi dziś w Gdańsku jedna z ulic oraz jedna ze szkół ponadpodstawowych.

### Niektóre dane z życiorysu

Profesor Kazimierz Sośnicki urodził się 2 stycznia 1883 roku we Lwowie, a nie – jak podają niektóre źródła – 11 stycznia 1883 roku<sup>1</sup>. Datę Jego urodzenia sam Profesor poprawił w suplemencie po przeczytaniu wzmianki o Nim w WEP. Niejednokrotnie sam zaznaczał, że data 11 stycznia nie jest datą poprawną. Nauki pobierał w lwowskich szkołach. Studiował w Uniwersytecie Lwowskim na Wydziale Filozoficznym pod kierunkiem profesora Kazimierza Twardowskiego, autora wielu prac z zakresu filozofii i pedagogiki. Oprócz przedmiotów humanistycznych (**filozofii**, psychologii, pedagogiki, metodologii nauk, logiki i innych) studiował też przedmioty ścisłe (matematykę, fizykę, a nawet w części chemię). Po ukończeniu studiów w roku 1907 rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim, wpieryw w Borszczowie, następnie w Sanoku i Lwowie. Z braku nauczycieli przedmiotów ścisłych najczęściej prowadził zajęcia z matematyki, fizyki i logiki. Jako jeden z pierwszych opracował też podręcznik do nauczania logiki pt. *Zarys logiki, podręcznik dla klas wyższych szkół średnich* (Wydawnictwo Książnica – Atlas, Warszawa – Lwów 1923). W roku 1910 został dyrektorem gimnazjum we Lwowie, by po 10 latach przejść do pracy w Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego i poświęcić się doszkoleniu i doskonaleniu nauczycieli. Pracując w kuratorium, poznał doskonale problemy szkolnictwa, nie tylko podległego Mu województwa. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku z Galicji przynależnej wcześniej do Austrii, gdzie oświata było najlepiej rozwinięta, część nauczycieli po przyspieszonej edukacji została skierowana do pracy w innych rejonach. Niektórzy z nich, tak jak moi nauczyciele, znaleźli się później na Lubelszczyźnie. Jako wyróżniający się pracownik kuratorium, wykształcony, sam zaczął opracowy-

<sup>1</sup> W tym też E. Rodziewicz, K. Rzedziecka, E. Zalewska, *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.



wać dla nauczycieli różnego rodzaju materiały (wskazówki, biuletyny, poradniki i podręczniki) metodyczne. Po blisko 10 latach pobytu w kuratorium, w roku 1929 przeszedł do pracy w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego we Lwowie i do Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie zastała Go II wojna światowa. Stopień doktora filozofii uzyskał w roku 1910, zaś doktora habilitowanego w roku 1934. Do roku 1939 kilkakrotnie wyjeżdżał w celach naukowych do Francji, Szwajcarii i Niemiec, nawiązując liczne kontakty z tamtejszymi uczonymi, przodującymi w tym czasie pedagogami. Wojnę spędził Profesor we Lwowie, unikając cudem masakry profesorów lwowskich czy też później zsyłki, a może i śmierci. Z narażeniem życia potajemnie prowadził zajęcia na uczelniach tajnych. W roku 1945 repatriował się do Polski, do Torunia, gdzie wraz z innymi uczonymi zaczął organizować Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika i prowadzić w nim zajęcia głównie z pedagogiki, a także z matematyki. W uczelni stworzonej przez siebie pozostał Profesor do przejścia na emeryturę, tj. do roku 1960, by w niedługim czasie przenieść się do Gdańska i tu podjąć na nowo pracę naukową i dydaktyczną, w pierw w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a następnie prawie do końca swojego długiego życia, tj. do roku 1976 w Uniwersytecie Gdańskim.

Zainteresowania naukowe Profesora były ogromne, szerzej piszę o nich w cytowanym artykule. Już w trakcie odbywanych studiów koncentrowały się one wokół kilku tematów – wokół indukcji matematycznej i spraw pokrewnych: metodologii badań naukowych, roli i znaczeń w tych badaniach wyjaśnień i opisu, wartości logicznych, nauczania logiki w szkołach średnich, wokół wybranych zagadnień z filozofii, form myślenia naukowego typologii światopoglądowej, a także wokół propedeutyki filozofii, jej miejsca w nauczaniu szkolnym. Coraz też więcej czasu zaczął poświęcać pedagogice, zwłaszcza wychowaniu państwowemu, roli państwa w szkolnictwie, a także nauczaniu i uczeniu się, dydaktyce jako nauce zajmującej się kształceniem i doksztalcaniem, doborem celów, treści i środków nauczania, jego przebiegiem i uwarunkowaniami, rolą osób w tym procesie uczestniczących. Profesor jest autorem podstawowego dzieła z dydaktyki, tj. *Dydaktyki ogólnej* (Wydawnictwo Szczepny, Toruń 1948), później poprawionego i wznowionego przez Ossolineum. Do pisania tego dzieła Profesor przystąpił tuż przed wojną, by powrócić do niego po II wojnie światowej i poszerzyć je znacznie. Dzięki temu *Dydaktyka* stała się podstawowym, nowoczesnym i wiodącym podręcznikiem, nawet wtedy, kiedy z przyczyn politycznych została zakazana jako podręcznik burżuazyjny. W twórczości naukowej Profesora można wyróżnić kilka etapów i okresów. Pierwszy (1925–1933) wiąże się z poszukiwaniem swojego miejsca w nauce, z doświadczeniami wyniesionymi z praktyki szkolnej, z potrzebami szkoły w zakresie doksztalcania nauczycieli oraz z pracą nad wychowaniem państwowym i powinnościami państwa w tym zakresie. Drugi jest związany z próbami opracowania podręcznika dla dydaktyki ogólnej, z pracami nad jej zarysem

(1934–1939); trzeci – z dalszą pracą nad dydaktyką ogólną, jej ostatecznym kształtem (1946–1948 i dalej); czwarty dotyczy zagadnień z teorii wychowania, przeglądu prądów i kierunków w pedagogice, pedagogiki porównawczej (1956–1973); piąty i ostatni to prace nad syntezą pedagogiki i swoich w tym zakresie osiągnięć, nad związkami pedagogiki z innymi naukami, głównie z psychologią i filozofią (1971–1976). Każdy z tych etapów wieńczy odpowiednie dzieła. Profesor opublikował około 10 prac zwartych i ponad 115 artykułów oraz rozpraw naukowych, z tego wiele tu w Gdańsku, w okresie późniejszym. Pełny ich wykaz znajduje się w pracy magisterskiej mgr Marioli Góra (maszynopis w Muzeum).

