

Pedagogika  
Szkoły  
Wyższej



UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI  
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY  
INSTYTUT PEDAGOGIKI

# Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2015

SZCZECIN 2015

### **Rada Naukowa**

Teresa Bauman, Maria Czerepaniak-Walczak, Barbara Kromolicka,  
Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Malewski, Urszula Ostrowska,  
Ivana Pirohová, Maria Wójcicka, Vaiva Zuzevičiūtė

### **Redakcja**

Anna Murawska (redaktor naczelna), Ilona Kość (sekretarz),  
Maksymilian Chutorański, Anita Karyń,  
Julia Karapuda (www), Julita Orzelska, Janina Świrko-Pilipczuk,  
Paula Wiażewicz-Wójtowicz

**Lista recenzentów znajduje się na stronie czasopisma [www.psw.whus.pl](http://www.psw.whus.pl)**

### **Redaktor tomu**

Paula Wiażewicz-Wójtowicz

### **Redaktor językowy**

Bernadeta Lekacz

### **Korektor**

Renata Bacik

### **Skład komputerowy**

Halina Lipiec

### **Projekt okładki**

Paweł Koziół

### **Adres redakcji**

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17  
tel. 91 444 3769, 91 444 3747  
e-mail: [psw@whus.pl](mailto:psw@whus.pl)  
[www.psw.whus.pl](http://www.psw.whus.pl)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną

Streszczenia opublikowanych artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych  
The Central European Journal of Social Sciences and Humanities  
<http://cejsh.icm.edu.pl>

oraz w The Central and Eastern European Online Library (C.E.E.O.L.) [www.ceeol.com](http://www.ceeol.com)

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński 2015

**ISSN 2083-4381**

**WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU SZCZECIŃSKIEGO**

Wydanie I. Ark. wyd. 6,0. Ark. druk. 8,3. Format 170/240. Nakład 58 egz.

## SPIS TREŚCI

### STUDIA I ROZPRAWY

- JAN RUTKOWSKI, *O utylitarystycznych założeniach nowożytnej nauki* ..... 11
- ELŻBIETA MAGIERA, *Uwarunkowania prawne karier akademickich w Polsce międzywojennej (1918–1939)* ..... 25

### POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

- MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, *Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy...* ..... 47
- JACEK MOROZ, *Czy prawda powinna stanowić istotną wartość dla naukowców?* ..... 59

### DONIESIENIA Z BADAŃ

- EWA KOCHANOWSKA, *Pedagogiczny kontekst postrzegania człowieka starego i starości jako fazy życia przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* ..... 73

### PRAKTYKI

- MIROSŁAW KORDOWSKI, *Organizacja i działalność merytoryczna innowacji edukacyjnych wprowadzanych w szkolnictwie wyższym na przykładzie Big-bandu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza WPA w Kaliszu* ..... 91

---

VALENTINA SHVETS, <i>Electronic resource “Electrotechnics” as a tool of students’ educational activity management</i> .....	107
---	-----

### INFORMACJE I RECENZJE

OSKAR SZWABOWSKI, <i>Agambenowska szczelina edukacyjna. Recenzja Tyson E. Levis, On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality, Routledge 2013</i> .....	121
---	-----

## CONTENTS

### STUDIES AND DISCOURSES

JAN RUTKOWSKI, <i>The utilitarian assumptions of modern science ...</i>	11
ELŻBIETA MAGIERA, <i>Legal framework of academic careers in inter-war Poland (1918–1939) .....</i>	25

### POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, <i>The university is a lot of different things ... ..</i>	47
JACEK MOROZ, <i>Should the truth be significant value for scientists?</i>	59

### REPORTS OF RESEARCH

EWA KOCHANOWSKA, <i>Pedagogical context of the perception of an elderly person and old age as the stage of life by candidates for early school education teachers .....</i>	73
---	----

### PRACTICE

MIROSLAW KORDOWSKI, <i>The organization and substantial activities of educational innovations introduced to higher education on the example of a Big-band at University of Adam Mickiewicz WPA in Kalisz .....</i>	91
VALENTINA SHVETS, <i>Electronic resource “Electrotechnics” as a tool of students’ educational activity management .....</i>	107

---

**INFORMATION AND REVIEWS**

OSKAR SZWABOWSKI, <i>Agamben's educational notch. Review of Tyson E. Levis, On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality, Routledge 2013</i> .....	121
--	-----



## **STUDIA I ROZPRAWY**



**Jan Rutkowski**

Uniwersytet Warszawski

## O utylitarystycznych założeniach nowożytnej nauki

Nauka jako specyficzna forma ludzkiego poznania jest jednym z inwariantów kultury zachodniej. Zdaniem Hansa-Georga Gadamera „nie ulega niczyjej wątpliwości, że cywilizacja zachodnia zawdzięcza swój specyficzny kształt (...) nauce”<sup>1</sup>. Początków zachodniej nauki należy doszukiwać się w starożytnej Grecji. „Nauka grecka jest czymś nowym i odmiennym w porównaniu z tym, co przedtem wiedzano i uprawiano jako wiedzę. Stwarzając naukę, Grecy oderwali zachód od wschodu i nadali mu jego własny kierunek rozwoju”<sup>2</sup>.

Słuszne akcentowanie specyfiki nauki jako swoistego sposobu poznawania świata nie powinno nam przesłonić podstawowych różnic między tym, co w starożytności uznawano za wiedzę, a nowożytną wizją nauki. Przede wszystkim w starożytności nie ma wyraźnego odróżnienia nauki i filozofii. Całość ludzkiego rozumowego poznawania świata zawiera się niejako w pojęciu filozofii; stąd nie jest pomieszaniem perspektyw zamienne używanie np. określeń: „filozofia Arystotelesa” i „nauka Arystotelesa”. Ta pierwotna jedność nauki-filozofii została rozbita stosunkowo niedawno. Nowożytna nauka od XVII w. stopniowo przestaje być tożsama z filozofią; oddziela się od niej i emancypuje.

Nie mniej istotne jest pytanie o to, czym była starożytna filozofia – nauka. Co było jej istotą? Pod wpływem nowoczesności antyczne szkoły filozoficzne postrzega się zwykle jako rodzaj – co prawda niedoskonałych, ale jednak załączkowych form – instytutów naukowych. Takie rozumienie nie jest wprawdzie zupełnie błędne, popada jednak w szkodliwy anachronizm. Helleńskie, a jeszcze bardziej hellenistyczne szkoły filozoficzne

---

<sup>1</sup> H.-G. Gadamer, *Cóż to jest prawda?*, w: *idem, Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa 2000, s. 37.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 38.

raczej bardziej przypominały stowarzyszenia religijne, zakony lub nawet sekty niż instytuty naukowe w dzisiejszym rozumieniu. Platońskiemu Sokratesowi niejednokrotnie zarzucano, że w rozmowach z różnymi dyskutantami używał argumentów często kwestionowanych przez siebie przy innych okazjach; innymi słowy – zmieniał argumentację w zależności od rozmówcy. Na pozór mogłoby to wskazywać na sofistyczną proveniencję jego nauki. W rzeczywistości jednak nauczycielowi Platona chodziło o coś zupełnie innego niż o każdorazowe polemiczne ukazanie własnej przewagi. Platon podkreśla, że filozofia wymaga zwrócenia się całym sobą ku prawdzie, ku istocie bytu. Należy przemienić całe swoje życie. Filozofia wymaga nawrócenia. Adepti szkół filozoficznych otrzymywali całościową naukę, począwszy od najogólniejszych zagadnień kosmologii, przez etykę, aż do szczegółowych zaleceń żywieniowych.

Werner Jaeger porównuje misyjną działalność św. Pawła do aktywności szkół filozoficznych i podkreśla ich istotne podobieństwa:

Różne szkoły starały się pozyskać adeptów przez wygłaszanie mów zachęcających, w których przedstawiały swą filozoficzną wiedzę czy dogmaty jako jedyną drogę do szczęśliwości. Pierwszy raz znajdujemy ten rodzaj wymowy w nauczaniu sofistów i Sokratesa, w postaci, jaka jawi się w dialogach Platona. Nawet słowo „nawrócenie” pochodzi od Platona, ponieważ przyjęcie filozofii oznaczało w pierwszym rzędzie zmianę sposobu życia<sup>3</sup>.

Podobnie Dariusz Karłowicz (odwołując się do badań Juliusza Domańskiego i Pierre’a Hadota) podkreśla ten – często zapoznany przez współczesnych myślicieli – aspekt filozofii rozumianej przede wszystkim jako „droga życia”.

Pod wieloma względami ducha antycznych szkół filozoficznych łatwiej dziś odnaleźć w klasztorach niż na uniwersytetach – zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę stały wysiłek moralnych i intelektualnych ćwiczeń (*askesis*), które miały za zadanie przekształcić poznanie i życie adeptów filozofii<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, tłum. K. Bielawski, Homini, Bydgoszcz 2002, s. 30–31 (podkr. – J.R.).

<sup>4</sup> D. Karłowicz, *Sokrates i inni święci*, Wydawnictwo Fronda i Ośrodek Myśli Politycznej, Warszawa 2005, s. 25.

W innym miejscu:

Od swych adeptów szkoły [filozoficzne – przyp. J.R.] wymagały całkowitego zaangażowania, wzywały do nawrócenia i duchowej przemiany (*metanoia*) – stanowiąc konkurencyjne zarówno wobec siebie nawzajem, jak i wobec chrześcijaństwa drogi (*agoga*) czy sposoby życia<sup>5</sup>.

Filozofia jawi się jako sposób życia wymagający całkowitego zaangażowania, jednak obiecujący w zamian największe dostępne człowiekowi szczęście. Nie da się być filozofem pożądanym prawdy jedynie w godzinach pracy czy na „pół etatu”.

Nowożytność całkowicie zerwała z tą wizją wiedzy. Począwszy od XVII w. pojawia się nowa koncepcja filozofii-nauki. Następuje systematyczne wyodrębnianie się poszczególnych dyscyplin naukowych z wcześniejszego monolitu. Niebywały sukces przyrodoznawstwa, np. Newtonowskiej fizyki, prowadzi do oddzielenia się nauki od filozofii. Dwudziestowieczny filozof polityki Leo Strauss tak opisuje to oddzielenie:

[N]owa fizyka i nowe nauki przyrodnicze zasadniczo uniezależniły się od „pnia” filozofii, którą odtąd zwano „filozofią” w przeciwieństwie do „nauki”, i faktycznie „nauka” stała się autorytetem dla „filozofii”. „Nauka”, możemy powiedzieć, jest tą udaną częścią (...), natomiast „filozofia” jest jej mniej udaną częścią<sup>6</sup>.

Nauki wyodrębniły się z filozofii, zaś to, co zostało, czego nie chciała żadna nauka, nazywamy dzisiaj filozofią. W innym dziele przywołany autor niezwykle celnie, choć z nutą sarkazmu, komentuje status nauki i filozofii:

Nauka jest tą częścią nowożytnej filozofii czy nauki, która odniosła sukces, a filozofia jest częścią, której się nie udało – niedobitkiem. Nauka ma tym samym wyższą godność niż filozofia. (...) Nauka staje

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 36.

<sup>6</sup> L. Strauss, *Prawo naturalne w świetle historii*, tłum. T. Górski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1969, s. 77.

się dla filozofii autorytetem w sposób świetnie porównywalny z tym, w jaki teologia była dla niej autorytetem w średniowieczu<sup>7</sup>.

Nauka oprócz zaszczości historycznych nie chce mieć nic wspólnego z filozofią; zyskała niekwestionowany autorytet, a wręcz hegemonię jako ciesząca się powszechnym uznaniem najwyższa forma ludzkiego poznania. Nauka, oddzielając się od filozofii, zerwała jednak swój – uznawany za oczywisty – związek z mądrością. Zdaniem Straussa: „Jest rzeczą czysto przypadkową, czy naukowiec, nawet wielki naukowiec, jest człowiekiem mądrym politycznie czy prywatnie”<sup>8</sup>. Dlaczego tak się dzieje?

Tym, co decyduje o tożsamości nowożytnej nauki, jest idea metody. *Methodos* oznacza postępowanie drogą w ślad za kimś. Jak zauważa Gadamer: „Metodyczność zakłada stałą możliwość pójścia drogą, którą się raz już szło, i taką możliwość znamionuje postępowanie naukowe”<sup>9</sup>. Ponadto, wchodzi się na ścieżkę, która jest zasadniczo dostępna dla każdego; przy zachowaniu tych samych warunków eksperymentu reakcja zachodzi niezależnie od tego, kto ją przeprowadza. Dodatkowo, zachowanie tych samych warunków postępowania daje pewność rezultatu. Idea uzyskania wiedzy pewnej ufundowana jest na naśladowaniu. Oczywiście dostępność metody, która wyrównuje „wszelkie naturalne nierówności intelektualne”<sup>10</sup>, nie oznacza, że inwencja i wynalazczość nie pozostaną domeną nielicznych, jednak rezultaty tych – by posłużyć się fetyszyzowanym współcześnie pojęciem – innowacji będą należały do wszystkich.

Metoda jest kluczowa dla rozwoju nauki, gdyż dzięki powtarzalności gwarantuje sprawdzalność, a dzięki sprawdzalności – pewność. Zakładało się, że wiedza pewna inaczej niż mgliste spekulacje metafizyków dostępna będzie zasadniczo dla wszystkich. Uwierzono, iż nauka i oświecenie mogą się stać powszechne, mimo że aż do czasów Oświecenia taką wiarę powszechnie odrzucano.

---

<sup>7</sup> L. Strauss, *Postęp czy powrót?*, w: *idem, Sokratejskie pytania*, tłum. P. Maciejko, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 207.

<sup>8</sup> L. Strauss, *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność*, w: *idem, Sokratejskie pytania...*, s. 274 (podkr. – J.R.).

<sup>9</sup> H.-G. Gadamer, *Cóż to jest prawda?...*, s. 40.

<sup>10</sup> L. Strauss, *Wykształcenie liberalne...*, s. 271.

Dobrym przykładem wiary w możliwą powszechność Oświecenia jest stanowisko Immanuela Kanta zaprezentowane przez niego w słynnym eseju zatytułowanym *Co to jest Oświecenie?* Oświecenie jako wyjście człowieka z niepełnoletności polega na samodzielnym posługiwaniu się własnym rozumem. Jest dostępne zasadniczo dla całego społeczeństwa. Dlaczego więc do tej pory nie stało się faktem? Ponieważ ludzie motywowani lenistwem i bojaźnią poddają się zewnętrznemu kierownictwu opiekunów, którzy pragną ich zatrzymać w tej niedojrzałości. Sytuację tę można jednak zmienić i naprawić niesprawiedliwe relacje, gdyż zdaniem Kanta: „Do wejścia na drogę Oświecenia nie trzeba niczego oprócz wolności”<sup>11</sup>. Dzięki niej „ludzie wydobywają się sami stopniowo ze swego nieokrzesania, o ile tylko celowo i chytrze nie pracuje się nad tym, by ich w tym nieokrzesaniu utrzymać”<sup>12</sup>.

„Nieokrzesanie” szerokich mas nie wynika z ich natury, lecz z niesprawiedliwych relacji społecznych; ludzie nie są oświeceni, ponieważ „celowo i chytrze” utrzymuje się ich w ciemnocie. Można powiedzieć, że wraz z myślą oświeceniową na nowo podjęty zostaje spór o naturę Platonskiej jaskini. Pytanie, jakie stawia Oświecenie, można sformułować nieco metaforycznie: czy da się przebudować Platonską jaskinię, czy uda się wpuścić do niej światło bytu?

Odpowiedź Platona jest znana: należy się starać wyjść z jaskini naszej kultury. W tym celu trzeba zapytać o to, co jest dobre z natury<sup>13</sup>. Mniemania żywione przez innych „kajdaniarzy” wymagają weryfikacji. Wyjście z jaskini jest trudne, dostępne dla nielicznych; poza modelowym, wymyślonym przez Platona najlepszym rodzajem rządów w każdym innym (a więc każdym empirycznie dostępnym) właściwie niemożliwe jest zaplanowanie tego ruchu w górę. Pomimo starań wynik zawsze będzie niepewny. Wyjście z jaskini oprócz szlachetności natury wymaga korzystnego zbiegu okoliczności, na wystąpienie którego ludzie nie mają wpływu, dlatego ostateczny rezultat zawsze jest trudny do przewidzenia.

---

<sup>11</sup> I. Kant, *Co to jest Oświecenie?*, tłum. A. Landman, w: Z. Kuderowicz, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000, s. 195.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 198 (podkr. – J.R.).

<sup>13</sup> Por. A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 43.

Nowożytność kwestionuje to przekonanie. Inaczej niż Platon

Bacon czy Kartezjusz uważali już, że da się uczynić wszystkich ludzi rozumnymi, zmienić to, co zawsze i wszędzie było faktem. Oświecenie miało sprowadzić światło bytu do samej jaskini i na zawsze zaćmić obrazy na ścianie<sup>14</sup>.

Dzięki przebudowie jaskini, zapanowaniu nad światem i podporządkowaniu go sobie światło wpadnie do jaskini; powszechne oświecenie stanie się faktem. Kiedyś oświecenia dostępowali jedynie nieliczni szczęśliwcy dodatkowo hojnie obdarzeni przez naturę. Nowoczesność obiecała światło wszystkim.

Skoro jednak spełnienie tej obietnicy jest bardzo prawdopodobne, a wręcz pewne, dlaczego ludzkość tak długo nie mogła wydobyć się z mroków? Odpowiedź, jakiej udziela myśl nowożytna, da się streścić w następujący sposób: ponieważ wszystkie dotychczasowe społeczeństwa zmuszone były zmagać się z niedostatkiem. Ekonomia niedostatku winna zostać zastąpiona ekonomią obfitości. Oto jest najważniejsze, a właściwie jedyne zadanie, które musi spełnić nowożytna nauka. „Filozofia czy nauka nie jest już celem samym w sobie, ale służy ludzkiej władzy, która ma zostać użyta, by uczynić życie ludzkie dłuższym, zdrowszym i bardziej dostatnim”<sup>15</sup>.

Celem nowej filozofii nie jest już bezinteresowne kontemplowanie bytu, podobnie jak nowa nauka nie ma służyć poszukiwaniu prawdy dla niej samej. Ludzkie poznanie musi być użyteczne, ma przynosić użyteczne, wymierne korzyści. *Vita activa* całkowicie i nieodwołalnie ma zastąpić *vita contemplativa*. Dobrą ilustracją powyższego stanowiska jest wypowiedź Woltera na temat „czystej” nauki:

Czy koniecznie to, co umysłowi ludzkiemu największy zaszczyt przynosi, ma być zarazem najmniej użyteczne? Człowiek znający cztery działania arytmetyczne i obdarzony zdrowym rozsądkiem zostaje wielkim kupcem (...); ubogi algebrzysta poświęca życie wykrywaniu własności liczb oraz zadziwiających związków pomiędzy nimi, ale w swej niepraktycznej uczoności nic nie wie o giełdowych operacjach.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 315.

<sup>15</sup> L. Strauss, *Wykształcenie liberalne...*, s. 271.



Powyższa uwaga dotyczy prawie wszystkich umiejętności: poza pewną granicą – badania zaspokajają już tylko ciekawość. Owe skomplikowane a bezużyteczne prawdy są podobne gwiazdom, które będąc zbyt daleko od nas, żadnego nie dają nam światła”<sup>16</sup>.

Jeśli przypomnimy sobie naukę Platona, np. zawarte w *Państwie* zalecenia dotyczące edukacji strażników, trudno o bardziej antyfilozoficzne stwierdzenia, mimo iż Wolter słusznie uważany był za modelowy wręcz przykład oświeceniowego filozofa. Nie ma w tym żadnej sprzeczności, ponieważ zakres pojęciowy terminu „filozof” uległ w czasach nowożytnych wręcz diametralnej zmianie. Odtąd filozofami nazywamy *philodoxów*; taki rodzaj myślicieli, których Platon najostrzej krytykował i w żadnym razie nie zgodziłby się na zaliczenie siebie do ich grona<sup>17</sup>.

Nowożytna nauka i nowa filozofia mają być częścią życia i powinny służyć poprawie jakości życia w jego najbardziej podstawowym, biologicznym wymiarze. Opisywana przez Charlesa Taylora

afirmacja życia powszedniego (...) zdetronizowała jakoby wyższe rodzaje aktywności – kontemplację oraz życie obywatelskie<sup>18</sup> – i przeniosła środek ciężkości do sfery życia codziennego, produkcji dóbr i rodziny. Ten duchowy światopogląd wymaga od nas, byśmy przede wszystkim pomnażali życie, nieśli ulgę w cierpieniu i zapewniali dostatek<sup>19</sup>.

Każde inne dążenia zrazu bywają kwestionowane jako mało istotne, zaś w następnej kolejności poddawane coraz ostrzejszej krytyce jako szkodliwe. W opisywanym klimacie intelektualnym:

---

<sup>16</sup> Wolter, *Listy o Anglikach albo listy filozoficzne*, tłum. J. Rogoziński, PIW, Warszawa 1952, s. 180–181, cyt. za: E. Voegelin, *Od Oświecenia do rewolucji*, tłum. Ł. Pawłowski, Wydawnictwo UW, Warszawa 2011, s. 47, (podkr. – J.R.).

<sup>17</sup> Por. E. Voegelin, *Platon*, tłum. A. Legutko-Dybowska, Teologia Polityczna, Warszawa 2009, s. 111–112.

<sup>18</sup> Oczywiście chodzi o życie obywatelskie rozumiane w perspektywie arystotelizmu, gdzie *polis* istnieje ze względu na cnotę, nie zaś – jak w nowożytnej wizji polityki – dla zaspokojenia potrzeb życia biologicznego.

<sup>19</sup> Ch. Taylor, *Immanentne kontroświecenie*, tłum. A. Pawelec, w: *Oświecenie dzisiaj*, oprac. K. Michalski, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak-Fundacja Im. Stefana Batorego, Kraków-Warszawa 1999, s. 49.

Jeśli ktoś powiada, że jego cele sięgają poza życie [biologiczne – przyp. J.R.], to jawi się jako osoba, która występuje przeciw życiu – najwyższej wartości naszego humanitarnego, „cywilizowanego” świata<sup>20</sup>.

Poprawa jakości życia szerokich mas pierwotnie miała być nie tyle celem samym w sobie, ale środkiem do umożliwienia powszechnego oświecenia. Należało dostrzec i zaspokoić potrzeby biologiczne, by umożliwić ludziom osiągnięcie pełnoletności; kierowanie się własnym rozumem. Zdaniem Erica Voegelina jednak rzeczywisty ruch, który się dokonał, polegał na przejściu od „deifikacji rozumu i intelektu do deifikacji zwierzęcej podstawy egzystencji”<sup>21</sup>. Dynamikę Oświecenia można opisać jako regres wynikający z odrzucenia Platońskiego przekonania, iż to, co w ludzkiej duszy wyższe, ma kierować tym, co niższe. W nieco innej perspektywie cytowany autor regres ten interpretuje jako:

Gwałtowne stoczenie się z poziomu rozumu, przez techniczny i planujący intelekt, do ekonomicznych, psychologicznych i biologicznych poziomów ludzkiej natury jako dominujących w obrazie człowieka<sup>22</sup>.

Początkowo nadzieje na powszechne oświecenie łączono z pomysłem oświeconego despotyzmu, gdyż lud od zawsze był „raczej nieufny w stosunku do nowych darów ze strony nowego typu czarowników”<sup>23</sup>. Oświecony książę kierowany przez nowożytnego intelektualistę miał wprowadzić oświecenie dla ludu nierzadko wbrew woli tego ludu<sup>24</sup>. Ale to tylko etap przejściowy. Wraz z postępem oświecenia książę staje się zbędny; władzę przejmują masy. „Zwykli” ludzie co prawda nie współtworzą odkryć na-

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>21</sup> E. Voegelin, *Od Oświecenia...*, s. 26.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 26–27.

<sup>23</sup> L. Strauss, *Wykształcenie liberalne...*, s. 271. Por. też *idem*, *Prawo naturalne...*, s. 134.

<sup>24</sup> Niewykluczone, że żywiona przez zachodnie postępowe elity intelektualne wiara w możliwość przeprowadzenia modernizacji społeczeństw nawet wbrew ich woli odpowiada za tolerowanie, a także wspieranie despotycznych reżimów, których satrapowie mają widmem wprowadzania „zachodnich standardów”, zaś w rzeczywistości umacniają jedynie swą władzę. Jako jedna z pierwszych wykorzystywała ten mechanizm uwielbiana przez francuskich „luminarzy” despotyczna i okrutna caryca Rosji Katarzyna II zwana Wielką.

ukowych, ale mogą oceniać ich rezultaty. Aprobując lub odrzucając określone skutki, lud tym samym wyznacza i ustanawia nauce cele.

Tym bardziej że współczesna nauka jest przekonana o swej niekompetencji w przedmiocie wypowiedzaniu się na temat celów. Nowożytni naukowcy są niezwykle sprawni i coraz sprawniejsi w kwestii doboru skutecznych środków służących rozwiązywaniu stawianych im zadań. Jeśli chodzi o cele, muszą się przyznać do całkowitej ignorancji. Nie znaczy to oczywiście, że naukowcy nie mają prywatnych przekonań światopoglądowych dotyczących moralności, polityki czy gospodarki. Problem polega na tym, że założenia współczesnej nauki nie pozwalają na naukowe uzasadnienie samych celów. Badacz może kompetentnie stwierdzić, czy użycie danych środków lub określone działania pozwolą urzeczywistnić konkretny cel, ale na temat słuszności obrania raczej tego celu niż innego może się co prawda wypowiadać jako obywatel, lecz nie jako naukowiec. Analizując samowiedzę nowoczesnej humanistyki w perspektywie socjologii Maksa Webera, Strauss konstatuje:

Nasza socjologia może uczynić nas bardzo mądrymi i zręcznymi w doborze środków do osiągnięcia jakichkolwiek postawionych celów, nie może jednak pomóc nam w rozróżnieniu między (...) słusznymi a niesłusznymi celami. Nauka ta ma tylko i wyłącznie charakter instrumentu pomocniczego: istnieje tylko po to, aby służyć takim czy innym interesom lub czynnikom. (...) Według naszej socjologii możemy być lub stawać się bardzo mądrymi w wielu drugorzędnych sprawach, lecz musimy uznać naszą ignorancję w sprawie zasadniczej, musimy mianowicie zgodzić się z tym, że nie mamy żadnego rozeznania co do ostatecznych zasad dokonywanych przez nas wyborów<sup>25</sup>.

Oddzielenie „faktów” i „wartości” powoduje, że wybór określonych „wartości” zawsze jest działaniem arbitralnym; od przypadku, szczęśliwego trafu, a nierzadko również oportunistycznym naukowców zależy, czy nauka służy wolności, czy tyranii, sprawiedliwości czy wyżytkowi.

Zanegowanie właściwego porządku duszy implikuje odrzucenie naturalnej hierarchii ludzkich aktywności. Od tej pory nie do utrzymania jest platońskie przekonanie, że to, co wyższe, powinno kierować tym,

---

<sup>25</sup> L. Strauss, *Prawo naturalne...*, s. 11–12.

co niższe. Wręcz przeciwnie, nowa wizja „natury” ludzkiej zakłada, że uznawane wcześniej niesłusznie za niższe biologiczne podstawy są stałe, pewne i stanowią jedyny dobry fundament badań nad „naturą” ludzką<sup>26</sup>. Skoro jednak jako naukowiec można być wiernym Bogu lub diabłu, gdyż nauka jest ignorantką, jeśli chodzi o cele, kto zatem ma te cele ustanawiać? Oczywiście lud. W jego imieniu zaś będzie występować albo opinia publiczna<sup>27</sup>, albo partia najpełniej reprezentująca jego interesy (często wbrew „fałszywej świadomości” samego ludu), albo wódz stojący na czele narodu. Zawsze jednak: *vox populi, vox Dei*. Lud wyznacza cele, zaś naukowcy jako niezależni eksperci mają zadanie dostarczenia odpowiednich środków. Epoka rozumu kończy się rządami „specjalistów bez ducha i wyobraźni i sybarytów bez serca”<sup>28</sup>.

Problem, jaki przednowożytna nauka-filozofia miała z ustrojami demokratycznymi, wiązał się z faktem, że najgłębsze motywacje poszukiwaczy mądrości nigdy nie były przez lud podzielane ani nawet rozumiane. Lud nigdy nie cenił cnoty czy wiedzy dla nich samych<sup>29</sup>. Szerokie masy pożądamy tylko i wyłącznie korzyści, jakich wiedza może przysporzyć. Cnota, która nie daje prestiżu społecznego, oraz wiedza nieprzynosząca utylitarne go pożytku wywołują w masach jedynie pogardę. Platon w dialogu *Teajtet* wspomina sytuację, gdy barbarzyńska niewolnica wyśmiewa Talesa, który skupiony na obserwacji nieba wpada do studni<sup>30</sup>. Zmęczony oskarżeniami o nieużyteczność nauki Tales z Miletu w końcu wzbogaca

---

<sup>26</sup> Por. E.O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, tłum. B. Szacka, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 17.

<sup>27</sup> Jako – jak wykazał A. de Tocqueville – najwyższy autorytet w ustroju demokratycznym: „Wzrasta wiara w masy i opinia publiczna obejmuje rządy nad światem. Opinia publiczna jest w społeczeństwie demokratycznym nie tylko jedynym przewodnikiem umysłowym jednostki, ale zyskuje tam bez porównania większe znaczenie niż gdziekolwiek indziej. W epoce równości ludzie (...) nabierają bezgranicznego niemal zaufania do opinii publicznej”. A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, tłum. M. Król, PIW, Warszawa 1976, s. 276–277.

<sup>28</sup> L. Strauss, *Prawo naturalne...*, s. 51.

<sup>29</sup> Por. np. spór Sokratesa z Trasymachem na temat sprawiedliwości, zwłaszcza I i II księga Platońskiego *Państwa*.

<sup>30</sup> „Tak, jak to o Talesie powiadają, (...), że gdy gwiazdy badał i w niebo patrzył, a w studnię wpadł, wtedy pewna fertyczna pokojówka z Tracji miała go wyśmiewać, że mu się zachciewa wiedzieć, co się dzieje na niebie, a nie widzi tego, co ma przed nosem i pod nogami. Ta sama satyra dobra jest na wszystkich, którzy się filozofii oddają”. Platon, *Teajtet*, 174a, XXIV.

się dzięki zastosowaniu spekulacji finansowej wykorzystującej obserwacje astrologiczne. Robi to po to, by pokazać ludowi pożyteczność wiedzy naukowej<sup>31</sup>.

Zarzut w stosunku do wiedzy o jej bezużyteczność był w mniemaniu ludu zarzutem najcięższym i do dziś takim pozostał. W tej materii nic się nie zmieniło. Różnica polega na tym, że obecnie perspektywa szerokich mas (by nie rzec: „barbarzyńskiej niewolnicy”) stała się stanowiskiem dominującym i postrzeganym jako jedyna racjonalna opcja. Wiedza musi być użyteczna! Zgadzają się co do tego politycy, dyrektorzy korporacji, władarze nauki, studenci przychodzący na uniwersytet, a nawet – coraz chętniej – sami naukowcy<sup>32</sup>. Tylko taka uzyska uznanie przekładające się na granty, stypendia, nagrody etc. Nawet najbardziej ogólne badania uzasadnia się jedynie nadzieją wykorzystania ich rezultatów w technice, przemyśle, rozrywce. „Nawet gdy początkowo nie widzi się wymiernych korzyści, na pewno jakieś społecznie użyteczne zastosowanie badań podstawowych zostanie znalezione” – przekonują rzekomi obrońcy „czystej” nauki. Nie zdają sobie sprawy, że tego typu argumentacja, nawet jeśli w zamierzeniu jej twórców ma obronić „czystość” nauki, w rzeczywistości pogłębia jej erozję, gdyż mimowolnie deprecjonuje bezinteresowność poznania prawdy. Przekonując masy i ich przewodników, że każde badanie naukowe przysporzy korzyści, tym samym przyznaje się, że użyteczność jest najważniejszym, a właściwie jedynym kryterium oceniania nauki. W tym sensie można powiedzieć, że nowożytna nauka i przeważająca część filozofii zgodnie podzielają i urzeczywistniają utylitarystyczną wizję nauki, która od zawsze była zgodna z mniemaniem ludu.

---

<sup>31</sup> Por. Arystoteles, *Polityka*, 1259a.

