

AGNIESZKA KRETEK-KAMIŃSKA
ANETA KRZEWIŃSKA
Uniwersytet Łódzki

NAUKA BEZ MISTRZÓW? ZMIANY W RELACJACH MISTRZ–UCZEŃ I SPOSOBACH UPRAWIANIA NAUKI

W analizach służących opisowi kondycji socjologii podkreśla się wewnętrzne zróżnicowanie dyscypliny. Wyraża się ono przede wszystkim w nieprzekładalności funkcjonujących w jej ramach perspektyw na poziomie założeń ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych i szeregu innych, z powyższych wynikających. Opisuje się więc socjologię jako dyscyplinę niejednoznaczną w zakresie celów i zadań, uwypukla się niedookreślenie przedmiotu badań i pola problemowego, co skutkuje między innymi przejmowaniem przez socjologię czy socjologów nie tylko problemów, ale i metod innych dyscyplin naukowych. Za przyczynę i zarazem konsekwencję tego faktu uznaje się rozdrobnienie socjologii¹, współegzystowanie w jej obrębie wielu subdyscyplin o niejednoznacznie zarysowanych granicach, orientacji teoretyczno-metodologicznych, między którymi przestają być widoczne różnice na poziomie zarówno przedmiotowym, jak i metodologicznym, lub też takich, które nie tylko nie są wobec siebie komplementarne, ale niekiedy nawet się wykluczają².

Adres do korespondencji: agnieszka.kaminska@uni.lodz.pl; aneta.krzewinska@uni.lodz.pl

¹ Dowody takiego rozproszenia to chociażby liczba sekcji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (19), sieci badawczych w European Sociological Association (37) czy kategorii zagadnień i obszarów, którymi zajmuje się socjologia polska (np. w tematycznej klasyfikacji prac badawczych, stosowanej przez Komitet Badań Naukowych co najmniej do 2015 roku, obok socjologii ogólnej wyróżniano 27 subdyscyplin socjologicznych; zob. Sojak, Wincenty 2005; Mucha 2001, 2004, 2005).

² Temat permanentnego kryzysu dyscypliny wynikającego z niemożności wypracowania wspólnego paradygmatu, kryteriów, które powinna spełniać teoria socjologiczna, podstaw i tożsamości dyscypliny, która „współcześnie, tj. w pierwszej i drugiej dekadzie XXI w., [...] staje się coraz bardziej amorficzna” (Kojder 2012, s. 18), jest stale obecny w refleksji dotyczącej kondycji socjologii

Dostrzega się zatem także znaczące zróżnicowanie i rozdrobnienie środowiska socjologicznego. Jak pisze Janusz Goćkowski (1988, s. 27): „[...] polskie środowisko socjologiczne nie jest «jednością w różnorodności». Nie istnieje *consensus* w sprawie zespołu założeń i celów obowiązujących ogół osób należących do tego środowiska. Pluralizm w sferze orientacji poznawczych, programów badawczych i stylów odgrywania ról społecznych nie przybiera postaci wielości wykształconych szkół naukowych. [...] nie istnieje trwały zespół ważnych założeń i celów łączących ludzi pod względem aksjologicznym, w sprawach problematyki i funkcji poszukiwań i dociekań naukowych”.

W refleksji socjologicznej dotyczącej niejednorodności dyscypliny pojawia się zagadnienie szkół naukowych. Zauważa się istnienie w socjologii grup naukowców działających na podstawie odmiennych założeń, dotyczących zarówno sfery przedmiotowej, poznawczej, jak i badawczej. Stwierdzeniu faktu istnienia szkół naukowych często towarzyszy jego negatywna ocena: jako dowodu zapóźnienia socjologii, jej przed- czy wieloparadygmatyczności, oraz jako hamulca rozwoju dyscypliny, służącego dogmatyzacji obowiązujących doktryn czy blokującego dostęp nowych koncepcji, idei lub rozwiązań (zob. Szacki 1991, s. 91–103).

Jednocześnie pojawiają się głosy, że „walka szkół” toczy się w warunkach względnej jedności, której podstawą jest zarówno poczucie przynależności do określonej społeczności uczonych — co ma zresztą instytucjonalne odzwierciedlenie — jak i pewien zasób wspólnych pojęć, problemów i lektur, którego żaden socjolog nie może po prostu zignorować (Szacki 1991, s. 89). Niezależnie od sposobu wartościowania szkół naukowych fakt ich istnienia ocenia się jako znaczący i wart uwagi. Nie ulega bowiem wątpliwości, że nowe idee i pomysły, które w różnym stopniu przenikają do dyskursu dyscypliny, powstają w mniejszych wspólnotach czy społecznościach naukowych zajmujących się badaniami skoncentrowanymi wokół określonego „wycinka” problemowego. W nich też dokonują się translacje i aktualizacje konkretnych fragmentów „tradycji”, włączające niektóre z nich ponownie w główny nurt dyscypliny lub skazujące inne na pozycję marginalną.

SZKOŁY NAUKOWE — USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Z licznych i zróżnicowanych zastosowań pojęcia „szkoła”, zawartych w opisach i analizach zarówno przeszłego, jak i obecnego stanu socjologii, Jerzy Szacki wyprowadza cztery główne i, w jego przekonaniu, najbardziej inspirujące badawczo interpretacje. Wyróżnia szkoły w sensie instytucjonalnym,

jako nauki (np. Mokrzycki 1984; Piotrowski 1990; Bauman 1996; Giddens 1997; Misztal 2000; Bourdieu, Wacquant 2001; Sojak 2004; Ziółkowski 2006; Szacki 2007; Woroniecka 2008; Kurowski 2010).

Tabela 1

Przegląd ujęć zagadnienia „szkół naukowych”

Szkoły naukowe:	w sensie instytucjonalnym	w sensie psychologicznym	w sensie typologicznym	Szkoły narodowe
Kryterium wyodrębnienia	Ramy instytucjonalne (niekoniecznie pierwotne w stosunku do podejmowanej problematyki).	Poczucie więzi, autodefinicja w kategoriach przedstawiciela szkoły (niekoniecznie istniejącej realnie jako grupa współpracujących osób).	Podobieństwa (w zakresie określonych kryteriów służących skonstruowaniu typologii) pomiędzy niektórymi badaczami (dostrzeżone <i>ex post</i>).	Specyfika postępowania naukowego wynikająca z położenia terytorialnego i związanego z nim społecznego ułożenia socjologa.
Badana istota powiązań	Interakcja między strukturami formalnymi (instytucją) a (reprodukowanymi) w jej ramach ideami i sposobami działania (relacja zwrotna).	Granice i treść „grupy odniesienia”, definicje szkół, przestrzenna alokacja wyznawców „szkół”, czynniki (także pozanaukowe) konstytuujące i dekonstruujące szkoły.	Rekonstrukcja kryteriów typologizacji uznawanych za najbardziej znaczące w różnych kręgach uczonych. Historyczne przesłanki ich zmienności ^a .	Specyficzne sposoby uprawiania socjologii w poszczególnych krajach i ich kulturowe korelaty.

^a Propozycja własna autorek. Jerzy Szacki proponuje zaniechanie stosowania terminu „szkoła” w sensie typologicznym, ponieważ sugerowałoby to współlistnienie z każdym typem teorii socjologicznej realnego „kultywującego” ją kręgu naukowców.

Źródło: Opracowanie na podstawie Szacki 1991.

psychologicznym, typologicznym oraz, w nieco szerszej perspektywie, narodowym (por. tabela 1).