### Niepublikowane recenzje

Wśród materiałów pozostawionych przez Profesora nie ma odrębnych prac niepublikowanych. Są natomiast liczne rękopisy i maszynopisy prac z ostatnich lat już opublikowanych i powszechnie znanych. Pisząc w testamencie o pracach niepublikowanych, Profesor miał na myśli prawdopodobnie liczne naukowe recenzje, których pozostawił wiele. Ufam, że dr Henryk Góra udostępnił mi wszystkie, którymi dysponuje. Przeglądając pozostawione recenzje, nietrudno dojść do przekonania, że są to (najczęściej) pełne rozprawy naukowe, z których można wiele się dowiedzieć o samym Profesorze, Jego poglądach na różne tematy. Wszystkie materiały, które Profesor przedstawił, sam zebrał i uporządkował w odpowiednie teczki. Oddzielnie znajdują się recenzje wydawnicze, oddzielnie też recenzje (opinie) na stopnie naukowe. Profesor należał do tych uczonych, którzy swoich rękopisów i maszynopisów, jeśli nie groziło im niebezpieczeństwo, nie niszczyli. Prawie na wszystkich listach, które docierały do Profesora, można znaleźć Jego odręczne uwagi. Z uwag tych można wnioskować, co było przedmiotem korespondencji Profesora, w jakiej sprawie korespondenci się do Niego zwracali i jak na liczne prośby kierowane do Niego On odpowiadał. Na niektórych maszynopisach, które Profesor wysłał do adresata, często można znaleźć notatki naniesione w ostatniej chwili. Spośród wielu recenzji, jakie sporządził, wybrałem kilka, w moim przekonaniu najważniejszych, ze względu na osobę, której ta recenzja dotyczy i przedmiot (treść książki, artykułu), na temat którego korespondenci się wypowiadają. Są to tylko niektóre wyjątki z obszernej korespondencji.

### Z recenzji książki Stefana Kunowskiego

17 maja 1967 roku Profesor otrzymał list z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego z prośbą o zrecenzowanie książki profesora tegoż Uniwersytetu Ste-

fana Kunowskiego pt. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. List ten został podpisany przez doc. dr Janinę Pliszczyńską, moją, nawiasem mówiąc, nauczycielkę języka łacińskiego z czteroletniego gimnazjum Stanisława Staszica w Lublinie, którą wspominam jako wymagającą. Prośba ta zasługuje na uwagę co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze do Profesora uczelni świeckiej zwraca się uczelnia o katolickim charakterze, a po drugie w okresie szczególnym, niesprzyjającym dla KUL-u, przy próbach ograniczenia jego działalności. Stefan Kunowski, by zasięgnąć opinii na temat podręcznika o wychowaniu chrześcijańskim, mógł skorzystać z usług „swoich” profesorów pracujących w innych uczelniach katolickich, w tym też zagranicznych. Cenił jednak kompetencje Profesora, Jego bezstronność. Wiedział, jaką rangą naukową Profesor K. Sośnicki się cieszy w Polsce i że Jego ocena publikacji będzie znacząca w środowiskach uczelnianych. Nie omylił się. Na pismo KUL-u Profesor odpowiedział niezwłocznie, odnotowując w nim „wykonam w drugiej połowie czerwca”, czyli po miesiącu. Wiem z rozmów z Profesorem, że był On życzliwy uczelni lubelskiej i bliski jej w swoich przekonaniach. Śledził jej osiągnięcia naukowe w kontekście innych uczelni. Recenzja Profesora *Podstaw współczesnej pedagogiki* jest obszerna, zawiera 19 stron zwięzłego maszynopisu. Została ona z uwagą przyjęta, o czym świadczą adnotacje poczynione na jej stronach. Z treści recenzji wynika, że jest to dialog dwóch uczonych, ze strony Profesora dogłębny i wnikliwy. Profesor stawia jej autorowi liczne pytania, podpowiada, sugeruje w niej pewne zmiany. Zabiera głos również na temat wychowania religijnego w kontekście wychowania świeckiego, wychowania z pogranicza światopoglądów. Mówi, jak kiedyś była pojmowana pedagogika, a jak jest dostrzegana współcześnie i co ewentualnie w recenzowanej książce należałoby zmienić.

Zdaniem Profesora książka porusza istotne problemy dotyczące pedagogiki jako nauki, zagadnienia, których w innych podręcznikach z okresu PRL-u nie ma bądź też zostały jednostronnie i marginalnie potraktowane, na przykład wychowania chrześcijańskiego, jego roli i znaczenia w kształtowaniu młodego pokolenia. Nawiązując do tytułu książki, Profesor zapytuje, jak należy rozumieć pedagogikę i czym ona w rzeczywistości jest. Czy jest nauką autonomiczną, posiadającą swój własny przedmiot badań, czy też konglomeratem pojęć i praw innych nauk? Jaki zatem związek zachodzi między pedagogiką a innymi naukami jej pomocniczymi, których przedmiotem badań jest również wychowanie? Trzeba wyjść od pytań ogólniejszych, pytań filozoficznych w rodzaju: czym jest świat, co jest jego istotą, jakie miejsce w tym świecie zajmuje człowiek, kim on jest, jakie są jego powinności, w tym też wychowawcze. Dla Profesora pedagogika „jest nauką światopoglądową i filozoficzną”. Chcąc odpowiedzieć na niektóre węzłowe pytania dotyczące pedagogiki jako nauki, trzeba odwołać się do J.F. Herbart, który jako jeden z pierwszych próbuje rozróżnić pedagogikę „praktyczną” od pedagogiki „teoretycznej” i „naukowej”. To J.F. Herbart – dodaje Profesor – próbuje uczynić pedagogikę nauką,

choć naukowość pedagogiki herbartystów jest w całości oparta na psychologii i etyce. Z przewagi tej, niestety, nie może nadal się wyzwolić. Przed herbartystami w istocie nie mieliśmy do czynienia z pedagogiką jako nauką, najczęściej były to prace publicystyczne, literacko-społeczne, antropofizyczne. Podziela Profesor K. Sośnicki pogląd S. Kunowskiego, że pedagogika jest nauką „humanistyczno-przyrodniczą”. Jest na pewno ona nauką humanistyczną i że wszelkie próby zaliczenia jej do nauk ścisłych (przyrodniczych, eksperymentalnych) zawodzą.