<sup>32</sup> Celny, chociaż nieco sarkastyczny opis współczesnej nauki przedstawiają Z. Melosik i T. Szudlarek: „naukowcy «wytwarzają wiedzę» dla potrzeb i za pieniądze korporacji, które wykorzystują pasję badaczy Kosmosu do produkcji patelni, a marzenia o odkryciu tajemnicy życia – do przedłużenia okresu przechowywania pomidorów. Dla nauk społecznych, tej chłuby i nadziei społeczeństwa nowoczesnego, podstawowym obszarem zainteresowania (i zastosowania) staje się *sprzedawanie*: pasty do zębów i programów politycznych, proszków do prania i społecznej akceptacji dla wojen. Socjologia bada rynki i opinie, psychologia szkoli menedżerów i zawsze uśmiechniętych, bezstresowych sprzedawców, a pedagogika dyscyplinuje masy w na pół świadomym akceptowaniu tego szczególnego porządku”. Z. Melosik, T. Szudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998, s. 16 (kursywa – autorzy).

W starożytności głosicielami takich poglądów byli sofisci, którzy cieszyli się – używając współczesnego określenia – powszechnym autorytetem intelektualnym, ponieważ w formie eleganckiej i wyrafinowanej głosili przekonania, które lud podzielał<sup>33</sup>. Można powiedzieć, że początki kultury zachodniej sięgają opisanego przez Platona sporu Sokratesa z sofistami i niezgody na ich wizję. Bardzo długo fundamentalnym przekonaniem konstytuującym podstawy myśli Zachodu była teza, że w przywołanym sporze rację miał Sokrates, nie zaś Trasymach czy Kallikles. Od początków nowożytności zrazu bardzo nieśmiało, potem coraz intensywniej kwestionuje się stanowisko Sokratesa i jednocześnie dowartościowuje sofistykę. Mimo to aż do XIX w.

uważano, iż racja była po stronie filozofów, których poglądy powszechnie uznano za podstawę edukacji i za główny zbiór intelektualnych odniesień. (...) Obecnie w znacznej mniejszości są ci autorzy, którzy nadal opowiadają się za filozofami przeciw ich adwersarzom<sup>34</sup>.

Współczesność przyznaje rację sofistom. Nie jest też zaskakujące, że lud podziela ich zdanie. Tak było zawsze. Nawet żądania młodych ludzi rozpoczynających studiowanie, by podawać im praktyczną i użyteczną wiedzę, nie powinny dziwić, szczególnie zważywszy na upowszechnienie studiów wyższych, co powoduje, że uniwersytety postrzegane są jako „fabryki” absolwentów. Nieco bardziej zaskakującą „zdobyczą” nowoczesności jest upowszechnienie się tej wizji nauki nie tylko wśród zarządzających nauką i szkolnictwem wyższym, ale również coraz częściej wśród samych akademików.

Należy więc zapytać o miejsce i rolę uniwersytetu w życiu współczesnych społeczeństw. Czy uniwersytet ma odpowiadać na zapotrzebowanie ludu, podążać za jego oczekiwaniami, czy może powinien starać się, na ile to możliwe w demokratycznym otoczeniu, kultywować te sposoby ży-

---

<sup>33</sup> Zdaniem Gadamera: „sofisci są najemnikami opinii publicznej. Żaden z nich nie naucza niczego innego jak przekonań, które ludzie formułują podczas wszelakich zebrań, i to nazywają „mądrością”. H.-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, tłum. Z. Nerczuk, Antyk, Kęty 2002, s. 35.

<sup>34</sup> R. Legutko, *Sofisci i demokracja*, w: *Dziedzictwo greckie we współczesnej filozofii politycznej*, red. P. Kłoczowski, Ośrodek Myśli Politycznej – Księgarnia Akademicka, Kraków 2004, s. 167.

cia, których mentalność demokratyczna nie rozumie i nie ceni?<sup>35</sup> Należy zdać sobie sprawę z tego, że opowiedzenie się za drugą możliwością nie musi być tylko naiwnym idealizmem humanistów z nostalgią zerkających – niczym żona biblijnego Lota – na dawno minioną i bezpowrotnie utraconą przeszłość. Przy mniej życzliwej interpretacji zostanie odczytane jako postulat dywersji lub co najmniej sabotażu powszechnie podzielanych podstaw ustrojowych.

Postępowanie przeciwne, polegające na zanegowaniu naturalnych hierarchii (tak obmierzłych demokratycznemu smakowi) implikuje dominację przekonania, iż „wstępnym warunkiem dobrej edukacji musi być selekcja pod kątem bezpośredniej przydatności”<sup>36</sup>. Wtedy sposoby życia związane z kultywowaniem „bezużytecznych” i „nudnych” aktywności zostaną w kulturze zachodniej – niewykluczone, że bezpowrotnie – zapomniane. Zdaniem Alasdaira MacIntyre’a momentem decydującym o upadku Imperium Rzymskiego była chwila, w której obywatele chcący oddawać się aktywnościom związanym z rozumem i cnotą przestali wierzyć, iż jest to możliwe w ramach istniejących struktur; dlatego

postawili sobie – nie zawsze zdając sobie w pełni z tego sprawę – zadanie budowania nowych form wspólnoty, w ramach której moralność i dobre obyczaje mogłyby przetrwać nadchodzące wieki barbarzyństwa i ciemnoty<sup>37</sup>.

Kwestią sporną pozostaje, w jakim stopniu, jeśli w ogóle, bałamutne jest doszukiwanie się takich analogii ze współczesną kondycją Zachodu. Zdaniem przywołanego filozofa żyjemy w podobnym okresie, toteż:

Na obecnym etapie sprawą zasadniczą jest budowa lokalnych form wspólnotowych, w których możliwe byłoby zachowanie dobrych obyczajów oraz życia intelektualnego i moralnego

---

<sup>35</sup> „Otwartość na wiedzę oznacza gotowość poznania rzeczy, których większość ludzi nie chce się dowiedzieć, ponieważ wydają się nudne i nieistotne. Życie kontemplacyjne często wydaje się nieciekawe, a «bezużyteczna» wiedza, czyli taka, która raczej nie przyda się w karierze zawodowej, nie znajduje miejsca w wybieranym przez studenta programie studiów. Stąd też uniwersytet, który niezłomnie broni wiedzy czystej, musi sprawiać wrażenie zamkniętego i mało elastycznego”. A. Bloom, *Umysł zamknięty...*, s. 47–48.

<sup>36</sup> R. Legutko, *Esej o duszy polskiej*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2008, s. 128.

<sup>37</sup> A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 1996, s. 466.

w obliczu epoki nowego barbarzyństwa, które nadchodzi. A jeśli tradycja cnót zdołała przetrwać okropności minionego okresu ciemnoty, nasze nadzieje nie są całkiem bezpodstawne. Tym razem jednak barbarzyńcy nie gromadzą się u naszych granic; oni od pewnego już czasu sprawują nad nami władzę<sup>38</sup>.

Barbarzyńców charakteryzuje bowiem przekonanie, że jedyną realną ludzką motywacją jest utylitarne pożądanie korzyści. Jeśli diagnoza MacIntyre'a jest słuszna, a wiele za tym przemawia, na przyszłość zachodnich, a więc i naszych uniwersytetów pada długi cień Trackiej niewolnicy.

**Słowa kluczowe:** *filozofia klasyczna, nowożytna nauka, użyteczność, kształcenie, uniwersytet*

## THE UTILITARIAN ASSUMPTIONS OF MODERN SCIENCE

### Summary

The article analyses the origin of the utilitarian vision of modern science. It interprets the differences between classical Greek vision of science and modern natural sciences and humanities. A thesis has been presented that modern separation of science from philosophy is connected with the dominant claim from scientists as for usefulness of their research. The knowledge itself is deprecated. This situation has huge influence on modern understanding of academic educational purposes and the sense of the existence of universities.

**Keywords:** *classical philosophy, modern science, usefulness, education, university*

*Translated by Agata Rutkowska*

---

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 466.



**Elżbieta Magiera**

Uniwersytet Szczeciński

## **Uwarunkowania prawne karier akademickich w Polsce międzywojennej (1918–1939)**

Pojęcie „kariera zawodowa” oznacza drogę profesjonalnego rozwoju życia zawodowego. Wiąże się z rozwojem zawodowym człowieka, na który składa się przygotowanie zawodowe, adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja i stabilizacja zawodowa, sukces zawodowy i mistrzostwo w zawodzie<sup>1</sup>. Wśród czynników warunkujących rozwój zawodowy można wymienić warunki materialne i społeczne pracy zawodowej oraz właściwości osobowościowe pracownika, jego zdolności i zainteresowania zawodowe, postawę zawodową i osobowość zawodową oraz uwarunkowania formalnoprawne związane z wykonywaniem określonego zawodu. W ujęciu socjologicznym termin „kariera zawodowa” wiąże się z przechodzeniem „jednostki od pozycji niżej cenionych do pozycji wyżej cenionych w danym społeczeństwie”<sup>2</sup>. Celem artykułu jest przedstawienie uwarunkowań prawnych karier akademickich w międzywojennej Polsce na podstawie analizy aktów prawa oświatowego.

### **Rozwój szkolnictwa wyższego jako warunek karier akademickich w Polsce międzywojennej**

Odzyskanie niepodległości 11 listopada 1918 r. po 123 latach niewoli zaborowej zapoczątkowało procesy integracyjne i unifikacyjne oraz rozwój polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego. Władze oświatowe skupiły

---

<sup>1</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 392.

<sup>2</sup> T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2000, s. 97.

się przede wszystkim na rozbudowie niewielkiej sieci szkół wyższych, które przetrwały okres zaborów i I wojny światowej, oraz na przygotowaniu podstaw prawnych regulujących działalność tych szkół. Wpływ na stan oświaty międzywojennej miało dziedzictwo pozaborowe, które w wypadku byłych ziem zaboru rosyjskiego wiązało się z wysokim odsetkiem analfabetów, obowiązkowym językiem rosyjskim we wszystkich szkołach rządowych oraz rosyjskim charakterem uczelni wyższych omijanych przez polską młodzież<sup>3</sup>. Na przykład w roku akademickim 1910/1911 tylko około 35% słuchaczy uczelni warszawskich stanowili Polacy. Na ziemiach zaboru pruskiego nie funkcjonowało polskie szkolnictwo wyższe. Młodzież polska ze wszystkich trzech zaborów studiowała w Galicji, ponieważ ten zabór po wojnie austriacko-pruskiej 1866 r., w wyniku której cesarstwo austriackie poniosło klęskę, uzyskał autonomię. Wprowadzono tam język polski, polskie ministerstwo oświaty – Radę Szkolną Krajową i polskie szkoły, w tym szkoły wyższe: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Lwowski i Lwowską Szkołę Politechniczną. W latach 1905–1914 na Uniwersytecie Jagiellońskim studiowało 2615 studentów z ziem zaboru rosyjskiego, w Lwowskiej Szkole Politechnicznej – 1277, a na Uniwersytecie Lwowskim – 566<sup>4</sup>. Ponadto młodzież polska studiowała w licznych wówczas uniwersytetach w Europie Zachodniej, przede wszystkim we Francji, Szwajcarii, Belgii, Austrii i Niemczech. Przełom stanowił rok 1915, kiedy to Rosjanie w wyniku działań wojennych opuścili Warszawę. Wówczas Polacy przystąpili do tworzenia uniwersytetu i politechniki. Obie te placówki rozpoczęły działalność już w 1915 r. Przed odzyskaniem niepodległości powstały również Towarzystwo Kursów Naukowych, które w 1918 roku przekształciło się w Wolną Wszechnicę Polską (prywatną szkołę wyższą), Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego, Szkoła Nauk Politycznych, a z czasów zaboru przetrwały Wyższa Szkoła Handlowa i Szkoła Sztuk Pięknych. U progu niepodległości w Warszawie było siedem wyższych uczelni, w ośrodku krakowskim trzy uczelnie (Uniwersytet Jagielloński, Akademia Sztuk Pięknych i Akademia Górnicza), w ośrodku lwow-

---

<sup>3</sup> J. Miąso, *Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905–1907 (w stulecie strajku szkolnego)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2005, t. XLIV, s. 75–102.

<sup>4</sup> J. Hulewicz, *Studia wyższe młodzieży z zaboru rosyjskiego w uczelniach galicyjskich w latach 1905–1915*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Historia 1958, z. 3, s. 240–241. Por. W. Jędrzejewicz, *Wspomnienia*, Wrocław 1993, s. 9.

skim również trzy uczelnie (Uniwersytet Lwowski, Szkoła Politechniczna oraz Akademia Weterynarii).

Po odzyskaniu niepodległości odbudowę szkolnictwa wyższego w Polsce oparto na ustawie o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r., która weszła w życie 15 września 1920 r.<sup>5</sup> i obowiązywała do 31 sierpnia 1933 r. We wstępie ustawy czytamy:

najwyższe uczelnie, poświęcone pielęgnowaniu i szerzeniu wiedzy, noszą w Państwie Polskim w ogólności nazwę szkół akademickich, a w szczególności wszechnic, czyli uniwersytetów, szkół głównych, politechnik i akademii. Zadaniem ich jest służyć nauce i ojczyźnie. W tym celu mają one szukać i dochodzić prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej oraz przewodniczyć na drodze poznawania prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego<sup>6</sup>.

Ustawa z 1920 r. podzieliła szkoły akademickie na państwowe i prywatne<sup>7</sup>. Ustanowiła ich władzę zwierzchnią, którą był minister oświaty (wyznań religijnych i oświecenia publicznego). Do kadry akademickiej zaliczyła profesorów i docentów, „którzy się przyczynili do rozwoju nauk teoretycznych lub praktycznych”, a prawo do studiowania przysługiwało osobom,

które ukończyły ogólnokształcącą szkołę średnią państwową lub takąż szkołę prywatną mającą prawo wydawania świadectw uznawanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za równorzędne ze świadectwami szkół państwowych<sup>8</sup>.

Szkoły akademickie uzyskały prawo wolności nauki i nauczania, nauczyciele akademicy – prawo swobody głoszenia poglądów, wyboru metod wykładów i ćwiczeń. Każdy profesor i docent mógł „podawać i oświe-

<sup>5</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Por. T. Matynia, *Podstawy prawne tworzenia i funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w świetle ustawodawstwa polskiego w latach 1920–2013*, „Homines Hominibus” 2012, nr 8, s. 77–97.

<sup>8</sup> *Ibidem*. Więcej na ten temat: J. Jastrzębski, *Państwowe szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej. Zagadnienia systemowe*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013, s. 418.

łać z katedry według własnego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, której był przedstawicielem<sup>9</sup>. Ustawa określiła władze samorządowe szkół akademickich, do których zaliczyła zebranie ogólne profesorów (w tych szkołach, w których statut przewidywał), senat (w szkołach składających się z więcej niż jednego wydziału), rektora, rady wydziałowe, dziekana. Najwyższą godność sprawował rektor<sup>10</sup>. Zgodnie z ustawą szkoły akademickie otrzymały prawo nadawania stopni naukowych niższych, których nazwy nie określono, i wyższych, czyli stopnia doktora. Ponadto, mogły przyznawać tytuły zawodowe.

Szkolnictwo akademickie należało do obszaru szkół wyższych, charakteryzowało się najwyższym w państwie poziomem edukacji i posiadało wyłączne prawo nadawania stopni naukowych (w tym doktora). Początkowo status akademicki przysługiwał dziesięciu uczelniom państwowym. Na mocy ustawy o szkołach akademickich z 1920 r. za uczelnie akademickie uważano szkoły posiadające pełne prawa akademickie, czyli prawa nadawania stopni naukowych niższych (magistra, inżyniera, lekarza) i wyższych (doktora i doktora habilitowanego). Szkołami wyższymi były szkoły bez pełni praw akademickich, mające prawo wydawać dyplomy lub świadectwa ukończenia, działające na podstawie statutu zatwierdzonego przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego<sup>11</sup>. Do uczelni z pełnią praw akademickich zaliczano dwie szkoły prywatne – Wyższą Szkołę Handlową w Warszawie (od 1933 r. Szkoła Główna Handlowa)<sup>12</sup> i Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz następujące szkoły państwowe:

---

<sup>9</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> A. Jarosz-Nojszewska, *Wyższa Szkoła Handlowa 1915–1933*, w: *Historia Szkoły Głównej Handlowej 1906–2006*, red. W. Morawski, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006; W. Mróz, *Działalność dydaktyczna Wyższej Szkoły Handlowej – Szkoły Głównej Handlowej w latach 1915–1930*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1994, s. 404. Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie status akademicki uzyskała 29 lutego 1924 r. (DzU z 1924 r., nr 19, poz. 185).

Uniwersytet Jagielloński<sup>13</sup>, Uniwersytet Warszawski<sup>14</sup>, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie<sup>15</sup>, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie (podlegający prawu polskiemu od 1922 r.)<sup>16</sup>, Uniwersytet Poznański<sup>17</sup>, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie<sup>18</sup>, Akademię Weterynarii we Lwowie, Politechnikę Warszawską, Politechnikę Lwowską utworzoną w 1921 r.<sup>19</sup>, Akademię Górniczą w Krakowie<sup>20</sup>.

Do szkół wyższych bez pełni praw akademickich należały następujące szkoły państwowe: Państwowa Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie, Kurs Ogrodniczy przy Uniwersytecie Jagiellońskim, Wyższy Naukowy Kurs Spółdzielczy przy Uniwersytecie Jagiellońskim, Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie, Konserwatorium Muzyczne w Warszawie i seminaria duchowne oraz szkoły prywatne: Wolna Wszechnica Polska w Warszawie z filią w Łodzi, Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie, Kursy Ziemiańskie im. Turnaua we Lwowie, Wyższa Szkoła Gospodarstwa Kobiecego w Snopkowie, Wyższe Studium Handlowe w Krakowie przekształcone w 1937 r. w Akademię Handlową<sup>21</sup>.

---

<sup>13</sup> D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, Seria: Monografie z Dziejów Oświaty t. XLII, Instytut Historii PAN – Aspra Jr, Warszawa 2009, s. 296.

<sup>14</sup> J. Miziołek, *Uniwersytet Warszawski. Dzieje i tradycja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 324.

<sup>15</sup> J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2007.

<sup>16</sup> M. Przeniosło, *Nauczyciele akademicy na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie w okresie międzywojennym*, „Respectus Philologicus” 2013, nr 24, s. 176–193.

<sup>17</sup> J. Tymowski, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, PWN, Warszawa 1980.

<sup>18</sup> *Księga pamiątkowa ku uczczeniu potrójnej rocznicy zaczątków, założenia i utrwalenia Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie*, red. F. Staff, Warszawa 1936, s. 618.

<sup>19</sup> MP z 1921 r., nr 23, poz. 63.

<sup>20</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494.

<sup>21</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494. Por. H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937; *Akademicka młodzież ludowa II Rzeczypospolitej*, red. S. Malewski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1974, s. 150; Archiwum Akt Nowych, zespół: Spółdzielczy Instytut Naukowy, sygn. 12. Wyższy Naukowy Kurs Spółdzielczy przy Wydziale Rolniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego; Archiwum Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, zespół: WSH, sygn. 1/1A. Krótki rys powstania i rozwoju wyższego Studium Handlowego w Krakowie.

Do 1939 r. status państwowej szkoły akademickiej nadawano wyłącznie drogą ustawową. W 1925 r. taki status uzyskała Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie<sup>22</sup>, a w 1932 r. nadano częściowe prawa akademickie Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, która pełnię tych praw otrzymała 1 marca 1937 r.<sup>23</sup> Ostatnią uczelnią państwową, która uzyskała pełnię praw akademickich 1 stycznia 1937 r., była Akademia Stomatologiczna w Warszawie<sup>24</sup>. Powyższy przegląd wykazał, że od 1937 r. do końca okresu międzywojennego funkcjonowało trzynaście państwowych szkół akademickich.

8 kwietnia 1937 r. dokonano nowelizacji ustawy z 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, która upoważniała ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego do nadania statusu szkół akademickich szkołom prywatnym. Od 1 października 1937 r. status szkoły akademickiej uzyskała Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego we Lwowie<sup>25</sup> wraz ze zmianą nazwy na Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie, a od 1 września 1938 r. Wyższe Studium Handlowe w Krakowie, które równocześnie przyjęło nazwę Akademia Handlowa w Krakowie<sup>26</sup>. 10 listopada 1938 r. prawa akademickie uzyskała Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu, która zaczęła funkcjonować jako Akademia Handlowa w Poznaniu<sup>27</sup>. 1 września 1939 r. Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie także uzyskała prawa akademickie<sup>28</sup>. Przedstawione cztery uczelnie prywatne uzyskały tylko częściowe prawa akademickie, ponieważ pełne prawa akademickie wiązały się z możliwością nadawania stopnia naukowego doktora. Takich uprawnień powyższe uczelnie nie otrzymały. Jarosław Jastrzębski wyliczył, że w 1939 r. funkcjonowało dwadzieścia jeden szkół

---

<sup>22</sup> Ustawa z 16 lipca 1924 r. o zmianie niektórych przepisów ustawy z 13 lipca 1920 r. (DzU nr 72, poz. 494).

<sup>23</sup> Ustawa z 18 marca 1932 r. o Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie (DzU z 1934 r., nr 16, poz. 126); rozporządzenie Rady Ministrów z 21 lutego 1934 r. w sprawie organizacji Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie (DzU z 1934 r., nr 16, poz. 126).

<sup>24</sup> DzU z 1939 r., nr 29, poz. 247; rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 17 grudnia 1936 r. o organizacji Akademii Stomatologicznej w Warszawie (DzU z 1937 r., nr 1, poz. 6).

<sup>25</sup> DzU z 1937 r., nr 64, poz. 497.

<sup>26</sup> DzU z 1938 r., nr 40, poz. 331.

<sup>27</sup> DzU z 1938 r., nr 86, poz. 580.

<sup>28</sup> DzU z 1939 r., nr 44, poz. 290.

akademickich, z tego dziewięć w Warszawie, cztery w Krakowie, cztery we Lwowie, dwie w Poznaniu, jedna w Wilnie i jedna w Lublinie<sup>29</sup>.

W roku akademickim 1924/1925 liczba etatów (profesorów i sił pomocniczych) wynosiła 2039, w roku 1928/1929– 2215, w roku 1937/1938 wzrosła do 2368, a w roku 1939/1940 – wynosiła 2460<sup>30</sup>. W roku akademickim 1936/1937 wszystkie szkoły wyższe wydały 6114 dyplomów niższych stopni naukowych i 233 dyplomy doktorskie oraz nostryfikowano 89 dyplomów<sup>31</sup>. Dane zawarte w tabeli 1 wskazują na rozwój liczby szkół wyższych i studentów w wybranych latach w Polsce międzywojennej. W połowie lat trzydziestych minionego wieku wśród dwudziestu czterech uczelni funkcjonujących w Polsce było trzynaście uczelni państwowych i jedenaście prywatnych, na których w sumie studiowało 47,7 tysiąca studentów.

Tabela 1. Liczba szkół wyższych i studentów w wybranych latach w Polsce międzywojennej

	1928/1929		1932/1933		1935/1936	
	Liczba uczelni	Liczba studentów	Liczba uczelni	Liczba studentów	Liczba uczelni	Liczba studentów
szkoły	21	43,6	24	51,8	24	47,7
państwowe	13	37,9	13	44,8	13	39,3
prywatne	8	5,7	11	7,0	11	7,9

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 1937*, GUS, Warszawa 1938, s. 301, 313–315.

Wraz z rozwojem uczelni wzrastała liczba studentów i ich znaczenie w życiu nie tylko społeczno-ekonomicznym i kulturalnym, ale także politycznym. W szkołach wyższych i akademickich powstawały organizacje i stronnictwa polityczne młodzieży, które często były w opozycji wobec rządów sanacji. Silne były również ruchy młodzieży związanej z Narodową Demokracją, a wśród młodzieży wiejskiej – ruchy lewicowe. Władze sanacyjne zaczęły więc stosować próby ograniczania autonomii szkół wyższych,

<sup>29</sup> J. Jastrzębski, *Państwowe szkolnictwo akademickie...*, s. 36.

<sup>30</sup> *Mały rocznik statystyczny 1937*, GUS, Warszawa 1937, s. 301; *Mały rocznik statystyczny 1939*, GUS, Warszawa 1939, s. 316.

<sup>31</sup> *Mały rocznik statystyczny 1939...*, s. 354.

dążąc do przejścia kontroli politycznej nad uczelniami i studentami. Taki stan rzeczy przyczynił się do reformy szkolnictwa wyższego, która miała doprowadzić do uzyskania przez grupę rządzącą szerszego wpływu na młodzież akademicką, wykorzystać we własnym interesie wpływy szkół wyższych i ich kadr na życie publiczne oraz wychować i wykształcić własną elitę kierowniczą. Cele te mogła zrealizować, stosując przymus administracyjny, ograniczając swobody akademickie i autonomię szkół wyższych oraz wolność nauki i nauczania<sup>32</sup>. Sejm uchwalił ustawę z 15 lipca 1933 r. o szkołach akademickich<sup>33</sup> obowiązującą od 1 września 1933 r. aż do 29 października 1947 r.

Wyrazem obrony autonomii i niezależności uniwersytetu przed zewnętrzną ingerencją była słynna mowa Kazimierza Twardowskiego *O dostojęństwie uniwersytetu* wygłoszona w listopadzie 1932 r. z okazji nadania mu tytułu *honoris causa* przez Uniwersytet Poznański<sup>34</sup>. Mimo silnej opozycji 21 lutego 1933 r. Sejm uchwalił nową ustawę o szkołach akademickich, która poszerzała uprawnienia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, stwierdzając, że jest on „naczelną władzą szkół akademickich i sprawuje nad nimi zwierzchni nadzór”<sup>35</sup>. W drodze rozporządzenia ministra odbywało się tworzenie i likwidowanie wydziałów, katedr i zakładów. Wzmocniono pozycję rektora, który odtąd był wybierany na okres trzech lat, a nie jednego, jak to było poprzednio. Ograniczono kompetencje senatu<sup>36</sup>. Niemal natychmiastową konsekwencją omawianej ustawy z 1933 r. była likwidacja 52 katedr w szkołach akademickich, m.in. w Uniwersytecie Lwowskim – 13, w Uniwersytecie Poznańskim – 10, w Uniwersytecie Jagiellońskim, Wileńskim i Politechnice Lwowskiej –

---

<sup>32</sup> DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247, art. 3, pkt 1.

<sup>33</sup> DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247.

<sup>34</sup> O dostojęństwie Uniwersytetu. Tekst napisany z okazji otrzymania przez K. Twardowskiego doktoratu „honoris causa” Uniwersytetu Poznańskiego (uchwała Senatu z 31 maja 1930 r.) i wygłoszony w Auli Uniwersytetu Lwowskiego 21 listopada 1932 r. K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu – The Majesty of the University* – reprint wraz z notą biograficzną Małgorzaty Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.

<sup>35</sup> B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 81–85.

<sup>36</sup> J. Jastrzębski, *Reforma Jędrzejewicza w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej. Wzmocnienie prerogatyw władz państwowych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace historyczne 2011, z. 138, s. 159–176.



po 7<sup>37</sup>. Wielu profesorów, wybitnych uczonych zostało pozbawionych katedr, m.in. pedagog Ludwik Jaxa-Bykowski, filolog klasyczny Jan Sajdak w Poznaniu, fizyk Wojciech Rubinowicz i matematyk Kazimierz Kuratowski we Lwowie oraz historyk wychowania Stanisław Kot w Krakowie.

### Pojęcie nauczyciela akademickiego w dwudziestoleciu międzywojennym

Szkolnictwo akademickie okresu międzywojennego posiadało dwa rodzaje pracowników (sił naukowych – nazwa analogiczna do pojęcia siły nauczycielskie używanego w latach międzywojennych). Ustawa z 1920 r. wyodrębniła siły naukowe, które można nazwać podstawowymi (choć ustawodawca takiego pojęcia nie wprowadził), oraz pomocnicze siły naukowe. Do pierwszej grupy należeli profesorowie: honorowi, zwyczajni, nadzwyczajni oraz kontraktowi, a także osoby uprawnione do wykładania z tytułu habilitacji. Do pomocniczych sił naukowych należały osoby sprawujące funkcję adiunkta, kustosza, konstruktora, prosektora, starszego asystenta, młodszego asystenta oraz zastępcy asystenta (demonstratora i elewa), które w prawach emerytalnych były zrównane z urzędnikami państwowymi<sup>38</sup>. 6 marca 1928 r. wprowadzono ponadto funkcje instruktora i obserwatora<sup>39</sup>.

Powyższy wykaz funkcji możliwych do pełnienia przez siły naukowe na uczelni skłania do wniosku, że ustawodawca nie tyle zdefiniował pojęcie nauczyciel akademicki, ile wprowadził listę stanowisk, która upoważniała pracowników uczelni do miana nauczyciela akademickiego. Prawo akademickie nie doprecyzowało terminu „nauczyciel akademicki”. Ustawa z 1920 r. do nauczycieli akademickich zaliczała profesorów hono-

---

<sup>37</sup> *Zmiany w sieci katedr profesorskich w polskim szkolnictwie akademickim w okresie od 1 września 1933 do 30 września 1939*, w: J. Jastrzębski, *Państwowe szkolnictwo akademickie...*, s. 335–346.

<sup>38</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 194. Por. J. Jastrzębski, *Pojęcie nauczyciela akademickiego w prawodawstwie II Rzeczypospolitej i jego konsekwencje dla badań historycznych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2010, nr 47, s. 13–23.

<sup>39</sup> Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z 24 marca 1928 r. o stosunkach służbowych profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół (DzU z 1928 r., nr 24, poz. 204); obwieszczenie Ministra Wyznań Religijnych Oświecenia Publicznego z 24 lutego 1928 r. o stosunkach służbowych profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół (DzU z 1933 r., nr 76, poz. 551).

wych, zwyczajnych, nadzwyczajnych i docentów, a pominęła adiunktów i asystentów, które to stanowiska funkcjonowały w szkolnictwie akademickim. Jeśli chodzi o pomocnicze siły naukowe, to nauczycielami akademickimi były tylko te osoby, które posiadały tytuł docenta<sup>40</sup>.

Przeprowadzona w 1933 r. reforma nazywana jędrzejewiczowską wyodrębniła ponadto profesorów tytularnych. Zabieg ten jednak nie rozszerzał pojęcia nauczyciela akademickiego, ponieważ funkcja profesora tytularnego była godnością honorową, którą obdarowywano wyróżniających się docentów wykładających co najmniej pięć lat, którym brakowało etatów profesorskich<sup>41</sup>. Warto jeszcze dodać, że 14 lipca 1937 r. do podstawowych sił naukowych dodano profesorów kontraktowych i zastępców profesorów<sup>42</sup>. Na te stanowiska również najczęściej powoływano docentów.

Wprowadzony 1 września 1933 r. nowy podział w kadrze akademickiej wyodrębnił nauczycieli akademickich, do których zaliczono profesorów i docentów, oraz nauczycieli nieakademickich, do których należała kadra pomocnicza<sup>43</sup>. Do 1939 r. funkcje adiunkta i asystenta nie należały do kategorii nauczycieli akademickich, o czym świadczy art. 37 ustawy o szkołach akademickich z 1933 r., który stwierdzał, że „wykłady i ćwiczenia prowadzone przez nauczycieli nieakademickich znajdują się pod opieką naukową profesora wyznaczonego przez radę wydziałową”<sup>44</sup>. W związku z powyższymi wyjaśnieniami w dalszej części artykułu zajmę się niektórymi uwarunkowaniami formalnymi karier akademickich związanych z obejmowaniem stanowisk służbowych profesora nadzwyczajnego, zwyczajnego i honorowego oraz habilitacji jako warunku uzyskania docentury i prawa do wykładania.

---

<sup>40</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494.

<sup>41</sup> J. Jastrzębski, *Habilitacja w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej*, „Analekta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 2010, nr 1–2, s. 63–81.

<sup>42</sup> Ustawa z 2 lipca 1937 r. o zmianie ustawy z 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich (DzU z 1937 r., nr 52, poz. 406).

<sup>43</sup> DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

### **Funkcja profesora zwyczajnego i nadzwyczajnego**

Ustawodawstwo międzywojenne określało zasady zatrudniania profesorów na stanowisko profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego, które w praktyce opierały się na fakcie istnienia ograniczonej liczby katedr profesorskich tworzonych przez władze państwowe. Takie praktyki były znane polskim profesorom, ponieważ funkcjonowały one w okresie zaborów w galicyjskich uczelniach. Zatrudnianie profesora następowało tylko w przypadku zwalnających się lub nowo powstałych katedr.