„Ze szkołą w rozumieniu instytucjonalnym mamy do czynienia wówczas, gdy swoiste dla pewnej liczby uczonych zainteresowania, założenia, twierdzenia itd. są wytwarzane i utrwalane w jednych i tych samych ramach instytucjonalnych” (Szacki 1991, s. 93). Istotne zatem dla jej funkcjonowania, a zarazem stanowiące właściwy omawianemu ujęciu przedmiot badań, są przede wszystkim wzajemne oddziaływania między strukturą instytucjonalną a rodzającymi i rozwijającymi się — legitymizowanymi i aktywnie przekształcanymi — w jej ramach ideami. O szkole w rozumieniu psychologicznym możemy mówić, gdy socjologów dzielających pewien zestaw poglądów dotyczących istoty obszaru problemowego, którym się zajmują, i stosujących odpowiadające temu procedury poznawcze, łączy ponadto „poczucie więzi pomiędzy nimi, przekonanie, że tworzą jedną «szkołę». [...] Szkoła w tym rozumieniu funkcjonuje przede wszystkim jako *grupa odniesienia*: socjolog należy do niej wówczas, gdy podejmując aktywność badawczą, kieruje się domniemanymi wymogami przyjętego przez nią systemu poglądów” (Szacki 1991, s. 94–95). Z kolei do szkół w rozumieniu typologicznym zalicza się socjologów „[...] niezależ-

nie od tego, czy pozostawali ze sobą w jakichkolwiek stosunkach wzajemnych i niezależnie od tego, czy sami czuli się przynależni do określonej szkoły. Termin «szkoła» zostaje tu wprowadzony po prostu dlatego, że analiza poglądów ujawnia *ex post* jakieś istotne podobieństwa pomiędzy niektórymi autorami” (Szacki 1991, s. 96), odróżniające ich od innych pod względem kryteriów przyjętych przez twórcę typologii. Czwarte spośród wyróżnionych znaczeń omawianego terminu zachodzi zakresowo na wszystkie wcześniej wyróżnione, a jego zastosowania wiążą się najczęściej bądź ze wskazaniem „[...] dominującego w danym kraju typu socjologii, bądź osobliwości kontekstu kulturowego znajdującego takie lub inne odzwierciedlenie w zainteresowaniach, poglądach i stylu pracy socjologów” (Szacki 1991, s. 101).

Będziemy tu odnosić się do trzech pierwszych z przytoczonych znaczeń. Wszystkie one jednak na swój sposób stanowią elementy składowe ostatniego z proponowanych ujęć — nie wyczerpując wprawdzie w pełni jego zawartości — analizujemy zatem pośrednio także zjawiska wchodzące w jego zakres. Podstawę formułowanych wniosków w znaczącej części stanowią rezultaty badań empirycznych. Problemem funkcjonowania szkół naukowych zajmowałyśmy się bowiem w ramach dwóch odrębnych projektów, które dotyczyły:

— łódzkiej szkoły metodologicznej³, (badania oparte na wywiadach swobodnych z jej twórcami i uczniami⁴ oraz analizie materiałów zastanych⁵);

— wspólnot badawczych funkcjonujących we współczesnej polskiej socjologii akademickiej (badanie objęło działania i refleksje młodych pracowników instytutów socjologicznych, którzy obronili prace doktorskie w latach 1993–2013⁶).

³ Część wyników badań została zaprezentowana w: Grzeszkiewicz-Radulska, Krzewińska 2015; Krzewińska 2015.

⁴ Dotychczas wywiady przeprowadzono z: Krystyną Lutyńską, Kazimierzem M. Słomczyńskim, Pawłem Daniłowiczem, Iloną Przybyłowską, Franciszkiem Sztabińskim, Andrzejem Pawłem Wejlandem, Włodzimierzem A. Rostockim, Anną Kubiak.

⁵ Do materiałów zastanych należy zaliczyć: fragmenty wybranych listów Jana Lutyńskiego z bytu na stypendium w Stanach Zjednoczonych Ameryki, adresowanych do żony Krystyny Lutyńskiej, pamiętnik Jana Lutyńskiego, notatki Zygmunta Gostkowskiego w książkach z jego biblioteki, sprawozdania roczne z prac Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych, plany badawcze sporządzane przez pracowników Zakładu zgromadzone w Archiwum Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, wewnętrzne recenzje wydawnicze niektórych tomów serii Analizy i Próby Technik Badawczych w Socjologii, broszurę, w której została przedstawiona sylwetka naukowa Jana Lutyńskiego, niedokończony życiorys sporządzony przez Zygmunta Gostkowskiego, bibliografie twórców i uczniów, artykuły naukowe dotyczące wybranych koncepcji wypracowanych w łódzkiej szkole metodologicznej i inne.

⁶ Analizie poddano ponad 100 prac doktorskich z zakresu socjologii obronionych w siedmiu wybranych uniwersytetach, ponad 60 wywiadów swobodnych z ich autorami oraz recenzje odnoszące się do 35 z tych prac. Rezultaty badań wykorzystano w niepublikowanej pracy doktorskiej A. Krettek-Kamińskiej „Strategie metodologiczno-badawcze realizowane w socjologicznych rozprawach doktorskich w latach 1993–2013”, maszynopis w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego.

W realizowanych badaniach jako punkt wyjścia przyjęliśmy ustalenia Zbysława Muszyńskiego dotyczące cech przysługujących szkole naukowej⁷. Traktujemy je jako kategorie „operacjonalizujące” wcześniej przywoływane, ogólne, syntetyzujące ujęcie szkół naukowych zaczerpnięte od Jerzego Szackiego.

W definicji szkoły naukowej Muszyński (2014, s. 1) odwołał się do charakterystyki nauki, która będąc „[...] zorganizowaną formą aktywności społecznej jest uprawiana zazwyczaj w ramach pewnej wspólnoty. Natomiast nieformalną odmianą tej wspólnoty jest szkoła naukowa, do powołania której niepotrzebne są żadne zewnętrzne, odgórne, formalne deklaracje czy dekrety. Najczęściej dzieje się tak, że samo określenie «szkoła naukowa» nadawane jest przez badaczy będących na zewnątrz, obserwujących ją z pewnego dystansu, nienależących i nie współpracujących z tymi, którzy w skład danej szkoły wchodzi. Dodatkowo szkoła naukowa powinna być — zdaniem Muszyńskiego — charakteryzowana poprzez następujące cechy: jej genealogię, czas trwania, miejsce funkcjonowania, samoświadomość i wspólnotę poglądów jej członków, na którą składają się: rdzeń ideowy i rdzeń metodologiczny oraz pisma, style i światopogląd”.

Warunkiem powstania szkoły naukowej jest figura mistrza⁸ i grupa uczniów, których nie powinno być więcej niż kilkunastu⁹. Wśród uczniów wyróżnia się nie tylko tych, którzy bezpośrednio pracują z mistrzem, ale również uczniów pośrednich, a więc tych, którzy mistrza nie znali i naukowe szlify zdobyli pod czujnym okiem ukształtowanych przez mistrza uczniów bezpośrednich. Mistrz to nie tylko inicjator koncepcji teoretycznych i metodologii, które mają szansę znaleźć szerszy oddźwięk w środowisku, ale również ktoś, kto oprócz walorów intelektualnych, posiada także szczególne cechy osobowości, predestynujące do zajęcia we wspólnocie pozycji lidera, autorytetu, za którym inni gotowi będą podążać.

„Jeśli jest mistrz, to będą zachwyceni uczniowie. Tylko nie każdy ma ten talent, nie każdy ma ten dar przyciągania uczniów. [...] Kiedy pojawi się prawdziwy mistrz, osoba pobudzająca wyobraźnię, zainteresowanie, pociągająca za sobą, to

⁷ Refleksję na temat szkół naukowych i powołujących je do życia mistrzów można znaleźć również w innych opracowaniach (zob. Szlachta 1984; Mistrz i uczeń. Materiały z sympozjum... 1996; Olbrycht 1998; Ostrowska 2004; Tytko 2010; Goćkowski 1980, 1984), jednak cechy wyróżnione przez Muszyńskiego uznaliśmy za odpowiednie ramy interpretacyjne, pozwalające na analizę zebranego materiału empirycznego.

⁸ Zdajemy sobie sprawę z tego, że można myśleć o szkole naukowej jako o grupie badaczy skupionych wokół jakiejś idei bez wyraźnej postaci mistrza lub o wspólnocie, w której jest kilku mistrzów. Jednak nasz temat, oraz przyjęta perspektywa analityczna i sposób wykorzystania materiałów empirycznych zasadzają się na rekonstruowaniu postaci mistrza na podstawie relacji osób postać tę konstytuujących, czyli uczniów. Przyjmujemy zatem taką definicję szkoły naukowej, w której mistrz jest warunkiem *sine qua non* istnienia szkoły naukowej.

⁹ Jest to warunek sprawnego funkcjonowania, na które składają się możliwość współpracy, zapoznania się z wynikami badań innych członków szkoły naukowej oraz prowadzenia dyskusji naukowych podczas bezpośrednich kontaktów.

pojawiają się uczniowie, którzy chcą naśladować mistrza. Krótko mówiąc światło musi być dostatecznie silne, żeby przyciągało. Co o tym decyduje? Nawet nie sama wiedza. [...] To jest także charakter” — wspomnienia Michała Seweryńskiego o Waławie Szubercie (zob. Kaźmierska i in., 2015, s. 126).

Szkołę naukową tworzą konkretni naukowcy, a u źródeł jej postania znajdują się postacie mistrzów — prekursorów i/lub założycieli. „Na osobowość mistrza składa się zarówno autorytet naukowy uznawany przez wspólnotę i jednocześnie ją tworzący przez narzucenie jej kanonu poglądów merytorycznych i metodologicznych, jak też wybitne zdolności organizacyjne, umożliwiające stworzenie właściwych warunków pracy członkom wspólnoty dzięki sprawnej organizacji badań, usuwaniu barier biurokratycznych, a często i finansowych. W wypadku obu tych cech osobowości mistrza potrzebne są umiejętności współpracy i twórczego oddziaływania na zespoły ludzi” (Muszyński 1995, s. 64).

Określenie ram czasowych funkcjonowania szkoły naukowej pozwala na wydzielenie pewnych etapów jej rozwoju, takich jak: początki szkoły (związane z „formowaniem” mistrza, naborem i kształtowaniem uczniów oraz powstawaniem rdzenia ideowego, teoretycznego i metodologicznego), rozkwit szkoły (objawiający się zauważeniem jej przez innych naukowców z danej dziedziny oraz docenieniem jej osiągnięć, a czasami także rozszerzaniem się jej wpływów) oraz zmierzch szkoły (czyli zakończenie działalności).

Miejsce, w którym funkcjonuje dana szkoła, jest istotne w jej charakterystyce przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, może być na przykład związane z pewną tradycją uprawiania nauki w danym kręgu kulturowym wraz z przynależnymi jej sposobami myślenia o pewnych kwestiach, stosowanymi metodami prowadzenia badań, istnieniem zaplecza naukowego umożliwiającego eksperymenty oraz odpowiednio wykształconej kadry itp. Po drugie, może mieć wpływ na samą nazwę szkoły naukowej, mówimy na przykład o łódzkiej szkole metodologicznej, filozoficznej szkole lwowsko-warszawskiej itp.

W dookreślaniu szkoły naukowej istotna jest także świadomość jej członków co do tego, że są grupą naukowców o dość spójnych poglądach, odrębną od grup innych badaczy. Uzyskaniu tego rodzaju samoświadomości sprzyja zazwyczaj: podobne wykształcenie oraz „terminowanie” u mistrza, czytanie tej samej literatury fachowej, prowadzenie podobnych badań, dzielenie wartości, współautorstwo raportów, artykułów i opracowań naukowych, wzajemne cytowanie prac, udział w tych samych konferencjach.

Wspólnota poglądów członków danej szkoły naukowej jest związana przede wszystkim z akceptowaniem pewnych założeń teoretycznych oraz metodologicznych. Do tych pierwszych Muszyński (2014, s. 1) zaliczył: prawa, przekonania metafizyczne „[...] co do istnienia i natury obiektów badanych” oraz poglądy na temat „[...] roli modeli w badaniach naukowych”. Wspólne założenia metodologiczne zaś dotyczą: „(1) akceptowanych wartości teoretycznych, takich jak: dokładność, prostota, kwantytatywność, spójność wewnętrzna, uży-

teczność itp.; (2) przyjmowanych wzorcowych, konkretnych rozwiązań, tzw. łamigłówek, którymi są modele, wzorce rozwiązań preferowanych przez daną szkołę koncentrującą się na rozszerzaniu wzorcowych, paradygmatycznych rozwiązań; (3) możliwości rozszerzenia wzorcowych paradygmatycznych rozwiązań i wprowadzenia na podstawie takich rozszerzeń efektywnych badań naukowych, a jednocześnie możliwości stworzenia pewnej ideologii (nie zawsze werbalizowanej), którą nowicjusz musi zaakceptować, by wejść do tej wspólnoty uczonych; (4) założenia te dotyczą również akceptacji kryteriów, oceny proponowanych w danej społeczności rozstrzygnięć sformułowanych problemów”.

Ważnym elementem szkoły naukowej jest możliwość ogłaszania wyników badań — najlepiej we własnym piśmie lub serii publikacji. Z tym związany jest również swoisty język, a niekiedy nawet wyrazisty styl, który pozwala na odróżnienie publikacji z jednej szkoły od tych z innej. Ponadto pomiędzy członkami szkoły naukowej najczęściej istnieją bliskie koleżeńskie, a nawet przyjacielskie relacje, odnoszą się oni do siebie z dużą życzliwością i gotowi są pomagać sobie nawzajem. Częste wspólne przebywanie prowadzi do tego, że zaczynają również podzielać podobne poglądy dotyczące sfery politycznej, gospodarczej, obywatelskiej itp.

Analiza wszystkich opisanych cech szkół naukowych skłania do sformułowania wniosku, że najważniejszym ich elementem jest postać mistrza. Osoby, która dzięki swojemu autorytetowi wywiera „znaczny wpływ na kształtowanie się wzorów pracy naukowej, jak również na kształtowanie się układów pozycji i ról w strukturach społecznych świata uczonych” (Goćkowski 1984, s. 17–18).

Co za tym idzie, właśnie postaci mistrza chcemy poświęcić dalsze rozważania. Stawiamy tezę, że w wyniku zmian, które zaszły w bardzo szeroko rozumianych warunkach „uprawiania nauki”, figura mistrza uległa przeobrażeniom. Co więcej, te metamorfozy zdają się nieodwracalne — nie ma już powrotu do mistrza w „klasycznym” rozumieniu tego słowa. Należy wyraźnie podkreślić, że nasze ustalenia — dotyczące jednoznacznie identyfikowalnej postaci dawnego mistrza i braku takiej osoby obecnie — czynimy z punktu widzenia uczniów jako osób konstytuujących postać mistrza, wyznaczających zakres tej roli, wymiary i sposoby jej realizacji oraz kryteria jej oceny.

DAWNI MISTRZOWIE

Mistrz dysponował przede wszystkim ogromną wiedzą i umiejętnościami, które pozwalały mu na uprawianie nauki na poziomie wybitnym. Uczniowie wspominający swoich mistrzów podkreślali ich szerokie horyzonty naukowe oraz wiedzę zdecydowanie wykraczającą poza daną dyscyplinę. Co więcej, wiedzą tą potrafili się dzielić, byli doskonałymi nauczycielami dobrego naukowego rzemiosła.

„Był wspaniałym nauczycielem, żył uniwersytetem i nauką” (Mokrzycki 1985, s. 10).

„Jestem uczniem profesora Lutyńskiego. Zawsze to podkreślam, że jestem z tej szkoły. [...] Po prostu wiem, ile zawdzięczam pracy w obrębie tej szkoły, ile zawdzięczam refleksji prowadzonej przez Lutyńskiego” (wywiad z Włodzimierzem A. Rostockim przeprowadzony przez Anetę Krzewińską i Katarzynę Grzeszkiewicz-Radulską).

„Ja ten referat napisałem. I profesor ze mną usiadł i potem zaczęliśmy to analizować. Okazało się, że ta umiejętność pisania to grubo przesadzona sprawa. Ale od niego nauczyłem się pisania, takiego jasnego wyrażania myśli. Obca mu była tendencja do pseudonaukowej mowy, żargonu. To wszystko, co masz powiedzieć, powiedz najprościej, jak potrafisz. Również wywód logiczny był bardzo ważny w tych pracach, które się pisało” — wspomnienia Michała Seweryńskiego o Waławie Szubercie (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 124).

„Mógłbym nawet powiedzieć, że wpływ mojego mistrza na mnie był wielostronny. Nie tylko taki, że inspirował, zachęcał mnie do pracy naukowej, a potem oceniał te prace. [...] jego ocena była dla mnie ważniejsza niż dziesięć książek” — wspomnienia Michała Seweryńskiego o Waławie Szubercie (zob. Kaźmierska i in., 2015, s. 127).

„Przy czym profesor Kłoskowska przeniosła taki wzór bardzo rzeczowego traktowania, przy całej życzliwości i zrozumieniu była takim mentorem, który i wymagał sporo, i równocześnie nie zadowalał się jakimiś osiągnięciami, że tak powiem, miernymi. Przy czym ta jej presja na jakieś rezultaty była związana i ostatecznie jednak także uzasadniania wielkim jakimś zainteresowaniem tym, co pracownicy młodszy, bo nie tylko ja, ale i koledzy młodszy, tym, co czynią i jakiego rodzaju produkty tej pracy naukowej tworzą. Proszę sobie wyobrazić, że przez długi okres profesor wszystkie artykuły, które dawaliśmy do druku [...] bardzo uważnie czytała. [...] I z tych rozmów, które toczyliśmy, wynikało, że bardzo gruntownie czytała te nasze teksty, więc była niezwykle odpowiedzialną osobą i traktowała nas jako osoby oddane pod jej władzę, pieczę, kontrolę, życzliwość także. Mieliśmy oczywiście także przez rok czy nawet więcej, chyba przez trzy semestry wizytacje na zajęciach, które prowadziliśmy” — wspomnienia Zbigniewa Bokszańskiego o Antoninie Kłoskowskiej (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 139).

Mistrz to osoba, która nie tylko prowadzi własne badania, ale również podsuwa pomysły badawcze swoim uczniom, niczego im nie narzucając, a tylko pokazując drogi, którymi mogą pójść, aby rozwinąć własną karierę naukową. Stwarza przestrzeń do dyskusji, polemiki i życzliwej krytyki. Uczniowie podkreślali, że tematy badań i wskazywane im obszary zainteresowań cechował potencjał aktualności, a przy tym były dla nich samych interesujące.

„[...] jedną z cech Kamińskiego, którą chciałabym wyróżnić, była umiejętność wyszukiwania nowych tematów [...]” — wspomnienia Olgi Czerniawskiej o Aleksandrze Kamińskim (zob. Kaźmierska i in., 2015, s. 115).

„Wdzięczny jestem po pierwsze za to mądre pokierowanie wszystkimi meandrami w karierze naukowej. Bo takie mądre pokierowanie i jakieś wsparcie i nietracenie czasu na jakieś plątanie się, wymyślanie jakichś tam tematów, półzainteresowań, badań, wsparcie kogoś starszego i dysponującego autorytetem i wiedzą było tutaj bardzo znaczące — wspomnienia Zbigniewa Bokszańskiego o Antoninie Kłoskowskiej (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 139).

„Profesor Lutyński wiedział, co robi, miał poczucie mocy własnej, wiedział, co potrafi, czego nie potrafi. Chętnie rozmawiał, chętnie dyskutował, chętnie poddawał się krytyce. Ogromnie ceniłem go za to, że z każdym gotów był rozmawiać” (wywiad z Andrzejem P. Wejlandem przeprowadzony przez Anetę Krzewińską).

„Podpowiadał tematy rozpraw, które — mimo dokonujących się przemian — nie traciły aktualności, pobudzał do samodzielnego, twórczego myślenia, w rozwiązywaniu trudnych problemów prawnych [...]. Stawiał przed nimi trudne zadania, ale nie szczędził też zachęt do pracy i pochwał, gdy udało się im osiągnąć cel. Niewyczerpane pokłady jego wiedzy i prawniczego doświadczenia zawsze stały otworem przed uczniami, których był prawdziwym Mistrzem” — wspomnienie Małgorzaty Pyziak-Szafnickiej o Adamie Szpunarze (Pyziak-Szafnicka 2004, s. 8).

„[...] Jan Szczepański był moim mistrzem i nauczycielem, [...] kształtował charakter i zainteresowania swoich uczniów, wprowadzając ich w arkana socjologii i badań społecznych. Po to by umieli analizować polską rzeczywistość powojenną, a niekiedy przez to wpływać na kształt niektórych jej elementów” — wspomnienie Marii Jarosz o Janie Szczepańskim (Jarosz 2005, s. 246).

„[...] dawał dużą swobodę: można było badać to, co się chciało” — wspomnienia Olgi Czerniawskiej o Aleksandrze Kamińskim (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 117).

„[...] Ossowski stworzył taką atmosferę, w której różnica poglądów, rzeczowa dyskusja i polemika były czymś naturalnym, były nieodłącznym atrybutem nauki. Między innymi dlatego nie pozostawił po sobie szkoły naukowej. Jego oddziaływanie na polską socjologię jest jednak trwalsze niż żywoty szkół naukowych” — wspomnienie Edmunda Mokrzyckiego o Stanisławie Ossowskim (Mokrzycki 1985, s. 12).

Dawni mistrzowie potrafili zgromadzić wokół siebie zespół współpracowników i uczniów, którzy wspólnie prowadzili badania, realizowali projekty. Byli dobrymi organizatorami, potrafili rozdzielać zadania, pozyskiwać środki, delegować pracę, ale również w razie potrzeby oddawać kierowanie zespołem, gdy tylko uznali, że ktoś podoła takim zadaniom.

„To były badania zespołowe i powstała książka *Samorząd szkolny. Spółdzielczość* — zbiorowa, bo jego cechą były badania w zespole. Był zespół uczniów, profesor każdemu przydzielał temat i każdy coś tam badał [...]. Czyli jego cechą było tworzenie zespołów badawczych, publikacja tych badań i podejmowanie takich tematów, które wywoływały pewne zachowania [...]” — wspomnienia Olgi

Czerniawskiej o Aleksandrze Kamińskim (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 115–116).

„Potrafił po mistrzowsku organizować pracę powołanych przez Niego lub przy Jego udziale zespołów badawczych. Z reguły bezpośrednio kierował pracą takiego zespołu do momentu wykrystalizowania się jego obsady personalnej oraz głównych zarysów programu, po czym znajdował bliskiego kompetentnego współpracownika, któremu powierzał faktyczne kierownictwo” — wspomnienie Władysława Markiewicza o Janie Szczepańskim (Markiewicz 2005, s. 133).

Oprócz przymiotów związanych ze sferą zawodową, czyli pracą naukową, uczniowie podkreślali również, że ich mistrzowie byli niezwykle życzliwymi, otwartymi i serdecznymi osobami. Niejednokrotnie pomagającymi swoim uczniom w sytuacjach dla nich trudnych życiowo, wspierającymi ich nie tylko duchowo, ale nawet materialnie.

„Miał też bardzo serdeczny stosunek do swoich uczniów. Czuwał nad nimi, czuł się za nich odpowiedzialny [...]” — wspomnienia Olgi Czerniawskiej o Aleksandrze Kamińskim (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 117).

„Chciałabym podkreślić, że profesor Skwarczyńska była osobą, której bardzo dużo zawdzięczam jeśli chodzi o opiekę nad przebiegiem moich studiów, wieloraką pomoc, niekiedy również materialną, gdy byłam w jakiś kłopotach na przykład, czy staraniach o mieszkanie. Wiele korzystałam z jej instruowania i pomocy” — wspomnienia Teresy Cieślikowskiej o Stefanii Skwarczyńskiej (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 136).

„Wszędzie powtarzam, że to jest postać dla mnie bardzo, bardzo ważna z dwóch powodów. Po pierwsze, był to człowiek dużej klasy i wiedzy, a po drugie, był człowiekiem bardzo życzliwym i tworzącym atmosferę rodzinną. Myśmy wykonywali różne prace, profesor nam w tym pomagał. Była to dla mnie wielka szkoła” — wspomnienia Stanisława Liszewskiego o Ludwiku Straszewiczu (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 144).

„Swoich uczniów obdarzał niezwykłą życzliwością, przyjaźnią i zaufaniem” — wspomnienie Małgorzaty Pyziak-Szafnickiej o Adamie Szpunarze (Pyziak-Szafnicka 2004, s. 8).

„Swoich współpracowników [...] darzył bezgranicznym zaufaniem i przyjaźnią, dbał o ich rozwój i awans naukowy bez cienia protekcjonizmu” — wspomnienie Władysława Markiewicza o Janie Szczepańskim (Markiewicz 2005, s. 133).

„[...] [był człowiekiem] o ujmującym sposobie bycia, skromnym, taktownym, obdarzonym dużą kulturą osobistą, co budziło spontaniczną sympatię otoczenia. Był wrażliwy na odmienność, różnorodność i wielostronność natury ludzkiej, którą znał dobrze i rozumiał, stąd na plan pierwszy w jego stosunku do ludzi wysuwały się wyrozumiałość, tolerancja i szacunek. Nigdy, w żadnych okolicznościach nie popadał w zaciętrzewienie, obce były Mu wszelkie uprzedzenia, nienawiść, ksenofobia. Umiał wybaczać, okazywać wielkoduszność, nawet tym, którzy nie zawsze na nią zasługiwali. Potrafił tak postępować, bo miał w sobie

wiele życzliwości i dobroci dla ludzi” — wspomnienie Anny Kubiak o Janie Lutyńskim (Kubiak 2008, s. 19).

W większości opowieści o mistrzach podkreśla się, że osoba taka powinna łączyć w sobie wszystkie wyżej wymienione cechy i być jednocześnie: dobrym organizatorem, wybitnym naukowcem, pomysłowym badaczem, świetnym nauczycielem i wykładowcą, troskliwym i uważnym opiekunem, przewodnikiem wskazującym drogę młodym pracownikom nauki, wzorem cnót moralnych, osobą wrażliwą i pomocną. Oczywiście zdajemy sobie sprawę, że w ten sposób można przedstawiać typ idealny mistrza, ale w dostępnych nam materiałach wiele razy napotykałyśmy takie opisy konkretnej osoby. Wystarczy przytoczyć kilka z nich.

„Byliśmy związani z profesorem nie tylko jako mistrzem dyscypliny, którą uprawialiśmy [...], ale przede wszystkim byliśmy z nim głęboko związani uczuciowo. Profesor był wspaniałym człowiekiem, patronem nas wszystkich, po prostu go uwielbialiśmy. Wszystkim, którzy kiedykolwiek mieli do czynienia z profesorem, towarzyszy wspomnienie człowieka nie tylko mądrego, ale i niezwykle życzliwego ludziom, inicjującego najróżniejsze nasze działaniami naukowe, i społeczne, i towarzyskie; zawsze pogodnego, zawsze uśmiechniętego, który spotykał się z nami oczywiście także poza uczelnią” — wspomnienia Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej o Bolesławie Lewickim (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 133).

„On umiał słuchać. Już drugiego takiego człowieka, który słuchał jak mało kto, nie spotkałam. [...] Był człowiekiem, który wywarł na mnie wpływ pod każdym względem. Chodzi o pewien styl myślenia [...], on odcisnął piętno na nas wszystkich [...]. To nie był człowiek, który dążył do spektakularnego efektu” (wywiad z Iloną Przybyłowską przeprowadzony przez Anetę Krzewińską i Katarzynę Grzeszkiewicz-Radulską).

„Był recenzentem wnikliwym, ale też życzliwym. Jako promotor i kierownik badań zostawiał swobodę, ale służył dobrą radą i pomysłami. Nie narzucał interpretacji, choć bronił swojej. Był otwarty na ludzi, toteż zawsze wielu czekało na możliwość rozmowy o swoich naukowych, a i osobistych problemach” — wspomnienia Jolanty Kulpińskiej o Janie Szczepańskim (Kulpińska 2005, s. 293).

„Miałam do czynienia z bardzo dobrym człowiekiem i znakomitym socjologiem, który nie tylko prowadził moje pierwsze prace naukowe, ale nieraz pomagał w sprawach prywatnych. Mogę nazwać Go i mistrzem i przyjacielem. A udział w empirycznych badaniach, które on inspirował i inicjował w Łodzi, do dziś dają mi poczucie, że uczestniczyłam w czymś bardzo interesującym i ważnym dla rozwoju polskiej socjologii po wojnie” — wspomnienie Krystyny Lutyńskiej o Janie Szczepańskim (Lutyńska 2005, s. 151).

„Prof. Kotarbiński był dla mnie autorytetem i mistrzem nie jedynie w obszarze nauki, ale także moralności. Nie tylko się wiele odeń nauczyłem, ale także spotkałem się z życzliwością i pomocą w momentach dla mnie trudnych” — wspomnienia Ryszarda Panasiuka o Tadeuszu Kotarbińskim (zob. Kaźmierska i in. 2015, s. 142).

WSPÓŁCZESNE NAWIĄZANIA DO DAWNYCH MISTRZÓW

Pamięć i swego rodzaju „duch” dawnych szkół naukowych w mniejszym lub większym stopniu jest obecny również w działaniach tych naukowców, którzy nie zetknęli się osobiście z mistrzami-założycielami. Rzadko jednak przybiera postać bezpośrednich kontynuacji określonych wątków badawczych czy podejść metodologicznych. Pojawia się raczej w charakterze ogólnego klimatu intelektualnego właściwego miejscu, w którym młodzi badacze rozpoczynają swoją pracę naukową, pewnej struktury formatywnej — łączącej cechy szkoły naukowej w sensie instytucjonalnym i psychologicznym, według przywołanej typologii Jerzego Szackiego — z którą stykają się na początku swojej kariery. Zakorzenia ich ona w określonym kontekście i wspólnocie poglądów, dając punkt odniesienia wzmacniający poczucie bezpieczeństwa ontologicznego.

„Czuję się spadkobiercą pewnej tradycji, która tu obowiązywała. Nawet jeśli poczucie bycia spadkobiercą nie musi się wiązać z takim bardzo bezpośrednim przełożeniem. Ja po prostu jestem świadomy tego elementu mojej tożsamości, nawet jeśli to nie ma bezpośrednich przełożeń na moje osobiste doświadczenia” (wywiad 26/G przeprowadzony przez Agnieszkę Kretek-Kamińską na użytek rozprawy doktorskiej)¹⁰.

„Ja jestem wychowana w kulcie profesora L., chociaż człowieka nie znałam, nigdy go nie widziałam, bo zmarł zanim ja w ogóle zaczęłam studia. Ale to zdjęcie w pokoju (siedzibie Katedry) i takie życie w kręgu osób, które były z nim związane, powodują, że jestem związana ze [szkołą, która w tym ośrodku funkcjonowała] [...] A ponieważ bardzo dużo słyszałam rzeczy o profesorze związanych z tym, jakim był człowiekiem, a nie tylko naukowcem, to jest to niesamowicie miłe, że zostałam przyjęta w ten krąg” (wywiad 45/D).

Dla młodych naukowców (rozumianych tu jako osoby, które uzyskały stopień doktora, ale nie mają jeszcze statusu samodzielnego pracownika nauki) dawni mistrzowie spełniają także rolę „legitymizatorów” podejmowanych przez nich działań. Odwołania do ich dzieł pojawiają się zwłaszcza w pracach doktorskich. W tym kontekście przywoływanie dawnych mistrzów wydaje się związane przede wszystkim z chęcią dostosowania się do standardów poddawanej ocenie pracy, w które wpisana jest konieczność wykazania się znajomością dorobku dyscypliny ze szczególnym uwzględnieniem lokalnych tradycji. Podobnie jest zresztą także w przypadku współczesnych lokalnych autorytetów

¹⁰ Wszystkie cytaty zamieszczone w dalszych częściach artykułu pochodzą z wywiadów przeprowadzonych przez jedną z autorek z socjologami pracującymi w siedmiu polskich uniwersytetach: w Lublinie, Łodzi, Katowicach, Krakowie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie. Ze względu na to, że autorami wypowiedzi są osoby aktywne naukowo oraz że w swoich przekazach przywołują inne osoby, także funkcjonujące w środowisku naukowym, zarówno w pracy doktorskiej, w której wykorzystano cytaty (Kretek-Kamińska 2016), jak i w artykule przytaczane wypowiedzi zostały anonimizowane — wywiady oznaczono kolejnymi numerami oraz literami symbolizującymi ośrodki akademickie, w których pracowali badani.

określonych przez nas dalej jako „quasi-mistrzowie”. Odwoływanie się do ich dorobku niejednokrotnie stanowi element realizacji obowiązujących w danej wspólnocie akademickiej strategii funkcjonowania w instytucji i przynosi efekt w postaci certyfikatu przynależności do określonego profesjonalnego kręgu.

„Mam poczucie, że ta [socjolożka, mistrzyni szkoły funkcjonującej przed laty] jest mi w jakiś sposób narzucana i to chyba nie do końca jest mój wybór. Bardzo trafiają do mnie inne koncepcje niż ta, która została wypracowana w rodzimym Instytucie. A jeżeli chodzi o takie dziedzictwo, że jestem w tej Katedrze, to jestem do niej przypisana formalnie, ale nie czuję się z nią związana. To jest taka forma trochę przemocy symbolicznej, że «obrabiamy» tych samych autorów i kontynuujemy ich myśl robiąc kolejne badania” (wywiad 53/D).

Co za tym idzie, nawiązanie do mistrzów przyjmuje w doktoratach postać rytuału, ubranego w mniej lub bardziej skonwencjonalizowaną formę. Z ich twórczości wybiera się często to, co wydaje się najbardziej atrakcyjne lub użyteczne z perspektywy autora doktoratu, wielorako kompilując idee i rozwiązania różnych osób i niejednokrotnie wyabstrahowując kategorie pojęciowe i analizy z koncepcji, w ramach których zostały skonstruowane.

WSPÓLCZEŚNI „QUASI-MISTRZOWIE”

Młodzi pracownicy nauki bardzo często przywołują osoby, które wywarły znaczący wpływ na ich wiedzę teoretyczną, warsztat badawczy oraz sposób prowadzenia badań, na wybór ukierunkowującej dociekania naukowe orientacji badawczej, na podejście do pracy naukowej i dydaktycznej czy w końcu na umiejętności związane z funkcjonowaniem w ramach instytucji naukowych, kształtowaniem własnej kariery. Jednak sporadycznie do opisu osób znaczących dla ukształtowania własnej osobowości wykorzystywana jest przez młodych naukowców kategoria mistrza. Jeśli już się pojawia, to znajduje się dla niej miejsce u początków kariery naukowej, w zasadzie utożsamiane z postacią promotora. Zazwyczaj wyraźnie też akcentuje się jej przejściowy charakter, z racji zakończenia relacji promotor–doktorant.

„Ja miałam takie poczucie, że promotor to powinien być mistrz, taka osoba, która... jest przed tobą, która dokładnie wie, jak ta praca będzie wyglądała i ta osoba ciebie prowadzi w sposób nie wymuszony, nie nakazujący. Ona niejako patrzy na ciebie, na twój rozwój, delikatnie cię koryguje, gdy pokazuje ci pewną perspektywę, za którą ty podążasz. Czyli promotor to jest taka osoba, która ma tę umiejętność spowodowania, że doktorant robi dokładnie to, co ona chce, chociaż ta osoba nie ma poczucia, że robi coś pod dyktando. Także tak jakby właśnie promotor to jest takie połączenie wiedzy z jakimś rodzajem takiego dydaktycznego podejścia, nie narzucający, kształcący, rozwijający, motywujący. No i ja, no, nie dostałam tego” (wywiad 51/D).

„Ja się czuję, zresztą to napisałem gdzieś tam pod koniec książki habilitacyjnej, że jestem uczniem Z. i bardzo mi to schlebia i z całą pewnością on jest dla mnie

takim autorytetem. Tyle tylko, że im jestem starszy, tym bardziej pewnie ja byłbym skłonny nie tyle być kontynuatorem jego zainteresowań, ile raczej, z taką różnicą potencjału nawet wzajemnego [...] bardziej zostaje jako ta inspiracja postawa naukowa, a nie jej treść” (wywiad 19/C).

W odniesieniu do bieżących realiów pracy naukowej mówi się raczej o istnieniu różnych typów wzorców czy autorytetów funkcjonujących w poszczególnych sferach działalności naukowej niż o jednej postaci spajającej te sfery. Po pierwsze, przywołuje się wzorce pracy naukowej ucieleśniane w osobach legitymujących się posiadaniem takich cech, jak rozległa wiedza, elokwencja, pracowitość, warsztat badawczy. Ponadto rozdziela się kompetencje dotyczące teorii, empirii, metodologii, ponadprzeciętne dokonania w jednej z tych dziedzin uznając za podstawę przypisania danej osobie statusu wzorca w jej zakresie, bez oczekiwania innych wybitnych osiągnięć. Po drugie, niezależnie od autorytetów naukowych pojawiają się wzorce dydaktyczne, opierające się z jednej strony na wysokich kompetencjach w zakresie kształcenia adeptów dyscypliny, z drugiej na dostępności dla wychowanków. Po trzecie, wyodrębnia się także, niekoniecznie bezpośrednio związane z poprzednimi, wzorce o charakterze organizacyjnym: ucieleśnione w osobach dysponujących szerokimi sieciami kontaktów wewnątrz własnej instytucji i poza nią, dobrze orientujących się w regułach pozyskiwania grantów badawczych oraz zasadach publikacji w znaczących czasopismach naukowych. Po czwarte wreszcie, mówi się o wzorcach osobowych.

„Rozróżniłbym to w ten sposób, że takim autorytetem na gruncie kontaktów z instytucjami różnymi mógłbym wskazać moją promotorkę. Jest taka osoba też w Instytucie, która jest dla mnie takim autorytetem pod kątem wiedzy, takiego kompendium. Oczytana bardzo, elokwentna, erudycyjnie bardzo też zaawansowana. [...] Zawsze urzekała mnie postać profesora K., taka elokwencja i erudycja. Może mniej empirycznie, natomiast bardziej w sensie znajomości teorii. Na gruncie metodologii, takiej analizy danych na pewno dużym autorytetem jest dla mnie profesor A. Cenię go przede wszystkim za wiedzę w dziedzinie analizy danych, w dziedzinie empirii” (wywiad 35/B).

„Różne osoby w różnych sferach mogą być dla mnie wzorem. Różne rzeczy w różnych osobach mi jakoś tam imponują i uważam je za wartościowe. [...] Zaczynając od promotora, który jest po prostu niesamowitym źródłem znakomych pomysłów i takiego niestandardowego myślenia. Profesor A. [...] — w pracy z nim widać niesamowity warsztat, samozaparcie i to, że jest to niezwykle pracowita osoba i w bardzo wielu takich dziedzinach, w których można byłoby nie oczekiwać od niego, że będzie miał jakieś większe pojęcie na dany temat, on jednak mnóstwo rzeczy wie i jest niesamowicie kompetentny. Jest takim wzorem pracowitości. Myślę, że profesor B. też jest tutaj niezwykle osobą, jeśli chodzi o podejście do innych ludzi i taką generalną otwartość. [...] Sądzę, że warto też wspomnieć o profesorze C., który jest takim..., imponuje mi jego podejście do innych ludzi. Zwłaszcza do własnych magistrantów, doktorantów, dla których

on zawsze ma mnóstwo czasu, mimo że tego czasu ma strasznie mało [...] jest zawsze otwarty i dostępny” (wywiad 42/G).

„Jeśli chodzi o osoby, które intelektualnie mnie inspirowały, to taką postacią jest profesor A. — mądry i dobry, co nie zawsze idzie w parze” (wywiad 36/F).

W charakterystykach przywoływanych w wywiadach autorytetów i wzorów pojawiły się wszystkie cechy przypisywane dawnym mistrzom. Jednak nie składają się one na kompleks atrybutów przypisywanych pojedynczej postaci. Jedy- nym etapem, na którym ewentualnie dostrzega się zasadność takiego połącze- nia, jest okres wkraczania w świat nauki, kiedy w naturalny sposób poszukuje się autorytetu, mistrza, osoby lub grona osób, które pomagają określić kierunek własnej pracy, a potem podtrzymują przekonanie o tym, że robi się coś zna- czącego, ważnego i potrzebnego. Poszukuje się także przewodnika oferujące- go możliwie największe szanse zaistnienia i zdobycia względnie dobrej pozycji w nowym środowisku. Jednocześnie okazuje się, że jeśli relacja mistrz–uczeń na tym etapie funkcjonuje, to wprawdzie przynosi obu stronom stosunkowo duży zysk symboliczny w grze o pozycję w polu naukowym, jednak w spektrum re- lacji promotor–doktorant dla obu stron jest to układ najbardziej „kosztowny”. Ten pierwszy dzieli się swoimi zasobami, przekazując część z nich doktorantowi, drugi zaś musi wykazać się stosunkowo dużym zaangażowaniem, aby spro- stać oczekiwaniom mistrza. Współpracując ze specjalistą w danej dziedzinie, doktorant z jednej strony ma ogromną pomoc i ułatwienie, chociażby w posta- ci zasobów lekturowych, kontaktów w środowisku naukowym czy możliwości przedyskutowania swoich pomysłów z osobą, której poruszana problematyka jest znana i bliska, z drugiej — jest niejako zobligowany do sensownego tej po- mocy wykorzystania, czyli na przykład zapoznania się w stosunkowo krótkim czasie z literaturą gromadzoną przez promotora przez kilkanaście lub kilka- dziesiąt lat. Oczywiście, odpowiednia postawa mistrza: wsparcie i mobilizacja w sposób nieautorytarny, ułatwia realizację tego celu. Trzeba jednak zauważyć, że osoby wskazane jako mistrzowie wcale nie są tymi, które promują najwięk- szą liczbę prac.

Opisana sytuacja, naszym zdaniem, stanowi czynnik kilku wzajemnie się warunkujących procesów. Zmiany zachodzące w polu nauki są związane z szer- szą zmianą systemową i kulturową¹¹, czego przejawem są między innymi: czę- ste podejmowanie badań aplikacyjnych, wszechobecna i pożądana transdyscy-

¹¹ Analiza i opis wszystkich wymiarów, obszarów i aspektów przemian społeczno-kulturowych jest materiałem jeśli nie na książkę, to przynajmniej na serię artykułów, w których można byłoby podjąć choćby refleksję zmierzającą do wskazania i zestawienia ról i funkcji pełnionych przez różne grupy naukowców w „tradycyjnej nauce” oraz w polu nauki współczesnej, przedstawianej z róż- nych perspektyw i w ramach odmiennych ujęć. Jednak zestawienia nauki tradycyjnie rozumianej z innymi koncjami nauki: nauką postakademicką, technonauką, nauką postnormalną, potrójną hel- lisą, koncepcją Mode 2 (zob. Gibbons i in. 1994) — same w sobie niezmiernie ciekawe — nie są jednak przedmiotem tych rozważań. Naszym celem nie jest również kompleksowa, wyczerpująca prezentacja figury mistrza w systemie nauki czy szczegółowa analiza jego roli i pozycji w nauce

plinarność, zmultiplikowanie oraz rozproszenie instytucji naukowych, rozpowszechnienie się idei i praktyk neoliberalizmu czy tzw. nowego ducha kapitalizmu, w działaniach akademickich znajdujące odzwierciedlenie między innymi w procesach postępującego utowarowienia nauki i procesu dydaktycznego.

Jedną z konsekwencji przekształcania się instytucji akademickich w uniwersytety przedsiębiorcze (por. Antonowicz 2005; Biały 2011) wydaje się nacisk na szeroko rozumiany indywidualizm, przedsiębiorczość, kreatywność, nieustające samodoskonalenie kompetencji i wynikającą z tego indywidualną zaradność. Co oczywiste, towarzyszy im także wzrost współzawodnictwa o zasoby dostępne w polu naukowym. Przy czym dla nauki specyficzne jest to, że „walka” toczy się nie tyle o zasoby alokacyjne, których *de facto* w polu tym nie ma wiele — przynajmniej z perspektywy osoby rozpoczynającej w nim funkcjonowanie — ile o zasoby autorytetu (por. Giddens 2003). Obejmuje ona w zasadzie wszystkie wymiary działalności naukowej: dydaktykę, aktywność publikacyjną, konferencyjną i badawczą, przedmiotem rywalizacji czyniąc także „uprawnienia” do eksploracji określonego wycinka rzeczywistości czy stosowania określonego podejścia badawczego.

Sytuacja taka w sposób nieodwołalny istotnie zmienia strukturę i charakter relacji między różnymi grupami pracowników naukowych. Nawiazywanie jakiegokolwiek współpracy z konieczności zaczyna wiązać się z rozważaniem względnej opłacalności podejmowanych działań, ujmowanej w kategoriach ich wartości punktowej. Z tej perspektywy nie ma sensu praca zespołowa oparta na relacji mistrz–ucznio wie. Zarówno ten pierwszy, jak i ci drudzy powinni dbać przede wszystkim o osiągnięcia indywidualne. Atomizacja młodych badaczy, ich nastawienie na konkurencyjność, związane także z chęcią osiągnięcia stabilizacji finansowej, powoduje, że poszukują oni możliwie najszybszych i najmniej kosztochłonnych rozwiązań swoich problemów, także badawczych. Zarówno praca w cieniu mistrza, jak i „przerośnięcie” go przez ucznia wiążą się z ewidentnym brakiem korzyści dla któregoś ze stron.

Z tej perspektywy zagadnienie kreowania autorytetów czy konstituowania mistrzów, a w zasadzie braku chęci młodych pracowników nauki do poszukiwania mistrzów, należy ulokować w kontekście szerszego i szczególnie dotkliwe

różnie rozumianej, lecz pokazanie postaci i roli mistrza z perspektywy osób ją konstituujących, wychycenie kierunków przemian w sposobach myślenia o kategorii mistrza i jej definiowania. Wiąże się to z oczywistych względów z pewnego rodzaju uproszczeniem perspektywy, zawężeniem jej w znaczącym stopniu do płaszczyzny mikrospołecznej. Oznacza bowiem koncentrację na zjawiskach i procesach przebiegających w toku indywidualnych relacji między różnymi grupami pracowników naukowych i, co za tym idzie, uwzględnienie tylko, czy przede wszystkim, tych czynników mezo- i makrospołecznych, które przekładają się wprost na bezpośrednie konteksty i przemiany tych relacji. W pełni zdajemy sobie sprawę z faktu, że w efekcie pokazujemy raczej krawiec pewnego kontinuum, między którymi mieszczą się liczne „wcielenia” i modyfikacje roli mistrza — zwłaszcza jeśli spojrzymy na nie z odmiennych perspektyw teoretycznych — niż wyczerpującą klasyfikację odmian opisywanego zjawiska.

odczuwanego poczucia nieprzekładalności perspektyw oglądu i oceny różnych wymiarów pracy naukowej przez pracowników naukowych należących do różnych generacji. Młodzi odczuwają znaczący rozdźwięk zarówno między wizją ich pracy prezentowaną przez przedstawicieli starszego pokolenia a rzeczywistym sposobem funkcjonowania w instytucji, jak i między możliwościami oraz sposobami działania dostępnymi członkom obu grup pracowników. Różne rozwiązania instytucjonalne, na przykład względną samodzielność i odrębność poszczególnych katedr/zakładów, postrzegają jako źródło profitów (głównie o charakterze prestiżowym) uzyskiwanych przez starszych pracowników nauki, a zarazem własnych ograniczeń. Poczucie funkcjonowania w odmiennych światach przy jednoczesnej ich hermetyczności, braku komunikacji, wiedzy o tym, co robią starsi pracownicy naukowcy, uczestnictwa w podejmowanych przez nich projektach — wszystko to budzi frustrację i nieufność młodszych. Mają niejednokrotnie poczucie niesprawiedliwości, takiego nachylenia procedur (a co za tym idzie możliwości realizacji rozmaitych działań naukowych), aby stanowiły one dla nich nieprzekraczalną barierę, przyczyniały się do petryfikacji dotychczasowych hierarchii.

W tym kontekście nie sposób nie zwrócić uwagi na zmianę systemów komunikacji i tempo przyrostu informacji. W dobie internetu możliwy stał się niemal natychmiastowy dostęp do w zasadzie nieograniczonego i stale rosnącego zasobu rozmaitych idei i źródeł wiedzy. Niejednokrotnie łatwiej jest skontaktować się w konkretnej sprawie z dowolnym badaczem na świecie, niż zwrócić się do osób funkcjonujących w bezpośrednim otoczeniu. Jednocześnie nadmiar informacji skłania raczej do dokonywania selekcji i budowania wąskich specjalizacji niż rozwijania długotrwale funkcjonujących szkół naukowych.

Na opisane procesy nakłada się logika działania w trybie realizacji kolejnych projektów, wymuszona sposobem finansowania badań i przekładająca się na przelotność i incydentalność kontaktów między różnymi pokoleniami naukowców. Są one nawiązywane raczej ze względu na możliwość wykonania konkretnego zadania niż długotrwałą współpracę, co wydaje się uzasadnione jako forma dostosowania się do trendów organizacyjnych panujących w nauce oraz możliwość zwiększenia efektywności pracy naukowej. Rację bytu mają zatem, albo zespoły projektowe o charakterze zadaniowym, albo ewentualnie minispółnoty oparte na silnych więziach o charakterze nieformalnym, znoszących część kosztów ponoszonych w trakcie dzielenia się pomysłami i osiągnięciami badawczymi.

„Ja taki wzorzec, ideę to gdzieś tam w głowie mam i myślę, że ona jest zbieżna z taką tradycyjną formułą praktykowania znaną z relacji uczeń–mistrz. Kiedyś to się tak... ja już jestem za młody, żeby tego doświadczyć, bo mój rocznik rozpoczął studia w połowie lat osiemdziesiątych, to chyba już, przynajmniej tutaj, to już mam wrażenie nie funkcjonowało. [...] świat się po prostu zrobił taki, że ludzie mają mało czasu i tu się pracuje i tam się pracuje. A podstawową zasadą

jest systematyczność pracy, systematyczność spotkań, systematyczność dyskusji, których w tej chwili nie dostrzegam” (wywiad 43/G).

NAUKA BEZ MISTRZÓW

Wydaje się zatem, że obecna rzeczywistość pracy naukowej nie sprzyja kreowaniu postaci mistrzów, a tym samym tworzeniu i rozwijaniu szkół naukowych. Z czynnego życia naukowego odeszli, odchodzą lub przestają w nim „nadawać ton” przedstawiciele pokolenia ukształtowanego w bezpośrednich relacjach mistrz–uczeń, dla których takie relacje i wyrastające z nich większe wspólnoty naukowe były doświadczeniami formacyjnymi. Wiele jednak wskazuje na to, że nie jest to jedyny, a nawet najważniejszy czynnik. To raczej zmiany aksjologiczne, organizacyjne, demograficzne, ekonomiczne, technologiczne zrewolucjonizowały sposób uprawiania nauki, kształcenia kolejnych pokoleń czy tworzenia relacji w środowisku naukowym. I jak każde wieloaspektowe zjawisko ten konglomerat zmian nie podlega niczyjej kontroli lub wpływowi. Czy tego chcemy czy nie, uprawianie nauki jest dziś czymś zgoła odmiennym niż kilkadziesiąt lat temu. Gdy liczy się przede wszystkim efektywność, nie ma już miejsca na postać mistrza i na fenomen szkoły naukowej — zjawiska budowane i rozwijane latami, o wręcz wielopokoleniowym oddziaływaniu. Pozostała jedynie nostalgia, tęsknota za „rajem utraconym”. Ale dla najmłodszego pokolenia nawet ten sentyment przestaje być czytelny. Dla niektórych wręcz staje się balastem — swego rodzaju przemocą symboliczną.

„Uprawiam naukę, czyli robię coś, co wypada robić w takim kontekście pewnej wiedzy, nie powiem rytualnej, bo przesadziłbym, nie chciałbym tego deprecjonować, pewnej instytucjonalnej formy wiedzy, tak jak jest to przyjęte w podobnych instytucjach. Czy do tego potrzebne są jakieś wzorce? To są raczej pewne praktyki, które się robi tak czy inaczej. A jeżeli chodzi o wzory dobrego uprawiania nauki, to taki mam w głowie. Staram się go realizować. [...] Mój wzorzec jest raczej proceduralny niż rzeczowy. Po drugie, pewnie rozbija się na różne fragmenty, elementy” (wywiad 46/G).

Czy to dobrze, czy źle dla nauki? Jakimi kryteriami to mierzyć? „Starymi” czy „nowymi”? Czy w ogóle można sensownie mówić o nauce jako takiej, skoro trudno znaleźć wspólny mianownik dla własnej dyscypliny? Na te pytania nie mamy odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz Dominik, 2005, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Bauman Zygmunt, 1996, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Biały Kamila, 2011, *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Bourdieu Pierre, Wacquant Loïc, 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. Anna Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Gibbons Michael i in., 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London.
- Giddens Anthony, 1997, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, tłum. Grażyna Woroniecka, Nomos, Kraków.
- Giddens Anthony, 2003, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Zysk i Ska, Poznań.
- Goćkowski Janusz, 1980, *Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych*, w: Janusz Goćkowski, Paweł Rybicki (red.), *Autorytet w nauce*, Ossolineum, Wrocław.
- Goćkowski Janusz, 1984, *Autorytety świata uczonych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Goćkowski Janusz, 1988, *Ethos socjologów a rozwój socjologii*, w: Andrzej Kwilecki, Kazimierz Doktor (red.), *Stan i perspektywy socjologii polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Grzeszkiewicz-Radulska Katarzyna, Krzewińska Aneta, 2015, *O tym, jak napisać biografię naukową (łódzka szkoła metodologiczna)*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 64, nr 4.
- Jarosz Maria, 2005, *Mistrz i nauczyciel*, w: Jolanta Kulpińska (red.), *Jan Szczepański. Humanista — uczony — państwowiec. Księga wspomnień*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Kaźmierska Kaja, Waniek Katarzyna, Zysiak Agata, 2015, *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografjach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kojder Andrzej, 2012, *Postdyscyplinarność socjologii?*, „Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna”, t. 13.
- Kretk-Kamińska Agnieszka, 2016, „Strategie metodologiczno-badawcze realizowane w socjologicznych rozprawach doktorskich w latach 1993–2013”, niepublikowana rozprawa doktorska, maszynopis.
- Krzewińska Aneta, 2015, *Łódzka szkoła metodologiczna w narracji „świadców”*, w: Grażyna E. Karpińska, Aleksandra Krupa-Ławrynowicz (red.), *Przestrzenie i ludzie. Konteksty antropologiczne*, Księży Młyn, Łódź.
- Kubiak Anna (red.), 2008, *Profesor Jan Lutyński*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Kulpińska Jolanta, 2005, *Humanista — uczony — państwowiec*, w: Jolanta Kulpińska (red.), *Jan Szczepański. Humanista — uczony — państwowiec. Księga wspomnień*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Kurowski Marek M., 2010, *Tożsamość socjologii*, w: Paweł Śpiewak (red.), *Dawne idee, nowe problemy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lutyńska Krystyna, 2005, *O badaniach socjologicznych inspirowanych i inicjowanych przez Profesora po wojnie*, w: Jolanta Kulpińska (red.), *Jan Szczepański. Humanista — uczony — państwowiec. Księga wspomnień*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Markiewicz Władysław, 2005, *Miłośnik mądrości, służebnik prawdy*, w: Jolanta Kulpińska (red.), *Jan Szczepański. Humanista — uczony — państwowiec. Księga wspomnień*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Mistrz..., 1996, *Mistrz i uczeń. Materiały z sympozjum 18–19 marca 1996*, Kraków, Bratnia Pomoc Akademicka im. św. Jana z Kęt „Cantianum”, Kraków.
- Misztal Barbara, 2000, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków.
- Mokrzycki Edmund (red.), 1984, *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Mokrzycki Edmund, 1985, *Stanisław Ossowski*, w: *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*, Edmund Mokrzycki, Maria Ofierska, Jerzy Szacki (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Mucha Janusz, 2001, *Socjologia polska w latach 1990–2000. Badania społeczeństwa po przełomie*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 50, nr 1.

- Mucha Janusz, 2004, *Socjologia polska w latach 1990–2000. Badania społeczeństwa po przełomie*, w: Janusz Mucha, Mike F. Keen (red.), *Pierwsze lata suwerenności. Socjologia Europy Środkowo-wschodniej o krajach tego regionu*, IFiS PAN, Warszawa.
- Mucha Janusz, 2005, *Socjologia polska po 1989 roku*, w: *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Muszyński Zbysław, 2014, *Siedem cech głównych*, „Forum Akademickie”, marzec (<https://forumakademickie.pl/fa/2014/03/siedem-cech-glownych/#>).
- Olbrycht Katarzyna, 1998, *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz–uczeń”*, „Gazeta Uniwersytecka. Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 2.
- Olbrycht Katarzyna, 2014, *O roli przykładowego, wzoru, autorytetu i mistrza*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Ostrowska Krystyna, 2004, *Mistrz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Piotrowski Andrzej, 1990, *Teoria a badania empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach współczesnej socjologii*, w: Anna Giza-Poleszczuk, Edmund Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, IFiS PAN, Warszawa.
- Pyziak-Szafnicka Małgorzata, 2004, *Słowo wstępne*, w: Małgorzata Pyziak-Szafnicka (red.), *Odpowiedzialność cywilna. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Adama Szpunara*, Zakamycze, Kraków.
- Sojak Radosław, 2004, *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław.
- Sojak Radosław, Wincenty Daniel, 2005, *Zagubiona rzeczywistość. O społecznym konstruowaniu niewiedzy*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Tytko Marek Mariusz, 2010, *Mistrz i uczeń — filozofia kształcenia akademickiego pedagogów*, w: Anna Sajdak, Danuta Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Szacki Jerzy, 1975, *O szkołach naukowych (Zarys problematyki)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Szacki Jerzy, 1991, *Szkoły w socjologii*, w: Jerzy Szacki, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szacki Jerzy, 2007, *Socjologia jako Wieża Babel*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Szlachta Zofia, 1984, *Mistrz*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Woroniecka Grażyna, 2008, *Socjologia jako milieu?*, w: Wojciech Pawlik, Elżbieta Zakrzewska-Manterys (red.), *O społeczeństwie, moralności i nauce. Miscellanea*, ISNS UW, Warszawa.
- Ziółkowski Marek, 2006, *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, w: Aleksandra Jasińska-Kania, Lech, M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Scholar, Warszawa.

LEARNING WITHOUT MENTORS?
CHANGES IN STUDENT–TEACHER RELATIONS
AND METHODS OF SCHOLARSHIP

Agnieszka Kretek-Kamińska, Aneta Krzewińska
(University of Łódź)

Summary

This article describes changes in student–teacher relations in the context of academic institutions and variation in methods of teaching. On the basis of empirical research (interviews conducted currently among employees of Polish institutions of

higher learning and analysis of source materials concerning the past) the authors advance the thesis that the figure of the mentor—which was once associated with scholarship and academic institutions—has ceased to have meaning for contemporary scholars. Instead of mentors, persons who are called “quasi-mentors” have appeared; they act temporarily as guides for young scholars and most often perform only one of the functions formerly fulfilled by mentors (for instance, organizers of academic life, seekers for research funds, promoters of doctoral theses, etc.). The authors consider that these alterations have been caused by general processes of economic, technological, political, and axiological change.

Key words / słowa kluczowe

academic circle / szkoła naukowa, mentor–student relationship / relacja mistrz–uczeń, academic authority / autorytet naukowy, scientific work / praca naukowa, university / uniwersytet