Na szczególną uwagę, zdaniem Profesora K. Sośnickiego, zasługuje część trzecia recenzowanej książki zatytułowana *Proces wychowawczego rozwoju człowieka*, zwłaszcza te fragmenty, w których autor omawia wychowanie jako rozwój „biosu”, wychowanie jako wpływy „etosu”, wychowanie jako urabianie poprzez „agos”. Te rozróżnienia (wyodrębnienia), jakie wprowadził autor w recenzowanej książce, Profesor akceptuje, sugerując pewne modyfikacje. Rozróżnienie tych czynników w wychowaniu, a w obrębie pewnych „warstw” prowadzi do tzw. „teorii warstwowej”. Każda z tych warstw – dodaje – dokonuje się poprzez „pewne stadia rozwoju, przechodzi coraz wyższe stopnie dochodzące do szczytu i staje się podstawą dla warstwy wyższej”. Jakie są to warstwy, ile ich jest, jak one się układają, znajdzie je czytelnik w wydanej już książce Stefana Kunowskiego. Tą ostatnią warstwą, na temat której Profesor również wiele pisze, jest warstwa „duchowa”. To warstwa tworząca światopogląd człowieka, jego „etos”, do którego wychowanie powinno zmierzać, przechodząc od *biosu*, poprzez *agos*. Praca Stefana Kunowskiego – podkreśla na zakończenie swojej dogłębnej i pouczającej recenzji – jest oryginalna, jest nowością w naszej pedagogice. „O obecnej pracy – dodaje – chcę jeszcze powiedzieć, że uważam ją za bardzo wartościową. Uważam, że danie jej jest korzystne nie tylko dla specjalnych celów KUL, ale dla szerokich innych kierunków Pedagogiki niż reprezentuje KUL. Autor bowiem, stojąc na stanowisku pedagogiki chrześcijańskiej, charakteryzuje ją jasno i obiektywnie... Dotąd nie mamy (lata 70. ubiegłego wieku – R.S.) książki, która by ujmowała tak głęboko i tak porównawczo podstawy pedagogiki jako nauki i z pojęciami wychowania wydobywała tyle tkwiących w nim problemów powikłanych ze sobą i jakby utajionych” (maszynopis s. 19). Wspomniana recenzja książki S. Kunowskiego, napisana w roku 1967 przez Kazimierza Sośnickiego, jest odrębnym studium o pedagogice, o wychowaniu, o problemach z nimi związanych, o warsztacie naukowym Profesora. Książka ta poprawiona wyszła z druku w roku 1981 w okresie polskiego zamieszania i rozprężenia cenzury. Wydało ją Wydawnictwo Salezjańskie z Łodzi ze wstępem prof. dr Zofii Sękowskiej. Sam jej autor we *Wprowadzeniu* składa Profesorowi podziękowania za życzliwe uwagi, które przyczyniły się do udoskonalenia książki. Niestety, obydwaj Profesorowie nie doczekali się jej wydania.

## Z recenzji wstępu do wyboru pism J.F. Herbarta

Ze stosu różnych recenzji napisanych przez Profesora również tu w Gdańsku i zachowanych w rękopisach oraz maszynopisach na szczególną uwagę zasługuje recenzja obszernego wstępu do książki Joanna Fridricha Herbarta, opracowanego przez profesora Bogdana Nawroczyńskiego i nawiązującego do życia autora książki, obejmującego jego spuściznę pedagogiczną, którą należało przetłumaczyć z języka niemieckiego na język polski oraz odpowiednio i przystępnie zinterpretować. Z obowiązków tych – podkreśla Profesor recenzując *Wstęp* – B. Nawroczyński wywiązał się wzorowo. Również tu, jak w przypadku recenzji książki S. Kunowskiego, mamy do czynienia z rozmową dwóch profesorów na tematy pedagogiczne i wokół nich – wokół tamtych czasów, wokół filozofii, wokół języka. Pedagogika J.F. Herbarta – pisze Profesor w recenzji – jest pierwszą pedagogiką filozoficzną i pierwszą, którą można uznać za naukową. Na jej podstawie rodziła się później pedagogika polska i w dalszym ciągu na nią oddziałuje. Nawiązuje ona do wielkich myślicieli tamtego okresu: do przedstawicieli idealizmu i pozytywizmu. Tam też należy szukać jej korzeni naukowych. Zarówno wspomniana recenzja, jak i wstęp w opracowaniu B. Nawroczyńskiego dowodzą, jak obszerną wiedzą uczeni ci się legitymowali, jak rozległe i wyczerpująco się wypowiadali, również na temat współczesnej pedagogiki. Obaj profesorowie, zarówno Bogdan Nawroczyński (1882–1974), jak i Kazimierz Sośnicki (1883–1976), byli rówieśnikami, obaj też studiowali filozofię (pedagogikę) w Niemczech, a wcześniej we Lwowie. We Lwowie się też doktoryzowali. Zachodnioeuropejska literatura pedagogiczna była im bardzo dobrze znana. Byli zaprzyjaźnieni, odnosili się do siebie z szacunkiem. Zgodzili się też w ocenie J.F. Herbarta, jego dorobku pedagogicznego. „Przestudiowałem Pana uwagi – pisze B. Nawroczyński do Profesora K. Sośnickiego – jak mogłem najdokładniej, a pod ich wpływem wiele rzeczy zmieniłem i uwzględniłem”. Sugestii najczęściej redakcyjnych profesor B. Nawroczyński nie uwzględnił, w pełni tłumacząc się dlaczego. Kończąc list dodał: „*si duo faciunt idem, non est idem*”. (Dosłownie tłumacząc: gdy dwaj robią to samo, to nie jest to tym samym). Tak jak radził profesor K. Sośnicki, profesor B. Nawroczyński szerzej napisał o stopniach formalnych J.F. Herbarta i przy tej okazji bardziej uwydatnił proces przyswajania nowych treści. Mocniej też zaznaczył osiągnięcia filozofa i złagodził osąd krytyczny. Być może niewielkie różnice w ocenie dorobku J.F. Herbarta obydwaj Profesorowie wyjaśnili sobie w Gdańsku podczas planowanego spotkania „we wrześniu wybieram się do Sopotu – pisze profesor B. Nawroczyński – jeśli tam będę, odwiedzę Pana Kolegę”. Profesor B. Nawroczyński orientował się, że wcześniej propozycję opracowania *Wstępu* do książki J.F. Herbarta otrzymał od wydawnictwa Ossolineum Profesor Sośnicki i że jej nie przyjął z braku czasu i nawału innych obowiązków. Przy okazji, przeglądając korespondencję Pro-

fesora, Ossolineum zapytuje, gdyż wie o tym od Mariana Pyza, czy Profesor zamierza opublikować książkę *Pedagogika jako nauka*, gdyż redakcja jest zainteresowana jej wydaniem.

### Z recenzji prac profesora Kazimierza Kubika

Wśród prac recenzowanych przez Profesora znajdują się również prace uczonych gdańskich, w tym też publikacje profesora Kazimierza Kubika, profesora Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a następnie Uniwersytetu Gdańskiego. Jedną z tych publikacji dotyczy Jana Bogumiła Bartoldiego, druga Henryka Kuhna – przedstawicieli i propagatorów oświecenia w Gdańsku. Obydwie recenzje, zwłaszcza ta druga, są obszernie, wnikliwie i pozytywne dla ich autora. Omawiane są w nich poszczególne rozdziały z podkreśleniem, że dotychczasowe osiągnięcia uczonych gdańskich z przeszłości nie są dostatecznie znane. Dobrze się stało – pisze Profesor – że znalazł się ktoś, kto je podjął. Praca profesora K. Kubika – jak podkreśla K. Sośnicki – ukazuje, jak znaczną rolę dla Gdańska, dla jego nauki i kultury odegrał Henryk Kuhn. Jest dowodem na to, że Gdańsk, kiedyś należąc do Polski, mógł w pełni rozwijać się, korzystać z wolności, nie napotykając na żadne restrykcje narodowościowe, językowe lub religijne. Ze względu na swój temat, źródłowe opracowania powinna zostać opublikowana. Przy małych przeróbkach może też się stać – podkreśla – dokumentem dziejów Gdańska. Tym bardziej, że Henryk Kuhn nie znalazł się w WEP. Również pozytywnie ocenił Profesor pracę poświęconą kalendarzom J.B. Bertoldiego. *Kalendarioga* upowszechniały wiedzę z różnych dziedzin, z nauk przyrodniczych, życia ludzkiego, z dziedziny gospodarczej, obyczajowej, higieny i innych. Wychodziły poza zwykłe kalendarze, pełniły też funkcje oświatowe wśród najszerszych kręgów ludowych. Jak zauważa Profesor, kalendarze od wieków towarzyszyły człowiekowi w jego życiu, znajdowały swoje miejsca w domach ludzkich. Dobrze się stało, że zwracał na nie uwagę profesor K. Kubik.