W okresie międzywojennym profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych mianował prezydent RP (do grudnia 1922 r. naczelnik Państwa) na wniosek rady wydziału, przyjęty przez zebranie ogólne profesorów lub senat, który był przedstawiany do zatwierdzenia ministrowi wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Przygotowanie wniosku odbywało się na podstawie referatu komisji powołanej przez radę wydziału w celu rozpatrzenia kandydatur. Przed opracowaniem referatu komisja zwracała się do wszystkich profesorów honorowych, zwyczajnych i nadzwyczajnych ze wszystkich szkół akademickich, którzy wykładali przedmiot, o którego katedrę chodzi, z prośbą o nadesłanie uzasadnionych opinii, którego z kandydatów należy uznać za najbardziej odpowiedniego. Każdy z profesorów posiadał ustawowy obowiązek napisania opinii w kwestii kandydatur. Był tylko jeden wyjątek, kiedy komisja mogła odstąpić od tej procedury, mianowicie wówczas, gdy rada wydziału nosiła się z zamiarem przedstawienia do mianowania osoby już będącej profesorem w jednej z państwowych szkół akademickich. Po dwóch miesiącach od daty rozszlania informacji (wezwań) w sprawie nadsyłania opinii o kandydatach komisja była zobowiązana do rozpatrzenia nadesłanych wniosków i przygotowania referatu, z którym występowała na radzie wydziału. Referat miał zawierać uzasadnienie merytoryczne wyboru określonego kandydata. Jeśli dotyczył nominacji profesora nadzwyczajnego na zwyczajnego, to ustawa z 1920 r. wyraźnie podkreślała, że dorobek naukowy kandydata miał się znacząco powiększyć w czasie profesury nadzwyczajnej<sup>45</sup>.

Na tej podstawie rada wydziału dokonywała wyboru kandydata i przedstawiała go zebraniu ogólnemu profesorów lub senatowi, który re-

---

<sup>45</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494; DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247.

komendował go ministrowi wyznań religijnych i oświecenia publicznego do zatwierdzenia. Jeśli uchwała rady wydziału nie była jednomyślna, a mniejszość rady wydziału żądała, żeby uwzględnić nazwisko jej kandydata, to wniosek zawierał nazwiska dwóch kandydatów. Do wniosku dołączano prace naukowe kandydata, dokumenty osobiste, życiorys, referat komisji i wszystkie referaty profesorów, do których zwróciła się komisja. W obecności rektora nowo mianowani profesorowie składali przysięgę służbową. Warunkiem mianowania profesora nadzwyczajnego na profesora zwyczajnego był dorobek naukowy i opinia środowiska naukowego. Ustawa określiła również uprawnienia ministra dotyczące zatwierdzania kandydatur. Miał on prawo do niewyrażania poparcia dla kandydata przedstawionego przez radę wydziału. W takim przypadku rada wydziału posiadała prawo przedstawienia kolejnego kandydata aż do osiągnięcia konsensusu z ministrem wyznań religijnych i oświecenia publicznego<sup>46</sup>.

Podstawy prawne działalności szkół wyższych w okresie międzywojennym stworzone przez ustawę z 1920 r. gwarantowały im autonomię, która leżała u podstaw silnej pozycji pracowników nauki. Profesor mógł być usunięty z uczelni tylko w drodze postępowania dyscyplinarnego lub honorowego za zgodą zebrania ogólnego profesorów lub senatu, który podjął taką uchwałę popartą dwiema trzecimi głosów.

Ustawa z 1920 r. precyzowała zakres obowiązków profesorów, do których zaliczała: prowadzenie badań i twórczej pracy naukowej, wykładów i ćwiczeń, kierowanie związanym z katedrą zakładem lub seminarium, egzaminowanie z wykładanego przedmiotu oraz udział w posiedzeniach rady wydziału i zebrania ogólnego profesorów (jeśli statut szkoły przewidywał). Dodatkowa stała praca profesora z wyjątkiem profesora honorowego wymagała zezwolenia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego na wniosek rady wydziału i senatu. Po 35 latach pracy w zawodzie nauczycielskim, licząc od daty mianowania na profesora, profesorowie ustępowali z katedry i otrzymywali emeryturę. Można było wydłużyć okres zatrudnienia dwukrotnie po pięć lat, jednak nie dłużej niż do 65. roku życia. Po osiągnięciu tego wieku profesorowie ustępujący z katedry mogli być powołani przez radę wydziału w charakterze profesorów honorowych. W razie potrzeby rada wydziału mogła powierzyć

---

<sup>46</sup> *Ibidem*.

obowiązek zastępczego prowadzenia wykładów adiunktom, kustoszom, konstruktorom i starszym asystentom<sup>47</sup>.

### Funkcja profesora honorowego

W II Rzeczypospolitej funkcja profesora honorowego była prawnie uregulowana. Miała charakter godności honorowej i pozwalała brać czynny udział w życiu naukowym, organizacyjnym i dydaktycznym uczelni. Była skierowana do osób, które wniosły znaczący, ponadprzeciętny wkład w rozwój nauki i wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, ale niezatrudnionych w szkołach akademickich<sup>48</sup>. Była to godność elitarna, dożywotnia, która dotyczyła nielicznych osób. Jako przykład może służyć stan kadry akademickiej w Uniwersytecie Poznańskim. 1 września 1932 r. było tylko czterech profesorów honorowych, do których należeli: Stanisław Adamski, Paweł Natowski, Józef Markowski i Ludwik Ćwikliński<sup>49</sup>. W Politechnice Lwowskiej z początkiem roku akademickiego 1926/1927 kadre nauczycieli akademickich stanowiło 46 profesorów zwyczajnych, 16 nadzwyczajnych i 5 profesorów honorowych, w tym Prezydent RP Ignacy Mościcki<sup>50</sup>. Godność profesora honorowego przyjmowana z rąk prezydenta RP pozwalała, ale nie zobowiązywała do udziału w życiu naukowym, organizacyjnym oraz dydaktycznym uczelni i jednocześnie w latach 1920–1933 dawała prawo pełnienia funkcji rektora i prorektora szkoły akademickiej. Zatem godność profesora honorowego dawała prawa równe prawom profesora zwyczajnego.

Godność tę otrzymywali tylko wybitni uczeni bez względu na płeć. Zgodnie z przepisami prawnymi oferta ta była kierowana do byłych profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych (emerytowanych nauczycieli akademickich) oraz do specjalistów zatrudnionych w innych instytucjach niż szkoły akademickie.

Postępowanie kwalifikacyjne było prowadzone przez radę wydziału, która w latach 1920–1933 stanowiła obowiązkowy organ każdej szkoły

---

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494.

<sup>49</sup> Spis wykładów i skład Uniwersytetu na rok akademicki 1932/33, Poznań 1932.

<sup>50</sup> Program Politechniki Lwowskiej na rok akademicki 1926/1927, Lwów 1926.

akademickiej<sup>51</sup>. Od 1 września 1933 r. rada wydziału pozostała obowiązkowa tylko w wielowydziałowych uczelniach. W szkołach akademickich jednowydziałowych funkcje rady wydziału sprawowało zebranie ogólne profesorów, które 14 lipca 1937 r. zastąpiła rada profesorów<sup>52</sup>. Do zadań rady wydziału należało sformułowanie wniosku o mianowanie profesora honorowego. Z uzasadnionym wnioskiem przedstawiającym kandydata do godności profesora honorowego mógł wystąpić każdy członek rady wydziału. Z reguły powoływano komisję dla tej sprawy, której zadaniem było przeanalizowanie dorobku naukowego kandydata. Wnioski komisja przedstawiała radzie wydziału, która po przewidzianej dyskusji przyjmowała bądź odrzucała uchwałę o mianowaniu profesora honorowego przekazywaną przez dziekana rektorowi. Wniosek o mianowanie profesora honorowego był zatwierdzany przez uczelnię (zebranie ogólne profesorów lub senat) i ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego oraz przekazywany prezydentowi RP, który dokonywał aktu mianowania<sup>53</sup>. Dożywotnio przyznawana godność profesora honorowego zobowiązywała do aktywności naukowej i wykonywania tych czynności w szkole akademickiej, do których sam zainteresowany się zobowiązał. Profesor honorowy wchodził w skład grona nauczycieli akademickich, jego również dotyczyła wolność nauki i nauczania, miał prawo ubiegania się o dotacje finansowe z budżetu wydziału, do którego należał, na publikacje swoich prac. Miał także prawo prowadzić zajęcia zleczone za zgodą ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, pełnić funkcję zastępcy profesora w katedrze. Za te prace przysługiwało mu wynagrodzenie.

Jak pisze Jastrzębski:

Wydaje się, że w interesie wszystkich zainteresowanych stron leżało, aby odpłatne korzystanie z usług profesora honorowego nosiło znamiona wyjątkowości. Profesorowie honorowi byli na ogół

---

<sup>51</sup> J. Jastrzębski, *Instytucja Rady Wydziałowej w państwowych szkołach akademickich II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 34 (209–210), s. 156–169.

<sup>52</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494; DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247; DzU z 1937 r., nr 52, poz. 406. Por. J. Jastrzębski, *Dwie funkcje Rady Profesorów w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2011, nr 2–4 (213–214), s. 60–72.

<sup>53</sup> DzU z 1920 r., nr 72, poz. 494; DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247.

tak wybitnymi ludźmi, że na brak zajęć ani na brak funduszy nie narzekali<sup>54</sup>.

Do wejścia w życie nowej ustawy, czyli do 31 sierpnia 1933 r., do obowiązków profesora honorowego należało opiniowanie kandydatów na stanowisko profesora zwyczajnego i nadzwyczajnego, o które był obligatoryjnie proszony przez wszystkie państwowe uczelnie akademickie. Profesor honorowy miał prawo być referentem w przewodach habilitacyjnych oraz pełnić funkcje z urzędu (czyli być członkiem zebrania ogólnego profesorów oraz częściowo rady wydziału), a także funkcje z wyboru (rektora, prorektora, zastępcy prorektora, dziekana, prodziekana, zastępcy prodziekana, delegata rady wydziału do senatu oraz częściowo członka rady wydziału).

Z powyższych rozważań wynika, że godność profesora honorowego w szkolnictwie akademickim okresu międzywojennego zajmowała wysoką pozycję. Po wprowadzeniu ustawy jędrzejewiczowskiej w 1933 r. status prawny profesury honorowej uległ osłabieniu, ale nadal był bardzo prestiżowy. Prestiż ten wynikał z czynników merytorycznych i formalnych, a zwłaszcza ze sposobu powoływania. Mianowania dokonywał sam prezydent RP, w okresie międzywojennym niezwykle szanowany jako symbol polskiej państwowości utraconej pod koniec XVIII w. na skutek słabości urzędów państwowych i odzyskanej wysiłkiem sześciu pokoleń po 123 latach zaborów. Prawne unormowanie profesury honorowej, jej elitarność i wysokie wymagania nakładane na kandydatów sprawiały, że profesor honorowy był bardzo ceniony i uznawany za człowieka wyjątkowego pod względem nie tylko naukowym, ale i społeczno-moralnym.

Jeśli mówimy o karierach akademickich okresu międzywojennego, to warto wymienić choćby niektórych znakomitych uczonych i wykładowców. W 1915 r. wznowiono działalność Uniwersytetu Warszawskiego, który po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. miał już dziewięć wydziałów. Do znakomitych naukowców i wykładowców tej uczelni należeli: filozofowie – Tadeusz Kotarbiński i Władysław Tatarkiewicz; historycy – Oskar Halecki, Marcei Handelsman, Władysław Tokarz; matematyk Waclaw Sierpiński i znakomity psycholog, współtwórca psychologii rozwojowej, wychowaw-

---

<sup>54</sup> J. Jastrzębski, *Funkcja profesora honorowego w państwowych szkołach akademickich II Rzeczypospolitej*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne” 2010, nr XV, s. 41.

czej i społecznej Stefan Baley. W 1919 r. na Uniwersytecie w Poznaniu pierwszą w Polsce katedrę pedagogiki objął Antoni Danysz, który habilitował się w Uniwersytecie Lwowskim w 1895 r. Reaktywowany w 1919 r. Uniwersytet Wileński, któremu nadano imię Stefana Batorego, posiadał sześć wydziałów (teologiczny, prawa i nauk społecznych, lekarski, humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i sztuki) i zatrudniał wybitnych uczonych m.in. z zakresu historii kultury (Henryk Łowmiański), z zakresu prawa (Bronisław Wróblewski) i logiki (Tadeusz Czyżowski).

### Habilitacja jako warunek docentury i prawa do wykładania

Habilitacja wywodzi się z przełomu XVII i XVIII w. Wprowadzona w pruskich uniwersytetach dawała prawo do samodzielnego prowadzenia zajęć dydaktycznych (głównie wykładów) i badań naukowych, ale nie uprawniała do własnej katedry. Poszukując genezy habilitacji, można by sięgnąć do tradycji średniowiecznych instytucji kościelnych, które posiadały prawo nauczania Pisma Świętego nazywane *misio canonica*. Z tej tradycji wywodzi się zasada nadawania uprawnień do nauczania i prowadzenia wykładów osobie (nazywana *venia legendi*) oraz instytucji (nazywana *facultas docendi*). Rozwój dziewiętnastowiecznych uniwersytetów, zwłaszcza w Niemczech, doprowadził do upowszechnienia się habilitacji. Rozwojowi szkół wyższych towarzyszył wzrost zapotrzebowania na kadrę uprawnionych wykładowców, których pozyskiwano dzięki habilitacji. Poza tym nadawanie tytułu profesora wymagało kosztownego fundowania katedr, co oznaczało, że czynniki ekonomiczne również miały wpływ na upowszechnienie habilitacji.

W II Rzeczypospolitej prawa wykładania udzielała rada wydziału i takie postępowanie nazywano habilitacją. Zgodnie z jej ideą w polskiej rzeczywistości międzywojennej habilitacja pozwalała na prowadzenie wykładów bez prawa do katedry. Nie istniał wówczas znany nam współcześnie stopień doktora habilitowanego, ale tytuł docenta jako wynik habilitacji, który uprawniał do wykładania całości określonej nauki lub jej części traktowanej jako oddzielny przedmiot<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> DzU z 1933 r., poz. 24.



Warunkiem dopuszczenia do habilitacji było posiadanie stopnia doktora zdobytego w polskich szkołach akademickich lub uzyskanego za granicą. Jednak prawo akademickie dopuszczało przypadki zwolnienia kandydata uchwałą rady wydziału od obowiązku wykazania się stopniem doktora, do których zaliczało wyjątkowo wybitnych fachowców i badaczy naukowych. Kolejnym kryterium dopuszczenia do habilitacji oprócz stopnia doktora były osobiste kwalifikacje kandydata, które oceniała i rozstrzygała rada wydziału w jawnym głosowaniu. Po spełnieniu tych dwóch warunków kandydat przystępował do przewodu habilitacyjnego, na który składały się trzy części:

1. Ocena kwalifikacji naukowych dokonywana na podstawie oceny wartości rozprawy habilitacyjnej stanowiącej istotny postęp w nauce i świadczącej o samodzielności myślenia naukowego autora. Przy ocenie mogły być brane pod uwagę inne prace autora.
2. Dyskusja habilitacyjna, w której mogli brać udział wszyscy członkowie rady wydziału, a która mogła obejmować nie tylko temat rozprawy habilitacyjnej, ale całość przedmiotu, z którego kandydat się habilitował.
3. Wykład habilitacyjny na wybrany przez kandydata i zatwierdzony przez radę wydziału temat, którego celem było stwierdzenie umiejętności klarownego przedstawiania zagadnień naukowych w kontekście współczesnego stanu nauki<sup>56</sup>.

Przebieg habilitacji protokolowano. W wypadku niepomyślnej uchwały rady wydziału dotyczącej pierwszego i drugiego etapu odpadała możliwość kontynuacji habilitacji. Rada wydziału miała prawo zwolnić kandydata z drugiego i trzeciego etapu habilitacji. Pozytywne uchwały rady wydziału w zakresie trzech etapów postępowania habilitacyjnego dawały kandydatowi prawo wykładania ze wskazaniem zakresu nauki, którego to prawo dotyczy<sup>57</sup>.

Ostateczna uchwała rady wydziału nadająca kandydatowi prawo wykładania wymagała przyjęcia przez zgromadzenie ogólne profesorów lub senat i zatwierdzenia przez ministra wyznań religijnych i oświecenia

---

<sup>56</sup> J. Jastrzębski, *Habilitacja w państwowym szkolnictwie...*

<sup>57</sup> Por. M. Tarkowski, *Rada Wydziału Prawa i Nauk Społecznych Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, „*Studia Iuridica Toruniensia*” 2010, t. VII, s. 105–128.

publicznego. Prawo takie wygasło, jeśli docent początkowo przez rok, a od 1933 r. przez dwa następujące po sobie lata nie korzystał z niego, tzn. zaprzestał wykładania. Ustawa przewidywała możliwość wzięcia urlopu, który był udzielany przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego na wniosek rady wydziału. Okres urlopu nie był wliczany do wyżej wymienionego czasu dwuletniego zaniechania wykładania. Na prośbę docenta rada wydziału mogła przywrócić uprawnienia do wykładania, które wygasły, jeśli minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego ze względu na osiągnięty wiek przeniósł docenta w stan spoczynku. Prawo wykładania mogło być rozszerzone na inną dziedzinę wiedzy na mocy uchwały rady wydziału zatwierdzonej przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Warunkiem było prowadzenie działalności naukowej z tego obszaru wiedzy<sup>58</sup>. Przewidziano również możliwość cofnięcia przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego prawa wykładania oraz „przeniesienia” go do innej szkoły wyższej lub na inny wydział. W obu przypadkach konieczny był wniosek stosownej rady wydziału, która informowała senat uczelni i ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego o swojej decyzji. Ustawa zobowiązywała docenta do „zachowania powagi swego stanowiska i przestrzegania przy pełnieniu swych funkcji obowiązujących przepisów”<sup>59</sup>.

### Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że polskie prawo oświatowe okresu międzywojennego sprecyzowało uwarunkowania karier akademickich. Ustawodawstwo międzywojenne wyraźnie wyodrębniło szkolnictwo akademickie spośród szkolnictwa wyższego, któremu przypisało odrębny status akademicki, opierając się na podstawach prawnych stosowanych wyłącznie do tych placówek. W związku z tym określono formalnoprawne pojęcie nauczyciela akademickiego i jego kariery. Miano nauczyciela akademickiego dotyczyło osoby uprawnionej do wykładania z tytułu habilitacji lub mianowania na stanowisko profesora. Taki stan rzeczy skłania do wniosku, że lata międzywojenne ograniczyły pojęcie nauczyciela aka-

---

<sup>58</sup> DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247.

<sup>59</sup> DzU z 1933 r., nr 29, poz. 247, art. 31.

demickiego, z którego wyeliminowano liczne pomocnicze siły naukowe niemające habilitacji. Próbując wyjaśnić ten stan, można uznać, że to profesorowie zostali wskazani przez ustawodawcę za uprawnionych do prowadzenia nie tylko wykładów i seminariów, ale również i ćwiczeń. Zadaniami pomocniczych sił naukowych było wspieranie profesorów, którym podlegali, w wykonywaniu zadań dydaktycznych, pomoc w prowadzeniu prac naukowych, pedagogicznych i organizacyjnych oraz wykonywanie poleceń służbowych profesora. O funkcjonowaniu uczelni decydowali tylko profesorowie, którzy jako jedyni ze wszystkich pracowników uczelni posiadali prawo do wyłaniania władz uczelni i zasiadania w jej organach. Dwie ustawy o szkołach akademickich z 1920 i 1933 r. określiły warunki obejmowania stanowisk profesora nadzwyczajnego, zwyczajnego i honorowego oraz habilitacji jako warunku uzyskania docentury i prawa do wykładania.

**Słowa kluczowe:** *kariery akademickie w Polsce międzywojennej (1918–1939), polskie prawo oświatowe okresu międzywojennego, szkolnictwo akademickie w Polsce międzywojennej, ustawy o szkołach akademickich w Polsce międzywojennej, nauczyciel akademicki w Polsce w okresie międzywojennym*

## LEGAL FRAMEWORK OF ACADEMIC CAREERS IN INTERWAR POLAND (1918–1939)

### Summary

Polish educational law of the interwar period specified conditions for academic careers. Interwar legislation clearly distinguished academic education and assigned it a separate academic status based on the legal grounds used exclusively for these institutions. In this connection, a formal notion of a university teacher and his career were defined. The name “lecturer” concerned a person authorized to teach due to a postdoctoral degree or appointment as a professor. This situation leads to the conclusion that in the interwar period the concept of the “lecturer” was limited as many members of academic staff, who did not have a postdoctoral degree, were eliminated from this definition. Trying to explain this

state, it can be concluded that the professors were appointed by the legislature to be responsible not only for conducting lectures and seminars, but also tutorials and workshops. The task of the auxiliary academic staff was to support research professors in the tasks of teaching and assist in research, pedagogical and organizational work as well as execute their directives. The functioning of a university was decided about only by the professors, who alone of all university employees had the right to be the part of its authorities. Two Academic Schools Acts of 1920 and 1933 defined conditions of taking positions of an associate, ordinary and honorary professor and a postdoctoral degree as a condition for the readership and the right to teach.

**Keywords:** *academic careers in interwar Poland (1918–1939), Polish educational law of the interwar period, academic education in interwar Poland (1918–1939), Academic Schools Acts in interwar Poland, university teacher in Poland in interwar period*

*Translated by Magdalena Magiera*

**POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE**



**Maksymilian Chutorański**

Uniwersytet Szczeciński

## **Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy...**

### **Wprowadzenie**

Prezentowane rozważania stanowią taką próbę, która stara się przekroczyć myślenie o uniwersytecie w perspektywie funkcjonalnej (np. w kategoriach zakładanych/realizowanych funkcji), instytucjonalnej (np. wydolności/niewydolności komórek organizacyjnych) czy podmiotowej (np. poprzez wskazania na brak świadomości czy wystarczającego poziomu etyczności akademików). Stara się za to otworzyć na rozumienie uniwersytetu jako wielu procesów, podkreślać złożoność i dynamikę rzeczywistości zarówno w akademii, jak i poza nią.

Główną tezą mojego tekstu jest twierdzenie, że krytyka akademii i stawianie skutecznego odporu (np. procesom neoliberalizacji) musi podjąć wyzwanie aleatoryczności współczesnego świata, o którym Jean Baudrillard pisał, że jest światem „całkowicie przypadkowym, w którym nie istnieje już ani podmiot, ani przedmiot, harmonijnie rozdzielone w rejestrze wiedzy”<sup>1</sup>.

W pierwszej części tekstu zwracam uwagę na akademickie polityki prostoty. Następnie, odwołując się do współczesności rozumianej w kategoriach społeczeństwa postdyscyplinarnego, argumentuję potrzebę uwzględnienia złożoności jako kategorii analitycznej w krytyce uniwersytetu.

---

<sup>1</sup> J. Baudrillard, *Słowa kluczowe*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 42.

### Akademickie polityki prostoty jako próby radzenia sobie ze złożonością

Tożsamość uniwersytetu nie jest dana raz na zawsze, jest ciągle wytwarzana w zmiennych relacjach ekonomiczno-społeczno-kulturowo-technicznych. Poszukiwanie (ostatecznego? głównego? kluczowego?) mechanizmu determinacji zmian w akademii utrudnia dostrzeżenie złożoności współczesnego świata, często bowiem stanowi redukcję akademii do jakiegoś wybranego aspektu<sup>2</sup>, ignorując lub umniejszając inne aspekty (i aktorów) jako nieistotne (lub mało istotne) dla działania systemu. Takie wysiłki, jakkolwiek mogące przynosić (i często przynoszące) istotne impulsy teoretyczne do praktyk demokratyzujących akademię, można uznać za rodzaj polityki prostoty, które Marek Krajewski uznaje za „próby unieważnienia tego, co jest źródłem doświadczenia złożoności”<sup>3</sup>. Polityki prostoty, jak pisze ten autor, to:

rozbudowany kompleks działań, idei, technicznych narzędzi skierowanych na podtrzymanie modernistycznego światopoglądu, w którego centrum znajduje się przekonanie o nieograniczonej kontroli człowieka nad rzeczywistością. Podstawowym celem tej polityki jest więc leczenie nas z największej z bolączek współczesności – niepewności – a więc z niezdolności nie tylko do przewidzenia, co może się zdarzyć, ale też do wyobrażenia sobie tego, co w ogóle może być następstwem naszych działań. Jeżeli uznamy, iż do podstawowych cech systemów złożonych należą: otwartość, zdolność do samoorganizacji, emergencja, sieciowość, wielość konstytuujących je agentów i relacji pomiędzy nimi, dynamiczność i nieliniowość tych ostatnich, to polityka prostoty polega przede wszystkim na próbie przekształcenia go w system prosty<sup>4</sup>.

O politykach prostoty w odniesieniu do uniwersytetu powiedzieć można, że pozwalają redukować doświadczaną złożoność świata, którego częścią jest akademia, umożliwiając nam funkcjonowanie w przekona-

---

<sup>2</sup> Na przykład prawnego, instytucjonalnego, ekonomicznego czy określonej funkcji, np. związanej z kształceniem.

<sup>3</sup> M. Krajewski, *Przeciwzłożoność. Polityki prostoty*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 4, s. 40.

<sup>4</sup> *Ibidem*.



niu, że żyjemy w przejrzystym świecie, którym rządzą mechanizmy dające się poznać i kontrolować.

Poniżej zwróć uwagę na dwie akademickie polityki prostoty. Pierwsza z nich dotyczy próby wyraźnego wydzielenia uniwersytetu z reszty społeczeństwa i zapanowania nad występującymi procesami polegającej na wzmocnieniu władzy centralnej. Oznacza wymyślenie i wdrażanie procedur, które mogłyby wyznaczyć aktorom wyraźne ramy postępowania i uchronić działanie tej instytucji przed niechcianymi wpływami zewnętrznymi (np. korupcją czy „lenistwem” kadry naukowej). Taka polityka budowana jest na założeniu odrębności świata akademickiego, którą można uszanować odpowiednimi przepisami prawnymi. Obejmuje rozumienie pracy badawczej jako realizowanej w ramach różnych dyscyplin naukowych, subdyscyplin i przydzielonych im przedmiotów badań, dzieli świat akademicki na mniej lub bardziej autonomiczne części. Zakłada, że istnieje słownik, który pozwoliłby na neutralne pogodzenie interesów różnych dyscyplin naukowych, wyłożyłby wykładnie pojęć „racjonalność” czy „innovacyjność” w taki sposób, który pozwoliłby rozwijać się twórczo wszystkim dyscyplinom.

Parametryzacja jednostek naukowych, listy czasopism punktowanych, „punkty za publikację” – przejawy tej polityki prostoty – pozwalają zachować pozory jedności praktyk i interesów poznawczych różnych badaczy i dyscyplin (sprowadzając do liczby punktów ocenę ich wysiłków poznawczych). Takie problematyzowanie efektów działalności naukowej umożliwia kontrolowanie i projektowanie prac naukowców w ramach różnych wydziałów, pozwala na podtrzymanie tożsamości poszczególnych dyscyplin, utrudnia jednak pojawianie się wiedzy i praktyk, które nie dają się ujmować w sztywno wyznaczonych ramach (a które np. są transdyscyplinarne). Jak zauważa Alasdair MacIntyre:

Akademickie formy organizacyjne mogą czasem skutecznie wykluczać z akademickiej debaty i badań te perspektywy, które w niewystarczającym stopniu dają się zasymilować w ramach uniwersyteckiego *status quo*, i zazwyczaj dokonują owego wykluczenia nie tyle poprzez objęcie zakazanej doktryny oficjalnym zakazem, lecz poprzez zaakceptowanie jej w zredukowanych i zniekształconych

wersjach, w rezultacie czego nieuchronnie staje się ona nieskutecznym rywalem w walce o intelektualny i moralny mandat<sup>5</sup>.

Innym wariantem polityki prostoty byłyby próby rozumienia akademii jako inkubatora dla nowych technologii i kadr dla społeczeństwa wiedzy, m.in. poprzez nacisk na komercjalizację badań zakładający próby podporządkowania pracy akademików wymogom rynku, który uznawany jest zarówno za główny mechanizm umożliwiający rozwój nauki, jak i kryterium sukcesu poszczególnych dyscyplin czy projektów badawczych (np. stopień komercjalizacji efektów badań). W tym ujęciu rynek decyduje również o tym, czego uczyć na uniwersytecie (np. w myśl zasady: „powinno się uruchamiać takie kierunki kształcenia, aby odpowiadały potrzebom pracodawców”). Wskazując efekty tak rozumianej polityki prostoty, odwołać się można do Tomasza Szkudlarka, który o wiedzy tworzonej na uniwersytecie pisze, że

Nie jest to wiedza tworzona z potrzeby poznawania świata, a raczej z potrzeby utrzymania uniwersytetu – obowiązujące dziś mechanizmy finansowania nauki wymuszają po prostu poszukiwanie pieniędzy na badania tam, gdzie ktoś jest zainteresowany zakupem określonej porcji wiedzy odpowiadającej na jego pytania<sup>6</sup>.

W tak problematyzowanym świecie akademickim dyskurs rynkowy pełni funkcję bardziej naturalnego języka, pozwala komunikować się przedstawicielom różnych dyscyplin, stwarzając pozory najbardziej sprawiedliwego medium (na podstawie kryterium stopnia komercjalizacji wyników badań wprowadza również swoistą hierarchię dyscyplin naukowych).

Jeśli uniwersytet jest problematyzowany przez (społeczne, ekonomiczne, polityczne) otoczenie jako coś, co z jednej strony ma kształcić dla rynku pracy, a z drugiej jako coś, co ma dostarczać wiedzy i innowacyjności dla rynku (albo inaczej dla tego, kto chce zapłacić za odpowiedzi

---

<sup>5</sup> A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych. Etyka, genealogia i tradycja*, tłum. M. Filipczuk, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 269.

<sup>6</sup> T. Szkudlarek, *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, w: *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Scholar, Warszawa 2012, s. 235.

na nurtujące go pytania), to trudno jest w ramach akademii wypracować autonomiczne praktyki dotyczące np. ewaluacji poszczególnych wydziałów, instytutów.

Procesy tworzące akademię przekraczają próby opisanie ich w ramach poszczególnych polityk prostoty. Co więcej:

Paradoks polityk prostoty polega na tym, iż usiłując zredukować złożoność świata, błędnie rozpoznają jej naturę, przyjmując, iż możliwa jest transcendentna interwencja w tego rodzaju układ, która sama nie podlega panującej w nim logice. W rzeczywistości polityki prostoty są skomplikowanymi, opartymi na wiedzy eksperckiej i specjalistycznych narzędziach praktykami, które złożoność z konieczności pogłębiają<sup>7</sup>.

### Różne rzeczy, procesy, sieci...

Być może więc zamiast definiować uniwersytet poprzez odwołania do idei *universitas*, wskazywać na historią uświęconą rolę tej instytucji w rozwoju nauki czy zwracać uwagę na kontekst społeczno-kulturowy i wyzwania stojące przed „fabrykami wiedzy”, powinniśmy przyjąć, że uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy. To, co nazywamy uniwersyte-tem, tworzą m.in. nauczyciele akademicy, doktoranci, studenci (tacy jak np. studenci pedagogiki I roku studiów niestacjonarnych, studenci III roku matematyki, studenci I roku biologii...), budynki (które są w różnym stopniu dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych, ocieplone lub nie...), doktorzy fizycy, doktoranci humaniści, socjolożki wykorzystujące internet do prowadzenia badań, sprzątaczkę, pracownicy administracji posługujący się kserokopiarkami, portierzy, kamery, systemy alarmowe, czytniki kart obecności etc., ...ale także wydziały nauk przyrodniczych, zespoły fizyków pracujących nad wybranym bardzo wąskim zagadnieniem, matematycy, filozofowie i ich nawyki żywieniowe, biolodzy, eksperymenty prowadzone w zaciszu laboratoriów przez interdyscyplinarne zespoły, obserwacje uczestniczące, spory o racjonalność i paradygmat, teorie, idee, studenckie godziny WF, fakty naukowe, kolokwia, egzaminy, tablice in-

---

<sup>7</sup> M. Krajewski, *Przeciwzłożoność...*, s. 41.

teraktywne, krzesła, stoły, procedury administracyjne, procedury grantowe, ustawy i rozporządzenia państwowe, prywatni sponsorzy, niezliczona liczba błędów i przypadkowych procesów... i cała masa innych rzeczy, których wymienić tutaj nie sposób. Innymi słowy, uniwersytet to bardzo wielu różnych aktorów, procesów, sieci, „lokalnych logik”, rzeczy, urządzeń, powiązań, o których rzadko myślimy, przywołując ideę *universitas*.

Przywołane rozumienie uniwersytetu podkreśla złożoność jako podstawową cechę tak akademii, jak i świata społecznego, którego ta jest częścią. Złożoność natomiast można rozumieć

jako nakładanie się na siebie wielu różnych „logik” i „racjonalności”, jako gęstnienie i komplikowanie się relacji społecznych i powiązań międzyinstytucjonalnych, jako nowe sposoby wiązania ze sobą wielu obszarów świata społecznego, o których przyzwyczailiśmy się myśleć jak o autonomicznych, lub jako wielość splecionych ze sobą czynników wpływających na nasze codzienne wybory, z których oddziaływania nawet nie zdajemy sobie sprawy (w oryginale podkr.)<sup>8</sup>.