### Z innych recenzji

Chociaż Profesor swoje oceny różnych prac nazwał recenzjami i takim tytułem opatrzył je w teczkach, to w rzeczywistości są to – jak już zaznaczyłem – obszernie i wnikliwie studia, zwłaszcza opinie poświęcone kandydatom na stopnie habilitacyjne, na powołanie na stanowisko profesora, a także opinie wydawnicze (książek, podręczników). W przypadku książek profesor był ostrożny w ocenach. „Zresztą – pisze w jednej ocenie do Wydawnictwa im. Ossolińskich – jestem tego zdania, że ostatecznie sam autor ponosi odpo-

wiedzialność za swoją pracę i że ma on pełną swobodę korzystania z uwag recenzenta, który może być tylko doradcą”. Z treści recenzji pozostawionych przez Profesora należy wnioskować, że czas Jego najczęściej przebiegał między zajęciami (raz w tygodniu w Gdańsku), pisaniem własnych prac a czytaniem cudzych opracowań i ich recenzowaniem. Niewiarygodne, ale tu w Gdańsku, w okresie kilkunastu lat, w podeszłym wieku napisał kilka znaczących książek, kilkanaście wiodących artykułów, kilkadziesiąt obszernych recenzji i opinii. O niektórych Jego publikacjach (publikacjach okresu gdańskiego) piszę w artykule z okazji 110 rocznicy Jego urodzin, zamieszczonym w „Roczniku Gdańskim” (t. LII Talii 1993 roku, z. 2).

Profesor Kazimierz Sośnicki należy do tych uczonych, którzy wiele uwagi poświęcali, recenzując cudze prace, językowi, jakim nauka, zwłaszcza pedagogika się posługiwała. Wytykał ich autorom, jeśli terminologia, jaką się posługiwali, nie była poprawna, powszechna i zrozumiała. Często można spotkać się z uwagami, że „terminologia odbiega też znacznie od już ustalonej w pedagogice, że także ona przyczynia się do niejasności i zrozumienia tekstu. Tezy i pojęcia następują po sobie w sposób skojarzeniowy” (z recenzji – R.P.). Czy też „pozwalam sobie zrobić jeszcze jedną uwagę: odnosi się ona do języka. Unikamy języka napuszonego, a przy tym mętnego. Mówimy językiem prostym i jasnym. Posługujemy się terminologią już powszechnie ustaloną w dydaktyce ogólnej, jej pojęciami i tezami. Unikamy megalomanii językowej, która rzekomo ma pobudzać nauczyciela, a w rzeczywistości go otępia” (z recenzji pracy – A.P.). Po takich uwagach najczęściej znajduje się dopisek „praca nie nadaje się do publikacji” lub „pracę należy poprawić”. Piszę o tym, gdyż również obecnie w polskiej pedagogice dosyć często można się spotkać z uduchowianym językiem w posługiwaniu się terminologią nam obcą, z zapożyczeniami, „nowomową”, która – jak sędzę – nie nadaje pracy naukowości. Radził kiedyś Profesor, abyśmy pracę, którą zamierzamy przestudiować, zaczynali czytać od końca, czyli od spisu treści, ich układu, powiązań z sobą. Tego też sam, jako logik, wymagał od swoich studentów. Zwykle zlecał im, by po przeczytaniu (wskazanej książki) sporządzili Mu jej skrót, a następnie konspekt. Chciał wskazać, na co oni zwracają uwagę, jak myślą i wypowiadają się, czy książka jest dla nich czytelna i zrozumiała.

## Gdańskie epizody z życia Profesora i nie tylko

Może się nasuwać pytanie, czym kierował się Profesor, decydując się na przejście z Torunia do Gdańska w podeszłym wieku i czy wybór ten był przemyślany. Ze środowiskiem toruńskim był już „zrośnięty” i gros swojego życia jemu poświęcił. To środowisko, zwłaszcza naukowe, od podstaw zaczął w roku 1945 współtworzyć, nadając mu kształt znaczący w nauce polskiej.

Powodów, by przejść do Gdańska, było prawdopodobnie kilka i nie wszystkie być może są czy też będą nam znane. Tym powodem, o którym się „głośno mówiło” był powód mieszkaniowy. Profesor mieszkał w trudnych warunkach i liczył, że na ich zmianę może oczekiwać, zwłaszcza, że uczelnia toruńska miała takie możliwości. Jednak przy rozdziale mieszkań nie wzięto pod uwagę Profesora i mieszkania tego Mu nie przydzielono. O tym fakcie i jego konsekwencjach profesor Zbigniew Kwieciński pisze następująco:

Profesor Ludwik Bandura nie tylko potrafił przeciwstawić się głupawemu ciemnogrodowi toruńskiej profesury, która na podstawie plotek obyczajowych odmówiła przyznania Profesorowi Sośnickiemu jednego z mieszkań w nowoczesnym bloku mieszkalnym Uniwersytetu, a ten obrażony opuścił UMK i pod opieką Ludwika Badury przeniósł się do Gdańska, gdzie stworzył jeszcze wspanialsze książki i rozprawy.<sup>2</sup>

To była – jak wiem – decyzja tylko niektórych profesorów UMK w Toruniu i za nią stały czynniki, dla których odejście Profesora z Torunia było wygodne. Potwierdza to dr Henryk Góra, również w tym czasie zamieszkały w Toruniu i przenoszący się do Gdańska. Sam profesor Ludwik Bandura niechętnie wypowiadał się na temat swojej roli w przejściu Profesora K. Sośnickiego do Gdańska. Nie ma też wzmianki o niej w dokumentach Profesora, chociaż takie w archiwum WRN w Gdańsku być powinny, gdyż ona przyznała mieszkanie Profesorowi w Gdańsku.