Jak piszą Rafał Drozdowski i Tomasz Szlendak:

Wszystko jest dziś ze sobą połączone – faktycznie nie ma granic. Wirusy, narzędzia, ludzie, idee – wszystko to dzieje się i działa naraz w środowisku, w którym czas został zredukowany, a przestrzeń została otwarta. Wszystko to powoduje, że żaden system społeczny nie utrzyma się dłużej w stanie *equilibrium*<sup>9</sup>.

Banalne z pozoru wydarzenie może mieć „duże” konsekwencje, natomiast zakrojone na wielką skalę reformy mogą nie wywołać oczekiwanych zmian. Dlatego chociaż łatwiej nam wyobrażać sobie uniwersytet bez systemów alarmowych i tablic interaktywnych (przez stulecia się bez tego obywatel), trudniej bez naukowców czy szerzej nauczycieli akademickich, to próba zrozumienia „dlaczego jest tak, a nie inaczej” powinna być otwarta na badanie wzajemności i wpływów różnych aktorów i procesów.

Na przykład na tekst naukowy można spojrzeć jako na efekt złożonego procesu współpracy między doktorantem, który podpisuje tekst

---

<sup>8</sup> R. Drozdowski, T. Szlendak, *Socjologia wobec złożoności współczesnego świata*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 4, s. 7.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 10.

swoim nazwiskiem, jego promotorem, naukowcami (i nienaukowcami), z którymi rozmawiał, tekstami, które musiał przeczytać, laboratorium, którego wyposażenie umożliwia podejmowanie określonych rodzajów badań, administracją, która np. pozwala na korzystanie z laboratorium w określonych godzinach i je wyposaża, bibliotekami, z których wypożyczał książki, komputerem, do którego ktoś stworzył system operacyjny, etc. Jak pisze klasyk: „Rzeczy dzieją się tak, jak się dzieją, ponieważ wiele rzeczy dzieje się naraz”<sup>10</sup>.

### Postdyscyplinarne wytwarzanie podmiotowości i akademia

Poniżej spróbuję myśleć o złożoności akademii w kontekście społeczeństwa postdyscyplinarnego, a więc odwołam się do tych badaczy, którzy podkreślają, że współczesne relacje władzy nie dają się ująć jedynie w kategoriach foucaultowsko rozumianej dyscypliny<sup>11</sup>.

Zdaniem Michela Foucaulta od XVII w. władza w coraz mniejszym stopniu polega na prawie suwerena do zadawania śmierci, a w coraz większym do organizowania ludzkiego życia<sup>12</sup>. Od XVIII do początku XX w. władza nad życiem ma przede wszystkim dyscyplinarny charakter. Jej celem było głównie tworzyć „podatne ciała”, a więc chodziło o wywieranie nań subtelnego przymusu, działanie na poziomie czysto mechanicznym – na ruchy, gesty, postawę, tempo; różniczkową władzę nad aktywnym ciałem<sup>13</sup>. Chodziło o skuteczność ruchów, ich harmonię, ekonomię,

---

<sup>10</sup> G. Kołodko, *Wędrujący świat*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010, s. 40.

<sup>11</sup> G. Deleuze, *Postscriptum o społeczeństwach kontroli*, w: *idem, Negocjacje 1972–1990*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Wrocław 2007; J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, tłum. T. Kubikowski, Universitas, Kraków 2011; J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997; F. Lordon, *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*, tłum. M. Kowalska, M. Kozłowski, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.

<sup>12</sup> M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*, tłum. M. Kowalska, KR, Warszawa 1998, s. 245.

<sup>13</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 132.

które osiągnąć można przez ciągły przymus dotyczący „raczej przebiegu czynności niż jej wyniku”<sup>14</sup>.

Współczesna, postdyscyplinarna władza nie tylko przymusza nas do robienia czegoś („Musisz to zrobić!”), ale również i przede wszystkim przymusza nas do robienia czegoś z własnej woli („Musisz chcieć to zrobić!”)<sup>15</sup>. Taka władza rzadziej posługuje się mechanizmami represji, siłą fizyczną<sup>16</sup>, częściej stara się wpływać na sposoby, w jakie definiujemy się jako wolne i korzystające ze swojej wolności podmioty. Stara się wytwarzać, stymulować i kontrolować nasze pragnienia, tak by odpowiadały urządzeniom władzy. Dąży do uwspółliniowienia pragnień rządzonych podmiotów z pragnieniem nadrzędnym<sup>17</sup>. Jak pisze Frédéric Lordon, „Kazać pragnąć zgodnie z pragnieniem nadrzędnym – oto cały sekret lekkiego, a nawet radosnego posłuszeństwa”<sup>18</sup>.

W tych warunkach zarządzanie pracownikami oznacza przejście od myślenia w kategoriach przymusu typowego dla dyscypliny i zarządzania naukowego, a więc taylorizmu i fordyzmu, do myślenia skoncentrowanego „na dążeniach, celach, wynikach” (Jon McKenzie). Wszystko po to, by pobudzać twórczość, kreatywność, intuicję, entuzjazm, przenosić odpowiedzialność za organizowanie i wykonanie określonych zadań na pracownika<sup>19</sup>.

Postdyscyplinarna władza potrzebuje ludzi rozwiązujących problemy, identyfikujących instytucjonalne i systemowe niepowodzenia w kategoriach prywatnych dążeń, porażek, interesów<sup>20</sup>. Taka władza potrze-

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 133.

<sup>15</sup> J. McKenzie, *Performuj albo...*; F. Lordon, *Kapitalizm, niewola...*

<sup>16</sup> Co nie oznacza jednak, że może się bez niej obyć. Paradoksalnie rozrost *marketingu* „realizacji siebie”, „bycia sobą” wiąże się z penalizacją i rozrostem mechanizmów kontroli. „Na najniższych poziomach przestrzeni społecznej rozpościera się coraz gęstsza sieć policyjno-penalna (*dragnet*). Sterowanej atrofii państwa socjalnego towarzyszy hipertrofia państwa penalnego: nędza i upadek tego pierwszego implikuje wprost wielkość i rozkwit tego drugiego”. L. Wacquant: *Więzienia nędzy*, tłum. M. Kozłowski, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2009, s. 79.

<sup>17</sup> F. Lordon, *Kapitalizm, niewola...*

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 125.

<sup>19</sup> J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert Jr, *Kierowanie*, tłum. A. Ehrlich, PWE, Warszawa 1999, s. 228.

<sup>20</sup> Zob. m.in. U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2004.

buje ludzi myślących, kreatywnych, „realizujących siebie”, myślących „po swojemu” co najmniej tak samo jak ludzi gotowych wykonywać rozkazy, posłusznych autorytetom zewnętrznym. Co więcej, często w zależności od kontekstu wymaga od tych samych osób i kreatywności, i posłuszeństwa.

Akademia uczestniczy w wytwarzaniu podmiotowości poprzez to, że jest elementem urządzenia edukacyjnego<sup>21</sup>, ale również poprzez to tworzy warunki sprawstwa różnych grup i osób (po foucaultowski: urządza je). Uniwersytet nie wytwarza jakiegoś rodzaju podmiotów, który moglibyśmy uznać za reprezentujący interesy całej akademii, tak samo jak umożliwia powstawanie tożsamości profesorów, doktorów czy studentów tak samo uczestniczy w tworzeniu podmiotowości pracowników technicznych, sprzątaczek, kierowników obiektu etc. Wszyscy oni podlegają akademickiej wiedzy/władzy. Choćby dlatego, że zarządzanie uniwersytetem oznacza zarządzanie fizyczną pracą pracowników obsługi, umysłową pracą administracji i pracowników naukowych, troskę o stan bazy materialnej, o wyniki rekrutacji, zapewnienie ocieplenia na zimę, a wszystkie te procesy, wysiłki organizacyjne przenika troska o efektywność i skuteczność.

Rola, jaką odgrywa uniwersytet w tworzeniu pożądaných podmiotowości, przekracza zatem realizowane w ramach procesu kształcenia cele czy treści, przekracza również regulaminy i zasady oceny pracowników, obejmuje też te socjalizacyjne doświadczenia, które są efektem funkcjo-

---

<sup>21</sup> Urządzenie edukacyjne jest siecią, powiazaniami powstałymi między tym, co dyskursywne i niedyskursywne (rzeczami, dyskursami, tezami filozoficznymi, strukturami architektonicznymi etc.). Jest nazwą tych elementów procesów zarządzania (M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010), które wpływają na jednostkowe *kierowanie się*, jest sumą wszystkich problematyzacji budowanych na założeniu o konieczności wspieraniu ludzkiego rozwoju (a więc potrzeby wspomaganiania ludzi w realizacji ich, różnie definiowanego potencjału, samorealizacji, osiągnięcia pełni, np. poznawczej, duchowej) (M. Chutorński, *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013). Jako świadectwo jego działania z powodzeniem poza murami szkół czy uniwersytetów podać można tendencje czyniące zarządzanie rozwojem pracowników jednym z podstawowych problemów współczesnego przedsiębiorstwa (m.in. coraz większa popularność coachingu, szkoleń, myślenie w kategoriach kapitału ludzkiego, uwzględnianie w kierowaniu firmą jako elementu sukcesu finansowego takich procesów, jak zarządzanie cierpieniem). P.J. Frost, *Toksyczne emocje w pracy. Jak można sobie z nimi radzić*, tłum. M. Kaczmarczyk, CeDeWu, Warszawa 2008; W. Wrigley *Przedmowa*, w: W.B. Sayle, S. Kumar, *Błękitny Ekspres. Plan dla liderów dynamicznego wzrostu firmy*, tłum. J. Lang, Replika, Zakrzewo 2008.

nalnych braków, niesprawności instytucjonalnych<sup>22</sup>, „lokalnych logik” i sieci złożonych z ludzi, rzeczy, idei. Uczenie się (także pracowników akademickich) zorientowane jest na kształcenie umiejętności rozwiązywania doraźnych problemów w warunkach pewnego rodzaju ograniczonej racjonalności wyczulonej na środowiskowe sprzeczności wymagań, spięcia i kryzysy.

### Złożoność i krytyka uniwersytetu

Tak jak wynalazki potrzebują infrastruktury, by mogły się upowszechnić (np. o popularności danego urządzenia decydują techniczne możliwości, jak i kompatybilność z innymi urządzeniami, których może być uzupełnieniem, częścią, elementem, z którymi może współpracować), tak samo radykalne idee potrzebują radykalnych ujęć, artykulacji, takich, które będą w stanie szanować ich treść, poprzez kanały komunikacyjne nie sprowadzą ich do pustego gestu, za to umożliwią ich działanie (co oczywiście nie oznacza, że zawsze potrzebują kamieni i benzyny). To, że akademickie kariery można robić na (radykalnej) krytyce akademii (która pomimo tej krytyki zachowuje *status quo*), świadczyć może o tym, że forma oporu dająca się ująć w kategoriach akademicko rozumianego dorobku naukowego jest mało skuteczna. Nie zamierzam dowodzić cynizmu. Raczej chcę zwrócić uwagę na to, że opór środowiska może być konsumowany przez system, który ma zdolność do adaptowania się w nowych warunkach i do ewolucji. Troska o zmianę, aby nie stać się polityką prostoty, musi brać pod uwagę złożoność. Trzeba mieć świadomość tego, że „efekty systemowe często bywają najzupełniej odmienne od cech i sposobów działania części tego systemu”<sup>23</sup>. Dlatego nie wystarczy pisać radykalnych tekstów i umieszczać ich w wysoko punktowanych czasopismach. Potrzeba radykalnych (subwersywnych) praktyk, a być może uzna-

---

<sup>22</sup> Takich jak np. przeludnienie grup studenckich, niska jakości kształcenia, małe fundusze na badania, skomplikowane procedury dotyczące wyjazdów zagranicznych etc.

<sup>23</sup> R. Drozdowski, T. Szlendak, *Socjologia wobec złożoności...*, s. 9.



nia, że sprawczość przysługuje nie tylko podmiotom, ale sieciom, jakie te podmioty tworzą z innymi podmiotami, rzeczami, tekstami etc.<sup>24</sup>

Do konstatacji Michała Kozłowskiego, który przyznaje, „że gdy neoliberalizm reorganizował inne pola społeczne, naukowcy (z nielicznymi wyjątkami) nie okazywali solidarności z pracownikami sektorów prywatnego i publicznego”<sup>25</sup>, dołożyć można, jak sądzę, jeszcze taką, że w dalszym ciągu tej solidarności brak wśród pracowników uniwersytetów, którymi są nie tylko nauczyciele akademicy (solidarności rozumianej w kategoriach analiz umożliwiających wspólną krytyczną uniwersytecką praktykę teoretyczną).

Podkreślenie złożoności, sieciowości może przyczynić się do odkrycia „sieci koalicji” dla zmiany. Może również pomóc w uznaniu większej liczby aktorów (także tych nieludzkich) jako posiadających prawo wypowiedzenia się i artykułowania swoich interesów w ramach akademii. Dlatego, jak sądzę, warto podkreślać, że uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy...

**Słowa kluczowe:** *złożoność, akademia, akademickie polityki prostoty, krytyka uniwersytetu*

## THE UNIVERSITY IS A LOT OF DIFFERENT THINGS...

### Summary

The main thesis of this article is the claim that criticism of the academy must take up the challenge of complexity of the modern world. In the first part of the text I draw attention to the academic politics of simplicity. Then, referring to

---

<sup>24</sup> Na temat podkreślania sprawczości jako atrybutu raczej sieci złożonych z aktorów ludzkich i nieludzkich niż poszczególnych podmiotów zob. B. Latour, *Polityka natury*, tłum. A. Czenrcka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009; B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowoczesni*, tłum. M. Gdula, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2011; K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, Polityka. Analiza teorii Aktora-sieci Bruno Latoura*, Universitas, Kraków 2012; M. Krajewski, *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2013. Zob również. J. McKenzie, *Perforuj albo...*

<sup>25</sup> M. Kozłowski, *Kres nauk społecznych?*, w: *Wiedza, ideologia, władza...*, s. 26.

the present understood in terms of the postdisciplinary society, I argue the need to consider complexity as an analytic category.

**Keywords:** *complexity, academy, academic politics of simplicity, criticism of the university*

*Translated by Maksymilian Chutorański*

**Jacek Moroz**

Uniwersytet Szczeciński

## **Czy prawda powinna stanowić istotną wartość dla naukowców?**

Mimo iż wielu ludzi, w tym również tych zawodowo zajmujących się nauką, na tytułowe pytanie najprawdopodobniej odpowiedziałoby twierdząco, to taka reakcja dla wnikliwego i filozoficznie wprawionego badacza jest nie tylko niezrozumiała, ale wręcz trącająca „epistemologiczną niedojrzałością”. Dzieje się tak, ponieważ każdy, dla kogo *p r a w d a* nie jest pojęciem intuicyjnie oczywistym, zdaje sobie sprawę ze złożoności tytułowego pytania, na które nie sposób udzielić bezpośredniej, a zarazem prostej odpowiedzi typu „tak” lub „nie”. Co zatem uczynić, by z jednej strony nie być naiwnym w swoich sądach, z drugiej zaś nie popaść w paraliżującą niemoc myślenia sceptycznego. Zastąpienie zdroworozsądkowej perspektywy rzetelną analizą pojęcia prawdy chronicznie prowadzić będzie do niejednoznacznych konkluzji, ale tylko w sytuacji, co należy mocno zaznaczyć, nieumiejętności dokonania wyboru i obrania perspektywy jednego z możliwych modeli epistemologicznych. Jeśli już zdecydujemy się na konkretny model, supozycje leżące u jego podłoża niejako same wykonają „weryfikującą robotę”, na pewne teoretyczne alianse zezwalając, inne zaś skutecznie blokując. Niemniej jednak trzeba to już samemu umieć dostrzec, podobnie jak rozumieć, że nawet zwyczajny, choćby niespecjalnie skomplikowany namysł nad otaczającym światem wymaga zaangażowania w jakiś system myślenia, którego naturalną składową są nie zawsze wyrażane *explicite* twierdzenia. W tym kontekście pojęcie „prawdy”, często silnie skorelowane z kategorią „rzeczywistości”, jest przypadkiem szczególnym, ponieważ jako niedowodliwe stanowi jedno z *p r i n c i p i ó w* naszego myślenia. Zatem nawet z pozoru niewinne posługiwanie się przez naukowca kategorią prawdy (a nawet jej świadome unikanie) jest swego rodzaju deklaracją przynależności do filozoficznie zorientowanego obozu. Niestety, nie zawsze się o tym pamięta...

W nawiązaniu do powyższych uwag winieniem zaznaczyć, iż zaproponowane w niniejszym tekście rozstrzygnięcie tytułowego problemu jest w naturalny sposób obciążone pierwiastkiem arbitralności wynikającym z uwikłania w akceptowaną przez mnie perspektywę teoretyczną.

Celem niniejszego tekstu nie jest wskazywanie jakiejś szczególnej roli *p r a w d y* w nauce, życiu itp., nie chodzi też o przekonywanie kogoś do danej koncepcji. Wskazanie odpowiedzi na tytułowe pytanie ma przede wszystkim uwrażliwiać na teoretyczną kontekstowość każdego używanego przez nas terminu.

## I

Zawarte w tytule artykułu pojęcie *p r a w d y* może budzić wiele różnych skojarzeń, które pomimo pozornej różnorodności najczęściej przybierają postać potocznych „modyfikacji” tzw. klasycznej koncepcji *p r a w d y*. Wydaje się, że i w nauce zdroworozsądkowe spojrzenie na *p r a w d e* nie jest niczym wyjątkowym z tą różnicą, że stwarza zagrożenie „spłaszczenia” własnej perspektywy teoretycznej (co wyżej sygnalizowałem) i co gorsza – ekstrapolowania filozoficznie naiwnej postawy na szeroko rozumianą działalność naukową. Ucieleśnieniem takiej postawy zazwyczaj bywa radykalna i bezrefleksyjna chęć narzucenia jej tym wszystkim, którzy nie rozumieją jej wagi. Wobec powyższego z jednej strony mamy problem (nie)rozumienia podstawowych kategorii i zagadnień epistemologicznych, z drugiej zaś dotykamy kwestii świadomości powiązania owych kategorii z teorią i praktyką naukową.

Uzasadnione jest zatem pytanie: o jakiej prawdzie mówimy, gdy mówimy o prawdzie? Ta, w sformułowaniu nadanym jej przez Arystotelesa, brzmi następująco: „Twierdzić o Bycie, że nie istnieje, albo o Nie-Bycie, że istnieje, jest fałszem; natomiast twierdzić, że Byt istnieje, a Nie-Byt nie istnieje, jest prawdą”. Inaczej „prawdą jest powiedzieć, że jest to, co jest, a że nie ma tego, czego nie ma”<sup>1</sup>. W „uproszczonej” zaś wersji Tomasza z Akwinu otrzymujemy: *Veritas est adaequatio rei et intellectus*<sup>2</sup>. Powyższe cytaty powinny uzmysłwić, że nawet klasyczne ujęcia prawdziwości, choć jak niektórzy twierdzą, intuicyjnie uchwytne, nie są reinkarnacją

<sup>1</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, 1011b, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1983.

<sup>2</sup> Św. Tomasz z Akwinu, *Quaestiones disputatae De veritate. Dysputy problemowe O prawdzie*, tłum. A. Białek, RW KUL, Lublin 1999.

naiwnych koncepcji powtarzanych przez jej bezrefleksyjnych zwolenników. Założenia milcząco w nich zawarte stawiają wysokie wymagania w zakresie kompetencji analitycznych tym wszystkim, którzy chcą skutecznie bronić jej słuszności. Nie chodzi jednak o to, by przytaczać tutaj rozmaite definicje prawdy, poddawać je analizie, ocenie (takowe znajdziemy w licznej filozoficznej literaturze) itd., lecz o dobre zrozumienie epistemologicznej natury tego, jakże często nadużywanego w nauce, pojęcia.

W dalszej części tekstu zdecydowanie nie odnoszę się do idei prawdy pojętej metafizycznie, rozumianej na wzór platońskiego bytu w sobie. Taki sens nadawany rozpatrywanemu pojęciu jest dla mnie całkowicie niejasny. W kategoriach prawdy i fałszu można także rozpatrywać sądy powinnościowe i normatywne, traktując ich prawdziwość jako swego rodzaju wyznacznik czy kryterium słuszności etycznej – takie użycie „prawdziwości” znajduje się również poza polem mojego zainteresowania. Jeśli mówię o prawdzie, to tylko w kontekście jej wartości epistemicznej.

Niezależnie od możliwych rozróżnień i klasyfikacji prawdy terminu tego zazwyczaj używamy w ściśle ograniczonym kontekście, odnosząc go do naszych sądów, zdań, myśli itp. Świadomie bądź nie, nadajemy prawdzie sens epistemologiczny, który precyzyjnie można wyrazić przy użyciu funkcji zdaniowej: *x jest prawdziwe*, gdzie za *x* podstawiamy dowolne twierdzenie, np. „Warszawa jest stolicą Polski”. Zatem prawda to nic innego jak pewna własność (tzw. prawdziwość) przypisywana niektórym zdaniom, sądom, myślom, a niekiedy nawet całym teoriom. Na tym właśnie „epistemologicznym tle” będę umieszczał swoje rozważania na temat prawdy jako wartości obowiązującej w pewnych kontekstach.

## II

Po tych wstępnych uwagach mogę odpowiedzialnie postawić tezę głoszoną w niniejszym artykule: prawda powinna być istotną wartością (w sensie uniwersalnym) dla naukowców, jednakże wtedy i tylko wtedy, gdy spełnia dwa warunki:

- jest wartością poznawczą,
- jej pojęcie „wpisuje się” w tzw. definicję korespondencyjną.

Pierwszy warunek dotyczy kwestii umieszczania pojęcia prawdy w odpowiedniej dziedzinie bytu lub mówiąc językiem antyrealisty – we właściwym modelu z perspektywy danej ontologii. Dziedzina jest istotna,

albowiem uznając prawdę za aksjologicznie relewantną, powinniśmy skupić się, biorąc pod uwagę rozpatrywaną kwestię, nie na prawdzie jako kategorii ontycznej, etycznej czy estetycznej, lecz na jej aspekcie poznawczym i płynących z tego korzyściach. O jakich korzyściach można mówić? Prawda w dyskursie naukowym, jak się niekiedy uważa, wyznacza standardy postępowania naukowego, jest gwarantem słuszności naukowej, stanowi jednocześnie cel i sens jego dążeń. O ile skłonni jesteśmy uznać regulatywną moc prawdy, to rzeczywiście zgodzić się należy, iż stanowi ona znaczący element uprawianej nauki.

Z pierwszego warunku wyłania się niejako uzasadnienie drugiego. Prawda może stanowić cel nauki jedynie wówczas, gdy ta ostatnia „ma ambicje” odkrywania rzeczywistości. Niemniej jednak w tym kontekście pojęcie rzeczywistości/świata nie jest rozumiane jako rodzaj interpretacji lub pewna językowa reprezentacja, będąca wynikiem przyjętego modelu ontologicznego, którą formułuje się na rzecz pragmatycznego ujęcia „świata percepowanego”. Jest to pojęcie posiadające swój ściśle określony i konkretny desygnat – Rzeczywistość przez duże R, będącą równoważną z dziedziną bytów egzystencjalnie autonomicznych wobec wszelkich aktów poznawczych (tym bardziej opisów). Tak rozumiana Rzeczywistość „czeka na nasze odkrycie”, nauka zaś ma do spełnienia niezwykle ważną rolę polegającą na rozpoznaniu, opisananiu, a w konsekwencji ujawnieniu „głębokiej natury świata”.

W ramach badań semantycznych wskazuje się na desygnacyjną funkcję języka, co oznacza, że używane przez nas wyrażenia wchodzą w relacje referencji (a przynajmniej potencjalnie mają taką właściwość). Desygnaty poszczególnych słów i stany rzeczy, do których odnoszą się zdania, istnieją więc jako byty ekstralingwistyczne; zdania są prawdziwe, o ile stany rzeczy – o istnieniu których w tych zdaniach się stwierdza – istnieją (w sensie, jaki nadaje temu pojęciu realista metafizyczny). Zatem nośnikami prawdziwości są zdania, a poszczególne stany rzeczy – mówiąc w uproszczeniu – ich upr aw d z i w i a c z a m i (ang. *truthmakers*). Prawda w takim ujęciu zyskuje status szczególny, albowiem „wyznacza ona” te zdania, które z rzeczywistością wchodzą w relacje tzw. korespondencji. Niekiedy mówi się też, że zdania prawdziwe „reprezentują rzeczywistość” (reprezentacjonizm). Nauka zatem, dążąc do adekwatnego opisanania świata, powinna premiować tylko te zdania (teorie), które

są prawdziwe. I dopiero tak rozumiana prawdziwość staje się faktyczną wartością epistemiczną, której ważność nie podlega dyskusji, zaś osiągnięcie jej stanowi bezsprzeczną korzyść.

Za naszkicowanym obrazem kryje się bardzo konkretna filozofia, którą Andrzej Zybertowicz wpisuje w obiektywny model poznania. Za takim modelem prócz obiektywizmu stoi m.in. dualizm podmiotu i przedmiotu, indywidualizm, ahistorycyzm, realność przedmiotu wiedzy, empiryzm i racjonalizm, jak również dualizm faktów i wartości<sup>3</sup>. We wszystkich tych rozróżnieniach tkwi jedna podstawowa i – rzecz by można – pierwotna zasada charakteryzująca naukę świata zachodniego, która głosi, iż istnienie  $x$ -a<sup>4</sup> jest uzależnione od istnienia czegoś, co  $x$ -em nie jest. Jest to rodzaj dualizmu, bez którego pojęcie znanej nam rzeczywistości, a nawet moje „ja” wydaje się tracić sens (czyż bowiem jest „ja” bez „nie-ja”). Josef Mitterer słusznie wskazuje na zasadniczą rolę wspólnej dla różnych podejść „filozoficznego dyskursu współczesności” idei.

Polega ona na milczącym przyjmowaniu poglądu, że między światem a naszą wiedzą o świecie zachodzi różnica, różnica między przedmiotami a tym, co o nich mówimy i twierdzimy; a zatem także różnica między znakami i przedmiotami przez nie oznaczanymi, między tym, o czym mówimy, a językiem, którym o tym mówimy<sup>5</sup>.

Mitterer uważa, że dualizujący sposób myślenia i mówienia stał się niepodważalnym dogmatem na stałe wkomponowanym w nasz język. Tym bardziej nauka bazuje na dychotomii język–świat, gdzie za naturalne przyjęło się uważać, że w jakiś tajemniczy sposób język „potrafi” reprezentować<sup>6</sup> rzeczywistość. Znając wiele „mocnych” założeń tego stanowiska, nie można też twierdzić, iż realizm epistemologiczny jest koncepcją z gruntu naiwną filozoficznie. Samo myślenie w jego kategoriach (wraz z wyżej zakreśloną koncepcją języka, prawdy i rzeczywistości) wpisuje się w dwie, jakościowo odmienne, kultury myślenia:

<sup>3</sup> Por. A. Zybertowicz, *Poznanie i przemoc. Studium z nie – klasycznej socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995, s. 85.

<sup>4</sup> Gdzie za zmienną  $x$  można podstawić dowolny przedmiot, relację, stan rzeczy itp.

<sup>5</sup> J. Mitterer, *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*, tłum. M. Łukaszewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996, s. 10.

<sup>6</sup> Czymkolwiek owa reprezentacja miałaby być.

1. Zdroworozsądkową, w której świat postrzegany jest przez pryzmat „bezpośredniego doświadczenia”. Rzeczywistość, prawda czy wiedza jako rodzaj konstruktu społecznie wytworzonego i uznanego jest w tej optyce czymś niezrozumiałym, a nawet absurdalnym.
2. Filozoficzną, z której (o czym pisał Richard Rorty<sup>7</sup>) wylania się obraz naukowca – intelektualisty; kogoś, kto dysponuje językiem rozumianym jako medium pomiędzy umysłem a światem. Język ów jest równocześnie narzędziem opisu i odkrywania (nie zaś tworzenia) rzeczywistości.

Idea języka „zdolnego” reprezentować świat została ucieleśniona nieco później we wzorcu Newtonowskiego fizyka, którego działalność nie dość że odsłaniała porządek *Natury*, to jeszcze ekstrapolowała go (na tyle, na ile wyobraźnia pozwalała) na instytucje społeczne, polityczne czy ekonomiczne<sup>8</sup>. Egzemplifikację takiego myślenia odnajdujemy do dzisiaj m.in. w programach nauczania i sposobach funkcjonowania szkół, które skutecznie umacniają w nas przekonanie o słuszności zastanego porządku rzeczy (również społecznego) niejako z praw natury wynikającego. W takiej sytuacji „dyskurs realistyczny” okazuje się niezwykle dogodnym uzasadniająco-perswazyjnym środkiem oddziaływania społecznego. Jest to jednak wątek na inny artykuł. Wracając do pytania tytułowego, deklaracja przynależności do obozu epistemologicznych realistów jak najbardziej może być powiązana ze zgodą na prawdę rozumianą jako zdecydowanie istotna wartość w nauce. Jednak sytuacja się komplikuje, gdy swoje sympatie skierujemy w stronę alternatywnych (skądinąd bardzo przekonujących) ujęć nauki, te bowiem „zmieniają” zasadniczo sposób postrzegania rzeczywistości, a wraz z nią koncepcję prawdy, wiedzy, społeczeństwa, edukacji itd.

Druga połowa XX w. wręcz naszpikowana jest znakomitymi pracami, w których przewodnim hasłem stała się idea społecznej i językowej konstrukcji rzeczywistości. Nie chodzi tu jednak tylko o to, co jest w stanie percepcować przeciętny użytkownik społecznie wytworzonego języka,

---

<sup>7</sup> Por. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, W.A.B., Warszawa 2009.

<sup>8</sup> *Ibidem*.



ale co najbardziej kontrowersyjne w tym ujęciu – o sposób postrzegania samej nauki. Thomas Kuhn w *Strukturze rewolucji naukowych* przedstawił tę specyficzną ludzką działalność w świetle dotąd nieznanym, podważając istotnie sensowność poglądu, jakoby rozwój nauki stanowił liniowy i addytywny przyrost wiedzy<sup>9</sup>. Podążając tym tropem myślenia, konsekwentnie powinniśmy domagać się odpowiedzi na pytanie postawione przez Paula Feyerabenda: „Dlaczego współczesną naukę mamy cenić bardziej niż naukę Arystotelesa czy ideologię Azande?”<sup>10</sup>. Dlaczego praktyki magiczne członków społeczności Azande oceniamy gorzej aniżeli naszą aktywność naukową? Twórczość Azande, jak słusznie zauważa autor *anarchizmu metodologicznego*, można oceniać tylko wedle ich plemiennych standardów<sup>11</sup>. Jeśli na tak postawione pytanie nie potrafimy znaleźć wystarczająco dobrej odpowiedzi, to znak, że najbardziej majestatyczny produkt kultury świata zachodniego – nauka – przeżywa właśnie kryzys racjonalności.

Tezę o doskonałości nauki przyjmuje się bez uzasadnienia. To samo można powiedzieć o standardach proponowanych przez metodologię programów badawczych. Standardy te wyprowadza się z analizy nowoczesnej nauki. Przekonanie o ich doskonałości jest więc również oparte na z góry przyjętym założeniu. Nie ma żadnych racji, które przemawiałyby za tym, że są to standardy lepsze niż standardy, na których opierają się praktyki magiczne<sup>12</sup>.

W filozofii analitycznej także pojawiły się liczne prace dostarczające wielu powodów do zmiany sposobu postrzegania funkcji prawdy i jej roli w nauce. Marzenia „filozofów realistów” o odkryciu idealnego języka protokolarnego, który – jak pisze Willard van Orman Quine – „ze względu na świadectwa poprzedza zdroworozsądkowy sposób mówienia o rzeczach fi-

---

<sup>9</sup> Por. T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2009.

<sup>10</sup> P.K. Feyerabend, *Krytyka naukowego rozumu*, w: *Racjonalność i styl myślenia*, red. E. Mokrzycki, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992, s. 162.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 166.

zycznych”<sup>13</sup> jako projekt naukowy poniosły całkowitą porażkę. Jak twierdzą antyrealiści pokroju Hilary’ego Putnama „pojęcie Prawdy z Boskiego Punktu Widzenia nie istnieje”<sup>14</sup>. Korespondencyjna koncepcja prawdy, w perspektywie antyrealistycznej stając się kategorią niezrozumiałą, z konieczności ustępuje miejsca wersjom epistemicznym. Te ostatnie prawa sprowadzają zazwyczaj do czynności poznawczych, tj. stwierdzalności, uzasadnienia czy weryfikacji<sup>15</sup>.

Można więc zasadnie pytać, czy taki rodzaj prawdziwości wciąż może być uznawany za istotną wartość w nauce. Czy jest on w stanie wygenerować zgodę poznawczą, która pchnie naukę na jednolite tory rozumowania? Z punktu widzenia antyrealizmu, konstruktywizmu itp. przyjmowane kryteria prawdziwości mogą się między sobą istotnie różnić. W konsekwencji otrzymujemy więc różne koncepcje prawdziwości; ponadto może się okazać, że poszukiwanie jedności nawet w ramach jednego kryterium może być skazane na porażkę, ponieważ to, co za pragmatyczne (czyli prawdziwe) uzna jedna grupa badawcza, inna odrzuci jako całkowicie nieużyteczne, a nawet szkodliwe. Pozostałe kryteria również mogą stwarzać trudności interpretacyjne, albowiem „stwierdzalność”, „uzasadnialność” czy „koherencja” raczej nie należą do kategorii znaczeniowo klarownych i jednoznacznych. Dla konstruktywisty taka niejednoznaczność i relatywność kryteriów prawdziwościowych wcale nie musi być wadą, tym bardziej że nie blokuje, przynajmniej z założenia, dyskursywnych pól ścierania się różnych wizji i poglądów na temat otaczającej rzeczywistości.

### III

Czy jednak takie są oczekiwania wobec prawdy? Czy zrównanie jej z jakkolwiek rozumianym kryterium jest wystarczająco satysfakcjonującym rozwiązaniem dla naukowca, który prawdzie przypisuje zazwyczaj szczególny charakter? Myślę, że nie. Prawdę się odkrywa, nie tworzy, jest ona wyznacznikiem tego, co rzetelne i niepodważalne, co spełnia

---

<sup>13</sup> W.V.O. Quine, *Słowo i przedmiot*, tłum. C. Cieśliński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 14.

<sup>14</sup> H. Putnam, *Realism with a Human Face*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 114.

<sup>15</sup> Por. *ibidem*; M. Dummett, *Logiczna podstawa metafizyki*, tłum. W. Sady, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998 i n.

funkcję wartości, będącej gwarantem jedności (w dłuższej perspektywie), obiektywności i spójności wiedzy, jak również epistemicznej pewności, której ideał ma się ziścić w naukowej aktywności człowieka.

Wskazywane wyżej stanowiska, tj. realizm i konstruktywizm, prezentują przeciwstawne podejścia do zagadnienia p r a w d y. Istnieje jednak trzecie – alternatywne wobec nich – podejście Leszka Kołakowskiego.

Pytania i przeświadczenia metafizyczne są jałowe technologicznie, nie stanowią tedy części analitycznego wysiłku ani składnika nauki. Jako organ kultury są przedłużeniem jej mitycznego pnia. Dotyczą sytuacji bezwzględnie początkowej świata doświadczenia; dotyczą jakości bytu jako całości (w odróżnieniu od przedmiotu); dotyczą konieczności zdarzeń<sup>16</sup>.

Świat doświadczenia jawi się jako przygodny i chwilowy, my zaś potrzebujemy związku z tym, co nieuwarunkowane – absolutne, by mogło ono stanowić uzasadnienie, a zarazem usensownić „realność postrzeganą”<sup>17</sup>. Przymus mitu, zdaniem Kołakowskiego, będąc głęboko w nas zakorzenionym, napędzany jest trzema potrzebami:

- wiarą w celowy ład, utajony w potoku doświadczenia,
- poczuciem ciągłości wobec tradycji,
- unikaniem zgody na świat przypadkowy<sup>18</sup>.

Dla autora *Obecności mitu* cały świat wartości jest realnością mityczną, zaś prawda zajmuje w nim swe istotne miejsce. Jest częścią mitologii Rozumu.

Mit Rozumu – jak pisze Kołakowski – potrzebny jest, aby obecna była wiara, iż logika nasza nie jest tylko *savoir-vivre’em* zbiorowości współpracujących w myśleniu, ani tylko faktyczną jakością naszego cielesnego ustroju lub naszego sposobu mówienia. Mit Rozumu nie jest prawdziwy ani fałszywy, ponieważ żaden mit nie podlega dychotomii prawdy i fałszu. Ale coś może być prawdziwe tylko dzięki mitowi Rozumu<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 13.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 13–14.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 15–17.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 67.

Powyższe słowa doskonale oddają istotę ważności, a zarazem nieuchwytności epistemicznej wartości R o z u m u, w którym rodzi się metafizyczny mit p r a w d y. Niemniej jednak nawet gdybyśmy pierwotne potrzeby myślenia mitycznego jakimś cudem odrzucili, musielibyśmy zmierzyć się jeszcze z olbrzymią dawką „energii mitologicznej” zawartej w, mówiąc słowami Kołakowskiego, „*praxis* swoiście ludzkiej”, tj. w technologicznej, społecznej, intelektualnej, artystycznej czy nawet seksualnej dziedzinie naszego życia.

Czy zatem istnieje jakieś rozwiązanie naszego problemu? To zależy czego się oczekuje. Jeśli odpowiedzi uniwersalnie ważnej, niewykłanej w żaden dyskurs naukowy, to nie – nie istnieje takie rozwiązanie, acz potrzeba zrodzona z mitycznej świadomości pozostaje. Jeśli zaś godzimy się na dyskursywność rzeczywistości, otrzymujemy co najmniej trzy stanowiska z trzema koncepcjami prawdziwości: relatywną bez szans na uniwersalizację, mityczną ufundowaną na nieracjonalnej wierze lub klasyczną (korespondencyjną), w której prawdziwość jest absolutną cechą zdań „referencjalnie wyróżnionych” przez rzeczywistość. Z omówionych tu stanowisk tylko ostatnie – w obliczu warunków postawionych (na początku paragrafu drugiego) prawdziwie – dostarcza naukowcom wartości autotelicznej i bezwzględnej, mogącej wyznaczać „właściwy” kierunek działań poznawczych. Jednak tylko od nas (a dokładnie rzecz ujmując – naszego krytycyzmu) zależy, czy damy się przekonać tradycyjnej już narracji realistów...

**Słowa kluczowe:** *teoria prawdy, prawdy jako mit, wartości epistemiczne w nauce, relatywizm epistemologiczny, Leszek Kołakowski*

## SHOULD THE TRUTH BE SIGNIFICANT VALUE FOR SCIENTISTS?

### Summary

Each kind of scientific activity needs engaging in some system of values. When the scientist constructs a new theory he must be aware, that at its base lies determined a concept of axiology. In my article I try to answer the question:

should the truth be significant value for scientists? I think that answer on this question should be not obvious and depend on our philosophical and critical thinking.

**Keywords:** *correspondence theory of truth, truths as a myth, epistemic values in science, epistemological relativism, Leszek Kołakowski*

*Translated by Jacek Moroz*



# **DONIESIENIA Z BADAŃ**





**Ewa Kochanowska**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

## **Pedagogiczny kontekst postrzegania człowieka starego i starości jako fazy życia przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

Oby społeczeństwo umiało w pełni docenić ludzi starych, którzy w pewnych częściach świata (...) słusznie są darzeni szacunkiem jako „żywe biblioteki” mądrości, strażnicy bezcennego dziedzictwa ludzkiego i duchowego. Choć to prawda, iż w wymiarze fizycznym zazwyczaj potrzebują pomocy, prawdą jest też, że nawet w podeszłym wieku mogą być oparciem dla młodych, którzy stawiają pierwsze kroki w życiu i szukają swojej drogi<sup>1</sup>.

### **Wprowadzenie**

Od kilkunastu lat w Polsce, podobnie jak w innych krajach Unii Europejskiej, narasta problem postępującego starzenia się społeczeństwa. Według prognoz GUS<sup>2</sup> udział osób w wieku poprodukcyjnym w strukturze ludności Polski zwiększy się z 16,8% w 2010 r. (około 6,5 mln osób) do prawie 27% (około 9,6 mln osób) w 2035 r. Przyczynia się do tego malejący przyrost naturalny, a także wydłużenie trwania życia dzięki wielu sprzyjającym czynnikom, takim jak: wzrost dobrobytu, większy dostęp do opieki medycznej i zabezpieczenia socjalnego, wzrost oświaty ogólnej i zdrowotnej, lepsze warunki socjalno-bytowe, aktywność społeczna. Taka sytuacja sprawia, że istotne staje się kształtowanie takiego społeczeństwa, które będzie akceptowało i ceniło starość zarówno swoją, jak i innych ludzi.

---

<sup>1</sup> *List Ojca Świętego Jana Pawła II do osób w podeszłym wieku (Do moich Braci i Siostr – ludzi w podeszłym wieku)* (Watykan 1.10.1999), Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1999.

<sup>2</sup> Zob. *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, GUS, Departament badań demograficznych, Warszawa 2009, [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L\\_prognoza\\_ludnosci\\_na\\_lata2008\\_2035.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_prognoza_ludnosci_na_lata2008_2035.pdf) (8.12.2014).

Starzenie się jest powszechne i dotyczy wszystkich społeczeństw. Na poziomie indywidualnym starość i starzenie się są procesami nieuchronnymi i wpisanyymi w życie ludzkie. To nie tylko procesy długotrwałe i nieodwracalne, ale także naturalne, w związku z czym edukacja dotycząca starości stanowi ważne wyzwanie dla współczesnych społeczeństw. Edukacja do starości zdaniem Marka Niezabitowskiego powinna trwać od najmłodszych lat, gdyż wypracowany w młodości styl życia ma swoje konsekwencje w przyszłości w postaci dobrej lub złej adaptacji do zmian, jakie mają miejsce po przejściu na emeryturę<sup>3</sup>. Tymczasem, jak pisze Józefina Hryniewicz,

w czasach powszechnego kultu nieustannej młodości i sprawności trudno określić wiek, od którego zaczyna się starość. (...) Wielu autorów stara się unikać pojęcia „człowiek stary”. Zastępuje je określeniami: „senior”, „seniorzy”, lub „osoby trzeciego, czwartego wieku, późnego wieku”. Trzeci wiek to czas, gdy jednostka wolna jest od pracy zawodowej i zadań rodzicielskich, zaś czwarty wiek to czas życia, gdy jednostka ze względu na podeszły wiek traci samodzielność i niezależność, ma ograniczoną sprawność fizyczną i umysłową. Senior to ktoś najstarszy w danej zbiorowości, lecz stare mogą być osoby nie tylko najstarsze w danej zbiorowości, ale też i młodsze od nich, ale także stare. Żadne z podanych określeń nie jest jednak dostatecznie precyzyjne<sup>4</sup>.

Zazwyczaj przez starość rozumie się okres w rozwoju człowieka po ukończeniu 60.–65. roku życia, ponieważ właśnie wtedy uaktywniają się zjawiska fizyczne, psychiczne i społeczne właściwe dla starości. Mimo że jest to proces naturalny, zależy od wielu czynników, takich jak choćby genetyka organizmu czy też warunki społeczno-socjalne społeczeństwa. Sytuacja społeczna człowieka w okresie późnej dorosłości wiąże się z sytuacją „straty”, która dotyczy wielu obszarów życia. I tak, dochodzi do:

- utraty zdrowia, kondycji i atrakcyjności fizycznej, utraty bliskich osób,

---

<sup>3</sup> M. Niezabitowski, *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Śląsk, Katowice 2007, s. 11.

<sup>4</sup> J. Hryniewicz, *Los starca zależy od kontekstu społecznego – wprowadzenie*, w: *O sytuacji ludzi starszych*, t. III, red. J. Hryniewicz, Rządowa Rada Ludnościowa, Warszawa 2012, s. 11.

- utraty statusu społecznego i ekonomicznego,
- utraty poczucia przynależności i prestiżu,
- pojawiania się perspektywy śmierci<sup>5</sup>.

Istotną rolę ogrywa sposób przystosowania się człowieka do własnej starości i do towarzyszących jej zmian. Istnieje wiele poglądów i teorii na temat przystosowania się do starości. Należą do nich:

1. Teoria wycofania się, która odwołuje się do naturalnego procesu stopniowego wyłączenia się ludzi starszych z pełnionych do tej pory ról społecznych. W myśl tej teorii to właśnie wyłączenie się i przyjęcie postawy pasywnej przez ludzi starszych, a nie aktywność społeczna, stanowi ich podstawową potrzebę. Zrealizowanie jej pozwala osiągnąć zadowolenie oraz psychiczną równowagę, umożliwiając dalszy rozwój. Wycofanie nie powinno nastąpić zbyt wcześnie, w wyniku choroby albo przedwczesnego przejścia na emeryturę. Wówczas może skutkować problemami adaptacyjnymi. Powinno przyjść w odpowiedzi na wewnętrzną potrzebę i gotowość, a nie z jakiegokolwiek zewnętrznej przyczyny.
2. Teoria aktywności, która w przeciwieństwie do poprzednio omawianej koncepcji zakłada, że warunkiem udanego przystosowania się do starości jest zachowanie aktywnego stylu życia poprzez znalezienie zastępczych form działalności, gdy wykonywanie tego, co się robiło przez dotychczasowe życie, nie jest już możliwe ze względu na ograniczenia zdrowotne. Osoby starsze pozostają zatem obecne w życiu społecznym, znajdują substytuty pracy zarobkowej, angażują się w życie towarzyskie i rodzinne.
3. Teoria opanowania trwogi, która zakłada, że świadomość własnej śmiertelności wywołuje uczucie trwogi i zagrożenia zakotwiczone w instynkcie życia. Ustawiczne przeżywanie tego przykrego stanu nadmiernie angażowałoby nasze zasoby poznawcze, utrudniając i uprzykrzając codzienne funkcjonowanie. Człowiek uczy się za-

---

<sup>5</sup> M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 268.

tem tłumić lęk przed śmiercią, obniżając jego intensywność do znośnego, akceptowalnego poziomu<sup>6</sup>.

W odniesieniu do osób starych funkcjonuje w społeczeństwie wiele stereotypów. Maria Straś-Romanowska stwierdza, że często

ludzi starych cechuje bierność oraz zależność od otoczenia. Wykazują oni niską w porównaniu z osobami młodymi motywację osiągnięć oraz małą pewność siebie, natomiast podwyższoną potrzebę spokoju i bezpieczeństwa, a także wysoki poziom lęku przed osamotnieniem<sup>7</sup>.

Ta bierno-zależna postawa przypisywana ludziom starszym bywa interpretowana jako przejaw instynktu samozachowawczego uruchamianego przez obniżone poczucie bezpieczeństwa wynikające zwykle z nie najlepszego stanu zdrowia i sytuacji socjoekonomicznej<sup>8</sup>. Z racji różnorodnych ograniczeń osoby starsze postrzegane są zarówno w odczuciach własnych, jak i w odbiorze społecznym w kategoriach niskiego statusu społecznego. Na ryzyko ich wykluczenia wpływa ogrom różnorodnych czynników natury ekonomicznej, społecznej i kulturowej, ale najistotniejsze mieszczą się w obrębie struktur podstawowych tworzących przestrzeń życiową i stanowiących przedmiot zainteresowań polityki społecznej. Są to: rynek pracy, system zabezpieczenia społecznego, dostęp do konsumpcji dóbr i usług, a nawet środowisko lokalne i rodzinne<sup>9</sup>. Ludzie starsi często w sposób bolesny muszą się konfrontować ze społecznym stereotypem człowieka starego, zgodnie z którym wielu rzeczy już zwyczajnie nie wypada w tym wieku robić. Ten ageizm znajduje odzwierciedlenie w sposobie

---

<sup>6</sup> Por. K. Mudyń, A. Weiss, *Satysfakcja z życia u osób w wieku senioralnym a orientacje życiowe i deklarowane wartości*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2010, nr 1 (22), s. 32–47.

<sup>7</sup> Zob. M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość...*, s. 278.

<sup>8</sup> Zob. S. Krzymiński, *Geriatrya i psychogeriatrya. Zagadnienia ogólne*, w: *Zaburzenia psychiczne wieku podeszłego*, red. S. Krzymiński, PZWL, Warszawa 1993, s. 21.

<sup>9</sup> E. Trafiałek, *Rodzina i środowisko zamieszkania jako obszary wykluczenia społecznego osób starszych*, w: *Stan przestrzegania praw osób starszych. Analiza i rekomendacje działań*, red. B. Szatur-Jaworska, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2008, s. 83.

traktowania ich przez społeczeństwo, instytucje, media<sup>10</sup>. Jak podkreśla Anna Kotlarska-Michalska,

z socjologicznego punktu widzenia ludzie starzy tworzą pokolenie, gdyż są grupą społeczną o podobnych doświadczeniach życiowych, o podobnych potrzebach społecznych i o podobnym stosunku do rzeczywistości. Pokolenie to grupa społeczna o podobnym stosunku emocjonalnym do wartości, na podstawie których kształtowała swój stosunek do świata społecznego i fizycznego. Każde pokolenie stara się chronić najcenniejsze wartości, zasady i normy, co, jak historia wskazuje, staje się powodem konfliktów międzypokoleniowych. (...) Socjologiczny punkt widzenia starości określić można jako widzenie człowieka starego przez pryzmat jego ról społecznych, jego aktywności w grupach, zbiorowościach i strukturach społecznych<sup>11</sup>.

Istotną rolę w przełamywaniu stereotypów dotyczących ludzi w okresie późnej dorosłości odgrywa kształtowanie właściwego sposobu postrzegania ludzi starych przez młodych ludzi oraz ich stosunku, podejścia do własnej, choć odległej, ale nieuchronnej starości. Szczególną grupę młodych ludzi stanowią studenci pedagogiki – kandydaci na nauczycieli, którzy w swojej przyszłej pracy zawodowej będą kreowali u dzieci określony stosunek do starości i ludzi starych. Zagadnienie to nabiera tym większego znaczenia, że istotnym czynnikiem potęgującym trudności ludzi starych jest dość powszechny kryzys więzi rodzinnych i niekiedy okazjonalny tylko kontakt z własnymi dziećmi i wnukami. Tymczasem dobre bliskie związki w rodzinie bywają pomocne w odbudowywaniu poczucia społecznego znaczenia starszych ludzi. Ludzie starsi bardzo wysoko cenią sobie więzy rodzinne. Kontakty rodzinne są jednymi z najważniejszych stosunków społecznych, w jakich pozostaje stary człowiek. Mają one dla niego duże znaczenie. Będąc w rodzinie, osoba starsza może pomagać w wychowaniu młodego pokolenia, czerpiąc ze skarbcza doświadczeń swego życia. Istnieje dziś ogromna potrzeba takiego działania przy ukazaniu tych wartości, które reprezentuje starość i które może ona z siebie dać za-

---

<sup>10</sup> J. Janiszewska-Rain, *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005, s. 612.

<sup>11</sup> A. Kotlarska-Michalska, *Starość w aspekcie socjologicznym*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, t. XII, s. 148.

równy w rodzinie, jak i w szerszym społecznym zakresie<sup>12</sup>. Obecność ludzi starszych w rodzinie pozwala dostrzec zależność występującą między jej członkami. Z jednej strony ludzie starzy często potrzebują pomocy ze strony swoich dzieci, nie tylko wówczas, kiedy doskwiera im samotność i poczucie nieużyteczności. Z drugiej jednak strony nie należy zapomnieć o cennym wkładzie, jaki ludzie ci są w stanie wnieść w życie rodzinne. Leon Dyczewski pisze:

Opierając się na przekazywanej przez starszych ludzi historii rodziny czy też narodu, młodsze pokolenie wytycza swoją drogę życia. W taki sposób przeszłość zostaje wpleciona w terażniejszość. Przyszłość młodych łączy się z przeszłością starszych i niejako z niej wyrasta. To zaś nadaje charakter ciągłości i stabilności życiu zarówno dla poszczególnego człowieka, jak i dla społeczeństwa. A jest to niezwykle cenne dla zachowania odrębności i tożsamości kulturowej społeczeństwa<sup>13</sup>.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie stosunku studentów pedagogiki do starości oraz ich nadziei i obaw związanych z okresem późnej dorosłości. Zadaniem badanych studentów jako przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej będzie kształtowanie u dzieci właściwego stosunku do osób starszych oraz do starości jako naturalnej fazy życia. W tym kontekście niezależnie od przygotowania pedagogicznego i metodycznego w zakresie realizowania z dziećmi analizowanych zadań kluczową rolę odgrywa stosunek samych studentów do starości.

### **Studenci pedagogiki wobec starości jako fazy życia**

W kontekście współczesnych procesów demograficznych istotne jest propagowanie od najmłodszych lat szkolnych potrzeby wcześniejszego przygotowywania się do starości. Między innymi nauczyciele w szkole podstawowej i w gimnazjum powinni zachęcać młodzież do podejmowania aktywności przez całe życie, promować konieczność ciągłego pogłębiania

---

<sup>12</sup> K. Wiśniewska-Roszkowska, *Starość jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989, s. 9.

<sup>13</sup> L. Dyczewski, *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, RW KUL, Lublin 1994, s. 78.

i aktualizowania swojej wiedzy, zachęcać do prowadzenia modelu życia opartego na samodzielności i niezależności oraz kształtować u uczniów pozytywne postawy wobec seniorów oraz procesu starzenia się<sup>14</sup>.

W celu poznania opinii kandydatek na nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej na temat starości jako fazy życia w marcu i kwietniu 2014 r. przeprowadzono badania ankietowe na grupie 76 studentek Akademii Techniczno-Humanistycznej oraz 44 słuchaczek Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej. Wszystkie respondentki studiują specjalność pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

W toku badań sondażowych poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest stosunek studentek pedagogiki – przyszłych nauczycielek – do własnej przyszłej starości i jak postrzegają one starość jako okres w życiu człowieka?
2. Czy obecnie mają jakieś obawy związane z przyszłą starością?
3. Jak oceniają rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w przygotowaniu dzieci do właściwych kontaktów i relacji z seniorami?

W kwestionariuszu ankiety zastosowano pytania półotwarte i otwarte, założono bowiem, iż w ten sposób respondentki nie ulegną jakiegokolwiek sugestii, a otrzymane odpowiedzi będą wyłącznie ich własną opinią. Badane studentki w wieku od 20 do 22 lat reprezentowały w szczególności gminę miejską (62%), zaś pozostałe gminę wiejską (38%). Mimo iż zainteresowanie własną starością w naturalny sposób wzrasta wraz z wiekiem, prawie dwie trzecie badanych (86 osób, tj. 72%) myśli bardzo często i często o swojej starości. 15 osób (12,5%) zadeklarowało, iż nie myśli o swojej starości, twierdząc, iż ten okres jest jeszcze zbyt odległy. Uzupełniając niedokończone zdanie „Starość jest...”, wszyscy ankietowani zwrócili uwagę przede wszystkim na jej aspekt biologiczny, stwierdzając, że:

- starość jest czymś naturalnym i nieuniknionym (85%),
- okresem smutnym, często pełnym cierpienia i samotności (54%),
- okresem choroby, niepełnosprawności ruchowej, czasem intelektualnej (46%),
- zmiany w wyglądzie, utraty urody (43%).

---

<sup>14</sup> Zob. A. Zawada, *O potrzebie kształcenia gerontologicznego wśród dzieci i młodzieży*, „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 4–5, s. 8–11.

W swobodnych wypowiedziach studenci wyrażali następujące przykładowe sądy:

Starość jest ostatnim etapem życia wymagającym refleksji nad własnym życiem, myślenia o dobrej śmierci.

Starość to czas, kiedy człowiek często przestaje być potrzebny, zmienia się fizycznie i nie może się z tym pogodzić.

Starość jest najgorszym okresem w życiu pod względem zdrowotnym, ale pięknym ze względu na doświadczenia i wspomnienia. Może też przytłaczać, jeśli uświadomimy sobie, że w życiu niczego nie osiągnęliśmy.

Podjmując próbę określenia charakterystycznych cech i zachowań ludzi starych, respondentki wykazały swoisty pesymizm, wskazując głównie na takie cechy, jak:

- nieporadność, niedołęstwo (47%),
- smutek, przygnębienie (37,5%),
- zmęczenie (32%),
- dokuczliwość dla otoczenia (24%).

Badane podkreśliły także pozytywne cechy starości jako fazy życia, takie jak: mądrość życiowa (87%), duże doświadczenie (60%), spokój i opanowanie (45%), pogoda ducha i troskliwość (44%), poczucie odpowiedzialności (32%). Ponad połowa badanych (63%) zwróciła uwagę na to, że ludzie starzy są niedoceniani w naszym społeczeństwie i często czują się niepotrzebni.

W aspekcie społecznym starość postrzegana jest przez badane przede wszystkim jako okres:

- a) odpoczynku, realizacji swoich zainteresowań, hobby, pasji (np. korzystania z zajęć w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku, podróży, czytelnictwa itd.) (70%);
- b) radości z bycia babcią/dziadkiem, opieki nad wnukami, możliwości dzielenia się z młodymi nabytą przez lata wiedzą, przekazywania im wartości rodzinnych, religijnych, moralnych itd. (54%);
- c) czas aktywności społecznej, nadal zawodowej, samorealizacji itd. (27%).



Na podstawie przedstawionych wyżej wyników badań nasuwa się wniosek, iż respondentki choć łączą starość z biologicznym procesem zniedołężnienia, ubytkiem sprawności fizycznej, licznymi chorobami wieku starczego, osamotnieniem, cierpieniem, to jednak znaczny odsetek młodych ludzi dostrzega w tej fazie życia pewne zalety i wartości. Zalicza do nich m.in.: dużo wolnego czasu, który można zagospodarować według własnego upodobania, aktywność na rzecz rodziny czy społeczności lokalnej, doświadczenie i mądrość życiową, z których może korzystać młode pokolenie.

Gerontolodzy analizujący jakość życia człowieka w okresie starości podkreślają znaczenie realizacji potrzeb społecznych i psychicznych omawianej grupy osób. Wśród najistotniejszych z nich wymieniają:

- a) potrzebę przynależności, o zaspokojeniu której świadczy ilość kontaktów interpersonalnych, osamotnienie i samotność, więź z dawnym i nowym środowiskiem oraz stosunki z rodziną osoby starej;
- b) potrzebę użyteczności i uznania opartą na subiektywnej ocenie własnej sytuacji i udziale w różnych formach aktywności;
- c) potrzebę niezależności, której zaspokojenie wiąże się ze stopniem samodzielności (ekonomicznej, mieszkaniowej) seniorów w nowym środowisku czy nowych warunkach;
- d) potrzebę bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, o zaspokojeniu której świadczy stopień korzystania z urzędów miejskich, instytucji, znajomości miasta i funkcjonowania w nim, samopoczucie w mieszkaniu i osiedlu, oparcie w rodzinie i poza nią;
- e) potrzebę satysfakcji życiowej, przez którą rozumie się subiektywną ocenę zadowolenia z własnego usytuowania w nowym środowisku<sup>15</sup>;
- f) potrzebę akceptacji samego siebie i innych, potrzebę osiągnięć, a także samostanowienia o sobie i swoim życiu<sup>16</sup>.

Badane studentki do najważniejszych potrzeb ludzi w okresie późnej dorosłości zaliczyły przede wszystkim te odnoszące się do sfery opiekuń-

---

<sup>15</sup> G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1999, s. 25–26.

<sup>16</sup> B. Juraś-Krawczyk, *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, Wydawnictwo WSH-E, Łódź 2007, s. 136–137.

czej oraz sfery emocjonalno-społecznej związanej z poczuciem akceptacji, bycia potrzebnym bliskim i całemu społeczeństwu (tabela 1).

Tabela 1. Najważniejsze potrzeby osób starszych w ocenie badanych studentów

Najważniejsze potrzeby osób starszych w ocenie badanych	Liczba wskazań	% odpowiedzi
pomoc i opieka ze strony rodziny	114	95
poczucie bycia potrzebnymi	105	87
zrozumienie i miłość bliskich	98	82
wsparcie społeczne, pomoc finansowa o charakterze instytucjonalnym	54	45
potrzeby kulturalne, realizacja zainteresowań	45	38

Jako podstawę obliczeń procentowych przyjęto N = 120.

Źródło: badania własne.

W ocenie respondentek osoby starsze potrzebują przede wszystkim pomocy i opieki ze strony rodziny (95%). Zrozumienie i miłość otoczenia społecznego stanowi w opinii badanych studentów (82%) jedną z najistotniejszych potrzeb człowieka w okresie późnej dorosłości. Kontakt emocjonalny rozumiany jako wzajemna czułość i troska, współdoznawanie razem emocji, wyznawanie niektórych zasad i wartości, wspólne przeżywanie zjawisk świata zewnętrznego decyduje o jakości życia osób starszych. Więź z rodziną zaspokaja potrzebę sensu życia osób starszych.

Dla zdecydowanej większości badanych (94%) okres starości wiąże się z różnego rodzaju obawami. Jedynie nieliczne studentki nie odczuwają lęku przed tym okresem życia (6%). Respondentki, myśląc o swojej starości, najbardziej obawiają się chorób, niedołężności, utraty pamięci (73%). Ponad połowa (56%) boi się utraty samodzielności, bycia ciężarem dla innych, uzależnienia od innych ludzi. Badane wyraziły niepokój związany z niepewnością dotyczącą tego, z kim będą mieszkać i pod czyją będą opieką (26%). Prawie jedna trzecia ankietowanych (32%) obawia się złych warunków życia, trudności finansowych związanych z utrzymaniem się, a także samotności i utraty lub braku kontaktu z osobami bliskimi. Część badanych (23%) zadeklarowała lęk przed cierpieniem oraz śmiercią.

W wypowiedziach wielu badanych pojawiły się obawy o stan zdrowia, np.:

Boję się samotności, zwłaszcza niedołęstwa i chorób. Najtrudniej jest wtedy, kiedy nie ma wokół osób bliskich.

Pewnie będę miała raka, bo to u mnie w rodzinie dziedziczne. Najbardziej boję się tego, że zamiast cieszyć się ogródkiem i wnukami, będę chorowała i cierpiała.

Zarysowując wizję starości, badane studentki często koncentrowały się w swoich wypowiedziach pisemnych na warunkach mieszkaniowych i materialnych, w jakich przyjdzie im żyć. W tym kontekście ujawniły potrzebę bycia samodzielnymi, niezależnymi w okresie starości. Zdecydowana większość respondentek (58%) wyraziła chęć mieszkania we własnym mieszkaniu, korzystając z doraźnej pomocy bliskich – rodziny, przyjaciół, sąsiadów. 34% odpowiadałoby zamieszkanie razem z dziećmi, wnukami lub dalszą rodziną, natomiast 5% studentek zadeklarowało chęć zamieszkania we własnym mieszkaniu, korzystając z odpłatnej stałej pomocy lub z bezpłatnej opieki np. pomocy społecznej czy wolontariuszy. W deklaracjach osób badanych najrzadziej (3%) wystąpiły instytucjonalne formy organizacji życia na stare lata, takie jak prywatny lub państwowy dom spokojnej starości. Na podstawie przytoczonych danych można stwierdzić, że dominowały wypowiedzi osób badanych wskazujące na potrzebę autonomii, niezależności od rodziny, mieszkania we własnym mieszkaniu (mając zapewnioną pomoc najbliższych).

Wszystkie ankietowane były zgodne, że od najmłodszych lat należy przygotowywać dzieci do kontaktu z osobami starszymi i budowania z nimi właściwych relacji.

Tabela 2. Najważniejsze zadania edukacyjne w zakresie wychowania do starości i przygotowania dzieci do kontaktów z seniorami w ocenie badanych

Najważniejsze zadania w ocenie badanych	Liczba wskazań	% odpowiedzi
omawianie tematów związanych z problematyką funkcjonowania osób starszych na podstawie np. opowiadań, historyjek itd.	120	100
ukazywanie różnych form pomocy osobom starszym	108	90
spotkania z osobami starszymi w formie prelekcji na różne tematy – ukazywanie dokonań, osiągnięć, zainteresowań i hobby ludzi starszych	65	54
spotkania z osobami starszymi poza szkołą, np. podopiecznymi domów pomocy społecznej, domów seniora itd.	46	38
motywowanie do aktywności fizycznej i intelektualnej, rozwijania zainteresowań jako ważnych w perspektywie całego życia	34	28

Jako podstawę obliczeń procentowych przyjęto N = 120.

Źródło: badania własne.

W ocenie wszystkich respondentek głównym zadaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wychowania do starości i budowania właściwych relacji dzieci z osobami w okresie późnej dorosłości powinno być przedstawianie uczniom problemów, z którymi borykają się osoby starsze na co dzień. Zdecydowana większość badanych podkreśliła także potrzebę oddziaływania na komponent działania postaw dzieci wobec osób starszych poprzez wskazywanie na konkretne formy pomocy takim osobom (90%), spotkania z osobami starszymi na terenie szkoły w formie prelekcji, rozmów (54%) oraz spotkania poza szkołą, np. w postaci występów, przedstawień dla osób starszych z różnych okazji, np. Dnia Babci i Dziadka itd. Znacznie mniej liczna grupa ankietowanych zwróciła uwagę na wychowanie dzieci do starości poprzez rozbudzanie zainteresowań, zachęcanie do aktywności intelektualnej i fizycznej jako zadań całonocnych.