Ci, którzy pamiętają tamte czasy, wiedzą, że profesor L. Bandura musiał uzyskać ze strony władz gdańskich i uczelni, którą reprezentował, zgodę na swoją decyzję. Tym bardziej, że starających się o mieszkania było wielu, często czekających po wiele lat w kolejce. Jednak profesor L. Bandura cieszył się w Gdańsku uznaniem i zdołał przekonać zarówno władze polityczne, jak i uczelniane do swoich starań. Miał też jako rektor pewną pulę mieszkań do swojej dyspozycji i mógł nią dowolnie dysponować, przydzielić wybranym uczonym. Wspomógł go w tym komitet uczelniany, profesorowie, którzy znali Profesora K. Sośnickiego osobiście (dojeżdżali do Torunia do pracy w WSP), czy też z jego dorobku naukowego. Gdy Profesor przeprowadził się do Gdańska, nie czuł się tu obco. Mieszkali już w Gdańsku Jego przyjaciele, wychowankowie, których z kolei on wypromował. Za nim do Gdańska sprowadzili się również jego uczniowie, dr Henryk Góra wraz z małżonką. Oni też, obok profesora L. Bandury, otoczyli Go opieką. Profesor znał ich z Torunia, ufał im. Oni Profesorowi pomagali w pracach domowych, gdy zmarła Jego Małżonka. Również i ja miałem możliwość odwiedzać Profesora w domu i – jak się dowiedziałem później – zostałem zaliczony do Jego przyjaciół (komentarz do testamentu).

<sup>2</sup> Z. Kwieciński „Odwaga przekraczania jako testament wielkiej trójcy gdańszczan”, [w:] Gdańskie rodowody pedagogiczne, *op. cit.*, s. 55. wyd. „Gdańskie rodowody pedagogiczne” UG. Ewa Rodziewicz i inne, Gdańsk 2004, s.55



Dopóki mógł, Profesor bronił się przed pomaganiem Mu w pracach domowych (na przykład robienie zakupów). W domu, w którym żył (ul. Toruńska 6), sąsiedzi orientowali się, kim jest ten starszy pan. Z szacunkiem odnosili się do Niego, ofiarowali Mu swoją pomoc. Prawdopodobnie podrzucili Profesorowi – jak sam wspominał – kotkę, by Mu towarzyszyła. Ponieważ mieszkał na parterze, kotka sama radziła sobie, wychodząc na podwórze przez okno i sama powracała. W Gdańsku znał Profesor również Romanę Miller, którą kiedyś, mieszkając w Toruniu, usiłował zatrudnić u siebie. W sprawie tej zachował się list, w którym ówczesna docent odpowiada Profesorowi na Jego prośbę. Między innymi autorka pisze

Szanowny Panie Profesorze. Tak jak obiecałam odpisuję w środę. Przeliczyłam wszystkie godziny zajęć i niestety jest ich mnóstwo – bo prowadzimy wieczorowe (4 roczniki) i zaoczne (2 roczniki) i stacjonarne (1 rocznik). Z rozmowy z Panem Profesorem wywnioskowałam jednak, że jest Pan w jakiejś trudnej sytuacji i dlatego tak Pan nalega.

Zapewne ta trudna sytuacja wynika z zezwolenia Ministerstwa na powołanie studiów pedagogicznych w uczelniach również terenowych (poza Warszawą). Docent R. Miller zobowiązała się wesprzeć Profesora w następnym roku, gdyż „pracując z Panem – dodaje R. Miller – wiele skorzystam, bo już nie wiem, jak wykładać, by zajęcia nie były nudne i aby coś w głowach zostało. Nie sposób Panu jest odmówić” (Sopot 27.05.1959). Ta współpraca obydwu uczelni (WSP w Gdańsku i UMK w Toruniu) była już zaznaczona, uczestniczył w niej również (wtedy) doc. dr L. Bandura i liczni profesorowie uczelni toruńskiej dojeżdżający do Gdańska (na przykład historycy). Wówczas jeszcze nie przypuszczano, że z czasem do Gdańska sprowadzi się Profesor K. Sośnicki, tu zamieszka i tu zacznie współtworzyć środowisko naukowe. Zachował się też list z korespondencji z Profesorem, jaki otrzymał On wówczas od dr. Tadeusza Witwickiego na propozycję zatrudnienia go w Toruniu

Przy tej sposobności przypominam Panu Profesorowi – pisze adresat – że pierwszy wprowadził mnie Pan w tajniki logiki w roku 1919 na miesięcznym kursie klasy siódmej dla wojskowych w gimnazjum VIII we Lwowie. Dotychczas nie mogłem tego uczynić (Warszawa 13.07.1959).

Profesor, jak już wspominałem, był znawcą logiki i autorem podręczników z tego przedmiotu. Znajduje to odbicie we wszystkich jego recenzjach i publikowanych pracach.

W pierwszym okresie, ze względu na wiek Profesora (79 lat), pytania, czy warto było zabiegać o Jego przejście do Gdańska, ponawiały się. Jak życie pokazało, były one nieuzasadnione. Wiem, że Profesor chciał uwolnić się od plotek krążących w Toruniu i w Gdańsku rozpocząć życie od nowa, w ciszy, z dala od zgiełku. Jednak został szybko odnaleziony przez wydawnictwa w celach na-

ukowych i wciągnięty w wir pracy. Świadczy o tym – jak już wspominałem – korespondencja, jaką prowadził z wydawnictwami. Po kilkunastu latach wrócił też Profesor do Torunia, do swoich przyjaciół, których tam pozostawił, by pożegnać się już z nimi. Jak wiem, o to spotkanie w Toruniu zabiegało tamtejsze środowisko naukowe, by podziękować Profesorowi za Jego wkład w nie. W spotkaniu oficjalnym uczestniczyło wielu uczonych, w tym również uczniów Profesora. Wysłuchano wystąpienia Profesora, poruszającego kilka wątków – nauki, prawdy, jej roli w życiu człowieka, w wychowaniu. Między innymi Profesor mówił, że poznanie prawdy nie polega tylko na jej zrozumieniu, trzeba tą prawdą żyć, kierować się nią w życiu codziennym. Jeśli bowiem wychowanie rozmija się z prawdą, nie jest wychowaniem. Były to czasy, kiedy wołanie o prawdę było wołaniem naczelnym i często należało je powtarzać. Zbyt długo przebywał Profesor w Toruniu, by wykreślić z pamięci tamten okres.

W ostatnim okresie swojego życia, mając ponad 90 lat, Profesor podjął tematykę strukturalizmu, przygotowując się do wygłoszenia referatu na sympozjum naukowym w Krakowie. Wcześniej na temat strukturalizmu w nauce pisał już w „Ruchu Pedagogicznym”, z czego zachowały się notatki. Świadczy to mimo podeszłego wieku Profesora, o Jego sprawności naukowej. Pierwsza z tych prac nosi tytuł *Strukturalizm*, druga *Od mitu do nauki*, kolejne to *Strukturalizm w nauce i znak*, *Pogląd strukturalizmu na współczesną naukę*. Mimo upływu czasu, prace te zachowały swoją aktualność nie tylko w pedagogice. By je napisać, mając blisko sto lat, musiał sięgnąć po materiały również zagraniczne. „Gdy je otrzymam – odpowiada Profesor Redakcji, która artykuły te zamieszcza – zaraz napiszę następny, a mam jeszcze – dodaje – dwie terminowe prace, które muszę wykonać w pierwszym tygodniu grudnia. Proszę o cierpliwość...” (rok 1971). Profesor, jak sam kiedyś mówił, robił dwie, a może i więcej rzeczy naraz. Radził, by rzeczywistość, która nas otacza, widzieć i ujmować w powiązaniu z sobą. Takiej umiejętności musi też uczyć swoich uczniów szkoła. To przesłanie znajduje się również w referacie przygotowanym na konferencję, którego, niestety, ze względu na stan zdrowia nie mógł już wygłosić. Do wygłoszenia swojej obszernej wypowiedzi kieruje dr. Henryka Górę z PWSM w Gdańsku (pisze do prof. dr Zofii Kietlińskiej, organizatorki konferencji).

Dla nas pedagogika (i nie tylko) z przełomu XIX i XX wieku była już historią, czymś odległym w czasie, dla Profesora – czymś teraźniejszym. On tę „teraźniejszość” tworzył i w niej nadal pozostawał, swobodnie się w niej poruszał. Gdy pisał na temat dla nas odległej pedagogiki, dla niego ciągle bliskiej, miał ją „pod swoją ręką”, czy też „w małym palcu”. Wiedział, do jakich źródeł się odwołać. Ta „przeszłość” znajduje się we wszystkich Jego pracach, na nią wskazuje swoim korespondentom. Swoją przeszłość przyniósł Profesor z odległego Lwowa i bliższego nam już Torunia, pozostawił tu w Gdańsku.

On tą swoją przeszłością emanował, chętnie o niej mówił, był erudytą, kimś, kto wszystko wie, encyklopedystą. Takim Go zapamiętałem.

Jak już zaznaczyłem, Profesor był człowiekiem głęboko wierzącym i praktykującym do ostatniego dnia swojego życia. Z księżmi utrzymywał bliskie kontakty, w tym również ze swoim doktorem Zygfrydem Kowalskim – Sufraganem Diecezji Chełmińskiej. Do księży miał zaufanie i im też w Gdańsku powierzył wykonanie swojego testamentu. Gdański Kościół w miarę swoich możliwości udzielał wsparcia moralnego Profesorowi. Z księżmi też chętnie Profesor dyskutował na tematy im bliskie. Profesora zawsze interesowały kwestie światopoglądowe, filozoficzne, co wynika również z listu pozostawionego, a adresowanego do pana M (imię) – do kogoś bliskiego Profesorowi, komu zwierza się ze swoich przemyśleń i przekonań. W liście tym z roku 1954, z roku najsilniejszego stalinizmu, pisze: „jestem oczywiście najmocniej przekonany, że materia jest wieczna i że ciągły jej ruch jest jej istotną wartością... [a na koniec]...oto widzi Pan, (jakie – R.S.) są moje kłopoty: nie zwierzam się z nich nikomu, a jeśli Panu o nich piszę, to tylko, dlatego, że myślę znaleźć u Pana pomoc i wyjaśnienie. Ta nadzieja wzbudziła się we mnie, kiedy się dowiedziałem o tej «korbie». A w dodatku kłopoty tu przedstawione nie są jedyne – mam ich jeszcze dużo innych...”. Jakie są to kłopoty inne, Profesor nie pisze. Profesor – podobnie jak każdy człowiek myślący – musiał nieustannie stawiać sobie pytania węzłowe, naczelne. Stawiał je również podczas spotkania z nami w Gdańsku. Dotyczyły one życia, bytu pochodzenia człowieka i celu jego drogi. Co znajdujemy na swojej drodze, jak nasze życie ma przebiegać, kto nam w drodze tej towarzyszy, jak znajduje się w nim proces kształcenia. Są to, zdaniem Profesora, podstawowe pytania pedagogiczne.

### Namiastka środowiska lwowskiego w Gdańsku

Za sprawą księdza Kazimierza Filipiaka po przejściu do Gdańska Profesor znalazł namiastkę swojego środowiska z przełomu XIX i XX wieku. Będąc w Gdańsku, obydwaj często spotykali się ze sobą i rozmawiali na temat tamtych czasów, życia ówczesnych ludzi, nieszczęść, jakie ich spotykały. Pod wieloma względami mieli podobne przeżycia, wiele widzieli i wiele słyszeli, jak w latach wojennych zachowywali się Niemcy, Rosjanie i niektórzy Ukraińcy.

Ksiądz Kazimierz Filipiak, podobnie jak Profesor, pochodził z Galicji, z zaboru austriackiego. Pierwszy urodził się w Tymbarku, był góralem spod Limanowej, drugi zaś we Lwowie, w miejscu, w którym później uczył się ksiądz, i które też bardzo dobrze znał. Seminarium duchowne kończył jednak ksiądz w Przemyślu. Zarówno Profesor, jak i ksiądz obracali się w środowisku Ormian. Obydwu fascynowała ich odmienność, pochodzenie, kultura, tradycje, zachowania. Musiało być ich we Lwowie i innych miejscowościach wielu, skoro

mieli własne świątynie, swoich księży, a nawet biskupa. Ormianie na rubieżach Polski zaczęli się osiedlać, począwszy od XII wieku. W swoim ojczystym kraju, z kilku stron, byli (i są) otoczeni przez muzułmanów, byli także przez nich prześladowani. Jako pierwsi przyjęli chrześcijaństwo, zachowując bliskość liturgiczną z religią rzymskokatolicką. Ich przewodnikiem duchowym został ks. Filipiak. Podczas ostatniej wojny dzielili los podobny do Polaków. Po wojnie, ci co przeżyli, osiedlili się w nowych granicach Polski, w tym też na Pomorzu, w Gdańsku. Na Pomorze księdza Filipiaka skierował prymas Stefan Wyszyński, zaś później do Gdańska prymas Józef Glemp. Jak pisze Adam Hlebowicz na łamach „Dziennika Bałtyckiego” (27 października 2006) w Gdańsku zaczął ksiądz odbudowywać kościół p/w św. Piotra i Pawła, ratując go przed całkowitą ruiną. Odbudowując świątynię, długo bez zezwolenia, zaczął też wokół niej gromadzić swoich wiernych. W 1986 roku prymas J. Glemp mianował go prałatem papieskim, a jednocześnie generalnym wikariuszem dla wiernych i księży obrządku ormiańskiego w Polsce. W następnym roku, pozostając nadal w Gdańsku, po śmierci księdza Kazimierza Roszko, został ostatnim (?) strażnikiem ormiańskiej tradycji. Zmarł w 1992 roku. Niedługo później, bo w 2006 roku, został przez czytelników „Dziennika Bałtyckiego” zaliczony do grona „10 sprawiedliwych gdańszczyzan”.