## Podsumowanie

Obecnie starość coraz częściej jest postrzegana jako faza życia, w której człowiek ma do wypełnienia wiele różnorodnych zadań ułatwiających mu adaptację do nowych warunków życia, wzbogacających jego osobowość i nadających sens jego dalszej egzystencji. Prawidłowe przygotowanie do starości jest najlepszym sposobem na godzenie się ludzi z wkraczaniem w ostatnią fazę życia, dostrzeganie w starości interesującego etapu, który może być drogą do spełnienia niezrealizowanych dotąd planów. Kluczową rolę w przełamywaniu stereotypów dotyczących starości jako fazy życia oraz w kształtowaniu właściwych postaw wobec osób w okresie późnej dorosłości odgrywa przygotowanie do starości, które

rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości, a dzieje się to dzięki temu, że stwarza się odpowiednie warunki umożliwiające korzystny rozwój dziecka, jak np.: budzenie zdolności muzycznych i artystycznych, odkrycie przyjemności płynących z aktywności sportowej. Takie aktywności trzeba jednak kontynuować w przyszłych fazach życia, okresie pracy zarobkowej i pielęgnować je dalej w czasie wolnym od pracy, by wraz z upływem lat nie zanikły. (...) Już w młodości bardzo duże znaczenie mają działania zapobiegające powstawaniu i utrwalaniu się negatywnego stereotypu starości<sup>17</sup>.

Wychowanie do starości stanowi ważne zadanie stojące przed rodzicami i nauczycielami edukacji elementarnej. Powinno ono obejmować takie aspekty działań, jak: uczenie właściwego stosunku do osób starszych, kształtowanie postaw prozdrowotnych, zdobywanie wykształcenia i środków pozwalających na godne życie. O takie wychowanie jest coraz trudniej, ponieważ zanika model rodziny wielopokoleniowej, a rodzice mają coraz mniej czasu na przebywanie z dziećmi. Nadzieje pokładane są w szkole, która powinna podejmować kwestie starości. Należy przywiązywać większą wagę się do uczenia dzieci poszanowania dla ludzi starszych, omawiania z nimi problemu starzenia się społeczeństwa oraz roli, jaką osoby starsze mogą odegrać w ich życiu. Stąd potrzeba

---

<sup>17</sup> M. Dzięgielewska, *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chowanna” 2009, t. II (XXXIII), s. 54.

właściwego przygotowania kandydatów na nauczycieli do realizowania w ramach zajęć zintegrowanych takich treści, które mają na celu kształtowanie właściwego obrazu osób starszych na podstawie wiedzy dotyczącej zmian zachodzących w tym okresie życia. Ogólnym celem takich zajęć powinno być przedstawienie starości jako okresu, w którym podobnie jak w innych fazach życia można realizować ciekawe zadania, obierać nowe cele, kontynuować dawne lub znajdować nowe zainteresowania. Starość nie jest bowiem pozbawiona dynamiki rozwojowej, natomiast pociąga za sobą konieczność pewnej reorientacji życiowej polegającej na znalezieniu wartościowych celów.

Studenci pedagogiki, w tym pedagogiki wczesnoszkolnej, powinni być przygotowani do realizacji zadań w ramach wychowania do starości w następujących zakresach:

- a) profilaktycznym, który powinien obejmować tematy dotyczące funkcjonowania człowieka starego w społeczeństwie i polegać na ukazywaniu starości jako wartości;
- b) edukacyjnym wyrażającym się w ukazywaniu działań gerontologii społecznej oraz geragogiki na rzecz podtrzymywania aktywności człowieka starego;
- c) doświadczania relacji młodego pokolenia z osobami starymi, które mogą dzielić się bogactwem posiadanego doświadczenia oraz normami, wartościami i wzorami życia<sup>18</sup>.

Nie można zapomnieć, że pokolenie seniorów „mając za sobą długie życie i dystans do wielu spraw, stanowić może oparcie dla młodszych tak w duchowym, jak i egzystencjalnym wymiarze”<sup>19</sup>.

**Słowa kluczowe:** studenci edukacji wczesnoszkolnej, postrzeganie starości, edukacja małego dziecka

---

<sup>18</sup> B. Żakowska-Wachelko, *Zadania i perspektywy gerontologii*, w: *Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Proces starzenia się ludności Polski i jego społeczne konsekwencje*, red. L. Frackiewicz, Śląsk, Katowice 2002, s. 111.

<sup>19</sup> B. Szatur-Jaworska, P. Błędkowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Aspra-Jr, Warszawa 2006, s. 104.

**PEDAGOGICAL CONTEXT OF THE PERCEPTION  
OF AN ELDERLY PERSON AND OLD AGE AS THE STAGE  
OF LIFE BY CANDIDATES FOR EARLY SCHOOL EDUCATION TEACHERS**

**Summary**

The following study aims to discuss a way of perception of old age by students of pedagogy, presenting their hopes and fears associated with the period of late adulthood. The surveyed students, as future teachers of early school education, will be responsible for shaping appropriate attitudes towards the elderly and old age as a natural phase of human life among children. In this context, regardless of professional and methodical training in the scope of preparing children to old age, the students' attitude to the said phase of life and their way of understanding the tasks faced by teachers of early school education in preparing children for proper contacts and relationships with seniors performs a key role.

**Keywords:** *students of early school education, perception of old age, education of a young child*

*Translated by Karolina Iwaszuk*





# **PRAKTYKI**



**Mirosław Kordowski**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Organizacja i działalność merytoryczna innowacji edukacyjnych wprowadzanych w szkolnictwie wyższym na przykładzie Big-bandu UAM WPA w Kaliszu**

### **Wprowadzenie**

Podjmując w roku 2011 pracę w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu, miałem okazję dokonać obserwacji związanych z programem oraz realizacją zadań w zakresie działalności artystycznej tego Wydziału. Z moich obserwacji wynikało, że główne działania artystyczne dotyczyły edukacji w kierunku przygotowania studentów do prowadzenia zajęć z przedmiotów artystycznych oraz zespołów szkolnych typu chór. Bardzo szybko zorientowałem się, że studenci znający moje kwalifikacje, a zarazem przygotowanie muzyczne wykazują zainteresowania nauką gry na instrumentach dętych. Część zainteresowanych posiadała już pewne umiejętności w tym zakresie, ale większość z nich stanowiła tzw. białą kartę. Kierując się swoim doświadczeniem prowadzenia zespołów, takich jak: big-bandu, orkiestry rozrywkowe, orkiestry dęte, postanowiłem dzięki przychylności Pana Dziekana dokonać próby powołania big-bandu na macierzystym Wydziale. Na uwagę zasługuje fakt, że w dotychczasowej pracy Wydziału nie było tego rodzaju zespołu i dlatego też jego powołanie stanowiło duże wyzwanie, ale jednocześnie stwarzało możliwość innowacji procesu dydaktycznego, podniesienia artystycznej rangi jednostki, a dzięki temu dynamiczny rozwój uczelni.

Moje zamierzenia znalazły pozytywny oddźwięk wśród studentów, którzy zaczęli zgłaszać chęć udziału w tego typu zespole. Pierwsze próby zaowocowały w krótkim czasie pokazem umiejętności i możliwości big-

-bandu w trakcie ważnych dla wydziału uroczystości, takich jak: „Spotkanie ze sztuką”, „Drzwi otwarte”, absolutoria czy inauguracja roku akademickiego. Występy zespołu zostały bardzo pozytywnie przyjęte zarówno przez kadre naukową, administrację, jak i studentów. Wpłynęło to na wzrost zainteresowania pracą w zespole studentów z Zakładu Edukacji Artystycznej oraz pozostałych nieartystycznych zakładów Wydziału. Systematyczna praca prowadzącego oraz dobór odpowiedniego repertuaru związanego ze stopniowaniem trudności doprowadziły do środowiskowego zainteresowania działalnością big-bandu. Przykładem może być fakt dalszej współpracy (udziału w pracach i występach zespołu) rodziców jednej ze studentek, która zakończyła już edukację na naszym uniwersytecie i przeprowadziła się do innego miasta. Obserwując dokonania zespołu, jego znaczenie w życiu społecznym oraz fakt ciągłego zainteresowania pracą zespołu i zgłaszania się nowych osób do big-bandu, śmiało można stwierdzić, że dalsza praca zespołu będzie ewoluowała i rozwijała pozytywnie stanowiąc wizytówkę artystyczną wydziału.

### **Big-band jako forma zespołu muzycznego – krótka historia oraz rodzaje używanych instrumentów**

Big-band jest to dosłownie „duży zespół jazzowy” – 12–20 osób podzielonych na cztery sekcje: trąbki, puzony, saksofony i instrumenty rytmiczne (fortepian, kontrabas, gitara i perkusja)<sup>1</sup>. Rodzajem muzyki wykonywanym przez taki zespół jest zazwyczaj muzyka jazzowa lub rozrywkowa, tak więc big-band to typ jazzowego zespołu muzycznego, czyli po prostu jazzowa orkiestra. W połowie lat dwudziestych XX w. big-bandu składające się z 10–25 muzyków zdominowały muzykę popularną. Wykonywały wówczas jazz stosunkowo prosty, z niewielkim udziałem improwizacji. Pod koniec lat dwudziestych XX w. pojawił się nowy rodzaj big-bandów grających bardziej autentyczny jazz, z większą przestrzenią na improwizację. Swingowe zespoły były bardzo popularne do początku lat pięćdziesiątych XX w. Największa ich popularność przypadła na erę swin-

---

<sup>1</sup> *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 104.

gu, od wczesnych lat trzydziestych do późnych czterdziestych, jednak nie mogła się równać z popularnością zespołów ery przedswingowej.

Przez lata big-bandy rozwijały się, a ich skład ulegał zmianom. Zastosowanie rozszerzonego składu (kilku muzyków w każdej sekcji) wpływało na głośność muzyki granej przez big-bandy w często zatłoczonych, gwarnych salach tanecznych. Przeniesienie muzyki na duże sale taneczne i koncertowe wymusiło dodatkowe powiększenie składów do celów wzmocnienia brzmienia, ponieważ systemy nagłośnieniowe stosowano prawie wyłącznie dla solistów lub sekcji rytmicznej (zestawu perkusyjnego). Takich terminów, jak: *jazz band*, *jazz ensemble*, *stage band*, *jazz orchestra*, *socjety band* i *dance band*, możemy użyć, aby opisać specyficzny typ big-bandów. W odróżnieniu od małego comba jazzowego (mniejszego zespołu, np. sekcja rytmiczna z trąbką i saksofonem), w którym większość muzyki jest improwizowana (czyli tworzona spontanicznie), muzyka grana przez big-bandy jest w wysokim stopniu aranżowana, czyli wcześniej przygotowana i rozpisana w nutach, a improwizowane solówki są grane tam, gdzie przewidzi je aranżer. Dopiero w o wiele późniejszej epoce free jazzu zaistniały big-bandy, które nie używały rozpisywanych aranżacji.

W II połowie XX w. ustalił się skład big-bandów zawierający sekcję dętą oraz rytmiczną. Na sekcję dętą składało się: 5 saksofonów (najczęściej 2 altowe, 2 tenorowe i 1 barytonowy), 4–5 trąbek (podwójna obsada trąbki pierwszej) oraz 4 puzony, w tym jeden puzon basowy. Sekcję dętą dzielimy na *drewnianą* i *blaszaną*. Sekcja *drewniana* to saksofony. Prowadzącym sekcji saksofonów, który określa ogólny styl i głośność gry tych instrumentów, jest zazwyczaj pierwszy saksofonista altowy. Sekcja *blaszana* to trąbki i puzony. W sekcji trąbek przewodzi zazwyczaj pierwszy trębacz grający najwyższą i najtrudniejszą partię. Jest to uzasadnione i realizowane w trakcie grania przez sekcję *tutti*. Natomiast drugi trębacz to zazwyczaj improwizujący solista. W skład sekcji puzonów wchodzi 3 puzony tenorowe i jeden puzon basowy. Czasami dodawany jest piąty instrument – tuba. Sekcję rytmiczną tworzą: zestaw perkusyjny (bęben basowy, tom-tomy, hi-hat i talerze typu *ride* i *crash*), bas (elektryczny lub akustyczny), fortepian (spełniający rolę rytmiczno-harmoniczną) oraz gitara – tu jako instrument rytmiczny. Pomimo pewnego uszeregowania sekcji składy big-bandów były jednak elastyczne. Kompozytorzy, aranżerzy i liderzy zespołów zwiększali lub zmniejszali liczbę mu-

zyków w sekcjach lub też dodawali inne instrumenty, takie jak: wibrafon, saksofon sopranowy, puzon wentylowy, różne rodzaje tub, klarnet basowy, waltornię, bandžo, syntezatory oraz sekcję smyczkową (skrzypce, altówkę, wiolonczelę).

Rozwój big-bandów oraz ich różnorodność w obsadzie instrumentalnej pozwala na to, żeby do ich składów dołączyli wokalistki i wokaliści. Niektóre aranżacje wymagają od saksofonistów dodatkowej umiejętności gry na flecie lub klarnecie, natomiast trębacze i puzoniści muszą być przygotowani na użycie różnego rodzaju tłumików modyfikujących brzmienie ich instrumentów. Dodatkowo trębacze muszą czasem wykazać się również umiejętnością gry na flugelhornie, czyli odmianie trąbki zwanej skrzydlówka, w celu urozmaicenia brzmienia. Zdarza się, że w niektórych sekcjach rytmicznych pomijany jest gitarzysta, a muzycy grają według wskazań aranżera na elektrycznych (gitara basowa, piano elektryczne Fender Rhodes) lub instrumentach akustycznych (kontrabas, fortepian). Perkusja może być także wzbogacana o inne instrumenty, np. perkusjonalia latynoskie.

Typowe aranżacje utworów big-bandowych ery swingu pisane są w formie zwrotkowej, z tą samą frazą i strukturą akordową powtarzaną kilka razy. Każda powtórka zwana chorem najczęściej zamyka się w formie 12-taktowego bluesa lub stanowi 32-taktową formę o schemacie AABA. Pierwszy chorus utworu prezentuje linię melodyczną tematu, a kolejne mogą zawierać improwizowane solówki, rozpisane sola poszczególnych sekcji oraz tzw. *shout choruses*, czyli najczęściej kulminacyjne chóry utworów – najbardziej energetyczne, głośne, żywiołowe i ekscytujące. Utwory czasami poprzedzane są introdukcją (wstępem) o różnej długości. Wiele aranżacji zawiera interludium (wstawka muzyczna<sup>2</sup> często przypominająca wstęp, a umieszczona pomiędzy niektórymi lub wszystkimi chorusami). Inne metody wzbogacenia aranżacji polegają na zmodulowaniu z jednej tonacji do drugiej oraz rozszerzeniu kadencji, która stanowi formułę zakończenia utworu lub jego części. Do najpopularniejszych big-bandów w historii jazzu należą orkiestry, których liderami byli: Artie Shaw, Benny Goodman, Cab Calloway, Chick Webb, Count Basie, Dizzy Gillespie, Duke Ellington, Earl Hines, Fletcher Henderson, Gene

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 387.

Krupa, Gil Evans, Glenn Miller, Jimmie Lunceford, Luis Armstrong, Stan Kenton, Tommy Dorsey, Woody Herman.

### **Big-band Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu**

W roku 2011, kiedy rozpocząłem pracę w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu, moje myślenie skierowane było od samego początku w kierunku stworzenia zespołu muzycznego funkcjonującego na zasadach big-bandu. Początkowo moje obawy były bardzo wielkie, ponieważ nie znałem ani zainteresowań, ani możliwości instrumentalnych studentów. Dodatkowym obciążeniem był fakt, że nigdy wcześniej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym takiej formy zespołu nie było. Po przedstawieniu przeze mnie oferty poprowadzenia big-bandu oraz zasad funkcjonowania zespołu na próbie chóru znalazły się osoby zainteresowane taką formą działalności. Okazało się również, że w Zakładzie Edukacji Artystycznej są instrumentalni, którzy grają na instrumentach dętych, a więc mogą stać się członkami big-bandu i są bardzo zainteresowani możliwością dalszego rozwijania swoich umiejętności poprzez grę w takim zespole. Po wstępnych ustaleniach zawiązała się grupa instrumentalistów, w skład której wchodziły następujące instrumenty drewniane: 4 flety, 2 klarnety, 2 saksofony altowe, 1 saksofon tenorowy. Z instrumentów blaszanych były tylko 3 trąbki, z czego dwie w stroju B, jedna w stroju C. W skład sekcji rytmicznej wchodził zestaw perkusyjny, jako fortepian – keyboard, gitara rytmiczna oraz gitara basowa. Tworzenie zespołu spotkało się z wielkim zainteresowaniem i aprobatą studentów, w związku z tym moim zamierzeniem stało się takie zaplanowanie pracy zespołu, aby umożliwić funkcjonowanie w nim wszystkim zainteresowanym instrumentalistom. W związku z powyższym w składzie big-bandu znalazł się również jeden instrument smyczkowy – skrzypce. Pomimo braku tak istotnej i bardzo ważnej sekcji puzonów, które są w składzie instrumentów podstawowych pozwalających dać nazwę zespołowi big-band, pozwoliłem sobie na nadanie zespołowi nazwy Big-band UAM WPA w Kaliszu. Nazwa ta była przemyślana i perspektywiczna, ponieważ doskonale zdawałem sobie sprawę z tego, że dołożę wszelkich starań, aby w składzie zespołu znalazły się

puzony – wspaniałe instrumenty niezastąpione brzmieniowo w dolnym rejestrze wykonywanych przez big-band utworów. Dodatkową rolą tych instrumentów jest również uzupełnienie rejestru dźwiękowego pomiędzy pozostałymi instrumentami big-bandu a gitarą basową.

### **Przygotowanie muzyczne studentów biorących udział w big-bandzie**

Instrumentaliści wchodzący w skład big-bandu są absolwentami ognisk muzycznych, szkół muzycznych I stopnia oraz szkół muzycznych II stopnia. Rozwój artystyczny w przedstawionych placówkach był ściśle związany z nauką gry na wybranych lub przydzielonych instrumentach, takich jak: fortepian (obowiązkowo), gitara, instrumenty perkusyjne lub śpiew. W dalszym etapie edukacji, tzn. po ukończeniu szkół muzycznych I stopnia lub ognisk muzycznych, część uczniów instrumentalistów podejmowała naukę gry na instrumentach dętych. Bez względu na specjalizację nauka gry na instrumentach czy nauka śpiewu ograniczały się do utworów muzyki „klasycznej”. Zdając sobie sprawę z wcześniejszych kierunków i etapów rozwoju muzycznego studentów oraz możliwości instrumentalistów, stanęły przede mną wielkie wyzwania. Po pierwsze – przygotowanie studentów potrafiących grać na instrumentach dętych do gry zespołowej (niektórzy do tej pory wykonywali utwory tylko indywidualnie), a po drugie i bardzo ważne – nauczenie w krótkim czasie grać na tych instrumentach studentów, którzy nigdy wcześniej na nich nie grali, i wprowadzenie ich do składu big-bandu. Należy mieć na uwadze, że gra na instrumentach dętych jest specyficzna i zupełnie nieporównywalna z grą na innych instrumentach, nawet pod względem odczytywania zapisu nutowego.

### **Praca dyrygenta nad przygotowaniem muzycznym instrumentalistów do gry zespołowej**

Wracając do wcześniejszych spostrzeżeń, zainteresowanie big-bandem stało się tak duże, że zgłaszali się kolejni studenci, którzy byli zainteresowani nauką gry na instrumentach dętych oraz chęcią wstąpienia do big-bandu po opanowaniu umiejętności grania na instrumentach w stop-



niu odpowiednim. Było to dla mnie – pedagoga i praktyka – zjawisko bardzo ekscytujące. Obok gry na instrumentach przyszłych instrumentalistów – kandydatów do big-bandu niezwykle ważnym elementem pracy z zespołem jest uzyskanie właściwych efektów brzmieniowych oraz odpowiedniego współbrzmienia instrumentów poprzez odpowiednią intonację, artykulację i dynamikę.

Intonacja, którą musiałem uzyskać w prowadzonym przeze mnie big-bandzie, stanowi podstawę współbrzmienia poszczególnych sekcji instrumentalnych, co w konsekwencji wpływa na jakość brzmienia akordów w zespole. Ponieważ instrumentalisci, jak wspomniałem wcześniej, nigdy nie grali w zespołach typu big-bandu czy orkiestry, wspólną grę rozpoczynam od nastrojenia, a następnie rozegrania zespołu, a ćwiczenia intonacyjne wykonywane są na każdej próbie zespołu. Wszystkie ćwiczenia rozgrywające zespół wykonuję w unisonie. Wykonywane ćwiczenia pozwoliły usunąć wszystkie nieczystości, jak również doprowadzić do jednolitej barwy i wyrównania brzmienia, bez wybijania się (wyróżniania poprzez głośność i barwę) pojedynczych instrumentów oraz uzyskania odpowiedniej artykulacji wszystkich grających instrumentalistów. Rozgrywanie zespołu ćwiczeniami rozpoczynam od wartości całych nut np. w tonacji *As-dur*. Następnie przechodzę do półnut, które wykonuję w artykulacji po dwie *legato*. Kolejnym ćwiczeniem są wartości ćwierćnut wykonywane w artykulacji *portato* (*legato tongue*). W dalszej kolejności rozgrywam big-band w artykulacji *staccato*, natomiast artykulację naprzemienną akcent i *staccato* stosuję w trakcie rozgrywania w ćwiczeniu kolejnym. Dalsze ćwiczenia rozgrywające big-band to ósemki, triole ósemkowe, szesnastki. Rozgrywanie big-bandu w tonacji durowej kończę wykonaniem trójdźwięków półnutami *staccato* oraz po dwie półnuty w artykulacji *legato*<sup>3</sup>. Po wykonaniu ćwiczeń w podanej tonacji brzmiącej, która jest podawana dla instrumentów nietransponujących, przystępuję do ćwiczeń w pochodnej tonacji mollowej, uwzględniając gamę moll naturalną, harmoniczną i melodyczną. Ponieważ sposób wykonywania ćwiczeń jest analogiczny dla wszystkich odmian tonacji mollowych, w trakcie rozgrywania zespołu ograniczam się do wartości całych nut i półnut. Jest to działanie zamie-

---

<sup>3</sup> Według autora artykułu ćwiczenia te zostały opracowane przez samego dyrygenta i realizowane w prowadzonym big-bandzie i orkiestrze (do wglądu w konsultacji z autorem).

rzony, które ma na celu dokładne wsłuchiwanie się instrumentalistów w wykonywane dźwięki oraz kontrolowanie przechodzenia z dźwięku na kolejny dźwięk, eliminując w jednym i drugim przypadku nieczystość. Po wykonaniu omówionych ćwiczeń przechodzę do ćwiczeń z wykorzystaniem charakterystycznych podziałów rytmicznych w podanej wcześniej tonacji brzmiącej. W trakcie rozgrywania zespołu należy zawsze pamiętać, że tonacja, którą rozpoczynamy, musi nawiązywać do utworu, nad którym będziemy pracować z zespołem. Pomimo występowania w utworach wielu artykulacji, takich jak: akcenty, *staccato*, *legata*, *legata tang*, *portata*, przednutki krótkie, *tryle* i *glissanda*, wykorzystuję z podanych artykulacji te, które są w stanie wykonać w sposób naturalny wszystkie instrumenty. Kolejnym elementem czy sposobem rozgrywania zespołu, który stosuję, jest dynamika. Należy pamiętać, że grając na instrumentach dętych łatwiej wykonać *forte* i *fortissimo* niż *piano* i *pianissimo*, jednakże jedno i drugie oznaczenie dynamiczne wymaga od instrumentalistów wielu ćwiczeń w celu uzyskania odpowiedniej intonacji. Z tego powodu ćwiczenia dynamiczne realizowane są w trakcie rozgrywania big-bandu na wartościach całych nut z fermatami.

Wprowadzane przeze mnie innowacje do programu nauczania, lata doświadczenia, a zarazem indywidualnego podejścia do każdego ze studentów zaowocowały bardzo szybko. Użycie nowatorskich sposobów w pracy pod moją batutą ze studentami grającymi w big-bandzie oraz w trakcie nauki gry na instrumentach dętych z nauczanymi przeze mnie studentami stało się mobilizatorem i kreatorem wpływającym na ewoluowanie zespołu oraz jego funkcjonowanie jako bardzo zintegrowanej grupy.

**Innowacyjne przygotowanie studentów  
rozpoczynających naukę gry na instrumentach dętych  
do zespołu Big-band Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
WPA w Kaliszu**

Nawiązując i wracając do wcześniejszych spostrzeżeń związanych z moim zainteresowaniem big-bandem jako formą edukacyjną na uczelni wyższej, na uwagę zasługują kolejni studenci, którzy przychodzili do mnie, chcąc podjąć naukę gry na instrumentach dętych, aby móc stać się

członkami zespołu. Po weryfikacji predyspozycji fizycznych i warunków słuchowo-muzycznych utworzyła się nowa grupa studentów, z którymi rozpocząłem pracę, a którzy mieli być przyszłymi instrumentalistami big-bandu. Zakwalifikowanym nowym adeptom sztuki big-bandowej (zgodnie z ich predyspozycjami) przydzieliłem do nauki instrumenty brakujące w składzie zespołu – puzony oraz przewidziane perspektywicznie instrumenty, które będą ubywać w zespole (studenci kończący studia). W składzie osób, z którymi rozpocząłem naukę gry na instrumentach dętych, znaleźli się jako przyszli instrumentalisci big-bandu: dwie saksofonistki altowe, saksofonistka tenorowa i saksofonista tenorowy, trzy trębaczki, jedna puzonistka oraz dwóch puzonistów. Praca z kandydatami do big-bandu musiała być bardzo sprecyzowana i wybiórcza, jednakże niepomijająca – mimo szybkiego tempa edukacji – żadnych elementów warsztatowych (zadęcie) oraz muzycznych precyzujących dalszy rozwój przygotowywanego instrumentalisty. W procesie tym posługiwałem się moim 35-letnim doświadczeniem muzycznym i pedagogicznym w nauczaniu gry na instrumentach dętych oraz fachową literaturą dotyczącą nauki gry na poszczególnych instrumentach i muszę wyrazić negatywną opinię dotyczącą wydawanych w Polsce podręczników nauczania gry na instrumentach dętych. Przykładem może być *Szkoła na saksofon*<sup>4</sup>, w której autor podaje ćwiczenia dla nowo rozpoczynających instrumentalistów w tonacji *C-dur*, nie uwzględniając trudności, jakie napotyka instrumentalisci w trakcie wykonywania dźwięków w dolnym rejestrze instrumentu w podanej tonacji, tzn. dźwięków *d<sup>1</sup>* i *c<sup>1</sup>*. Moje doświadczenie wskazuje na to, że nie wszystkie instrumenty (saksofony) są instrumentami nowymi oraz wykonanymi w najwyższej klasie danych instrumentów, co umożliwia doskonale krycie dźwięków danego instrumentu. Uważam, że należy zastosować w trakcie nauki gry na saksofonie (co robię) średnicę skali tego instrumentu, dlatego wprowadzając pierwszą gamę rozpoczynającemu naukę gry na instrumencie studentowi, zaczynam od gamy *G-dur*. Z praktyki wynika, że uczący się instrumentalisci łatwiej poradzą sobie z użyciem klapy oktawowej niż z grą w rejestrze dolnym.

---

<sup>4</sup> T. Hejda, *Szkoła na saksofon*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne–Drukarnia Narodowa, Kraków 1979.

W podobny sposób przedstawia się sytuacja w podręczniku Ludwika Lutaka *Szkoła na trąbkę (kornet lub sakshorn tenorowy)*<sup>5</sup>. W większości przypadków instrumentalistów rozpoczynającemu grę na tym instrumencie jest w początkowym etapie nauki bardzo trudno wydobywać wyższe dźwięki tej gamy. Może to spowodować siłowe wykonywanie tych dźwięków oraz doprowadzić do złych nawyków. Siłowe wydobywanie dźwięków polega na mocnym dociskaniu ustnika do ust, co spowoduje zepsucie zadęcia oraz wpływa niekorzystnie na barwę samego instrumentu. Z tego powodu w zależności od predyspozycji kandydata stosuje tonację, która umożliwi prawidłowe ustawienie zadęcia, a najczęściej stosowane tonacje to: *G-dur*, *A-dur* lub *B-dur*. Wymienione wcześniej przeze mnie podręczniki oraz takie, jak: *Popularna szkoła na klarnet*<sup>6</sup>, *Szkoła gry na klarnet*<sup>7</sup>, *Szkoła na klarnet*<sup>8</sup>, *Szkoła na róg*<sup>9</sup>, *Nowa szkoła na puzon*<sup>10</sup>, *Mała szkoła na tubę*<sup>11</sup>, *Nowa metoda gry na małym bębnie*<sup>12</sup>, są publikacjami rekomendowanymi i zaleconymi do użytku szkół muzycznych I i II stopnia pismem Ministra Kultury i Sztuki w latach 1961–1963 (bez jakiegokolwiek aktualizacji i poprawek do dziś). Zgodnie z moim doświadczeniem jako muzyka i nauczyciela gry na instrumencie tylko częściowo korzystam z wyżej wymienionych publikacji. Należy podkreślić, że wspomniane szkoły gry na instrumentach zostają wznawiane bez jakichkolwiek zmian. Własne metody nauczania wypracowałem na podstawie praktyki i osobistych doświadczeń, które pozwoliły mi na dokonywanie modyfikacji w zakresie

---

<sup>5</sup> L. Lutak, *Szkoła na trąbkę (kornet lub sakshorn tenorowy)*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1980.

<sup>6</sup> L. Lic, *Popularna szkoła na klarnet*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1960.

<sup>7</sup> J. Kratochvil, *Szkoła gry na klarnet*, Editio Supraphon, Praga 1983.

<sup>8</sup> T. Hejda, *Szkoła na klarnet*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne–Drukarnia Narodowa, Kraków 1980.

<sup>9</sup> L. Geisler, *Szkoła na róg*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne–Drukarnia Narodowa, Kraków 1985.

<sup>10</sup> F. Kwiatkowski, *Nowa szkoła na puzon*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne–Drukarnia Narodowa, Kraków 1988.

<sup>11</sup> J. Pniak, *Mała szkoła na tubę*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne–Drukarnia Narodowa, Kraków 1987.

<sup>12</sup> R. Kosmala, *Nowa metoda gry na małym bębnie*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne–Drukarnia Narodowa, Kraków 1968.

zasad nauczania gry na instrumentach dętych, którymi zainteresowałem studentów. Wprowadzane zmiany w znacznym stopniu poprawiają skuteczność i efektywność przygotowania aparatu grającego, co wpływa na szybszy rozwój instrumentalisty. Patrząc obiektywnie jako praktyk korzystający z powyższych podręczników, czerpię wiedzę przede wszystkim ze swojego doświadczenia jako pedagog wychowujący i kształcący instrumentalistów na potrzeby big-bandów i orkiestr dętych. Moje powyższe przemyślenia wynikają z troski o jakość edukacji muzycznej oraz mają na celu zapobieganie wielu błędom w nauce gry na instrumentach. Wprowadzane innowacyjne, a zarazem nowatorskie zmiany skracają naukę gry na instrumentach dętych i równocześnie ułatwiają szybkie opanowanie trudnych instrumentów, jakimi są niewątpliwie instrumenty dęte.

### **Zmiany w obsadzie instrumentalnej zespołu**

W roku akademickim 2012/2013 do big-bandu dołączyli kolejni przygotowani przeze mnie studenci: dwie saksofonistki altowe, jedna saksofonistka tenorowa, jedna trębaczka i jedna puzonistka. Zainteresowanie grą w big-bandzie zgłosił również jeden z rodziców studentki, który dołączył do sekcji rytmiczno-harmonicznej jako gitarzysta. W roku akademickim 2013/2014 do big-bandu dołączają kolejni studenci przygotowani przeze mnie: jeden saksofonista tenorowy, dwóch puzonistów, dwie trębaczkę. Zgłosiły się także dwie studentki flecistki z I roku Zakładu Edukacji Muzycznej oraz jedna studentka saksofonistka z pedagogiki. Zainteresowanie big-bandem jest coraz większe. Moje obawy o to, czy przy rotacji studentów kończących studia zespół będzie w stanie funkcjonować, poszły w zapomnienie. W roku akademickim 2013/2014 naukę gry na instrumentach dętych pod moim okiem rozpoczynają kolejni studenci z Zakładu Edukacji Muzycznej: dwie saksofonistki altowe, jedna trębaczka i jeden trębacz, dwie puzonistki oraz dwie studentki z pedagogiki bez przygotowania muzycznego, jedna trębaczka i jedna puzonistka.

W roku akademickim 2014/2015 mimo ubycia kilku studentów, którzy ukończyli studia, skład zespołu zachowuje wymaganą równowagę, a liczba właściwie przygotowanych instrumentalistów pozwala zwiększyć obsadę instrumentalną. Na miejsce gitarzysty basowego dołącza tubistka z I roku Zakładu Edukacji Muzycznej. Z tego samego zakładu dołącza,

także dwóch trębaczy. Do składu zespołu dołączają studenci pobierający naukę gry na instrumentach w roku akademickim 2013/2014, a są to: dwie studentki z pedagogiki, puzonistka i trębaczka; trzech studentów z Zakładu Edukacji Muzycznej, saksofonistka, trębaczka i puzonistka. Naukę gry na instrumentach rozpoczynają kolejni zainteresowani studenci, również z I roku Zakładu Edukacji Muzycznej: jedna osoba na puzonie, dwie osoby na saksofonach i dwie osoby na trąbkach oraz jedna osoba na sakshornie barytonowy. Skład big-bandu z początkiem roku akademickiego 2014/2015 przedstawia się następująco: 3 flety, 5 saksofonów altowych, 3 saksofony tenorowe, 7 trąbek, 5 puzonów, 2 gitary, 1 keyboard, 1 tuba, 1 zestaw perkusyjny, 1 instrument perkusyjny.

Stosowanie nowatorskich metod nauczania gry na instrumentach dętych zgodnie z własnym doświadczeniem pozwoliło mi w stosunkowo krótkim czasie na uzyskanie pozytywnych wyników w pracy z zespołem. Podkreślić pragnę, że w odróżnieniu od propozycji wielu programów szkolnych realizowanych w szkołach muzycznych zmuszony byłem do zastosowania takich metod, które pozwoliłyby w krótkim czasie uzyskać założone efekty. W odróżnieniu od edukacji w szkołach muzycznych I i II stopnia, w których nauka trwa kilka lat, musiałem dokonać takich działań, by w maksymalnym stopniu skrócić czas nauki gry na instrumentach niezbędnych do funkcjonowania zespołu.

### **Rodzaje utworów muzycznych wykonywanych przez big-band, opracowanych przez dyrygenta**

Podjmując wyzwanie utworzenia big-bandu, doskonale zdawałem sobie sprawę, że utwory, które chciałbym wykonywać z zespołem, muszą znaleźć odbiorców w społeczności studenckiej, wśród kadry pedagogicznej, dydaktycznej i dydaktyczno-naukowej oraz całej administracji pracującej w Wydziale. W Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym, w którym znajduje się 12 zakładów, 2 pracownie oraz jedno studium, są tylko dwa zakłady kształcące studentów w kierunkach muzycznych i dlatego też pierwsze utwory big-bandu musiały być łatwe, lekkie i przyjemne, wywodzące się z każdego rodzaju muzyki, w szczególności rozrywkowej. Utwory, które zaaranżowałem w pierwszej kolejności, noszą tytuły: *A String of Pearls*, *Jalousie-tango*, *Speak Low*, *Say Say Say*, *Cha Cha L'amour*, *Swing'94*.

Obecnie realizując własne założenia programowe z prowadzonym przeze mnie big-bandem, przygotowuję kolejne utwory. Wprowadzam repertuar, który wymaga dużego poświęcenia, zaangażowania i wielu godzin ćwiczeń indywidualnych, a następnie pracy całego zespołu, co wpływa bardzo motywująco na instrumentalistów. W repertuarze znajdują się utwory w mojej aranżacji, takie jak: *Sing Sing Sing*, *Składanka Swing Rusland*, *El Cumbanchero*, *Twist*, *Sway*, *Palnik siana*, *Tuxedo Junction*.

### **Uroczystości z udziałem big-bandu**

Big-band mimo krótkiego okresu działalności zyskał sobie dużą popularność wśród entuzjastów muzyki i jest zapraszany do udziału we wszystkich uroczystościach kulturalnych odbywających się w macierzystym Wydziale, m.in.: inauguracjach roku akademickiego, uniwersyteckich „Spotkaniach ze sztuką”, „Drzwiach otwartych”, absolutoriach, juwenaliach. Ponadto, uczestniczył w dwóch Międzynarodowych Studenckich Konferencjach Naukowych zatytułowanych: „Prawda i fałsz” oraz „Nuda”, prezentując się tematycznie zgodnie z głównymi zagadnieniami prowadzonych konferencji. Popularność i rozgłos big-bandu wzrasta z roku na rok. Na zaproszenie dyrekcji jednej ze szkół kaliskich uczestniczyliśmy w koncercie edukacyjnym dla dzieci i młodzieży tej szkoły. Braлиśmy także udział we wspólnym koncercie z orkiestrą z Hamm (Niemcy). Obecnie zespół prowadzi przygotowania muzyczne do prezentowania swoich umiejętności na arenie międzynarodowej. 15–18 czerwca 2015 roku będzie koncertował z własnym repertuarem muzyki rozrywkowej oraz pieśnią hymniczną *Ave verum Corpus* Krzysztofa Niedzowskiego, wykonując ją wspólnie chórem i orkiestrą symfoniczną miasta Hamm (Niemcy).

### **Opinia studentów o działalności big-bandu**

Założenie big-bandu na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu spotkało się z dużym zainteresowaniem. Studenci zespołu po roku funkcjonowania wystosowali do Władz Dziekańskich Wydziału propozycję nazwy big-bandu jako Kord-band UAM WPA w Kaliszu, która wywodzi się od nazwiska dyrygenta prowadzącego ten zespół (dr. Mirosława

Kordowskiego). Zespół big-bandowy został założony w sposób spontaniczny, wynikający z potrzeb i zainteresowań studentów i dlatego też w początkowym okresie funkcjonowania nie został uwzględniony w siatce godzin przez administrację uczelni. Powyższa sytuacja spowodowała, że studenci borykali się z trudnościami w uczestniczeniu w próbach zespołu, które były planowane przez kierownika big-bandu w czasie, kiedy mieli oni inne planowe zajęcia. Nie wszyscy wykładowcy innych przedmiotów wykazywali przychylność i życzliwość. Część wykładowców zmieniała swoje godziny zajęć, tak aby nie kolidowały one z terminem prób big-bandu. Funkcjonowanie zespołu, a także duże zainteresowanie studentów grą w big-bandzie i na instrumentach dętych napotyka obiektywne trudności związane z brakiem instrumentów do nauki gry, co uniemożliwia powiększenie składu zespołu. Podkreślić należy, że większość instrumentów jest własnością dyrygenta, który wypożycza je nieodpłatnie. Prowadzone są zabiegi o pozyskanie nowych instrumentów, co pozwoli spełnić marzenia studentów zainteresowanych grą w zespole oraz umożliwi powiększenie składu big-bandu, a w przyszłości przekształcenie go w znacznie większy zespół – orkiestrę dętą.

Mimo występujących trudności (związanych z brakiem instrumentów oraz godzin przeznaczonych na działalność zespołu w siatce zajęć) big-band rozwija się i stanowi bardzo ważną część życia muzycznego, ale również społecznego studentów i wykładowców Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego. Swoim udziałem w szeregu uroczystości w uniwersytecie zespół daje oprawę muzyczną, podkreśla swoje znaczenie i jest chlubą Wydziału.

### **Wnioski**

Dokonując podsumowania, można spróbować sformułować kilka następujących ogólnych wniosków.

1. Przygotowanie merytoryczne oraz szczególne zainteresowanie z mojej strony oraz wspólna ze studentami pasja zaowocowały zorganizowaniem i utworzeniem w roku akademickim 2011/2012 zespołu pod nazwą Kord-band UAM WPA w Kaliszu. Utwory muzyczne wykonywane przez big-band w moim opracowaniu mają na celu ułatwienie odbioru



- utworów łatwych, lekkich i przyjemnych, z każdego rodzaju muzyki, w szczególności muzyki rozrywkowej.
2. Dobór uczestników grających w zespole wymagał określenia przygotowania muzycznego przyszłych instrumentalistów oraz zastosowania całego szeregu ćwiczeń mających na celu uzyskanie odpowiedniego poziomu gry zespołowej. Na podstawie 35-letniego doświadczenia w prowadzeniu tego typu zespołów oraz powołując się na przykłady popularnych szkół gry na instrumentach dętych w zakresie stosowania odpowiednich ćwiczeń, wprowadzam własne sposoby ich realizacji.
  3. Wprowadzone innowacyjne zmiany zasad nauczania gry na instrumentach w znacznym stopniu poprawiają skuteczność i efektywność przygotowania aparatu grającego, co ma znaczący wpływ na ewaluującą rozwój instrumentalisty.
  4. Efektem stosunkowo krótkiej pracy z zespołem instrumentalnym jest jego popularność wśród studentów i pracowników uczelni, co przejawia się w zaproszeniach big-bandu do udziału we wszystkich uroczystościach odbywających się na macierzystym Wydziale. Podkreślić należy udział zespołu jako ambasadora Wydziału w dwóch Międzynarodowych Studenckich Konferencjach Naukowych.

**Słowa kluczowe:** *big-band, innowacja, nowatorstwo, zainteresowania, praca dyrygenta*

THE ORGANIZATION AND SUBSTANTIAL ACTIVITIES  
OF EDUCATIONAL INNOVATIONS INTRODUCED TO HIGHER EDUCATION  
ON THE EXAMPLE OF A BIG-BAND AT UNIVERSITY  
OF ADAM MICKIEWICZ WPA IN KALISZ

Summary

The present publication consists of a number of sections presenting challenges in the field of educational innovations regarding the context, continuity and changes in academic education as evidenced by the example of UAM WPA (Adam Mickiewicz University, the Faculty of Teaching and Art) Big-band in Ka-

lisz. The first section of this publication presents big-bands as a form of musical ensemble with instruments in use. In accordance with the preliminary assumptions, modelled on the history of establishing big-bands, the subsequent section deals with the creation of UAM WPA Big-band in Kalisz. The final section of this publication presents students' opinion on the activities of the band. It is a favourable opinion supported, for example, by the fact that students from other departments of the faculty are willing to join the band. Finally, the publication presents a number of conclusions prepared by the author.

**Keywords:** *big-band, innovation, innovatory approaches, interests, orchestra conductor's work*

*Translated by Miroslaw Kordowski*

**Valentina Shvets**

National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

## **Electronic resource “Electrotechnics” as a tool of students’ educational activity management**

### **Introduction**

The requirements to the learning process declared in the Bologna Declaration<sup>1</sup> and Bruges Communiqué<sup>2</sup>, stimulate the search for innovative approaches in the education. The transition to the innovative technology change forms, methods and content of training. Conducting the research of the educational process in vocational colleges, assigned in this context by the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Institute of Professional and Technical Education has shown that technical education are poorly equipped by the educational literature on general technical cycle, including textbooks of electrotechnics. The latest edition of the “Electrotechnics” textbook have been printed in 2002<sup>3</sup>, that means it wasn’t published for over 10 years. However, the rapid development of information technologies, the emergence of new types of devices (digital, fiber-optic), new types of light sources (LEDs) require updating semantic component of the textbook on electrical engineering. This lack, together with the need in using new methods of the educational information pre-

---

<sup>1</sup> *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, [www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA\\_DECLARATION.pdf](http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf) (24.09.2015).

<sup>2</sup> *The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*, [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf) (24.09.2015).

<sup>3</sup> A.M. Gurzhii, A.M. Silvestrov, H.I. Povorozniuk, *Electrotechnics with Fundamentals of Industry Electronics*, Forum, K. 2002 (in Ukrainian).

sentation consistent with the information society condition, were the reasons to create a new electronic resource on electrotechnics.

The aim of the article consists of presentation of a new electronic resource “Electrotechnics with Fundamentals of Industrial Electronics” in the MOODLE platform for distance education, which is based on new approaches to the management of educational activity.

### Methodology

The electronic resource “Electrotechnics with Fundamentals of Industrial Electronics” has been developed according to the principles of leading theoretical achievements of pedagogy, such as theory of interiorization (J. Piaget<sup>4</sup>), theory of the mental actions formation (P. Halperin<sup>5</sup>, N. Talyzina<sup>6</sup>), algorithmic approach to learning (L. Landa<sup>7</sup>), frame approach (M. Minsky<sup>8</sup>), mind mapping (T. Buzan<sup>9</sup>), cognitive approach (D. Siemieniecka<sup>10</sup>) and contains significant improvement of didactic approaches such as individually differentiated approach and student-centered approach. Such didactic principles as scientificity, visibility, aesthetization of education also have been improved during implementation in the resource.

---

<sup>4</sup> J. Piaget *Structuralism*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1972.

<sup>5</sup> P. Halperin, *Psychology as an Objective Science*, Publ. House Russ. Acad. Educ. Moskwa 2006 (in Russian).

<sup>6</sup> N.F. Talyzina, *Management of the Learning Process*, Moscow State University, Moskwa 1975 (in Russian).

<sup>7</sup> L. Landa, *Algorithmization in a Teaching*, Education, Moskwa 1966 (in Russian).

<sup>8</sup> M. Minsky, *A Framework for Representing Knowledge*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge 1974.

<sup>9</sup> T. Buzan, *Mind Mapping software from Tony Buzan*, <http://thinkbuzan.com> (24.09.2015).

<sup>10</sup> D. Siemieniecka, *Od konsumentów do twórców informacji*, w: *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Wydawnictwo UMK, Toruń 2015.

## General description of the resource

The resource is designed for 55 learning hours and consists of the following parts: "Theory", "Didactic unit", "Video", "Materials for laboratory work", "Sources" and "Glossary". The theoretical part contains the following sections: "Introduction", "Fundamentals of Electrostatics", "Direct Current and Direct-Current Networks", "Electromagnetism", "Alternating Current and Alternating Current Networks", "Electric and radio measurements. Electrical devices", "Transformers. Electrical machine", "Electrical apparatus", "Vacuum devices", "Ionic (discharge) devices" (fig. 1).

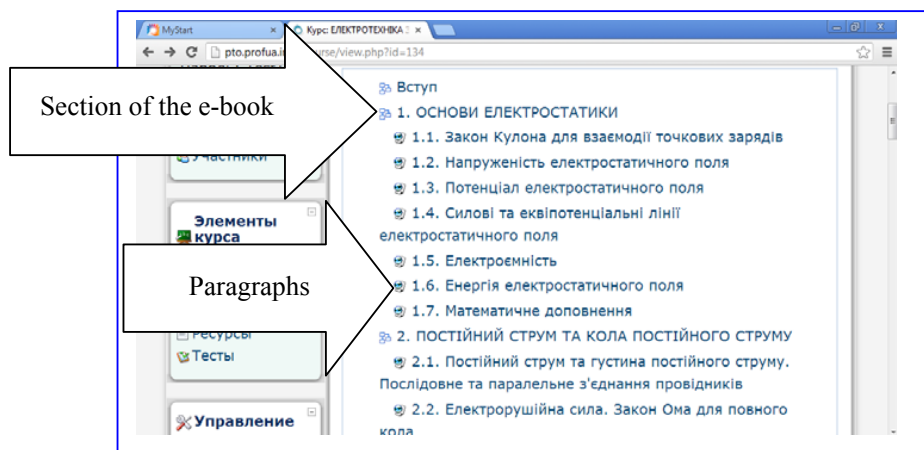


Fig. 1. Screenshot of the resource content

The part named "Didactic unit" consists of three sections: "Test Questions", "Corrective problems", "The tasks for the self-control". The test questions have been created using the standard MOODLE platform set of the test questions and include feedback reaction in the platform commentary for right or wrong answers (fig. 2).

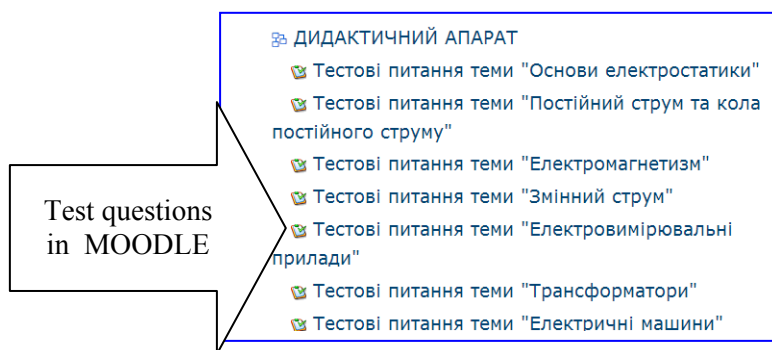


Fig. 2. Screenshot of the test content

In the tasks of corrective unit the author's hard feedback technology (copyrighted by author's certificate<sup>11</sup>) was used, the realization of which assumes creation of additional modules to the MOODLE platform written in JavaScript programming language. According to this technology the platform MOODLE performs additional training of student if he/she answered incorrectly in the process of solving problems of this unit (fig. 3).

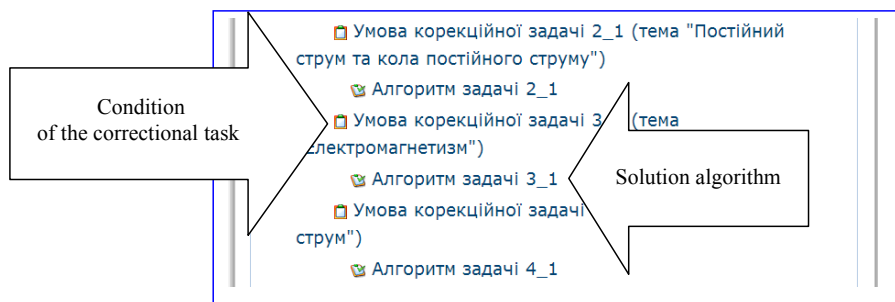


Fig. 3. Screenshot of the problems with hard feedbacks technology application

Algorithm of task solution consist of steps, which are formed in the form of test questions MOODLE. The platform MOODLE generates the hypertext comment, if student gives an incorrect answer. The activation of this comment leads to opening of theoretical window for a reading (fig. 4).

<sup>11</sup> V.D. Shvets, *Copyright Certificate* 45753 Ukraine, 25.09.2012 (in Ukrainian).

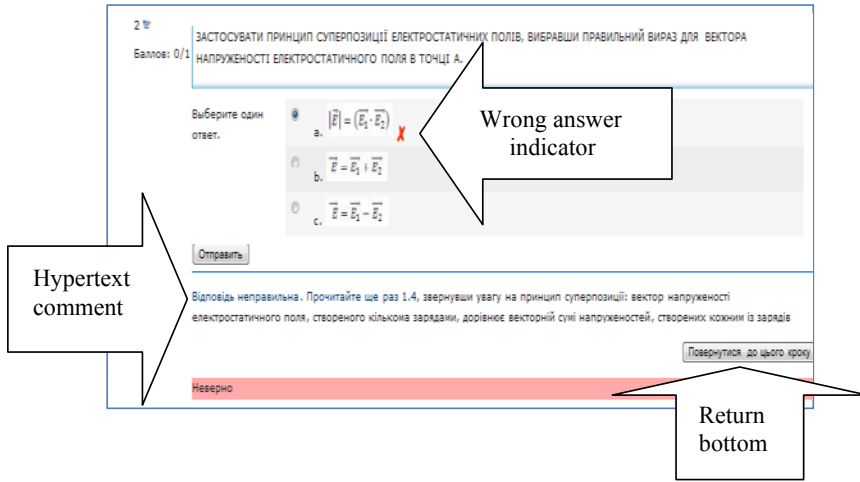


Fig. 4. Screenshot of the wrong answer common with hypertext comment

The platform MOODLE passes of the student to the next step, if the student answers correctly (fig. 5).

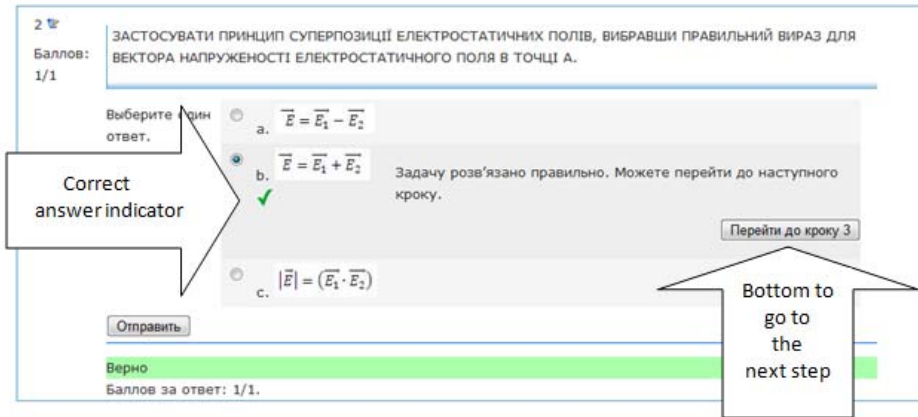


Fig. 5. Screenshot of the correct answer common with hypertext comment

It should be noted that standard platform tools do not allow to organize such an algorithm: for its creation was performed the additional programming of the platform MOODLE by JAVA (O. Vetchynkin).

The part “Didactic unit” has been completed also by the tasks for self-control, which consist of the problem conditions and answers to them (fig. 6).

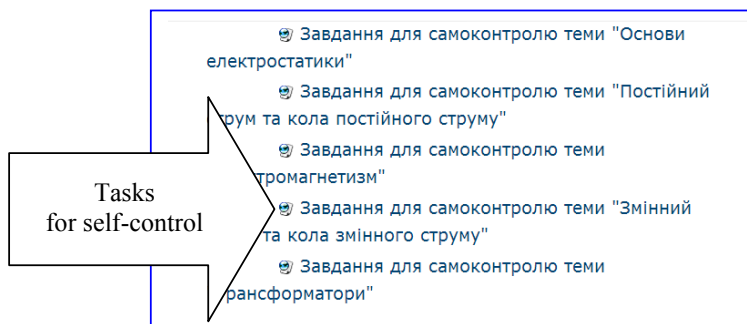


Fig. 6. Screenshot of the tasks for self-control

The part “Video” includes the following video: “Production of the optical fiber”, “Series circuits”, “Parallel circuits”, “Capacitors”, “Curie point of the ferromagnetics”, “Electric motor”, “What is the magnetic field?” (fig. 7).

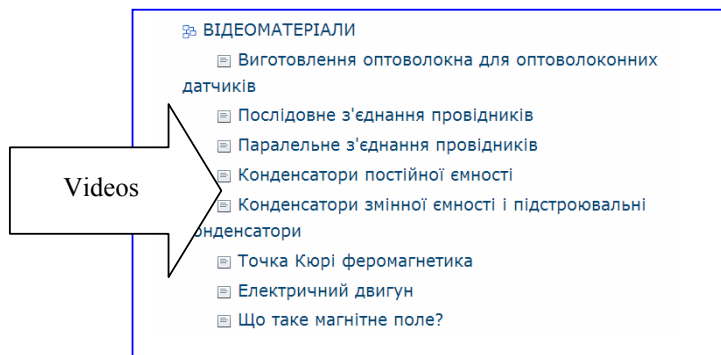


Fig. 7. Screenshot of the video section

The part of the resource titled “Materials for laboratory work” includes recommendations for laboratory works according to the content explained in the theoretical part. These recommendations also accompanied by a video assembly of electrical circuits.



### Methodological features of the resource

The scheme of the interaction between different parts of the electronic resource is shown on fig. 8.

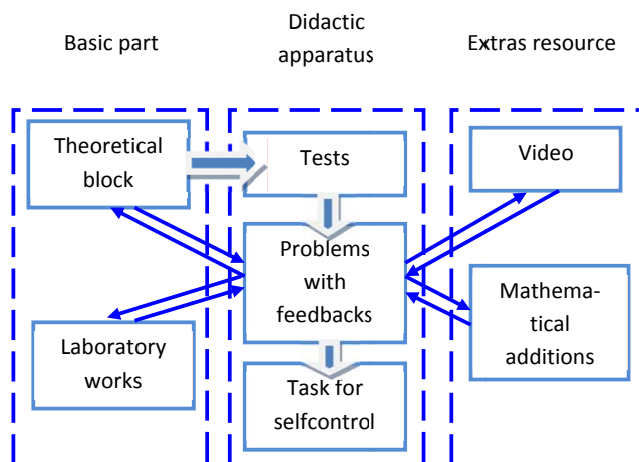


Fig. 8. The structure of the resource “Electrotechnics with fundamentals of industry electronics”

This scheme of the interaction indicates that the learning process is not linear. Each student has his/her own cognitive trajectory, which is similar to the non-linear structure of the rhizome proposed by post-modern French philosopher G. Deleuze<sup>12</sup> [12]. In this sense, a learning process becomes nonlinear. Electronic resource written for one specialty, can be used as a learning resource for other specialties (Tab. 1).

Table 1. Correlation between content of the electronic resource and training programs for different specialties

Specialty	Program coverage [%]
Installer of electrics	70
Installer of drywall constructions	80
Installer of technical equipment	80

<sup>12</sup> G. Deleuze, *Empirisme et subjectivité*, Presses Universitaires de France, Paris 1973.

The work with the resource begins by study of a theoretical content, which is followed by formation of the skills for problems solving and by laboratory work. The material of laboratory work is closely intertwined with the theoretical study material, tests and corrective tasks, which form the preliminary stages of the laboratory work.

Formation of skills for problems solving comprehend the use of advanced didactic system, consisting of multiple choice questions, corrective tasks and tasks for a self-control:

1. The test questions are aimed to test the student's understanding of the nature of the basic concepts and laws of the electrical engineering. The student has three attempts to answer test questions. For every wrong attempt to answer, platform counts penalty points of 0.1 value.
2. The corrective tasks are aimed to form the practical skills in solving problems, to identify the gaps in students' knowledge profiles and to correct them. Each task implements corrective algorithmic approach whereby the solving process is divided into several steps, which are formulated in the form of question posed by platform MOODLE. If the student incorrectly answers the test question of the algorithmic step, he/she can use the help options to learn the appropriate theoretical material section immediately. After the knowledge gap has been filled student returns back to the algorithmic step and answers the next test questions of the following algorithmic step. In such way the strict feedback between the student and distance learning platform is implemented.

The tasks for self-control allow to develop the problem thinking and review the course material conceptually, containing the problem condition and its solution. The tasks for self-control are preceded by the laboratory work and constitute the final stage of the learning section.

### **Methods of the resource application to the learning process**

Methods of the resource application in the classroom depend on technical devices present for use:

1. In the case when the lesson is conducted in a computer lab, allowing an access to the PC for each student, the lesson follows all traditional steps: the updating of the knowledge, the explanation of a new material, the checking of a learning level, the conclusions. The use of the electronic textbook does not change the order of the lesson, but alters the form of students' educational activity. Explanation of a new material can be made using the theoretical material of the resource together with viewing the video content on PCs. The lecturer plays a coordinating role in this process and the role of a consultant. To check the level of assimilated knowledge students are asked to answer the test questions related to the topic, using MOODLE platform. Conclusions after the lesson are easily formulated on the basis of the control, the distance learning platform highlights the test results of each student.

If the classroom is equipped with a multimedia projector or multimedia board only, the lecturer has the opportunity to apply the elements of Harvard technologies, consisting of a scheme of learning according to which students prepare in advance a material of the resource to the appropriate lesson at home using their own PC. The lecturer explains the obscure places of the electronic resource content with the use of a multimedia projector.

## Conclusions

The variety of the ways to manage educational activities of students characterizes the present state of the educational thought development. According to the different authors' propositions there are the following methods of this aim achievement: the structuring of educational information<sup>13</sup>, the new forms of knowledge representation<sup>14</sup>, the programming of training activities<sup>15</sup>, and different types of educational assessment<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> V.A. Jakunin, *Psychology of the Management Training and Cognitive Activity*, Publ. House of Leningrad Univ., Leningrad 1986 (in Russian).

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> N.F. Talysina, *Management...*

<sup>16</sup> S.V. Duplik, *Models of Pedagogical Testing*, [www.dupliksv.hut.ru/pauk/papers/testmodel.html](http://www.dupliksv.hut.ru/pauk/papers/testmodel.html) (24.09.2015).

The electronic resource “Electrotechnics with Fundamental of Industry Electronics” uses new methods for management of the students’ training activities, such as hard feedback technology, a new form of didactic system, new ways of interaction between theoretical and practical material in laboratory work. This electronic resource has been created on basis of a teaching of the electrotechnics in Poland<sup>17</sup>.

The electronic resource developed and implemented a number of important didactic principles: the principle of scientificity of knowledge is implemented through actualized information about the methods of a current measuring, description of a modern point of light sources and modern magnetic materials; the principle of visibility was implemented through the introduction of links to online video resources; the principle of differentiation of learning has been implemented with a special form of feedback between students and the educational system – the proposed differentiation consist in the ways of the problem solving and not in the differentiation of the subject complexity, as previously. Thus, the use of the MOODLE platform with additional programming modules allows creation of a new type of electronic resource for distance learning.

**Keywords:** *electronic resource, electrotechnics, distance education, management of educational activity*

## PLATFORMA KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ – „ELEKTROTECHNIKA” – JAKO NARZĘDZIE ZADANIOWEGO ZARZĄDZANIA EDUKACJĄ STUDENTÓW

### Streszczenie

Szybki rozwój systemów e-learningowych i wynikający z niego problem sprzężenia zwrotnego między studentem a nauczycielem platformy kształcenia na odległość wymaga stymulowania skomputeryzowanego procesu edukacji oraz poszukiwania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych. Zastąpienie nau-

---

<sup>17</sup> R. Kurdiel *Podstawy elektrotechniki*, WSiP, Warszawa 1997; H. Rawa, M. Siwiński, *Zbiór zadań z podstaw elektrotechniki*, WSiP, Kraków 1995; K. Jaracz, J. Zielińska, *Laboratorium podstaw elektrotechniki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1995.

---

czyciela platformą kształcenia wymaga wsparcia nauczycieli w ich pracy wiedzą i umiejętnościami związanymi z odpowiednią reakcją i zachowaniem w tym systemie nauczania. W artykule przedstawiono nowy typ sprzężeń zwrotnych między studentów i platformą Moodle, która zarządza studencką działalnością edukacyjną. Opracowana technologia pedagogiczna została wdrożona za pomocą nowych zasobów elektronicznych pod nazwą „Elektrotechnika z Podstawami Elektroniki Przemysłowej”, który jest rekomendowany przez Ministerstwo Edukacji Ukrainy (№ 1/11-8959 z 26 czerwca 2015 roku).

**Słowa kluczowe:** *elektrotechnika, zasoby elektroniczne, kształcenie na odległość, zarządzania działalności edukacyjnej*

*Tłumaczenie na język polski Paula Wiażewicz-Wójtowicz*



## **INFORMACJE I RECENZJE**





**Oskar Szwabowski**

Uniwersytet Szczeciński

**Agambenowska szczelina edukacyjna.  
Recenzja Tyson E. Lewis, *On Study: Giorgio Agamben  
and Educational Potentiality*, Routledge 2013**

Joris Vlieghe zauważa, że filozoficzna koncepcja Giorgio Agambena pomimo istotnego wpływu na różne „domeny nauk humanistycznych i społecznych” nie doczekała się wciąż przeniesienia na grunt refleksji pedagogicznej<sup>1</sup>. Diagnoza wysunięta w ramach i dotycząca hegemonicznego pola naukowego sprawdza się również w polskich warunkach peryferyjnej produkcji naukowej. Sytuacja taka może wydawać się dziwna nie tylko z powodu właściwego pedagogice „pasożytnictwa” ani z samej rangi Agambena jako myśliciela, ale z faktu, że jego praca teoretyczna niemalże domaga się przeniesienia na grunt edukacji, tworząc inspirujące, wywrotowe pęknięcia i przechwycenia.

W tym kontekście książka Lewisa nie tylko stara się wypełnić lukę w polu filozofii edukacji, ale również stanowi maszynę wojenną transformującą refleksję, otwierającą pola do studiowania, a co najważniejsze – rozpala wyobraźnię. Nie mamy bowiem do czynienia z suchą rekonstrukcją edukacyjnych wątków w twórczości Agambena ani z próbą dostosowania refleksji włoskiego myśliciela do dominującego sposobu uprawiania refleksji o edukacji. Praca Lewisa stanowi raczej wyłom, pęknięcie, które używa Agambena. Można powiedzieć, że jest przykładem przyjacielskiej twórczości, która owocuje treściami i perspektywami wykraczającymi poza rekonstrukcję.

O ile sam Agamben nie jest zbyt obecnym w pedagogice, to o Lewisie tego powiedzieć nie można. Tym jednak, co łączy go z włoskim filozo-

---

<sup>1</sup> J. Vlieghe, *Experiencing (Im)potentiality: Bollnow and Agamben on the Educational Meaning of School Practices*, „Studies in Philosophy and Education” 2013, vol. 32, no. 2, s.189.

fem, jest inspirująca moc jego tekstów. Koncepcje takie jak „intelekt rozwojowy”<sup>2</sup> czy „exopedagogika”<sup>3</sup> stanowią przykłady terrorystycznej praktyki teoretycznej, której wybuchy mogłyby ustanowić inny poziom pola teorii i praktyki edukacyjnej. Lektura Lewisa była dla mnie zawsze niezapomnianym doświadczeniem oraz doskonałym przykładem, jak powinno się uprawiać filozofię edukacji i pedagogikę krytyczną.

Nową książkę Lewisa należałoby zgodnie z deklaracją autora potraktować jako próg. Dzieło-próg Lewisa z jednej strony wypełnia lukę poprzez wprowadzenie refleksji Agambena do pola teoretycznego pedagogiki, z drugiej strony tworzy ją poprzez ulokowanie nowego elementu w starej strukturze. Dzieło-próg rozcina zastane struktury, tworzy pęknięcia – jest drzwiami, nie-możliwością. Dzieło-próg jako posłanie, mesjańska nowina problematyzuje relację między nadchodzącą edukacją, a edukacją, która jest. Ta dynamika towarzyszy nieustannie lekturze Lewisa, tak jak i towarzyszy zmaganiom myśli interpretującej.

### Kwestia potencjalności

Dzieło-próg Lewisa nie podejmuje całościowej analizy dorobku Agambena, ale koncentruje się na pojęciu potencjalności i nie-potencjalności, które stanowią oś refleksji nad koncepcją studiowania. Wybór ten podyktowany jest tym, że potencjalność zdaje się zajmować centralne miejsce w myśleniu pedagogicznym. Nie tylko wpisuje się w zdroworozsądkowe rozumienie dobrej edukacji jako rozwoju potencjalności, ale również widnieje na sztandarach reform w USA i krajach europejskich. Poza tym refleksja nad potencjalnością nie jest marginalnym tematem filozofii Agambena – wręcz przeciwnie. Paweł Mościcki stwierdza, że pojęcie to jest kluczowe w projekcie przepisywania tradycji filozoficznej podjętej przez włoskiego myśliciela. Jak pisze:

Giorgio Agamben należy do tych nielicznych filozofów, którzy usilnie starają się wpisać w swój projekt filozoficzny nową koncepcję

---

<sup>2</sup> T.E. Lewis, *Swarm Intelligence: Rethinking the Multitude from within the Transversal Commons*, „Cultural, Theory and Critique” 2010, vol. 51 (3).

<sup>3</sup> T.E. Lewis, R. Kahn, *Education Out of Bounds. Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*, PALGRAVE MACMILLAN, New York 2010.

potencjalności [potenza] i za jej pomocą przeformułować kilka najbardziej podstawowych wątków myśli zachodniej<sup>4</sup>.

Również Kevin Attell stwierdza, że potencjalność pełni centralną rolę w dziele Agambena, a kolejne, późniejsze prace są rozwijaniem myślenia o tej kategorii. Sam stan wyjątkowy można zrozumieć jako dynamikę aktu i potencjalności<sup>5</sup>. W tej perspektywie czytanie Agambena jako teoretyka potencjalności umożliwia całościowe odczytanie jego dzieła, jak również przełożenie go na grunt pedagogiki, lokując się w samym sercu tejże dyscypliny – w jej koncentracji nad rozwojem, aktualizowaniem pełnej potencjalności wychowanka.

Refleksja nad kategorią rozwoju jest coraz częściej podejmowana przez krytycznych pedagogów. W ramach tej narracji podkreśla się jego systemowy charakter, uwikłanie w relacje władzy i logikę rynku. Całozyciowa edukacja oznacza z jednej strony indywidualizację problemów społecznych, redukcję problemów społecznych, ekonomicznych czy politycznych do wymiaru edukacji, kształcenia konkretnej jednostki, z drugiej uczynienie z edukacji kwestii ekonomicznej. Edukacja staje się narzędziem rozwoju kapitału ludzkiego mającego się przyczynić do wzrostu gospodarczej potęgi danego kraju, jednocześnie stając się transferem odpowiedzialności z państwa na jednostkę. Tak spreparowane uczenie się i nauczanie wytwarza przedsiębiorczą jednostkę, gdzie życie zostaje zredukowane do mierzalnych efektów podporządkowanych kapitalistycznej logice. Sama jednostka zaś zostaje poddana nieustannej (samo)dyscyplinie. Lewis pisze, że „samo-wiedza i samo-studiowanie staje się formą samo-organizowania i samo-zarządzania w ogólnych ramach biotechnologicznych skoncentrowanych na optymalizacji żywych zasobów”<sup>6</sup>. Inaczej mówiąc, edukacja traktowana jest jako inwestycja, która musi przełożyć się na ekonomiczne zyski. Oznacza to instrumentalizację potencjalności, która zostaje w pełni utożsamiona z realizacją rynkowych celów.

---

<sup>4</sup> P. Mościcki, *Idea potencjalności. Możliwość filozofii według Giorgio Agambena*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2012, s. 8.

<sup>5</sup> K. Attell, *Giorgio Agamben. Beyond the Thresholds of Deconstruction*, Fordham University Press, New York 2015, s. 86.

<sup>6</sup> T.E. Lewis, *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge 2013, s. 4.

Instrumentalizacja potencjalności przejawia się w określonym jej spreparowaniu. Lewis, analizując rządowe programy edukacyjne, zauważa, że nie ma w nich miejsca na potencjalność, która byłaby przeciwko rynkowi. Wszelka aktualizacja oznacza przyjęcie form towarowych, mierzalnych efektów, które wzmacniają panującą tendencję. Rynkowa redukcja odbywa się w płaszczy retoryki pełnej aktualizacji, pornograficznej obietnicy totalnego spełnienia<sup>7</sup>, niemniej ogranicza potencjalność. Przykładowo, elastyczność jest wymagana o tyle, o ile stanowi odpowiedź na wymogi kapitalizmu.

Według Lewisa powyższa instrumentalizacja, spreparowanie edukacji do uczenia się (*learning*) wiąże się ze specyficznym rozumieniem potencjalności. Powołując się na Agambena czytającego Arystotelesa, wyróżnia dwa rodzaje potencjalności: pierwszą zwaną ogólną (*generic*) i drugą czynną (*effective*)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>8</sup> Warto zwrócić uwagę, że u Agambena określenia *effective* na drugi rodzaj potencjalności występuje bardzo rzadko. Odnajdujemy je w formie opisowej lub pod różnymi określeniami. Również w komentarzach trudno natrafić na takie rozróżnienie. Przykładowo u C. Colebrook *generic* oznacza ogólną refleksję nad potencjalnością, której przeciwstawione jest właściwe rozumienie potencjalności: „According to Agamben, Aristotle rightly passes over a generic understanding of potentiality (or what is merely possible) in order to define a notion of potentiality proper – the latter being a specific and defining potentiality”. C. Colebrook, *Agamben: Aesthetics, Potentiality, and Life*, „South Atlantic Quarterly” 2008, winter, s. 112. W polskim tłumaczeniu fragment brzmi następująco: „Według Agambena Arystoteles słusznie przechodzi od ogólnego rozumienia potencjalności (albo tego, co jedynie możliwe) do definicji właściwej potencjalności – potencjalności ogólnej i określającej” (C. Colebrook, *Agamben: estetyka, potencjalność i życie*, tłum. J. Kutyla, w: *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010, s. 313). Konsultując przekład *effective* na język polski, S. Królak zaproponował tłumaczenie wspomnianego słowa jako istniejąca, ziszczona, rzeczywista (rozmowa przeprowadzona 24.06.2015), zaś M. Ratajczak proponuje przełożyć termin jako „potencjalność dyspozycji”, co jego zdaniem, współgra z dyspozytywem (rozmowa przeprowadzona 23.06.2015). O ile propozycja Ratajczaka znajduje uzasadnienie w odniesieniu do projektu teoretycznego Agambena i dotyczy głównie Agambenowskiej krytyki Głosu, czyli metafizycznej dyspozycji do mówienia, o tyle niekoniecznie odpowiada odczytaniu, jakie czyni Lewis, zarówno z potencjalności u Agambena i jego koncepcji Głosu. Z tego powodu w tekście będę korzystał z propozycji Królaka jako bardziej neutralnej. Ponadto, *effective*, które pojawia się w książce *The Time That Remains* (G. Agamben, *The Time That Remains. A Commentary on the Letter to the Romans*, tłum. P. Dailey, Stanford University Press, Stanford, Kalifornia, s. 136) zostało na język polski przetłumaczone jako potencjalność czynna (G. Agamben, *Czas, który zostaje. Komentarz do Listu do Rzymian*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2009, s. 159). Na marginesie chciałbym zauważyć, że problem z przyjęciem tłumaczenia wynika częściowo z niedbałości interpretacyjnej Lewisa, który niezbyt dokładnie, by nie powiedzieć, że błędnie dokonuje wspomnianego rozdziału oraz jego wartościowania. Wracam do tej kwestii jeszcze pod koniec recenzji, niestety ze względu na wymaganą ob-

Pierwsza koncepcja „wyjaśnia, jak dziecko jest w stanie dorosnąć, aby stać się określonym typem osoby z określoną rolą w społeczeństwie”<sup>9</sup>. Dziecko zostaje ujęte w logice „jeszcze nie” – „jeszcze nie dorosły, jeszcze nie obywatel, jeszcze nie produktywny członek społeczności”<sup>10</sup>. Uczenie się przekształca „jeszcze nie” w „musi być”. Ten rodzaj potencjalności ulega zniszczeniu w procesie edukacji, przekształcając się w konieczność. Zostaje w pełni podporządkowana temu co aktualne. To rozumienie potencjalności jest wykorzystywane w ramach uczącego się społeczeństwa, gdzie edukacja podporządkowana jest pełnej aktualizacji potencjalności w możliwych do mierzenia i liczenia formach, jednocześnie interpretując rozwój jako opanowywanie konkretnych, koniecznych z punktu widzenia biokapitalizmu umiejętności.

Druga koncepcja traktuje odmiennie potencjalność. Nie musi ona w pełni przechodzić w akt. Lewis pisze, że posiadanie wiedzy w potencjalności oznacza zdolność jej aktualizowania, jak i nieaktualizowania. Zawiera ona w sobie nie-potencjalność, to znaczy aktywną zdolność nie-wprowadzania czegoś do aktu, powstrzymywania się od realizacji. Nie-potencjalność nie należy rozumieć jako niezdolność do czegoś, jako nie-umiejętność. Lewis dostrzega, że taką formę impotencji doskonale rozwija paradygmat uczenia się. Neoliberalne wykluczenie zbędnych-młodych stanowi drugą stronę edukacyjnego urządzenia eliminującą ich jako niezdolnych, nie do ocalenia poprzez „aktualizacje ich impotencji”<sup>11</sup>. Attel zauważa, że w przypadku nie-potencji chodzi raczej o zdolność do nie niż niezdolność (*can not*, a nie *cannot*)<sup>12</sup>. Tę koncepcję potencjalności, która zakłada jednocześnie nie-potencjalność, wiąże Lewis ze studiowaniem. Potencjalność czynna jest według niego opozycyjna wobec logiki uczenia się, ekonomicznego podporządkowania edukacji i logice konieczności. Zamiast podporządkowywać ludzi określonym rolom, paradygmatowi tego,

---

jętość tekstu nie jestem w stanie odpowiednio udowodnić szokującej trochę niedbałości Lewisa.

<sup>9</sup> T.E. Lewis, *On Study...*, s. 5.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 6.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>12</sup> K. Attel, *Giorgio Agamben...*, s. 96.

że trzeba być kimś, ten rodzaj potencjalności zakłada doświadczenie nie-potencji, zdolności niebycia.

Powyższe rozróżnienie jest kluczowe dla refleksji Lewisa dotyczącej edukacji. Niemniej wydaje się ono problemowe. W toku wywodu ulega ono dookreśleniu, zwłaszcza podczas definiowania centralnego terminu, jakim jest studiowanie. Przyjrzyjmy się dalszym próbom interpretacyjnym, aby ponownie powrócić do kwestii potencjalności.

### Uczenie kontra studiowanie

Lewis negatywnie odnosi się do paradygmatu uczenia się, który stanowi realizację logiki ekonomii w przestrzeni edukacji. Neoliberalne urządzenie edukacyjne doby biokapitalizmu działa odpodmiotawiająco, przekształcając ludzkie istnienia w kapitał ludzki oraz produkując ludzkie odpadki. Uczenie się jest wpisane w panującą strukturę społeczną jako konieczny element jej reprodukcji zarówno pod względem wytwarzania efektów pozytywnych (rozwój potencjalności), jak i negatywnych (rozwój impotencji) – ustanawiając hierarchię i ją legitymizując. Studiowanie według Lewisa radykalnie różni się od uczenia się oraz stanowi radykalną alternatywę dla „edukacyjnej logiki biokapitalizmu”<sup>13</sup>.

Koncepcję studiowania Lewis rozwija z różnych perspektyw, tworząc w trakcie snucia refleksji jej definicje. Tym, co wyróżnia studiowanie, jest brak celu. Jest to aktywność, która jak myślenie teoretyczne u Arystotelesa zadowala się sobą samym, nie przekładając się na żadną zewnętrzną wobec niego praktykę. Studiowanie podejmowane jest dla niego samego – posiada specyficzny rytm oraz odbywa się również w specyficznej przestrzeni wśród specyficznych ludzi. Nie polega ono na rozwijaniu zdolności x, y czy z, ale na otwarciu, które nie musi przekładać się na żadne „efekty”. Lewis, sprzeciwiając się takiemu ujmowaniu edukacji, wykracza poza potencjalność dyspozycji, która zakłada wyalienowanego człowieka widzącego się nie jako byt integralny, ale zbiór różnych umiejętności, które przekształcone zostają w towar na rynku pracy<sup>14</sup>, wiążąc ją z pasywnością

<sup>13</sup> T.E. Lewis, *On Study...*, s. 15.

<sup>14</sup> Zob. G. Lukács, *Historia i świadomość klasowa*, tłum. M. Siemek, PWN, Warszawa 1988.

i niemowlęctwem, niezeterminowaniem i nieprzynależnością bytu jakiegokolwiek i jego otwartością na różne sposoby egzystencji. Studiowanie polega nie tyle na rozwoju „niemowlęcej potencjalności, ale raczej potencjalności zawieszania aktualizacji”<sup>15</sup>.

Proces studiowania można określić jako praktykę profanacji, którą Lewis przeciwstawia zabawie<sup>16</sup>. Skoro metodą walki z urządzeniami władzy proponowaną przez Agambena jest profanacja, to przeciwko edukacyjnemu urządzaniu należy wytoczyć maszyny profanujące. Profanacja pozbawia wiedzę i świat świętości, udostępniając je swobodnemu użytkowi czy – jak mówi Lewis – majsterkowaniu. To majsterkowanie ma swój specyficzny rytm – bit czasu mesjańskiego.

Lewis analizuje rytm studiowania, odwołując się do pracy Alfreda N. Whiteheada *The Aims of Education*, gdzie zostaje zobrazowany cykl uczenia pod postacią oscylacji między wolnością a dyscypliną oraz przechodzenia od cyklu romantycznego, przez cykl precyzji, do cyklu generalizowania. Cykle te nie są od siebie oddzielone, ale zawierają się niejako w sobie. Jak komentuje to Lewis:

istnieją cykle w cyklach, a każdy etap rozwoju może być zdominowany przez określone załamanie wolności lub dyscypliny, są tam stale powtarzające się elementy z ostatniego cyklu, które są stwarzane i przechowywane w ramach każdego etapu<sup>17</sup>.

W ramach studiowania mamy określone cyrkulacje, nieustane krążenie, swoisty rytm, któremu odpowiada określony czas niezamykający się w czterdziestu pięciu czy dziewięćdziesięciu minutach ani w dwóch czy trzech latach. Lewis rytm studiowania wiąże z rytmem wiersza, a tym samym z czasem mesjańskim. Ten rodzaj czasu zrywa z czasem chronologicznym, jest cięciem w jego wnętrzu, lokując się na skraju końca czasu. Lewis sugeruje, że czas mesjański jest czasem, który wolałby się nie skończyć („I would prefer not» to end”<sup>18</sup>). Łącząc rytm poematu ze studiowaniem, autor zauważa, że „[t]ak jak wiersz, studiowanie opiera

---

<sup>15</sup> T.E. Lewis, *On Study...*, s. 42.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 120.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 55.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 57.

się własnemu końcowi”<sup>19</sup>, wyprodukowaniu „wiedzącego podmiotu”. Jest oscylacją między zdolnością a nie-zdolnością, między wiedzą a jej brakiem – ustanawia próg nierozróżnialności między cyklami, swoisty edukacyjny stan wyjątkowy. Student nieustannie doświadcza swojej możliwości i nie-możliwości, braku, niedopełnienia i niespełnienia. Jest to stan wahania przepełniony melancholią, podczas której tworzy się specyficzne kolekcje „poniżej znaków i rzeczy” otoczonych aurą, która nie jest aurą – unikalną konstelacją znaczeń stworzoną przez zbieracza.

Warto zauważyć, że u Lewisa studiowanie wiąże się nie tyle z potencjalnością, co nie-potencjalnością. Stanowi swoiste cięcie w czasie, który się już nie rozwija, lecz zastyga w teraźniejszości – jako podsumowaniu i zbawieniu. W tym czasie życie już tylko istnieje, bawiąc się tym, co wcześniej go dławilo. W tym czasie wzorowym studentem nie jest ten, kto produkuje odpowiednią ilość tekstu w danej jednostce czasowej, kto bez problemu przechodzi kolejne stopnie, rozwiązuje testy i cytuje z pamięci uznane podręczniki, ale Bartleby i Occupy Wall Street.

### **Przykłady studiowania. Bartleby i Occupy Wall Street**

Lewis pisze, powołując się na Jana Masscheleina i Maartena Simons’a, że „student powinien być przemyślany jako ten, który studiuje bez określonego celu, bez zidentyfikowanego interesu, przez co jest otwarty, wystawiony i troskliwy wobec świata”<sup>20</sup>. Tak zdefiniowany staje się figurą polityczną, która zawiesza logikę biokapitalizmu. Przykładem idealnego studenta jest tytułowa postać z powieści Hermana Melville’a *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*. Bartleby stanowi wyraz nowej strategii oporu i doświadczenia nie-potencjalności.

Każdego dnia Bartleby wykonuje coraz mniej i mniej pracy w biurze na Wall Street i kiedy narrator próbuje nawiązać z nim dialog dotyczący jego postępowania, Bartleby odmawia wyjaśnień. Ostatecznie, Bartleby przestaje pracować w ogóle, pozostając jedynie w biurze, zamieszkując przestrzeń jako rodzaj nieoperatywnej

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 58.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 13.



---

reszty, doprowadzając do frustracji swojego byłego szefa oraz współpracowników<sup>21</sup>.

Bartleby jest więc studentem, który odmawia wykonywania pracy. Zamiast tego powtarza swoją formułę specyficznej odmowy „wolałbym nie” – „I prefer not to”<sup>22</sup>. Ten sposób postępowania czyni szefa bezsilnym wobec oporu nie-pracownika, który nawet nie mówi „nie”, ale preferuje „nie”. Ta odmowa sytuuje go w paradoksalnej sytuacji, która charakteryzuje samo studiowanie. Lewis pisze:

Bartleby nie przynależy do żadnej klasy „edukacyjnego przedmiotu”. Zawieszając taką klasyfikację, ukazuje, jak studiowanie jest zawsze paradoksalnie włączone w klasę edukacyjnych przedmiotów poprzez bycie wykluczonym z tejże klasy<sup>23</sup>.

Strategia Bartleby’ego polega na odmowie udziału, exodusie z logiki testowania i egzaminowania. Wymyka się on próbom oceny. Mało tego, dokonuje on wycofania się z „logiki aktualizacji”<sup>24</sup>. Oznacza to, że on sam staje się nikim, bytem nieokreślonym, pozbawionym przyszłości oraz przeszłości. Jest istnieniem pozbawionym odniesienia do jakiegokolwiek społecznej roli. „Nie posiada żadnych preferencji, żadnej określoności, nie pożąda tego, by stać się x, y albo z”<sup>25</sup>. Nie chce on zostawać ani barmanem, ani sprzedawcą, pozostając otwartym na wszystkie profesje i jednocześnie wszystkie je jednakowo (nie) preferując. Zawiesza on obowiązywanie norm, otwierając nowe pola użytku. Podsumowując rozważania o studencie Bartleby’em, Lewis stwierdza, że „Bartleby nie uczy nas co pisać ani jak pisać, ale raczej tego, że możemy/nie możemy pisać”<sup>26</sup>.

Innym przykładem studiowania i studenta przywoływanym przez Lewisa jest ruch Occupy Wall Street (OWS) będący „kolektywnym Bart-

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>22</sup> Na temat problemu z przekładem na język polski tej formuły zobacz przypis tłumacza, G. Agamben, *Bartleby, czyli o przypadkowości*, tłum. S. Królak, w: H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, tłum. A. Szostkiewicz, Sic!, Warszawa 2009, s. 127.

<sup>23</sup> T.E. Lewis, *On Study...*, s. 46.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 47.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 50.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 52.

leby<sup>27</sup>. Tym, co przede wszystkim łączy Kopistę z protestującymi, jest strategia oporu, brak żądań, użycie słabej siły. Protestujący zawieszają działanie władzy, państwowe struktury i logikę kapitalizmu, oddając się wspólnemu studiowaniu świata. OWS reprezentuje „wspólnotę studiujących” – „horyzontalną pedagogikę”<sup>28</sup> przekształcającą czas i miejsce dla studiowania.

Praktyka OWS, tak jak studiowanie, jest przejawem słabej utopii. Słaba utopia według Lewisa nie oznacza projektowania przyszłości, tworzenia planów, „zastępowania «jest» przez «być powinno»”<sup>29</sup>, ale zawieszeniem terażniejszości, wydobywaniem jej własnej potencjalności. Można powiedzieć, że słaba utopia już jest w praktyce studiującej wspólnoty.

### Wspólnota studiujących

Studiowanie stanowi opozycję wobec uczenia, logiki oceny i biokapitalizmu. Stanowi całościową wizję i kontr-praktykę edukacyjną. Wiąże się ona z innymi relacjami, ustanowieniem określonej wspólnoty będącej miejscem praktykowania innych form życia niż te pożądane przez rynek i państwo. Nie można jej zdefiniować „w terminach interesu, umiejętności czy zdolności, ale raczej jako formę życia, która pozostaje pomiędzy koniecznością a przypadkowością, niemożliwością i możliwością”<sup>30</sup>. Lewis stwierdza, że studiowanie odbywa się wśród przyjaciół. Nie mamy tutaj do czynienia z sytuacją hierarchiczną, z zarządzaniem rozwojem przez wyspecjalizowanych funkcjonariuszy, nauczyciel nie jest nikim innym i niczym więcej niż jednym ze studentów.

Wspólnota studiujących, tak jak to, kto jest przyjacielem, nie konstytuuje się jak u Carla Schmitta w opozycji do wroga, nie jest również ufundowana na określonych tożsamościach czy dzielonych przekonaniach. Przyjaciół jest, jak podaje Lewis, „kimś, z kim dzielimy dzielenie

---

<sup>27</sup> D.R. Ford, *Review of Tyson E. Lewis, On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge 2013, „Studies in Philosophy and Education” 2014, vol. 33, no. 1, s. 109.

<sup>28</sup> T.E. Lewis, *On Study...*, s. 162.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 107.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 15.

się”<sup>31</sup>. Wspólnota jest po prostu współbyciem, byciem razem, które nie ma żadnego innego celu. Wspólnota studiujących jest wspólnotą nieoperatywną. W przeciwieństwie do wspólnoty operatywnej, w której każdy ma wyznaczoną rolę, wspólnota studiujących jest zakorzeniona w byciu w dobrach wspólnych. W tym kontekście studiowanie jest wspólną przestrzenią, w której istnieje się w radości, bez żadnego wyznaczonego celu, profanując nieustannie. „Wspólnota majsterkujących, wspólnota studiujących jest nieoperatywną wspólnotą, która dzieli własną katastrofę (niepotencjalność) z radością”<sup>32</sup>.

### Kwestie problemowe

Książka Lewisa stawia przynajmniej kilka istotnych problemów. Pierwszym, podstawowym jest ona sama. Nieobecność Agambena w refleksji edukacyjnej może uczynić *On Study* niezrozumiałą, nazbyt filozoficzną, jak i niepodatną na krytyczne przemyślenie. Przykładowo Derek R. Ford nie dostrzega w ogóle problemu z rekonstrukcją potencjalności u Agambena, po prostu przyjmując to, co napisał Lewis<sup>33</sup>. Oczywiście znany jest sposób, w jaki Agamben podchodzi na przykład do Arystotelesa. Komentatorzy wskazują, że Agamben dość swobodnie gra tradycją filozoficzną, dokonuje bezczelnych przechwyceń, nadinterpretacji, wypaczeń, które odkrywają inspirujące perspektywy. Agamben nie uznaje świętości, jest profanem.

Można więc powiedzieć, że Lewis traktuje Agambena tak jak Agamben Arystotelesa. Poza tym zarzut niewierności, zbyt swobodnego posługiwania się cudzymi koncepcjami, pomysłami wydaje się bezzasadny z perspektywy myślenia profanującego. Wpisuje się w logikę uczenia się, standaryzowania odczytań. Niemniej jednak, nie stawiając pytania o wierność i oceniania czyjejś twórczości w tej perspektywie, należałoby zapytać o skutki takiego użytku z Agambena, zaś z perspektywy pedagogiki krytycznej – o moc emancypacyjną tychże. Można więc zapytać, na ile niewierność, uproszczenia, specyficzne interpretacje przyczyniają się

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 137.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 139.

<sup>33</sup> D.R. Ford, *Review...*

do wyjścia poza logikę uczenia się, mrocznego stanu wyjątkowego w edukacji i otwarcia się na studiowanie, które nadchodzi, a na ile taki exodus uniemożliwiają, potwierdzając w jakiś tam sposób logikę suwerenności i działanie urządzenie edukacyjnego.

Gruntowna krytyczna refleksja nad propozycją Lewisa i jego specyficznego użyciu z Agambena wymagałaby co najmniej kilku osobnych artykułów. W niniejszej recenzji jedynie zasygnalizuję wątki, które wydają mi się niejasne czy problemowe. Moim zdaniem mają one istotne konsekwencje niepozwalające Lewisowi opuścić przestrzeni stanu wyjątkowego i wytworzenia radykalnej wizji studiowania jako celebracji czystej potencjalności.

Głównym problemem zasygnalizowanym już wcześniej jest jego specyficzna, niedbała rekonstrukcja kwestii potencjalności. Przede wszystkim problematyczne jest przeciwstawienie, jakiego dokonuje Lewis, pomiędzy potencjalnościami, a po drugie utożsamienie uczenia z potencjalnością ogólną, a studiowania z potencjalnością czynną. Pytanie Forda o to, czy „studiowanie i uczenie się muszą być zawsze antagonistyczne, czy są one antagonistyczne tylko w ramach uczącego się społeczeństwa”<sup>34</sup>, jest jak najbardziej uzasadnione. Utożsamienie określonego traktowania potencjalności jako właściwe biokapitalizmowi może sugerować, że poprzednie formy kapitalizmu wspierały studiowanie, jak również że edukacja popada w paradygmat pełnej aktualizacji jedynie w pewnym momencie historycznym, nie jest zaś przesączona określoną logiką. Lewis wprowadza dość uproszczony podział, który utrudnia zlokalizowanie problemu, źródeł uczenia, które wypiera studiowanie.

Określone ujęcie potencjalności wpływa też na samą koncepcję studiowania. Zdaje się, że Lewis nie jest w stanie zerwać z myśleniem o potencjalności i nie-potencjalności w odniesieniu do dyspozycji, tyle tylko, że podkreśla niemożliwość pełnej aktualizacji, nieustanny brak, który przecina każdy akt. Prowadzi to do podawania dość banalnych przykładów, jak scenka z nauczycielem, który nie kończy zdania za ucznia, ale pozwala mu spokojnie pomyśleć. Niespełnienie studenta czy ucznia Lewis odsyła niekiedy do jakichś umiejętności (czytanie i nie-czytanie, pisanie i nie-pisanie, nie zaś do niespełnienia jako czystej potencjalności). Poja-

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 110.

wia się również pytanie, jak przykłady szkolne odnieść do przykładów idealnych studentów. Student Bartleby powiedziałby, że woli nie odpowiadać, woli nie myśleć – rozsadzając wszelkie próby miękkiego czy twardego edukacyjnego menedżeryzmu.

Inną kwestią, chociaż powiazaną z poprzednią, jest lokalizacja czasu i rytmu studiowania. Lewis łączy je z czasem i rytmem wiersza, a nie *tornado*. Umieszcza go więc przed przyjściem mesjasza, przed zbawieniem. To prowadzi do kluczowego pytania, czy Lewis jest w stanie zerwać ze stanem wyjątkowym, z logiką wyjątku – dokonać przejścia z progu do tornado, uruchomić logikę przykładu? Wydaje się, że Lewis pozostaje w perspektywie odkrywców struktury zachodniej metafizyki, nie dostrzegając kroku Agambena, który polega na myśleniu poza tą strukturą. Tym samym zaprzepaszcza to, co u Agambena specyficzne, oraz wzmacniając myślenie o studiowaniu w perspektywie dyspozycji. Student Lewisa wciąż ma organy – istnienie nie jest traktowane jako czyste, nieoznaczone bycie, ale ujmowane jest w perspektywie atrybutów.

Przedstawione powyżej problemy nie oznaczają, że książka Lewisa nie jest godna uwagi – wręcz przeciwnie. Po pierwsze, stanowi pierwszą próbę dość konsekwentnego użytku z Agambena w edukacji, tym samym prowokując inne użytki i prze-pisywanie *On Study*. Po drugie, nie można odmówić pisarstwu Lewisa inspirującej mocy. Rozsiane, niekiedy jedynie przywoływane w szczelinach pomysły prowokują do polemik, dalszych użytków. Same w sobie też stanowią ożywcze impulsy, które wymykają się dominującej narracji o edukacji. Inspiracje, i to jest trzeci powód, dla którego warto sięgnąć po *On Study*, mają niesamowity potencjał krytyczny. Jego koncepcja studiowania nie daje się łatwo podporządkować państwowo-kapitalistycznej machinie, jak również broni się przed konserwatywno-sentymentalnymi narracjami o edukacji, która była. W pewnym sensie jest ona nie do pomyslenia. Na uniwersytetach, w szkołach i w społeczeństwie nie ma miejsca dla Bartleby'ego. Ekonomizacja i militaryzacja edukacji wiążą się z rozpowszechnianiem thanatopolityki. Książka Lewisa bez wątpienia spełnia wysunięty przez niego postulat: „konieczności przemyślenia edukacji jako kluczowego miejsca walki prze-

ciwko thanatopolityce jako obscenicznego elementu biokapitalistycznego inwestowania w życie<sup>35</sup>.

Tutaj pojawia się kolejny problem, który mam nie tylko z koncepcją studiowania stworzoną przez Lewisa, ale z samym Agambenem. Wspomniany Ford opisuje presję czasową, jakiej był poddany podczas pisania recenzji. Licznik nieustannie odmierzał czas, po którym miał pojawić się efekt w postaci tekstu. Pozornie miałem radykalnie lepsze warunki na studiowanie *On Study*. Pozornie, gdyż poświęcenie kilku miesięcy na tworzenie czegoś, co nawet nie jest artykułem, jest nierozsądnym inwestowaniem energii – i gdybym dalej majsterkował, bawiąc się komentarzami, zestawiając fragmenty, nie troszcząc się o efekt końcowy, to szybko mógłbym stracić pracę na uniwersytecie, a tym samym możliwość dalszego studiowania. Stąd pytanie: czy rzeczywiście mesjasz już nadszedł? To znaczy, czy wyjście poza mroczny stan wyjątkowy wymaga jedynie wytworzenia odpowiedniego języka, określonej perspektywy filozoficznej, czy jednak potrzebna jest organizacyjna, wulgarnie polityczna praca sprawdzająca królestwo niebieskie na ziemię? Formułując problem inaczej, na ile koncepcja studiowania pokrywa się z koncepcją exopedagogiki? Na ile rzeczywiście ruch Occupy jest realizacją oporu Bartleby'ego, a na ile stanowi jednak osobną strategię walki i tworzenia enklawy dla studiowania? Możliwe, że zamiast mesjasza potrzebujemy proroka (Ivan Illich) albo/i apokaliptyka (Peter McLaren)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> T.E. Lewis, *On Study...*, s. 127.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 96. Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w innym miejscu.