Ormianie, pozostając w otoczeniu Polaków, do roku 1945 Ukraińców i Żydów, czasami tracili tradycję, język, nigdy jednak nie tracili religii. Czy Profesor miał jakieś koligacje rodzinne z Ormianami? Tego nie wiem. Czy przed wojną znał się z księdzem Filipiakiem? Tego również nie wiem. Być może ksiądz mógł słyszeć o Profesorze, już wtedy znanym we Lwowie. W Gdańsku, o czym może świadczyć testament, zaprzyjaźnili się, często spotykali się. Profesor był zapraszany do księdza na pogaduszki, wspomnienia o Lwowie, zwłaszcza gdy po śmierci żony był już sam. Nie pamiętam czy ksiądz uczestniczył w pogrzebie Profesora. Może nie chciał się zdradzić obecnością, występując *incognito*.

### Gdańskie podziękowania i wyróżnienia Profesora

Środowisko gdańskie kilka razy wyróżniało Profesora po Jego śmierci za osiągnięcia naukowe, za przywiązanie do Gdańska, za postawę patriotyczną. Do tych podziękowań należy zaliczyć nadanie jednej z ulic gdańskich imienia Kazimierza Sośnickiego – ulicy niewielkiej, ale położonej w pięknej dzielnicy obok terenów rekreacyjnych na skraju Trójmiejskiego Parku Krajobrazowego, tuż przy Lasach Ałowskich. W powołanie ulicy Kazimierza Sośnickiego zaangażował się doc. dr Kazimierz Kurpis, docent Instytutu Pedagogiki, przewodniczący Komisji Oświaty Wojewódzkiej Rady Narodowej, w Gdańsku. Musiał wprawdzie przekonać poszczególne komitety partyjne i samorządowe o potrzebie

nadania jednej z ulic gdańskich imienia Kazimierza Sośnickiego, tym bardziej, że Profesor w oczach niektórych członków partii uchodził za człowieka zbyt samodzielnego, sprawiającego pewne trudności. Mimo pewnych oporów życzliwie do wysiłków doc. dr. K. Kurpisa odniosły się władze uczelni, jej światli członkowie partii, a w konsekwencji i członkowie Miejskiej Rady Narodowej w Gdańsku. Natomiast z powołaniem szkoły ponadpodstawowej Jego imienia nie było żadnych trudności. Powołano ją już później, po przemianach, jakie nastąpiły w Polsce z inicjatywy małżonków Barbary i Henryka Góra w porozumieniu i przy udziale księży. Szkołę tę zorganizowano bowiem w dawniejszym budynku katechetycznym w Gdańsku Morenie przy ulicy Piecewskiej 9. W nadaniu imienia szkole wraz z jej organizatorami uczestniczyła młodzież szkolna i ich rodzice, nauczyciele i katecheci. Wszyscy uczniowie podejmujący naukę w szkole imienia Kazimierza Sośnickiego dowiadują się z odczytów, prelekcji, kim był Jej imiennik, dlaczego szkoła nosi Jego imię, jakie zasługi przyniósł Polsce i Gdańskowi. Władze oświatowe nie wniosły zastrzeżeń ani do nadania imienia Kazimierza Sośnickiego szkole, ani Muzeum Archiwum Jego Dokumentacji istniejącego przy tej szkole. W zamiarze organizatorów Muzeum ma ono służyć studentom studiującym pedagogikę, by mogli odbywać tam też praktyki pedagogiczne, tym bardziej, że opiekun wystawy mgr Mariola Góra ukończyła studia pedagogiczne i do roli tej jest przygotowana. Po śmierci Profesora w Gdańsku odbyły się dwie konferencje Jemu poświęcone. Pierwszą przy pomocy pedagogów toruńskich organizował profesor Ludwik Bandura, drugą – profesor dr Ewa Rodziewicz przy udziale uczonych z całej Polski. Ta druga konferencja była również poświęcona profesorowi Ludwikowi Bandurze i Romanie Miller. Konferencja z roku 1971 miała charakter kameralny. Spotkali się głównie profesorowie, by oddać cześć swemu Koledze, którego tak dobrze znali, z którym razem współpracowali. Wysłuchali referatu na temat „Życia i dzieła Profesora Kazimierza Sośnickiego” wygłoszonego przez profesora L. Bandurę oraz czterech innych. Profesor Tadeusz Czeżewski mówił o „Elementach filozoficznych w pracach Kazimierza Sośnickiego”, profesor Maria Lipowska o „Dydaktyce jako teorii i praktyce w ujęciu profesora Kazimierza Sośnickiego”, profesor Kazimierz Moroz o „Profesorze Kazimierzu Sośnickim jako teoretyku wychowania”, zaś profesor Józef Podgóreczny o „Profesorze dr. Kazimierzu Sośnickim jako działaczu społeczno-oświatowym”<sup>3</sup> (wyd. powielaczowe GEN pt. „Materiały na sesję naukową Gdańsk 1977”). Profesor Ludwik Bandura rozpoczął swój wykład od przypomnienia, że Kazimierz Sośnicki pozostając w Gdańsku „dokonał systematycznego opracowania swojego dorobku naukowego i wydał kilka książek o fundamentalnym znaczeniu, nie licząc wielu artykułów i rozpraw, w których się nie powtarza, ale jest

<sup>3</sup> [w:] Materiały na sesję naukową, wyd. powielaczowe GEN, Gdańsk 1977.

nadal oryginalny i twórczy” (s. 1). Kończąc swój wykład, podkreślił, o czym już wcześniej pisałem, „W ślad za swymi nauczycielami, prof. K. Twardowskim, wypowiedział walkę mętniactwu i kładł nacisk na jasne wypowiedanie myśli” (s. 10). Natomiast konferencja naukowa z roku 2002 miała charakter szerszy. Uczestniczyło w niej kilkudziesięciu uczonych z całej Polski. Otrzymała się ona pod hasłem „Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – konfrontacje – inspiracje – przemieszczenie znaczeń wychowawczych” i pod takim tytułem została opublikowana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego w roku 2004 z dopiskiem „Prekursorom pedagogiki gdańskiej. Profesorom: Kazimierzowi Sośnickiemu, Ludwikowi Bandurze, Romanie Miller”. W książce tej znajduje się kilkanaście artykułów poświęconych Profesorowi Kazimierzowi Sośnickiemu. Podkreślono w nich, między innymi, że Profesor był demaskatorem pedagogiki faszystowskiej (Jerzy Materne), był świadkiem tej „pedagogiki”, studiował ją, by chronić swoich wychowanków przed jej skutkami. Niekiedy z narażeniem życia – wiem to z ust Profesora – bronił pedagogiki jako nauki, przeciwstawiał się późniejszym deformacjom, jakim pedagogika została poddana, zwykle z powodów ideologicznych (na co wskazuje Teresa Hejnicka-Bezwińska). Osobiście byłem świadkiem, że niektóre Jego książki w okresie PRL-u były usuwane z bibliotek, zwłaszcza te z okresu przedwojennego. Jeszcze nie tak dawno trudno było znaleźć w bibliotece książkę na temat *Podstaw wychowania państwowego* (Łwów – Warszawa 1933). Podkreślił to również Zbigniew Kwieciński, mówiąc „w bibliotece Instytutu Pedagogicznego na wielkim uniwersytecie (nie zdradził jednak którym – R.S.) znalazłem jedyny i nierozcięty (sic!) egzemplarz *Dydaktyki ogólnej* w ćwierć wieku po wydaniu. Niedawno sondowałem z kilkoma luminarzami pedagogiki, czy pamiętają o książkach Sośnickiego. Nie było czego pamiętać, nie zetknęli się z nimi.” (*Gdańskie rodowody pedagogiczne*, Wydawnictwo UG s. 54). O tym, że Profesor narażał się władzom, broniąc pedagogiki jako nauki, mówiła również Lucyna Górską, zwłaszcza, gdy ta oficjalna „nauka” była swoiście rozumiana. Trzeba było – podkreśla – wiele wysiłku i krytycyzmu, by nie pogubić się w niej. Trzeba też było – jak sądzę – dużego sprytu, a nawet odwagi, by ją umiejętnie pomijać. Do tej odwagi zachęcał Profesor prawie we wszystkich swoich recenzjach, które przedkładał Mu do oceny. Zwłaszcza krytycznie wypowiadał się na temat wydawanych w tym czasie podręczników akademickich do nauczania pedagogiki. O istocie wychowania pojmowanego przez Kazimierza Sośnickiego i jego inspiracjach dla współczesności pisze Joanna M. Michalska, zaś o poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie, czym jest w istocie wychowanie – Roman Segit. Autorka w rozważaniach swych wychodzi z założenia, że twórczość Profesora, mimo przemian, jakie się dokonują, ciągle jest aktualna, ma trwałe wartości, których należy chronić, ukazywać je studentom, odszukiwać je z nimi. Natomiast autor pisze na temat różnego rodzaju rozumienia,

w tym też przez Profesora, wychowania. Podstawowe pytanie stawiane przez K. Sośnickiego dotyczy istoty wychowania, perspektyw, z jakich powinno ono być rozpatrywane i rozumiane. Natomiast Ewa Zalewska przytacza wyznaczone przez K. Sośnickiego zasady konstruowania podręczników, w tym też współcześnie.

Kwestie, czym jest w rzeczywistości wychowanie, a w rezultacie i pedagogika jako nauka o wychowaniu, stanowiły węzłowe pytania Profesora podczas jego pracy w Gdańsku. Świadczą o tym wydane gdy przebywał w Gdańsku książki, takie jak *Istota i cele wychowania* (1964, wyd. 2 1967), *Teoria środków wychowania* (1973) oraz inne. Mimo, że Profesor spędził w Gdańsku kilkanaście lat, najkrócej z trzech adresatów, którym była poświęcona konferencja naukowa z 2002 roku, został przez jej organizatorów zakwalifikowany do prekursorów pedagogiki gdańskiej. Wraz z sobą wniósł do gdańskiego ośrodka cały swój dorobek naukowy, by go tu rozwinąć i pozostawić. Sam też w Gdańsku na cmentarzu pozostał już na zawsze. Jak zauważa profesor Ewa Rodziewicz w części wprowadzającej do książki, idea zorganizowania konferencji poświęconej prekursorom pedagogiki gdańskiej zrodziła się wśród tych, którzy chcieli i chcą pamiętać o Nim zatrzymać. Zatrzymać dla Gdańska, dla Pomorza, dla Polski. To Oni — podkreśla — tu na zniszczonym fizycznie i duchowo Wybrzeżu Gdańskim zaczęli od podstaw naukę polską tworzyć, nadając humanistyce nowy wymiar. Wśród nich był również Profesor Kazimierz Sośnicki. O prekursorach pedagogiki gdańskiej, w tym też o Profesorze Kazimierzu Sośnickim, profesor Joanna Rutkowiak pisze:

w nowej powojennej sytuacji ludzie ci społecznie zaangażowani w najgłębszym sensie słowa, a zarazem niezależni kroczyli własnymi drogami poznawczymi, dystansując się dumnie wobec jarmarku doraźności (...) wytrwale tworzyli sensy i nadwyżki sensów, w szczególny sposób odporni na działające w ówczesnej Polsce naciski ideologiczne.<sup>4</sup>

Oni — Ci nasi prekursorzy, żyli w czasach, o których nasza młodzież niewiele już wie. Żyli w czasach tak nam bliskich, a jednocześnie tak odległych kulturowo. Na przestrzeni ich życia i w wyniku ich starań nastąpiły zmiany, które mierzyć można wiekami. Osobiście Profesora Kazimierza Sośnickiego poznałem, gdy Ten przeprowadził się do Gdańska. Wcześniej znałem Go z literatury ukradkiem czytanej podczas studiów. Uważam się za ucznia Profesora, chociaż oficjalnie nim nie byłem. Jego wiedzę zdobyłem, rozmawiając z Nim, zwłaszcza podczas zajęć prowadzonych w uczelni (WSP, UG). Profesor dzielił się ze mną swoimi spostrzeżeniami o studentach, o pedagogice, o oświacie polskiej. Chciał wiedzieć, co sądzę na omawiane tematy. Zagadnień politycznych nie podejmowaliśmy. Mimo, że minęło już ponad trzydzieści lat, ciągle wydaje

<sup>4</sup> Gdańskie rodowody pedagogiczne, op. cit., s. 59.

mi się, że Go widzę, że Go słyszę, jak zwykle zatroskanego o polską szkołę, o oświatę, o pedagogikę, o kulturę. Widzę Go życzliwego dla ludzi, ufne go im. Osobiście mam wobec Profesora ogromny dług wdzięczności zarówno za tak wspierającą opinię, jaką mi kiedyś wystawił, jak i to, że zostałem zaliczony, co znajduje się w komentarzu do testamentu, do jego przyjaciół. Przepraszam za osobisty wątek włączony na zakończenie do tego artykułu. Gdy Profesor zamieszkiwał w Gdańsku, WSP z Krakowa nadała Mu tytuł doktora *honoris causa* za całokształt osiągnięć naukowych, za zasługi dla polskiej pedagogiki, polskiej nauki.



Noty o Autorach:

**Astrid Męczkowska-Christiansen** – profesor Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej

**Sylwia Jaskulska** – adiunkt, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Anna Kobyłańska** – adiunkt, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

**Tomasz Maliszewski** – adiunkt, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

**Joanna M. Michalak** – profesor Uniwersytetu Łódzkiego

**Piotr Mikiewicz** – adiunkt w Międzynarodowym Instytucie Studiów nad Kulturą i Edukacją, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

**Joanna Oliver** – Senior Lecturer and EdD student Canterbury Christ Church University, Centre for Career and Personal Development

**Roman Segit** – emerytowany adiunkt, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

**Lech Witkowski** - filozof, pedagog, kulturoznawca, profesor Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy