

**NAUCZANIE UNIWERSYTECKIE
I KSZTAŁCENIE ELITARNE**

DEBATY PAU W TOMASZOWICACH

I: Oceny nauki, 16–18 listopada 2013

wyd. 2017, pod red. Szczepana Bilińskiego

II: Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian, 15–17 listopada 2014

wyd. 2015, pod red. Szczepana Bilińskiego

III: Meandry kariery naukowej, 14–16 listopada 2015

wyd. 2016, pod red. Szczepana Bilińskiego

IV: Finansowanie nauki, 19–21 listopada 2016

sprawozdanie: Agnieszka Zalewska, *Co i jak finansować?*,

„Forum Akademickie”, nr 5, maj 2017

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI
DEBATY PAU
TOM V

NAUCZANIE UNIWERSYTECKIE I KSZTAŁCENIE ELITARNE

TOMASZOWICE
18–20 listopada 2017

POD REDAKCJĄ
LUCJANA SUCHANKA



KRAKÓW 2018

Redaktor wydawnictwa
Joanna Kulczyńska-Kruk

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2018

Dystrybucja
PAU, ul. Sławkowska 17
31-016 Kraków
wydawnictwo@pau.krakow.pl

ISBN 978-83-7676-283-8

ZAMIAST WSTĘPU¹

W dniach 18–20 listopada 2017 r. odbyła się w Tomaszowicach pod Krakowem piąta już Debata PAU.

Tym razem temat brzmiał: „Nauczanie uniwersyteckie i kształcenie elitarne”. Temat gorący, ze względu na trwające prace nad nową ustawą, w tym zwłaszcza rozważania o podziale uczelni na różne kategorie oraz o konieczności poprawy poziomu nauczania i badań naukowych. Nie da się rzecz jasna, przedstawić tutaj całej bogatej i obfitującej w różnice zdań dyskusji. Będzie na to miejsce w specjalnej publikacji, którą mamy nadzieję oddać do rąk czytelników na początku przyszłego roku. Niemniej kilka istotnych tematów (w naszym, z konieczności subiektywnym, wyborze) postaramy się krótko przedstawić.

Po pierwsze, zebrani byli zgodni, że nauczanie, i to na najwyższym dostępnym poziomie, jest fundamentalną misją uniwersytetu. Podkreślono przy tym, że nie sprowadza się ono jedynie do poprawnie, a nawet bardzo dobrze wykonywanej dydaktyki oraz prowadzenia wysokiej klasy badań naukowych, które są nieodłącznym elementem nauczania uniwersyteckiego. Studiowanie obejmuje bowiem nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również rozwój ducha, edukację etyczną i kształtowanie postawy obywatelskiej. Podstawową rolę winna odgrywać tu relacja student – profesor.

W związku z tym wskazywano, że rozszerzanie zadań uczelni na obszary dalekie od samego kształcenia może prowadzić do zepchnięcia na drugi plan jej podstawowej misji, a więc jest bardzo niebezpieczne. Również przekształcenie uczelni w dobrze zorganizowane przedsiębiorstwo (zgodnie z zasadami

¹ Tekst opublikowany w „PAUzie Akademickiej” (nr 410 z 11 stycznia 2018) pt. *Tomaszowice 2017*.

zarządzania firmą działającą na rynku) – gdzie student jest rozumiany jako klient płaćący za usługę, a profesor jako dostarczyciel usługi – jest niezwykle groźne, ponieważ likwiduje atmosferę współpracy, wzajemnego zaufania i pomocy, która jest podstawą właściwie rozumianych studiów na poziomie uniwersyteckim.

Zebrani nie mieli wątpliwości, że – zresztą zgodnie z Wielką Kartą Uniwersytetów Europejskich – kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość. To stwierdzenie określa również pozycję profesora, bo jasno wskazuje, że w jego ocenie ważna jest zarówno praca badawcza, jak i nauczanie. Pozostaje oczywiście trudną kwestią, jak zrealizować tę oczywistość w praktyce.

Generalnie, krytykowano podział uczelni na „elitarnę” i „powszechną”, wskazując, że nawet najbardziej elitarną winno kształcić nie tylko elitę (czyli nie uzyskał poparcia system francuski). Podkreślano też, że dochodzenie do wysokiego poziomu kształcenia i związanego z tym wysokiego poziomu prowadzonych badań naukowych i kadry profesorskiej winno być efektem wieloletnich konsekwentnych działań, podejmowanych przez samą uczelnię, a nie poprzez narzucone odgórnie zarządzenia.

Zwracano uwagę, że jedną z istotnych przeszkód w podniesieniu poziomu nauczania na polskich uczelniach jest system finansowania, premiujący zwiększanie liczby studentów, co często odbywa się kosztem ich jakości. Postulowano więc zmianę systemu (pewne zmiany w tym kierunku są już wprowadzane przez resort). W związku z tym wysunięto też sugestię powrotu do egzaminów wstępnych. Kompromisowym rozwiązaniem mógłby być system hybrydowy: egzamin wstępny dla kandydatów, którzy nie osiągnęli bardzo wysokiego wyniku na egzaminie maturalnym.

Przedstawiono kilka działających już w niektórych uczelniach specjalnych kierunków, lub zespołu kierunków studiów, które mają charakter studiów „elitarnych”. Wyróżniają je trzy elementy: ostra selekcja kandydatów, multidyscyplinarność oraz intensywna opieka nad studentami ze strony nauczających (*tutoring*). Oczywiście studia takie są kosztowne i tylko największe uczelnie mogą sobie na taki luksus pozwolić. Stąd postulat, aby resort wsparł finansowo takie działania, co umożliwiłoby objęcie tym systemem wszystkich reprezentujących odpowiedni poziom studentów na różnych uczelniach.

Zastanawiano się przy tym, jakie jednostki mogą najlepiej prowadzić takie studia. Większość zebranych opowiedziała się za wydziałami. Wskazywano też, że nie wszędzie można tworzyć tego rodzaju „elitarnę” enklawy. W szcze-

gólności trudno to sobie wyobrazić w uczelniach, które po prostu przygotowują do określonego zawodu.

Na zakończenie podjęto również temat samego określenia pojęcia elity i elitarności. To problem niezwykle szeroki i interesujący, mający wiele różnych – czasem kontrowersyjnych – aspektów. Stąd ograniczamy się jedynie do jego zaanonsowania, odsyłając zainteresowanych do opublikowanych w niniejszym tomie tekstów.

Andrzej Białas i Lucjan Suchanek

Program debaty PAU
„Nauczanie uniwersyteckie i kształcenie elitarne”
Tomaszowice, 18–20 listopada 2017

Otwarcie debaty: prezes PAU prof. Andrzej Białas

Moduł 1: Miejsce nauczania w misji uniwersytetu

Prowadzący: prof. Lucjan Suchanek

prof. Ewa Gudowska-Nowak, *Ustalanie standardów wykształcenia
i problem autonomii uczelni*

prof. Renata Przybylska, *Odpowiedzialność za poziom nauczania. Diagnoza
i konstruktywne propozycje?*

prof. Maria Korytowska, *Badania naukowe a dydaktyka*

prof. Jan Woleński, *Czy tradycyjny model nauczyciela akademickiego jest
jeszcze aktualny?*

Dyskusja

Moduł 2: Kształcenie elitarne

Prowadzący: prof. Andrzej Kajetan Wróblewski

prof. Bogdan Szlachta, *Uwag kilka o elitarności kształcenia w Polsce*

prof. Jerzy Szwed, *Kształcenie elitarne – moje bliskie spotkania*

prof. Szczepan Biliński, *Kształcenie elitarne a uczelnie badawcze –
uwagi o finansowaniu*

Dyskusja

Moduł 3: Elita i elitarność

Prowadzący: prof. Andrzej Borowski

prof. Jerzy Bartmiński, *Elita wobec etosu pracy – aktualność wzorca pozytywistycznego?*

prof. Jarosław Górniak, *„Inteligencja” i „elita” jako kategorie społeczne a kształcenie akademickie*

prof. Andrzej Paszewski, *Uczni wobec polityki*

prof. Tomasz Gąsowski, *Historyczne uwarunkowania pojęcia elitarności*

Dyskusja

Moduł 3: Elita i elitarność cd.

Prowadzący: prof. Andrzej Borowski

prof. Kazimierz Furtak, *Nauczyciele akademicy jako elita*

prof. Franciszek Ziejka, *Wykształcenie jako droga do elity*

dr hab. Miłowit Kuniński, *Elity i elitarność a liberalno-demokratyczny model społeczeństwa*

Podsumowanie: debata ogólna

Prowadzący: prof. Andrzej Białas

Dyskusja

Moduł 1

MIEJSCE NAUCZANIA W MISJI UNIWERSYTETU

prof. dr hab. LUCJAN SUCHANEK

Członek PAU

MIEJSCE NAUCZANIA W MISJI UNIwersYTETU Wprowadzenie do dyskusji

W 2014 roku w PAUzie (nr 277-278, ss. 4-5) zamieściłem artykuł *Edukacja czy przemysł edukacyjny. Studia i studiowanie w czasach kultury masowej*. Zwracałem w nim uwagę na to, co stało się z kulturą, bowiem badacze cywilizacji XX wieku dawno już zauważyli, że w miejsce tradycyjnej kultury pojawił się przemysł kulturalny. Gwałtowny i niekontrolowany, a jednocześnie, jak się wydaje, w jakiś sposób stymulowany, rozwój kultury masowej wpłynął znacząco na poziom kultury: dawna kultura elitarna, wysoka (*cultura docta*) została zastąpiona przez kulturę popularną, niską, niewymagającą specjalnego przygotowania do jej odbioru – kulturę masową. Prymitywizacja kultury wyższej oraz manipulowanie świadomością społeczną spowodowały, że miejsce kultury zajął przemysł kulturalny, którego celem jest produkowanie dla zysku. Wszystkie wartości wyższe – prawda, dobro, piękno – stają się wówczas drugorzędne bądź wręcz zanikają.

Podobny mechanizm widoczny jest dziś w sferze edukacji na poziomie wyższym, którą zastąpił przemysł edukacyjny. Tradycyjne wartości kształcenia, cele oraz zasady funkcjonowania uniwersytetów uległy istotnemu przewartościowaniu. Stało się tak w wyniku wysunięcia na plan pierwszy nie celów edukacyjnych, które stanowią istotę misji uniwersytetów, lecz wymogów, jakie wynikają z praw ekonomii i wskazań nauki o zarządzaniu. Zarówno ekonomia jak i zarządzanie, zawsze w życiu uniwersytetów obecne, lecz zawsze

podporządkowane ich celowi zasadniczemu – kształceniu i formowaniu osobowości studenta – stały się dominujące i to właśnie one decydują o istnieniu uczelni. Lansowany jest model uniwersytetu jako przedsiębiorstwa, które może istnieć tylko wówczas, gdy będzie w stanie zdobyć fundusze na swoje funkcjonowanie. Student zaś traktowany jest jako klient.

Proces ten, destrukcyjny, gdy idzie o status uczelni i poziom wykształcenia, rozpoczął się na dużą skalę w momencie, gdy ministrem nauki i szkolnictwa wyższego została Barbara Kudrycka. Centralne sterowanie uczelniami, a więc pogwałcanie autonomii uniwersytetów, osiągnęło wówczas rozmiary, jakich wcześniej, choć takie próby podejmowano, w reformowaniu edukacji wyższej nie obserwowaliśmy. Tendencja do reformowania – pod niejasnym hasłem innowacji – miała być oznaką nowoczesności. Władze resortu, sterując działalnością uczelni, narzucały odgórnie wzorzec, którego celem było ujednoczenie systemu edukacyjnego. Lekceważono przy tym fakt oczywisty, że rozwój musi być organiczną kontynuacją przeszłości, że nie może on radykalnie zrywać z tradycją. Wartością uniwersytetów zawsze była ich specyfika, wynikająca między innymi z często wielowiekowej tradycji, potencjału badawczego, stanu kadry i proponowanej oferty. W ten sposób zyskiwały one renomę i przyciągały studentów, zarówno krajowych jak i zagranicznych.

Władze uczelni z reguły bezrefleksyjnie, lub nie wykazując odpowiedniego oporu, a nierzadko także z pobudek oportunistycznych, akceptowały zmiany, owe pozorne innowacje. Pracownicy dydaktyczni natomiast odnosili się do nich niechętnie, lecz zmuszeni byli je akceptować. Władze resortu fetyszyzowały modele kształcenia obowiązujące w innych krajach, sugerując, że można by je przenieść do naszego kraju. Z wielką niechęcią spotkały się słynne sylabusy, które na dodatek powinny być pisane według jednolitego wzoru, a przy tym odpowiednim językiem: od jednego z członków komisji akredytacyjnej usłyszałem wówczas określenie „językiem europejskim”, a więc językiem ideologicznym. Przypomnijmy, że prorektor Uniwersytetu Jagiellońskiego – zapewne w dobrej wierze – przedstawił pracownikom wzór schematu sylabusa, a więc taki jego model, jaki nie mógłby być odrzucony przez jakieś komisje sprawdzające.

Proces zarządzania uczelniami uległ znacznemu zbiurokratyzowaniu i zadaniu temu większość swojego wysiłku oddają władze uczelni na wszystkich szczeblach jej struktury. Główną troską rektora, dziekana, dyrektora instytutu stają się sprawozdania, ankiety, wypełnianie formularzy i oceny. Często forma ich opisu i używana do niego terminologia, jak to ma miejsce na przykład w przypadku sylabusa, staje się ważniejsza niż zawartość merytoryczna.

Opór budzi wprowadzony w całym systemie edukacji wyższej terror punktów („punktoza”), które mają jakoby ilustrować obraz poziomu wiedzy studentów, wartości prac naukowych pracowników i określać pozycję uczelni.

Od nowych Władz resortu oczekiwano, że nastąpi zasadnicza i szybka zmiana. Wiele o zmianach pisano. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Jarosław Gowin, wydał broszurę *Konstytucja dla nauki*. Jej założenia prezentował na wielu inauguracjach nowego roku akademickiego 2017/2018, w tym na Uniwersytecie Jagiellońskim. Mimo iż broszura liczyła 80 stron, o jednym problemie było w niej bardzo niewiele – o nauczaniu (dydaktyce), a ono właśnie – zgodnie z nazwą pierwszego modułu tomaszowickiej debaty – stanowi jeden z segmentów działania uczelni wyższych. Nie istnieje on oczywiście w oderwaniu od innych elementów funkcjonowania uczelni. Często jednak traktowany jest jako nie najważniejszy, chociaż od wieków rozumienie uniwersytetu i studiowania było jasne i powszechnie akceptowane. Studiowanie to przede wszystkim zdobywanie wiedzy, ale także rozwój ducha, edukacja etyczna i kształtowanie postawy obywatelskiej. Podstawową rolę odgrywa tu proces nauczania i stosunek profesor – student.

W dyskursie publicznym mówi się o słabym poziomie naszych uczelni, wskazuje na różne tego stanu przyczyny – finansowe, strukturalne i inne. Jako jeden, i to ważny, podaje się fakt, że polskie uniwersytety w pewnych rankingach światowych zajmują odległe miejsca. Zrozumiałe są więc ambicje i starania władz resortowych oraz władz poszczególnych uczelni, by poprawić istniejącą sytuację. Uzasadnione jest jednak pytanie, czy w przypadku inaczej sformułowanych wymogów rankingowych nie okazałyby się, że z polskimi uniwersytetami nie jest tak źle. Warto też zapytać, czy rzeczywiście uczelnie polskie, gdy idzie o model i poziom absolwenta, odbiegają znacząco od innych?

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego w broszurze *Konstytucja dla nauki. Reforma inna niż wszystkie* stwierdza (s. 39), że obecny system studiów to „niezadowalająca jakość kształcenia na studiach wyższych, szczególnie w trybie niestacjonarnym”. Mówi też o biurokratyzacji systemu kształcenia. Wiceminister tego resortu, Piotr Dardziński, w jednym z wywiadów powiedział: „Powiem bez ogródek: podniesienie jakości kształcenia trzeba na uczelniach wymusić, zmieniając system tak, by motywował do podnoszenia poziomu nauczania oraz innych zachowań korzystnych dla rozwoju państwa”.

Słabości dydaktyki uniwersyteckiej nie należy jednak łączyć tylko z uregulowaniami odgórnymi. Nie można, bez wątplenia, zaakceptować wadliwego, pochodzącego z innego systemu, podejścia do studenta jako klienta.

O poziomie nauczania decyduje przede wszystkim postawa nauczających, ich zaangażowanie w proces dydaktyczny, stosunek do obowiązków – etos profesora. Analizując, z jednej strony, słabości i zagrożenia dydaktyki uniwersyteckiej, z drugiej zaś, atuty i szanse jej poprawy, należy poddać analizie zjawiska, które mogą i powinny przynieść pozytywne rezultaty. Jednym z nich jest problem standardów kształcenia. Prawo do ich ustalania musi stanowić nienaruszalną i wyłączną prerogatywę uczelni, wynikającą z jej autonomii. Zasady ustalania standardów kształcenia są przecież uzależnione od wielu czynników, w tym między innymi od zasobów kadrowych. Drugi niezwykle istotny problem uniwersyteckiej dydaktyki to odpowiedzialność za poziom nauczania ze strony władz uczelni. Wysoce dyskusyjne w naszych warunkach studiowania masowego wydaje się wprowadzenie zasady *tutoringu*, który mógłby wpłynąć znacząco na poziom dydaktyki. Nie ulega natomiast wątpliwości, że poziom nauczania jest bezpośrednio związany z działalnością badawczą wykładających, kształcenie i badania naukowe muszą więc stanowić nierozłączną całość. Równie ważne są, gdy idzie o postawę kadry nauczającej, obok wymagań merytorycznych, wymagania moralne, zarówno wobec siebie jak i studentów, z nimi bowiem jest związana rzetelność naukowa i dydaktyczna. To one kształtują wspólnotę określaną jako *universitas*.

prof. dr hab. RENATA PRZYBYLSKA

Uniwersytet Jagielloński

ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA POZIOM NAUCZANIA. DIAGNOZA I KONSTRUKTYWNE PROPOZYCJE?

Spisane niżej refleksje wynikają z moich osobistych doświadczeń związanych głównie z zarządzaniem kierunkami studiów o profilu humanistycznym i muszę się zastrzec, że być może nie mają zastosowania do innych profili studiów. W wielokrotnie podejmowanej dyskusji na temat odpowiedzialności za poziom nauczania warto zacząć od pytania, kto jest tym podmiotem, na którego barkach owa odpowiedzialność spoczywa, kto się do dobrego poziomu nauczania przyczynia? Uważam, że podstawowy w każdym procesie nauczania jest dwustronny układ: nauczyciel i uczeń, profesor i student itp. W tym układzie odpowiedzialność za wynik nauczania rozkłada się po połowie – działa sprzężenie zwrotne: zaangażowanie i zapał nauczyciela może udzielać się uczniom, a ich zainteresowanie i aktywność „nakręca” intelektualnie nauczyciela, który stara się na ten pozytywny odzew odpowiedzieć. Ten dwustronny układ jest bardzo czuły i podatny na zakłócenia. Złamanie zasad obustronnej współpracy powoduje, że proces dydaktyczny kuleje, a wyniki są coraz gorsze. Zatem pierwszy wniosek jest taki: pielęgnujmy ten układ nauczyciel – uczeń, nie gódźmy się na opisywanie tej szczególnej relacji słowami, które wykrzywiają ten model.

W dokumentacji przebiegu studiów, w umowach ze studentami dziś, niestety, spotykamy takie określenia: student to „usługobiorca”, a uczelnia, profesor to „usługodawca” „oferent usługi edukacyjnej”. Słownictwo handlowe z poziomu usług dla ludności (przypomnijmy, że w tej kategorii mieści się np. szewc, krawiec, fryzjer) zawładnęło językiem biurokracji uczelnianej

i szerzej – językiem debaty o szkolnictwie wyższym i edukacji. Język odzwierciedla w tym przypadku narastające od kilku lat błędne myślenie o sferze edukacji i oświaty, nieuprawnione i na dłuższą metę niebezpieczne czynienie z niej sfery handlowej, sfery prostej wymiany usług między „kontrahentami” według zasady „płacę i żądam”. Warunkiem dobrej edukacji, całościowo kształtującej człowieka, przyszłego obywatela i członka wspólnoty państwowej, lokalnej, rodzinnej jest oparcie jej na prostej uczciwej międzyludzkiej relacji między tym, kto naucza i tym, kto się pod jego kierunkiem uczy.

Powyższa teza tchnie oczywiście pewnym idealizmem, niełatwym do realizacji na co dzień, niemniej to właśnie sfera edukacji i wychowania ma moim zdaniem zaszczipać wyższe ideały i wpierać skuteczne podążanie za nimi. Oczywiście oprócz tego podstawowego czynnika, czyli prawidłowej relacji nauczyciel – uczeń, na poziom nauczania mają wpływ liczne inne czynniki. Do nich należą następujące czynniki zewnętrzne:

1. Niezadowolający poziom przygotowania kandydatów na studia, wynikający z niskiego poziomu, na którym można obecnie z danego przedmiotu zdać maturę. W ocenie nauczycieli akademickich, np. na moim wydziale, poziom studentów na starcie na pierwszym roku studiów jest bardzo nierówny – są osoby wybitne, ale też i takie, które w ogóle na studia się nie nadają. Co można zaproponować, aby ten poziom wyrównać i podnieść wyżej? Tak zwany zerowy rok wyrównawczy? Roczne kursy przygotowujące do startu do nauki na prestiżowej wymagającej uczelni? Egzamininy wstępne sprofilowane pod kątem oczekiwań konkretnego wydziału i określonego poziomu intelektualnego? Jeszcze dalej idące niż teraz promowanie przy przyjęciach na studia laureatów konkursów i olimpiad przedmiotowych, zdobywców nagród w konkursach przedmiotowych?

2. Słaba motywacja kandydatów do poważnego studiowania, wynikająca jak się wydaje z większej w stosunku do dawniejszych roczników niedojrzałości młodych ludzi pod względem społecznym i psychologicznym, w zakresie znajomości samych siebie, swoich predyspozycji, planów życiowych i orientacji życiowej na określone wartości. Ze względu na ten czynnik warto wzmacniać motywację młodych ludzi nie tylko do studiów, ale w ogóle do poważnego zajmowania się nauką. Uruchomienie bodźców motywujących do prawdziwej, porządnej nauki, zwłaszcza w odniesieniu do kierunków humanistycznych, może polegać między innymi na promowaniu następujących postaw:

- a) postawy idealistycznej – wiedza i nauka jako wartość samoistna, nie potrzebująca dodatkowego uzasadnienia „po co mi to”;

b) postawy pragmatycznej – wiedza i nauka jako klucz do lepszego życia indywidualnego, rodziny, społeczeństwa i każdej wspólnoty;

c) postawy snobistycznej – uprawianie nauki jako naśladownictwo atrakcyjnych wzorów osobowych, w tym także kontestujących porządek skomercjalizowanego aktualnego świata, chęć przynależności do samoafirmujących się według własnego systemu wartości środowisk;

d) postawy hedonistycznej – nauka i jej zdobywanie jako przygoda życiowa, przyjemność, atrakcyjna droga i sposób na życie, organizująca nie tylko życie zawodowe, ale dająca szerszą perspektywę życiową, kontakt ze światem i jego elitami, bycie pierwszym użytkownikiem w przypadku nowości technologicznych, zdobyczy intelektualnych itp., pozwalające szczerzyć się tym, że „ja pierwszy wiem, co to za zabawka i co z nią można zrobić”, nauka jako ucieczka od nudy i rutyny życia.

3. Czynniki ekonomiczne związane ze sposobem finansowania szkolnictwa wyższego: trzeba odrzucić kryterium wiążące wprost wysokość dotacji ministerialnej z liczbą studentów, gdyż wpływa to na podejście ilościowe do procesu edukacji i zmusza do rezygnowania ze skreślenia studentów słabych, nierokujących czy wręcz w ogóle nieuczęszczających nawet na zajęcia, tylko dlatego, żeby zachować nieuszczuploną dotację.

4. Czynniki kulturowe – model funkcjonowania jednostki we współczesnym świecie niekoniecznie jest oparty na wiedzy i umiejętnościach, często na szczęśliwym trafie, popularności itp. oraz na akcydentalnych, a przedstawianych jako atrakcyjny cel życia „pięciu minutach sławy” i często niektórzy młodzi ludzie na taki sukces są zorientowani, a nie na żmudne zdobywanie wiedzy i w ten sposób budowanie swojej przyszłości. Tak zwane obowiązujące współcześnie narracje kulturowe i medialne nie niosą dziś wcale jednoznacznego przekazu, że wiedza to potęga i warto o nią zabiegać. Przeciwnie, wydaje się, że w naszych czasach w wielu środowiskach promuje się wręcz nawrót ciemnoty, wiary w cuda, siły tajemne, zjawiska paranormalne. Na tym tle atrakcyjność studiów, a zwłaszcza perspektywa poświęcenia życia zawodowego nauce, nie jawi się jako oczywista.

5. Rynek pracy – atrakcyjność ofert pracy dla absolwentów o określonym profilu bez wątpienia wpływa na poziom studiów, motywację uczących się i napływ kandydatów na określone kierunki, a konkurencyjność w startowaniu na dane studia już na wstępie gwarantuje lepszych kandydatów, a więc i lepsze końcowe wyniki całego procesu edukacyjnego. Tak zwana pozytywna selekcja nadal pozostaje jednym z najważniejszych czynników warunkujących wyższy poziom nauczania. Jak zatem zwalczać tzw. negatywną selekcję?

6. Psucie rynku pracy, które dokonuje się wówczas, gdy trafiają nań źle przygotowani absolwenci, dysponujący jednak formalnie takim samym dyplomem jak absolwenci doskonale przygotowani. Aby temu zjawisku zapobiec, trzeba „uszczelnić” kształcenie i nadawanie uprawnień wynikających ze studiów wyższych do uprawiania określonych zawodów. Na przykład nie powinno się „psuć” zawodu nauczyciela przez dopuszczanie do niego osób przypadkowych, przekwalifikowanych doraźnie po byle jakich, krótkich kursach. Tacy kandydaci do zawodu wypierają bowiem z rynku tych lepszych, zgodnie ze starą a smutną zasadą, że gorszy pieniądz wypiera lepszy. Wysokie wymagania stawiane na danej uczelni nie mogą skutkować odpływem studentów do szkół słabych, w których mogliby oni dostać ostatecznie nominalnie ten sam dyplom. Jeśli tak będzie, to trzymanie czy podwyższanie poziomu przysporzy studentów szkołom słabym, a zagrozi egzystencji ośrodków silnych i wymagających. Jedyna rada jest taka – poziom się nie obniży, jeżeli nie będzie ucieczki do słabej szkoły po ten sam dyplom, bo taka słaba szkoła po prostu nie będzie istnieć.

7. Jak najlepsze pozycjonowanie najlepszych absolwentów na rynku pracy – być może mogłoby skutecznie zadziałać tworzenie ogólnopolskich rankingów dla absolwentów kończących studia w danej dyscyplinie naukowej. Aby ich wyniki były porównywalne, być może należałoby przeprowadzać na koniec studiów egzaminy państwowe.

Ostatnim, acz także bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na poziom nauczania jest kształtowanie ramy organizacyjnej, w której rozgrywa się proces edukacji. Tu głos decydujący mają z jednej strony rządzący, obowiązujący system prawny, a w jego ramach przede wszystkim Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dopóki istnieje, a także samorządne polskie uczelnie. Ale to już jest nowy i bardzo szeroki temat do osobnego opracowania.

prof. dr hab. MARIA KORYTOWSKA

Uniwersytet Jagielloński

Członek PAU

BADANIA NAUKOWE A DYDAKTYKA

Na początku chciałabym powiedzieć coś, co dla wielu osób jest oczywistością: badania naukowe i dydaktyka są i powinny być ze sobą powiązane; próby ich oddzielania nie przynosiły i nie przynoszą niczego dobrego. To nie jest jedynie moja własna opinia, ani też jedynie opinia mojego środowiska, lecz zdecydowanej większości tych znajomych naukowców/dydaktyków, z którymi o tym rozmawiałam, wywodzących się z różnych środowisk uczelnianych, a także szerokiego grona współczesnych decydentów nauki – o czym za chwilę.

Argumenty za łączeniem badań i dydaktyki są trzy:

- tradycja uniwersytecka,
- dobro studentów,
- dobro badań naukowych.

Ad. 1. Tradycja

Co do tradycji – wydawałoby się, że nie trzeba poświęcać czasu temu argumentowi: od zarania uczenie kogoś i uniwersyteckie badania naukowe były prowadzone równolegle, jako oczywiste podwójne zadanie profesora (pod tym pojęciem będę przywoływać dydaktyka/naukowca każdego stopnia); zapewne nie stało się to przez przypadek. Tę oczywistość podkreślano i argumentowano na jej rzecz wielokrotnie – czynili to również wybitni uczeni z naszej przeszłości i współczesności. Przytoczę tylko dwa przykłady:

1. Pierwszy to wykład wygłoszony przez prof. Kazimierza Twardowskiego, wybitnego filozofa i psychologa, który wykształcił rzeszę przyszłych profesorów, z okazji otrzymania przez niego doktoratu *honoris causa* na Uniwersytecie Poznańskim w 1932 roku (wygłoszony we Lwowie). Wykład zatytułowany *O dostojęństwie uniwersytetu*, w którym mówił m.in.:

(...) zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. (...) Służąc temu celowi, Uniwersytet istotnie promienieje dostojęństwem, spływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, które pełni. (...) praca wychowawcza profesora i docenta Uniwersytetu nie jest dla niego czymś obcym i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą nauczycielską, polegającą na wyrabianiu w studentach umiejętności myślenia i badania naukowego, która to praca nauczycielska ma za podstawę własną pracę badawczą nauczyciela¹.

2. Drugim przykładem niech będą poglądy współczesnego nam filozofa, o podobnie szerokim spektrum zainteresowań badawczych, prof. W. Stróżewskiego. Jak pisze:

Wspomniana jedność funkcji naukotwórczych i dydaktycznych odróżnia uniwersytet tak od instytucji naukowo-badawczych z jednej, jak i wyłącznie dydaktycznych – choćby nawet przysługiwał im przymiotnik „wyższe” – z drugiej strony. Wynikają z tego ważkie konsekwencje. Obowiązkiem pracowników uniwersytetu jest praca naukowa, która jako taka, a nie tylko w swych gotowych wynikach, winna być ukazywana studentom. Na tym właśnie polega różnica między uniwersytetem a jakąkolwiek szkołą, nawet „wyższą”, nastawioną wyłącznie na przekazywanie wyników wiedzy, wymagającą przede wszystkim od swych absolwentów opanowania pewnego zasobu wiadomości, jednakże bez uczenia ich zdobywania. Toteż własna praca naukowa jest warunkiem niezbędnym do uzyskania kwalifikacji nauczyciela uniwersyteckiego, a prowadzone w uniwersytecie badania naukowe stanowią o jego „być albo nie być” (...).

Universitas znaczy „ogół”, „powszechność”, „całość”, „całokształt”, „wspólność”. Chcąc wnikać w istotę uniwersytetu, najczęściej podkreślamy ten jej aspekt, który polega na wspólności uczących i nauczanych (...).

¹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, §3.10, Poznań, Uniwersytet Poznański MCMXXXIII, druk ulotny (reprint UAM, Poznań, 2011).

Stosunek, jaki zachodzi na uniwersytecie między uczącymi, a tymi, którzy zdobywają wiedzę, jest jedyny w swoim rodzaju. Wynika to z tego (...), że nie chodzi tu tylko o przyswajanie sobie wyników wiedzy, ale i opanowanie warsztatu naukowego nauczyciela (...). Ta idea wzrastającego partnerstwa wydaje mi się szczególnie ważna i charakterystyczna dla uniwersyteckiego układu uczeń – mistrz: w wyniku jej realizacji winien dokonywać się „dobór naturalny” współpracowników i przyszłych następców dzisiejszych badaczy i nauczycieli. Gdy partnerstwo „pionowe” dojdzie do swego kresu, zacząć się winno partnerstwo „poziome”: współpraca równego z równym w rozwiązywaniu naukowych działań (...)².

3. I wreszcie dokument, formalnie nas obowiązujący, czyli *Magna Charta Universitatum* (Bologna 1988) – *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich*, która w ustępie *Podstawowe zasady*, głosi:

§2. Kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość, ponieważ tylko w ten sposób nauczanie może nadążać za zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami społeczeństwa oraz postępem nauki [*Teaching and research in universities must be inseparable if their tuition is not to be lag behind changing needs, the demands of society, and advances in scientific knowledge*]³.

§3. (...) uniwersytet jest idealnym miejscem obcowania nauczycieli, zdolnych dzielić się swą wiedzą i wyposażonych w odpowiednie narzędzia jej rozwijania przez badania i wdrożenia, oraz studentów, mających prawo, możliwości i chęć wzbogacania tą wiedzą swoich umysłów [(...) *a university is an ideal meeting-ground for teachers capable of imparting their knowledge and well equipped to develop it by research and innovation and for students entitled, able and willing to enrich their minds with that knowledge*]⁴.

Jak widać, tradycja łączenia badań naukowych z dydaktyką, o której tak pięknie mówili i pisali wybitni przedstawiciele naszej nauki, znajduje potwierdzenie w podpisanym przez przedstawicieli reprezentujących 816 wyższych uczelni europejskich dokumencie.

² W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu* [w:] *W kręgu wartości*, Kraków 1992, ss. 8–21.

³ Źródło polskiego tłumaczenia: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish>, tłumaczenia angielskiego: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english> (dostęp: 21.09. 2017).

⁴ Tamże.

Do wyżej przytoczonych twierdzeń właściwie nie trzeba nic dodawać, jednak pokuszę się o jeszcze parę argumentów na rzecz ścisłego związku badań i nauczania.

Ad. 2. Dobro studentów

Dobro studentów jest, być może, bardziej oczywistą korzyścią niż dobro badań naukowych jak idzie o argumentację na rzecz ich spójności, więc od niego zacznę. Żeby dobrze uczyć, trzeba samemu mieć otwarty umysł, odpowiednią wiedzę i umiejętności. Uprawianie badań w oczywisty sposób pogłębia naszą wiedzę, poszerza horyzonty, ale i doskonali umiejętności przekazu – co do tego nikt chyba nie ma wątpliwości. Pomysł oddzielenia dydaktyki od badań (na płaszczyźnie uniwersyteckiej) oznaczałoby, że dydaktykę prowadziliby ludzie, których rozwój naukowy zatrzymał się na etapie ich własnych studiów (w najlepszym wypadku doktoratu), a ich wiedza pochodziłaby sprzed kilku, kilkunastu lub kilkudziesięciu lat. Nie mówię już o umiejętnościach przekazu, które również zostałyby „zamrożone” w postaci, w jakiej uczący otrzymali je od tych, którzy ich uczyli. Umiejętności dydaktyczne kształtują się bowiem i rozwijają równoległe z posiadaną (lub nie) wiedzą. Nawet nauczyciele szkolni w konieczny sposób doksztalcają się – a dydaktycy uczelniani mogliby tego nie robić?! To całkowity absurd. Wyobrażam sobie, że nawet nauka najprostszych czynności (obróbka skrawaniem, masaż itp.) wiąże się jakos z przyrostem wiedzy na temat przedmiotu zabiegów, narzędzi i umiejętności z nimi związanych, ale nie o takich czynnościach przecież myślimy, tylko o czymś poważniejszym. Wiedza przyrasta dość szybko (może z wyjątkiem tabliczki mnożenia itp.), a prowadzeniu badań w oczywisty sposób musi towarzyszyć śledzenie tego przyrostu.

Inną kwestią jest umiejętność kształcenia, która ściśle wiąże się z samokształceniem (a takim również jest prowadzenie badań). Mając doświadczenie nieustającego uczenia się, łatwiej (w istocie – po prostu łatwo) przekazujemy studentom tę umiejętność – nie w postaci teorii, a własnym przykładem. Ponadto w grę wchodzi kwestia stosunku uczonych do uczących: ci, którzy uczą, sami się nie ucząc, poza przekazywaniem potencjalnie przestarzałej wiedzy, nie będą mieli u swoich studentów pożądanego autorytetu jako nauczyciele właśnie, a nie osoby odtwarzające cudzą wiedzę. To są oczywistości, ale nie przez wszystkich uświadamiane sobie.

I wreszcie – kwestia źródła wiedzy, jakim dla studentów jest żywy kontakt z nauczycielem akademickim – badaczem. Tu pozwolę sobie przywołać słowa włożone w usta Sokratesa przez Platona:

SOKRATES. Mistrz, który wiedzę posiada, pisze ją w duszy ucznia [...].

FAJDROS. Mówisz o żywej, pełnej ducha mowie człowieka, który wiedzę posiada; mowa pisana to jej mara tylko?

SOKRATES. Ze wszech miar⁵.

Sokrates (Platon?) nie słyszał o *e-learningu*, miał na myśli pismo, ale sens pozostał taki jak współcześnie. Nie idzie tu, jak sądzę, jedynie o różnicę formy podawczej, ale o fakt, jak byśmy dzisiaj powiedzieli, „relację interpersonalną”, czyli o bezpośredni kontakt uczącego i uczonego. Przy założeniu, rzecz jasna, że ten, który uczy, jest mistrzem, człowiekiem myślącym i rozwijającym się, a nie odtwórcą tego, czego go nauczycieli przed laty inni.

Tradycja neoplatońska (wywodzona z Platona *Timajosa*, w którym twierdził, że stwórca był dobry, więc chciał, żeby dobro się szerzyło), a rozwinięta przez św. Tomasza z Akwinu (w *Komentarzach do Metafizyki*) głosi: *bonum est diffusivum sui* (dobro samo się rozpowszechnia). Jeśli uczonego posiada udział we współtworzeniu tego, co określa się mianem „dobra” nauki (bo przecież nie pretensjonalnie brzmiącej „doskonałości”), dobro to winno się szerzyć – wśród jego uczniów.

Ad. 3. Dobro badań naukowych

Jakość badań naukowych wiąże się z korzyściami, jakie z prowadzenia dydaktyki odnoszą sami badacze. Każdy, kto prowadzi badania naukowe, wie, bo tego doświadczył, że praca ze studentami prowokuje do pogłębiania swoich kompetencji – nie tylko dydaktycznych, bo to oczywiste, lecz także naukowych. Na ogół sądzi się, że to dlatego, że studenci zadają pytania; niekiedy takie, na które odpowiedź nie jest nam znana – to jest jednak uproszczenie. Nawiasem mówiąc, powiedzenie studentowi (studentom), że czegoś się nie wie, albo nie pamięta, działa bardzo pozytywnie: budzi zaufanie do tego, co się mówi, do naszej wiedzy, ale i zarazem do nas, jako osób wiarygodnych. Buduje ponadto swego rodzaju „wspólnotę niewiedzących”, czy raczej „współuczających się”. Oczywiście, jeśli za wyznaniem „nie wiem” pójdzie – ale poszukam, sprawdzę, dowiem się.

Traktowanie badań naukowych jako niezależnych od kształcenia studentów wydaje się niektórym możliwe, a nawet korzystne. Istotnie, w niektórych przypadkach osobowych (brak umiejętności interpersonalnych, dydaktycznych),

⁵ Platon, *Fajdros* [w:] *Dialogi*, przeł. W. Witwicki, Warszawa 1993, s. 65.

jak również w wypadku szczególnego przedmiotu badań oraz ich tematyki może to być zasadne. Po to stworzono jednak instytuty badawcze, żeby w nich pracowali ci, którzy albo nie chcą, nie potrafią, lub z jakichś względów nie mogą pracować jako nauczyciele akademicy, albo też, żeby przytoczyć argumenty pozytywne, skłonni są koncentrować się na pewnych zagadnieniach badawczych przez długi czas i osiągać – co zwłaszcza sensowne w przypadku badań o charakterze doświadczalnym – istotne, przełomowe rezultaty.

Jednak prowadzenie zajęć, w szczególności zajęć autorskich, coraz to nowych, w tym seminariów: licencjackich, magisterskich, projektów inżynierskich, doktoratów – wszystkich tych, które wymagają zindywidualizowanego podejścia do studenta (tematyki jego pracy), przynosi mnóstwo wyzwań i, zarazem, z konieczności niejako poszerza nasz zakres badań (musimy zapoznać się z materiałem, stanowiącym przedmiot prac studentów/doktorantów). Takie wyjście poza własny, nawet najszerszej zarysowany temat badawczy, powoduje, że zyskujemy okazję, możemy odkrywać nowe, interesujące zagadnienia czy perspektywy, które poszerzają nasze horyzonty badawcze, naszą świadomość metodologiczną, nasze zainteresowania. Kieruje nasze badania na takie tory, które, być może, nigdy by się nam nie ukazały, gdyby nie kontakt z przedmiotem zainteresowań naszych studentów.

Nie trzeba być behawiorystą, żeby wiedzieć, że im więcej stymulacji, tym lepiej dla rozwoju. Studenci nie są przeszkodą w pracy badawczej – są nieocenioną pomocą, dostarczając nam niezliczonych inspiracji wszelkiego rodzaju. Jeśli ktoś tego nie rozumie, albo rozumie, ale nie potrafi z tego skorzystać, wypada mu tylko współczuć.

I wreszcie argument utylitarno-egoistyczny: dydaktyka przynosi tak ogromną satysfakcję, jakiej chyba nie da się uzyskać ani wyłącznie poprzez normalny rozwój naukowy, ani wskutek zdobywania tytułów, nagród, wyróżnień. Świadomość, że wychowało się gromadę uczniów, którzy (oby tak było!) są od nas lepsi, może zdolniejsi, może bardziej zmotywowani, pomysłowi, i mają świadomość tego, że zawdzięczają to wszystko, przynajmniej po części, nam, swoim nauczycielom, jest nie do przecenienia z osobistego punktu widzenia.

prof. dr hab. JAN WOLEŃSKI

Członek PAU

CZY TRADYCYJNY MODEL NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO JEST JESZCZE AKTUALNY?

Termin „nauczyciel akademicki” jest używany od niedawna. Zastąpił inną nazwę, mianowicie „pracownik naukowo-dydaktyczny”. Nie będę wchodził w zawłości semantyczne i założę, że obie te denominacje oznaczają to samo. Model tej profesji określają stosowne przepisy prawne, w szczególności ustawy o szkolnictwie wyższym i stopniach naukowych. One też określają rodzaje nauczycieli akademickich, np. w projekcie Ustawy 2.0 są następujące kategorie: profesor, profesor uczelni, adiunkt i asystent. Ustawowy model nauczyciela ich właśnie dotyczy. Wszelako w szkołach wyższych uczą także doktoranci i osoby spoza uczelni. Przyjmuję, że doktoranci też podpadają pod model nauczyciela akademickiego, przynajmniej częściowo. Wprawdzie model ustawowy zawiera prawa i obowiązki, ale zazwyczaj tylko te drugie są brane pod uwagę (to nie żaden zarzut). Nauczyciele akademicy mają dobrze uczyć, uprawiać naukę, podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, zarówno dydaktyczne jak i naukowe oraz aktywnie uczestniczyć w życiu organizacyjnym swojej uczelni. Nieostrość spowodowana tym, że pewni nauczyciele akademicy nie prowadzą dydaktyki, a inni są zwolnieni z obowiązku prowadzenia badań naukowych nie ma większego znaczenia, przynajmniej w szkolnictwie wyższym. Sprawa natomiast komplikuje się w wypadku osób pracujących w placówkach czysto badawczych. Można jednak przyjąć, że mają oni w przybliżeniu te same obowiązki, jakie spoczywają na uczelnianych pracownikach badawczych, oczywiście w zakresie wymagań dotyczących badań naukowych.

Wszyscy pracownicy naukowo-dydaktyczni mają mieć też odpowiednie kwalifikacje, by tak rzec, obywatelskie i moralne. W czasach PRL nazywano to właściwą postawą moralno-polityczną, dość swobodnie interpretowaną przez czynniki polityczne. Jest oczywiste, że nauczycielem akademickim nie może być osoba wydalona z zawodu na mocy orzeczenia dyscyplinarnego lub skazana prawomocnym wyrokiem sądowym za umyśle przestępstwo z oskarżenia publicznego lub skarbowe. Takie orzeczenia świadczą, że dana osoba sprzeniewierzyła się powinnościom moralnym, których przestrzeganie jest wymagane. Ustawa 2.0 zawiera jednak osobliwe postanowienie (art. 120.3), że warunkiem zostania (i bycia na mocy art. 131.1) nauczycielem akademickim jest to, że przeciwko danej osobie nie toczy się postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego (to znaczy, że nie może zostać lub przestaje być, gdy takie postępowanie ma miejsce). Osobliwość tego przepisu polega na tym, że już wszczęcie takiego postępowania wystarcza np. do zwolnienia z pracy w szkole wyższej. Pomijając już to, że przepis ten narusza zasadę *in dubio pro reo* (domniemania niewinności), prokurator może po prostu wszcząć postępowanie karne lub przyłączyć się do oskarżenia prywatnego, zmieniając je tym samym w publiczno-prawne, a to stwarza okazję do nadużywania tych możliwości ze względów, by tak rzec – pozaakademickich. Ponoć przepis ten został wykreślony z projektu, ale nadal figuruje w oficjalnej wersji projektu dostępnej w Internecie. Jakby nie było, jeden z wysokich urzędników Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dziwił się protestom przeciwko art. 120.3 i wyjaśnił, że przepis ten został wprowadzony w wyniku troski o jakość kadry akademickiej. Udział prokuratora w ustalaniu kwalifikacji dla bycia nauczycielem akademickim byłby naprawdę wręcz rewolucyjnym elementem ustawowego modelu nauczyciela akademickiego¹.

Przechodzę do uwag historycznych. Polskie standardy akademickie kształtowały się pod wpływem niemieckim, a później (w XIX w.) – podobnym austriackim. W Niemczech (dokładniej w Prusach) pojawił się *Herr Professor*. Za pierwszego uchodzi filozof, Christian Wolff. *Ordinarius* niemiecki, czyli profesor zwyczajny był instytucją akademicką, dominującą w uniwersytecie. Znaczenie takiego profesora było uwarunkowane tym, że, relatywnie do ówczesnego stanu nauki, mógł wyklądać wiele różnych przedmiotów. Wolff uczył m.in. filozofii ogólnej, moralnej, logiki, matematyki i fizyki, a Immanuel Kant wyklądał niektóre nauki przyrodnicze. Późniejsza specjalizacja zmieniła ten stan rzeczy, ale przekonanie o wyjątkowej i szerokiej wiedzy *Ordinariusa*

¹ Art. 120.3 został ostatecznie wykreślony.

trwa nawet do dzisiaj. Jego pozycja była dodatkowo wzmocniona tytułem *Geheimrat*, należnym wysokim urzędnikom państwowym, a potem – honorowym wyróżnieniem. Jeszcze w XX w. zdarzały się przypadki, że niektórzy profesorowie nie reagowali na *Herr Professor*, o ile rozmówca nie rozpoczął rozmowy od zaznaczenia, że zwraca się do Tajnego Radcy. Filozofowie Rudolf Carnap i Hans Reichenbach byli redaktorami pisma *Erkenntnis*, organu Koła Wiedeńskiego. Pierwszy był w momencie założenia pisma tylko docentem Uniwersytetu Wiedeńskiego, a drugi profesorem zwyczajnym w Berlinie. Reichenbach wymógł, aby jego nazwisko pisano większymi literami niż Carnapa (potem liternictwo wyrównało się z powodu promocji Carnapa). Niemiecki (w Austrii było nieco bardziej demokratycznie) *Ordinarius* decydował o wszystkim w swojej katedrze, nawet miał prawo (tak było przynajmniej w niektórych uniwersytetach w XIX w.) wskazywania swego następcy. Inni pracownicy mieli znacznie niższą pozycję. Na początku XX w. powstało stowarzyszenie *Deutsche Nicht-Ordinarien* (skupiające naukowców niebędących profesorami zwyczajnymi) dla obrony zawodowych interesów tej kategorii pracowników uniwersyteckich.

Pojawiły się rozmaite anegdoty ilustrujące różnice między profesorem zwyczajnym a nadzwyczajnym. Otto Liebmann, jeden z architektów neokantyzmu, był „tylko” profesorem nadzwyczajnym w latach 1872–1878. To było uważane za dość długi okres oczekiwania na uzwyczajnienie. Roman Ingarden opowiadał o anegdocie znanej w niemieckim środowisku akademickim, że Liebmann jest tak nadzwyczajny, że nie może zostać profesorem zwyczajnym. Profesorami nadzwyczajnymi byli np. Leonard Nelson (wybitny filozof) i Gottlob Frege (jeden z największych logików w historii; został wprawdzie mianowany honorowym profesorem zwyczajnym, ale to było mniej od bycia „zwyczajnym” profesorem zwyczajnym). Źródła niemieckie zawsze podkreślają, czy ktoś był *Ordinariusem* czy *Extraordinariusem* a zatrzymanie kariery na tym drugim stanowisku uchodziło za despekt. W nieformalnych relacjach ta różnica pojawiała się jeszcze w 2. połowie XX w. Jeden z polskich matematyków, powiedzmy A, uważał, że zwrot „Panie Kolego” może być stosowany tylko do równych sobie, w jego wypadku – profesorów zwyczajnych. Zdarzyło się, że matematyk B został zastępcą profesora (w Polsce było takie stanowisko przez pewien okres). Gdy B wszedł do pokoju pewnego matematyka po nominacji, A rzekł „Witam Pana Kolegę”. B odparł sarkastycznie „Chyba zastępcę Pana Kolegi”. Potem istotna stała się różnica pomiędzy samodzielnymi (profesorowie i docenci) i niesamodzielnymi pracownikami akademickimi. W 1970 r. zostałem delegatem tych drugich do Rady Wydziału Prawa UJ. Gdy

przyszedłem na pierwsze posiedzenie, jeden z docentów z nieukrywaną łaskawością wskazał mi miejsce w kącie i rzekł „Wy siedzicie tam”.

Wspominam o hierarchicznych zróżnicowaniach w środowisku akademickim również dlatego, że tradycyjny model nauczyciela akademickiego był adresowany do profesorów (zwyczajnych), a potem do profesorów i docentów. W Polsce najbardziej chyba znanym źródłem dotyczącym tego, czym jest uniwersytet i jakie są jego powinności, jest wykład Kazimierza Twardowskiego *O dostojności Uniwersytetu*. Jest to mowa wygłoszona z okazji przyznania mu doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w 1932 r. Ceremonia odbyła się we Lwowie, gdyż Twardowski nie mógł udać się do Poznania z powodów zdrowotnych. Uniwersytet w Poznaniu opublikował tekst w 1933 r. Cenzura nie zgodziła się na przedruk w *Wybranych pismach filozoficznych* (PWN: Warszawa 1966; informacja od Izdory Dąbskiej, która zredagowała ten tom). W 1988 r. opublikowałem *O dostojności Uniwersytetu* w krakowskim „Zdaniu”, ale nakład był bardzo ograniczony. Mowa Twardowskiego weszła do tomu *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa 1992, s. 461–471). W 2011 r. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu wydał reprint wydania oryginalnego wraz z tłumaczeniem angielskim (*On the Majesty of the University*). Jest więc obecnie dostępna bez przeszkód.

Twardowski nakreślił w swojej mowie wizję uniwersytetu (używam jednak pisowni z małej litery), pod którą podpisywał się. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że uniwersytet służy potrzebom całej ludzkości. Twardowski podkreślił, że podstawą pracy uniwersyteckiej jest twórczość naukowa spełniająca rygory metodologiczne. Jej zadaniem jest gromadzenie prawd i prawdopodobieństw naukowych. Ponieważ dostojność uniwersytetu jest związane ze służbą wiedzy, promieniuje ono na całe społeczeństwo. Uniwersytet nie jest szkołą zawodową, ponieważ jego celem jest wiedza jako taka. Dalej, uniwersytet musi być niezależny duchowo i materialnie. Znaczy to, że ma prawo domagać się tego od władz, a te mają obowiązek respektowania tych potrzeb, zupełnie niezależnie do tego, czy praca uniwersytecka przynosi efekty pożądane czy nie. Z drugiej strony, uniwersytet jest zobowiązany do „unikania [...] ze swojej strony wszystkiego, co mogłoby [jego] niezawisłość nadwierać lub stwarzać [...] pozory ulegania jakimkolwiek wpływom lub dążnościom, nie mających nic wspólnego z badaniem naukowym i jego celem”. Twardowski uważał, że dostojność uniwersytetu w powyższym sensie nie koliduje z jego wpływem na życie, przy czym podstawowym elementem społecznej roli jest oddziaływanie na studentów. Tak więc, uprawianie nauki

i kształcenie (wychowywanie) studentów w duchu obiektywizmu naukowego są dwiema głównymi funkcjami uczelni. Te role uzupełniają się wzajemnie. I dalej: „Na stanowisko [...] profesora i docenta uniwersytetu służy całe dostojęstwo instytucji, w której ramach oni się swemu zawodowi poświęcają. Nauczyciel akademicki jest sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa”. Trudno dziwić się, że cenzura w PRL sprzeciwiła się publikacji tekstu *O dostojęstwie Uniwersytetu*, jawnie niezgodnemu z doktryną o potrzebie wychowywania studentów w bardzo określonym kierunku i o tym, że uniwersytet winien służyć doraźnym celom ekonomicznym.

Twardowski nie miał oczywiście złudzeń, że mają miejsce rozmaite zagrożenia niezawisłości uniwersytetów, o czym wyraźnie, acz bardzo ogólnie wspominał w swej mowie i przed czym zdecydowanie przestrzegał. W Polsce na początku lat 30. ubiegłego wieku było to łatwo dostrzegalne z uwagi na widoczne zagrożenia autonomii szkół wyższych i poczynania prawicy studenckiej. Sądził jednak, że uniwersytety i nauczyciele uniwersyteccy mogą skutecznie zapobiegać temu, co zagraża ich niezależności. Sam dał przykłady takiej postawy. W 1932 r. przypadła trzechsetna rocznica urodzin Spinozy. Jedna z młodzieżowych religijnych organizacji żydowskich chciała zorganizować w Uniwersytecie Jana Kazimierza spotkanie z tej okazji i zaprosiła Twardowskiego. Odmówił, tłumacząc, że uniwersytet nie jest miejscem do demonstrowania jakichkolwiek przekonań religijnych. Był gotów wziąć udział w obchodach ku upamiętnieniu Spinozy i jego stosunku do religii, ale poza uniwersytetem. Twardowski występował też przeciwko gettu ławkowemu wobec Żydów i sprzeciwiał się wieszaniu symboli religijnych w salach wykładowych. Bolał nad tym, że władze Uniwersytetu Jana Kazimierza były zdania przeciwnego.

Twardowskiego wizja uniwersytetu była niewątpliwie idealizacją i zapewne zdawał sobie z tego sprawę. Wszelako ten jej charakter nie sprowadza się wyłącznie do istnienia zagrożeń, by tak rzec, zewnętrznych, chociaż często bywały one widoczne. Twardowski formułował swe myśli w 1932 r., a więc przed objęciem władzy przez nazistów, ale zapewne wiedział o ideologizacji nauki w ZSRR. Powiedzmy, że traktował to za patologię spowodowaną swoistym i wówczas jednostkowym systemem politycznym. Wszelako czołówka uczonych niemieckich poparła udział Niemiec w I Wojnie Światowej. Spowodowało to nawet wewnętrzne konflikty w tamtejszym środowisku naukowym, np. ostracyzm wobec Alberta Einsteina, który publicznie demonstrował swe pacyfistyczne poglądy. Arthur Eddington, wielki fizyk, był bardzo krytykowany

w Anglii za wezwania, aby nie represjonować obywateli państw centralnych, a Bertrand Russell został nawet aresztowany za antywojenne protesty. Frege pisał do Ludwika Wittgensteina, że ma nadzieję na ostateczne zwycięstwo „naszych dzielnych wojsk”. Te fakty wskazują, że uczonemu bardzo trudno zdystansować się do sytuacji go otaczającej, zwłaszcza ekstremalnej, w tym wypadku związanej z popieraniem (lub nie) własnego państwa. Robert Oppenheimer, jeden z twórców broni jądrowej, miał poważne problemy w związku ze skutecznością bomby atomowej, ale Stanisław Ulam, matematyk polski pracujący nad wynalezieniem bomby wodorowej, nie widział nic zdrożnego nie tylko w pracach przy niej, ale także w ewentualnym jej użyciu. Nie trzeba wcale przywoływać praktyki reżimów totalitarnych, aby wskazać na polityczno-moralne dylematy uczonych. Takie problemy nie są bynajmniej wyimaginowane, a jeśli tak, to pełna niezależność uniwersytetów i naukowców od otoczenia jest iluzją, przynajmniej w pewnych przypadkach.

Przechodząc do mniej dramatycznych sytuacji, i nawet pomijając getto ławkowe, *numerus clausus* czy nieformalne trudności w zatrudnianiu Żydów na stanowiskach profesorskich, a więc niezbyt chlubne fakty, praktyka życia uniwersyteckiego wcale nie była tak moralnie transparentna i budująca, jak to może wynikać z treści tekstu *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Juliusz Makarewicz, wybitny prawnik i twórca polskiego kodeksu karnego z 1932 r., prawdziwego arcydzieła techniki legislacyjnej, oblał habilitację w Krakowie (1896 r.), jak twierdzą znawcy z tego powodu, że jego podejście było bardziej socjologiczne niż klasyczne, reprezentowane przez Edmunda Krzymuskiego, wpływowego profesora UJ. Skuteczna była dopiero druga próba Makarewicza, rok później, też w Krakowie. Nie ulega jednak wątpliwości, że młody naukowiec został przywołany do porządku w dość dotkliwy sposób. Został potem w Krakowie profesorem nadzwyczajnym, ale zwyczajnym – dopiero we Lwowie. Leon Chwistek, jeden z najwybitniejszych logików matematycznych XX w., miał poważne kłopoty z habilitacją, m.in. dlatego, że jego koncepcja logiki odbiegała od idei czołowych matematyków krakowskich. Procedura habilitacyjna była opóźniana. W końcu Chwistek habilitował się, ale po złożeniu przyrzeczenia, że nie będzie starał się o katedrę w UJ. Został profesorem logiki matematycznej we Lwowie w 1928 r. Takich przypadków było zapewne więcej w Polsce, ale zdarzały się także gdzie indziej. Wspomniany Nelson oblał pierwsze podejścia do doktoratu i habilitacji w Getyndze z powodu bardzo negatywnej recenzji książki napisanej przez jednego z niemieckich *ordinariusów*. Udało mu się za drugim razem. I dalej zdarzają się takie przypadki, a nawet jest ich coraz więcej z uwagi na liczbę przeprowadzanych habilitacji.

Mimo to trzeba stawiać pytanie, czy model nauczyciela akademickiego przedstawiony przez Twardowskiego jest aktualny, nawet przyjmując, że jest idealizacją. Nie jest moją intencją argumentować, że tradycyjne wartości nie są ważne. Chcę jedynie wskazać na okoliczności, które winny być brane pod uwagę przy jego ewentualnej implementacji w Polsce (ale nasza sytuacja nie jest tylko lokalna pod wieloma względami).

Twardowskiego wizja uniwersytetu była adresowana (jest to zaznaczone *explicitie* w jego przemówieniu) do profesorów i docentów, a więc związana tradycją ograniczenia nauczycieli uniwersyteckich do samodzielnych pracowników naukowych. I to jest pierwszy powód do zastanowienia się nad aktualnością modelu tradycyjnego. Praca naukowa i nauczanie akademickie stała się zajęciem masowym. W sektorze nauki pracuje w Polsce około sto tysięcy osób. To znaczy, że profesja naukowca przestała być elitarna w takim rozumieniu jak u Twardowskiego oraz, co ważniejsze, że populacja naukowców podlega prawidłowościom statystycznym. Dystrybucja zdolności, jakości prac naukowych, ambicji czy postaw moralnych nie jest rządzona zerojedynkowo, ale wymaga uwzględnienia warstw i rozmytości. Z grubsza rzecz biorąc, musi przeważać przeciętność, co wcale nie znaczy, że dominuje niska jakość. W samej rzeczy, statystycznie przeciętny to nie samo, co mało wartościowy. Automatycznie zwiększa się liczba podprzeciętnych i ponadprzeciętnych. Polityka naukowa winna być nastawiona na eliminację tych pierwszych i protekcję – drugich, a także na stworzenie należytych ram dla funkcjonowania przeciętnych. Oczekiwanie, że w automatyczny sposób wyłoni się wybitne jednostki i wyeliminuje nieudaczników jest mitem. Paradoksalnie rzecz ujmując, jakość nauki zależy przede wszystkim od dobrej przeciętności, nie od noblistów. Jak trafnie zauważył Lec: „Latoś obrodziło geniuszami, może jeszcze znajdzie się kilku zdolnych”. Kontrolerzy nauki dążą do tego, aby pokłósie geniuszy obrodziło każdego roku i zżymają się na zwyczajnie zdolnych. To droga donikąd.

Masowość również rzutuje na nauczanie. Studenci są populacją nawet bardziej statystyczną od nauczycieli akademickich, ponieważ pierwszych jest więcej. Jak uczyć i czego uczyć? Jak zapewnić wysoki przeciętny poziom nauczania? W jaki sposób zapewnić identyfikację i opiekę nad wybitnymi talentami naukowymi? Jakie powinno być sito dla eliminacji tych, którzy nie powinni zostać absolwentami uniwersytetów z uwagi na niedostateczne kwalifikacje intelektualne czy moralne (świadome nadużywanie możliwości oszukiwania w związku z kopiowaniem materiałów internetowych w pracach dyplomowych)? Odpowiedzi na te pytania nie są łatwe i nie mam recept w tym zakresie. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na dwie kwestie dydaktyczne.

Pierwsza dotyczy petryfikacji zajęć. Coraz większa liczba profesorów, zarówno belwederskich jak i uczelnianych, sprawia, że rośnie liczba wykładów (kursowych i monograficznych) oraz seminariów. Ambicja nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć o tradycyjnie wyższym prestiżu (wykłady i seminaria) jest czymś zrozumiałym. Prowadzi to jednak do zjawisk ocierających się o patologię. Gdy studiowałem filozofię, miałem jeden kurs z historii filozofii starożytnej i średniowiecznej, jeden – z historii filozofii nowożytnej i jeden – z najnowszej. Teraz są odrębne wykłady z historii (nowożytnej) filozofii brytyjskiej, niemieckiej czy francuskiej. Nie tylko dlatego, że postępuje specjalizacja (o tym niżej), ale przede wszystkim z uwagi na niepisaną zasadę, że jeśli X jest co najmniej doktorem habilitowanym winien mieć swój wykład lub/i seminarium. To trudny problem do rozwiązania, ale coś trzeba z tym zrobić. Od lat twierdzę, że kadra w polskich uniwersytetach powinna być zdekoncentrowana, gdyż bez tego petryfikacja dydaktyki będzie postępować. Nawiasem mówiąc, dekoncentracja kadry, zwłaszcza tzw. (dawniej) samodzielnej przyczyni się do wzmocnienia mniejszych uczelni, czyli przyczyni się do podniesienia jakości tego, co przeciętne w szkolnictwie wyższym. Druga sprawa wiąże się z nauczaniem tzw. przedmiotów ogólnych, np. filozofii czy socjologii. Są one ograniczane z uwagi na absurdalne zasady finansowe. Jeśli jakiś instytut, np. fizyki chce, aby jego studenci uczyli się np. filozofii, musi zamówić stosowny wykład i zań zapłacić. Rozliczenia są na poziomie wydziałów czy nawet instytutów. Jest oczywiste, że jednostki wolą płacić swoim pracownikom, a nie osobom z zewnątrz. Swoistym efektem tej polityki jest dążenie do obsadzania tzw. zajęć usługowych przez młodszych pracowników, bo ich godziny są „tańsze”. Trudno pogodzić tę politykę z tym obrazem nauczania, jaki kreślił Twardowski.

Wielu naukowców boleje nad postępującą specjalizacją, ale trzeba się pogodzić z tym procesem, w szczególności, próbować ująć w racjonalne ramy. Russell ostrzegął, jeszcze chyba około 1930 r., że wiemy coraz więcej o coraz mniejszych wycinkach rzeczywistości, w końcu będziemy wiedzieli wszystko o niczym. Nie jest jednak tak źle. Sami naukowcy mają świadomość potrzeby syntez i badań interdyscyplinarnych. Rzecz w tym, aby to nie przekształciło się w jałową modę. Podobnie, sprzeciw budzi elektronizacja badań i jej wpływ na sposoby komunikacji uczonych. Pojawiają się oczywiście nowe zagrożenia, np. kwestia plagiatów nie tylko wśród studentów, ale także naukowców. To nie pierwszy przypadek rewolucji komunikacyjnej w świecie akademickim. Poprzednie polegały na użyciu pergaminu w miejsce glinianych tabliczek, papieru w miejsce pergaminu, druku w miejsce ręcznych inkunabułów,

maszyny do pisania w miejsce pióra, długopisu i ołówka, i wreszcie komputera w miejsce maszyny do pisania. Sam pamiętam, że producenci elektronicznych maszyn do pisania jeszcze w 1987 r. uważali, że ich produkty wygrały rywalizację z komputerami. Nam wydaje się, że nasze czasy przyniosły niespotykaną rewolucję komunikacyjną. Wprawdzie trudno o odpowiedzialne porównania, ale nie wygląda na to, że wynalazek druku miał mniejsze znaczenie od komputeryzacji. Postęp techniczny ma oczywiście swoją cenę i rodzi nowe zjawiska. Byłoby np. rzeczą interesującą zbadać, ile było przypadków oskarżeń o plagiat przed pojawieniem się publikacji drukowanych, a ile po. I specjalizacja i elektronizacja muszą wpłynąć na model nauczyciela akademickiego, m.in. działają na rzecz przeciętności, ale także na podniesienie jej jakości.

Współczesna nauka jest nie tylko przedsięwzięciem masowym, ale i kosztownym. Musi więc być efektywnie administrowana i planowana, bo tylko wtedy nauka może spełnić swój zamysł badawczy. Nie wystarczy powiedzieć, tak jak Twardowski, że uniwersytet ma prawo domagania się zadośćuczynienia jego potrzebom, a władze państwowe – mają obowiązek to zrealizować. Nawet, jeśli tak można rzecz ująć w bardzo ogólny sposób, to pozostają szczegóły. W tym kontekście trzeba rozpatrywać takie zjawiska jak biurokracja, centralizacja, nakłady na naukę, rankingi, granty i charakter prawa organizującego naukę. To tematy same dla siebie. Skoncentruję się na patologiach (niestety, nie tylko możliwych, ale także rzeczywistych) w kontekście nauki w Polsce. Od biurokracji, niezbędnej dla sprawnego administrowania, tylko krok do biurokratyzacji. Nie ma co ukrywać, że w Polsce ten krok został uczyniony. Szczegóły pomijam, gdyż są dobrze znane. Centralizacja jest ściśle związana z biurokacją, a przerost pierwszej z biurokratyzacją. Dodatkowo, z powodów, o których dalej, organizatorzy polskiej nauki traktują rozmaite akcje kontrolne za osobliwie ważne. I tak dochodzimy do kwestii fundamentalnej, mianowicie nakładów na naukę. W Polsce wynoszą one około 1% PKB, włączając w to pieniądze z Unii Europejskiej. Średnia sugerowana przez UE wynosi 2%. Rząd polski obiecuje 1,25% w najbliższych latach, a to dalej znacznie poniżej średniej. Od razu trzeba zauważyć, że, wbrew Twardowskiemu, utylitarny wymiar badań naukowych nie może być pominięty. Problem tkwi raczej w tym, jak zestroić naukę czystą ze stosowaną. W Polsce ta kwestia jest tradycyjnie pojmowana opacznie. To nie jest tak, że wzrost nakładów na badania uważany za perspektywiczny zwiększa automatycznie ich efektywność aplikacyjną. Kiedyś obliczono, że jeśli 10% badań podstawowych zostanie zastosowane w praktyce, jest to bardzo wysoki wskaźnik. Z tego wynika, że znaczenie mają globalne wydatki na naukę, a nie ładowanie środków w tzw.

praktykę. Tak czy inaczej, obecne podejście do obiektywnej prawdy naukowej winno być inne od tego, które proponował Twardowski. W szczególności uniwersytet nie może „odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej [i] przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścieraających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych”. Rzecz w tym, że interpretacja takich kwalifikacji jak „odgradzać się” i „należyty dystans” jest dzisiaj znacznie bardziej skomplikowana niż była w 1932 r.

Jakie są bardziej konkretne konsekwencje finansowania nauki na przytoczonym poziomie? Otóż, są oplakane pod wieloma względami. Po pierwsze, w perspektywie zarobków, niskich w porównaniu z innymi zawodami, co może skutkować masową emigracją młodych naukowców. Niejakim remedium mają być granty, ale ilość pieniędzy przeznaczonych na nie jest ograniczona. Powoduje to, że tzw. sukces grantowy jest niski, a w niektórych dziedzinach, np. filozofii – nawet bardzo niski, a to znaczy, że beneficjentów jest stosunkowo niewielu. Dystrybucja grantów jest oparta na dziwacznych kryteriach, nieraz opartych na subiektywnych ocenach lub doraźnych preferencjach politycznych (przykład: skandaliczne decyzje w rozdziale środków na tzw. pomniki polskiej myśli filozoficznej, politycznej i społecznej, w którym to konkursie przyznano dwa granty na to samo, mianowicie filozofię katolicką w Polsce przy równoczesnym stwierdzeniu, że Ingarden widocznie nie zasłużył na pomnik). Dalej, wprowadza się arbitralne kryteria, na przykład, że większe szanse ma ten, kto już wcześniej dostał i zrealizował grant, co sprawia, że ci, którzy starają po raz pierwszy, mają mniejsze szanse już na starcie. Procedury recenzyjne nie są transparentne, treść opinii – niejawna, nie ma możliwości odwoływania się, nawet, gdy wykaże się, że recenzenci popełnili rażące błędy. Po drugie, rankingi uczelni, wydziałów, instytutów i poszczególnych naukowców (np. przy ich ocenie jako starających się o granty) przedradzają się w to, co zyskało nazwę „punktozy”, a więc swoistej choroby. Nie twierdzę, że punktowanie jest zbędne, natomiast uważam, że jest wypaczone, m.in. z powodu funkcjonowania jako narzędzia przyznawania środków pieniężnych mniejszych niż potrzeby. Po trzecie, jest coraz mniej pieniędzy na publikacje oraz wyjazdy na kongresy i konferencje międzynarodowe, a ostatnio także – krajowe. Po czwarte, kierownictwa poszczególnych jednostek naciskają na pracowników, aby otrzymywali granty i mają pretensje, gdy starania nie kończą się sukcesem. Jest to postawa absurdałna, właśnie dlatego, że gwarancja sukcesu jest niewielka. Po piąte, ministerstwa (liczba mnoga, bo kilka

zajmuje się szkolnictwem wyższym i nauką) zarzucają naukowcom, że marnotrawią środki. Zapewne niekiedy marnotrawstwo jest nagannym, czy nawet przestępczym faktem, ale to już tak jest, że każde działanie jest entropijne, tj. prowadzi do rozproszenia energii, w tym wypadku środków.

Konsekwencje powyższego stanu rzeczy dla realizowania wartości, o których mówił Twardowski, czyli funkcjonowania tradycyjnego modelu nauczyciela akademickiego, są fatalne. Masowość nauki sprawia, że odsetek tych, którzy nie respektują zasad rzetelnego badania naukowego wzrasta i zapewne nadal tak będzie. Nie wystarczy powiedzieć, że człowiek uniwersytetu dąży do prawdy, bo taki ma obowiązek, ale trzeba zagwarantować mu optymalny kontekst dla spełnienia tego celu. Dawniej było tak, że wystarczyły indywidualne starania przy minimalnym wsparciu państwa, a te były, by tak rzec, na widoku publicznym i łatwo sprawdzalne. Ocenianie naukowców było sporadyczne i miało miejsce tylko w przypadku procedur awansowych. Teraz jest inaczej, nauka jest skomplikowanym mechanizmem, w którym nie wszystko jest transparentne. Naukowcy są tylko ludźmi, a nie chodzącymi ideałami. Mają swoje ambicje jak wszyscy twórcy. Pozostają w ciągłej rywalizacji, skierowanej ku osiągnięciu wyników badawczych, satysfakcji dydaktycznej (patrz wyżej) czy materialnej. To stwarza pokusy obrania drogi na skróty, starania się o poklask u studentów czy bezceremonialnego szukania dochodów. Przekroczenie granic nieuniknionej rywalizacji (i dawniej nie respektowano kryteriów przyzwoitości w tym zakresie) w kierunku nadużycia dopuszczalnych zasad jest tym bardziej prawdopodobne, im nauka jest bardziej masowa i, równocześnie, źle zorganizowana pod względem strukturalno-organizacyjnym.

I wreszcie parę słów o roli prawa o szkolnictwie wyższym. Jurydyzacja każdego sektora życia społecznego jest niezbędna. Dotyczy to także nauki, np. jej funkcjonowania pod względem finansowym. Starsi koledzy opowiadali, że np. sekretarz (często była to funkcja nieformalna) katedry otrzymywał pewną sumę pieniędzy na zaspokojenie bieżących potrzeb, a kierownik dziekanatu od ręki wypłacał profesorom wynagrodzenie za przeprowadzone egzaminy (były to wcale niebagatelne sumy, gdyż stawka wynosiła 5 zł – przedwojennych – za jeden egzamin). Nie ma co zastanawiać się nad powrotem do tych romantycznych czasów, ponieważ finansowana gospodarka uniwersytetu musi podlegać odpowiednim rygorom. To, czy są one racjonalne, np. absurdalny obowiązek przetargów na wszystko, np. bilety lotnicze na wyjazd na konferencję), to inna sprawa, którą powinni zająć się odpowiedni specjaliści. Poruszę tylko jedną kwestię ogólną. Jak wyżej zauważyłem, środowisko naukowe jest konfliktorodne, nieprzypadkowo, ponieważ jego członkowie są

twórcami. Prawo o szkolnictwie wyższym powinno być tak ułożone, a potem stosowane, aby minimalizowało konflikty, a nie sprzyjało ich powstawaniu. Zilustruje to następującym przykładem. Projekt 2.0 dzieli nauczycieli akademickich na dydaktycznych, badawczych i badawczo-dydaktycznych. To jednak koliduje z obrazem nauczyciela akademickiego mającego uczyć i badać. Co więcej, uczelnie mają być podzielone na badawcze, badawczo-dydaktyczne i dydaktyczne. Od tego ma też być uzależnione ich finansowanie. Pomijam w tym miejscu nader wątpliwą realność stworzenia silnych uczelni badawczych w obecnych i przewidywalnych warunkach finansowych. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich ma swoje ambicje zarówno badawcze, jak i dydaktyczne. Wiadomo też, iż te obie funkcje są ze sobą skorelowane. W tej sytuacji, nie należy z góry wykluczać jednych z dydaktyki (nawet zakładając, że będą kształcić na wyższym stopniu), a innych – z nauki. To bowiem musi zrodzić konflikty. Trzeba też rozważyć uregulowania dotyczące ocen, grantów itd. pod względem ich konfliktorodności.

W wielu miejscach już zaznaczyłem wpływ nowych okoliczności związanych z funkcjonowaniem nauki i naukowców na tradycyjny model nauczyciela akademickiego. Chociaż wolno przyjąć, że uprawianie nauki w sposób spełniający wymagania epistemologiczne i rzetelna dydaktyka są aprobowanymi celami (o tym świadczy satysfakcja młodych i starszych naukowców z osiągnięć, np. publikacji, niekoniecznie w czasopismach z listy filadelfijskiej, oraz zadowolenie z wykładów, seminariów czy ćwiczeń), ogólniejszy kontekst musi być brany pod uwagę, nie tylko jako interesująca ciekawostka socjologiczna, ale przede wszystkim jako motywacja dla racjonalnego ułożenia tego, co dzieje się we współczesnym świecie naukowym. To właśnie sprawia, że tradycyjny model nauczyciela akademickiego musi być nie tyle odrzucony, ile realizowany z świadomością jego wielorakich ograniczeń, ale i potrzebą rozmaitych modyfikacji.

Moduł 2

KSZTAŁCENIE ELITARNE

prof. dr hab. ANDRZEJ KAJETAN WRÓBLEWSKI

Członek PAU

STUDIA ELITARNE W POLSCE?

Wprowadzenie do dyskusji

Wiadomo powszechnie, że elitarnymi są studia prowadzone w Oksfordzie, Cambridge i kilku innych uniwersytetach brytyjskich, jak również w kilkunastu (czy nawet kilkudziesięciu) uniwersytetach amerykańskich, takich jak: University of California w Berkeley, University of Chicago, Harvard University, Massachusetts Institute of Technology, Princeton University, Stanford University, Yale University itd.

Czy podobne studia elitarne uda się wprowadzić w Polsce? Według mnie warunkami prowadzenia studiów elitarnych są:

1. bardzo staranny dobór studentów,
2. ich wielkie zaangażowanie w naukę,
3. równie wielkie zaangażowanie ich profesorów,
4. nieskrępowane żadnymi przepisami formy przekazywania wiedzy w relacji mistrz – uczeń,
5. bardzo dobre wyposażenie uczelni we wszelkiego rodzaju pomoce naukowe, biblioteki, laboratoria itd.

Punkt 1. z wymienionych wyżej osiąga się przez bardzo ostre kryteria przyjęć, inne niż w pozostałych uczelniach.

Punkt 2. osiąga się między innymi przez to, że studia są płatne, a więc studenci zdają sobie sprawę z tego, że nauka drogo kosztuje, a wiedza ma wymierną wartość – przejawia się to w tym, że w prestiżowych uczelniach

amerykańskich i brytyjskich, co znam z autopsji, studenci nie objijają się, lecz wręcz „wysysają” wiedzę od swych profesorów.

Punkty 3. i 4. osiąga się przez brak ustaw czy innych biurokratycznych hamulców – trzeba dodać, że np. w USA nie ma ustawy o szkolnictwie, nie istnieje też ministerstwo szkolnictwa w naszym rozumieniu.

Punkt 5. osiąga się przez bogactwo uczelni.

W Polsce sprawy przedstawiają się zupełnie inaczej. Niedawna reforma szkolnictwa wyższego wymusiła ujednoczenie przyjęć studentów na uczelnie – jedynym kryterium może być teraz wynik egzaminu maturalnego, co jak wiemy jest bardzo złudne. Według prawa nie można teraz selekcjonować do studiów elitarnych najlepszych absolwentów szkół średnich.

Według prawa studia w Polsce mają być bezpłatne. Skoro nauka ma nic nie kosztować, to nie warto zbyt się do niej przykładać. Chociaż wszyscy wiedzą, że bezpłatna nauka to fikcja – podobnie jak bezpłatna służba zdrowia – to jednak nie ma odważnych polityków, którzy pokusiliby się o zmianę zapisu konstytucyjnego.

System nauki w polskich uczelniach jest przeregulowany różnymi sztywnymi przepisami, *pensum*, kodeksem pracy, itd., co utrudnia, czy unieemożliwia wprowadzanie z dnia na dzień elastycznych, zmieniających się zależnie od chwilowych potrzeb, form relacji mistrz – uczeń.

Pewną namiastką studiów elitarnych w Polsce stały się Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze (MISMaP), wprowadzone po raz pierwszy w Uniwersytecie Warszawskim w 1992 r., i uruchomione tamże rok później Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH). Wyraz „indywidualne” musiał zostać dodany wskutek wymogów ministerialnych, ponieważ proponowana forma swobodnych studiów nie odpowiadała obowiązującym wtedy przepisom. Na temat MISMaP i MISH oraz ich odpowiedników wprowadzonych potem na innych uczelniach dyskutowaliśmy podczas II Debaty PAU w Tomaszowicach w listopadzie 2014 r. Te istniejące obecnie formy odnoszą się jednak tylko do bardzo drobnego ułamka studentów, a i tak stale napotykają na rozmaite przeszkody.

Czy więc uda się w Polsce wprowadzić studia elitarne na większą skalę, jak w USA czy w Wielkiej Brytanii? Czy uda się w naszych warunkach rozwiązać piętzące się problemy związane z doбором studentów, prowadzeniem i finansowaniem takich studiów?

prof. dr hab. BOGDAN SZLACHTA

Uniwersytet Jagielloński

UWAG KILKA O ELITARNOŚCI KSZTAŁCENIA W POLSCE

W opracowaniach przygotowywanych w ostatnich latach przez pedagogów znajdujemy wiele uogólniających sądów: choćby w rozprawie doktorskiej Anny Marii Koli zatytułowanej *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce* (Toruń 2011), napisanej pod opieką promotorską profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, autora wielu prac poświęconych problemom elitarności i egalitarności kształcenia w Polsce, znajdujemy nie tylko tezę, iż *elity w świadomości społecznej są grupą, która kształtuje rzeczywistość pozostałych członków społeczeństwa w wielu wymiarach – politycznym, ekonomicznym, intelektualnym czy kulturalnym*, ale także tezę, że *wpływ [elit] na społeczeństwo może mieć charakter jawny, widoczny w różnych działaniach, np. w pracach ustawodawczych, kształceniu lub twórczości, ale niekiedy też elity funkcjonują w sposób ukryty, uniemożliwiając innym partycypację w określonych strukturach*. Co więcej, w dalszym wywodzie autorka zaznacza: *potocznie (zwłaszcza w polskim kontekście) elity kojarzone są z grupą ludzi dbających o własną pozycję w państwie lub partykularne interesy, przez co grupa ta jest zamknięta z wyraźnie zaznaczonymi granicami. Dostęp do niej [tj. do elit] obwarowany jest licznymi warunkami, głównie finansowymi, ale też duże znaczenie mają tu koneksje i znajomości (w języku naukowym zwane – w jednym ze znaczeń – „kapitałem społecznym”)*. Powoduje to, iż *wokół tej grupy tworzą się liczne mity i stereotypy, które czasami – twierdzi autorka, powołując się na prace Janusza Sztumskiego z 2003 r. – wywołują*

*podziw i szacunek wobec jej członków (ze względu na ich „niezwykłą wartość i znaczenie”), ale z drugiej strony mogą „wyprowadzić miliony na manowce, czy też doprowadzić do mniejszej lub większej biedy”*¹. Tezy te i ogólne uwagi wskazują na znaczącą pozycję elit w społeczeństwie, także w społeczeństwie polskim, skoro mają one „kształtować rzeczywistość” innych, zapewne do elit nienależących, ale wskazują one także na możliwość funkcjonowania elit „w ukryciu”, na ich wpływ wykluczający „innych”, zapewne do elit nienależących, których elity utrudniać mają partycypację w pewnych obszarach aktywności społecznej. Więcej jeszcze, powiada się, że „zwłaszcza w polskim kontekście” elity kojarzy się „potocznie” z grupą ludzi „dbających o własną pozycję”, zatem korzystających ewentualnie z dóbr społecznych, działając nie tyle dla społeczeństwa, ile dla siebie, gwoili realizacji własnych jedynie a partykularnych interesów. Są to wypowiedzi niosące ładunek niezwykle krytyczny. Jeśli zważymy, że w analizach polskich pedagogów zwraca się również uwagę na to, że w *polskiej pedagogice i socjologii edukacji kwestia elitarności nie znajduje należnego zainteresowania, szczególnie w kontekście wychowania i nauczania dla demokracji, kreowania elit odpowiedzialnych za rozwój społeczny i jednostkowy, być może wobec dominującej przez ponad 200 lat w polskiej szkole i polskiej myśli pedagogicznej idei egalitaryzmu, skutkującej masowością, także (a może przede wszystkim) w wymiarze ideologicznym, niewykształconą podmiotowością i brakiem poczucia odpowiedzialności za swoje i innych wybory, to skłonieni zostaniemy do namysłu nad zasadnością tezy kolejnej, iż: *dyskurs równościowy, egalitarny, paradoksalnie zdominowany został przez myślenie jednostkowe, bierne, egoistyczne, natomiast zaangażowanie społeczne pozostawił nielicznej grupie inicjatyw, w tym edukacyjnych, o charakterze elitarnym*². Także po 1989 roku *dominacja myślenia egalitarnego, przybierającego niekiedy formy patologiczne*, miała przy tym powodować, że wciąż w *polskiej pedagogice istnieje silny nurt demokratyczny* kojarzony przez pedagogów z egalitarnością i masowością kształcenia. Choć nie idzie już o *równość i walkę z burżuazyjną elitą*, to w warunkach *demokracji tym razem już tej rzeczywistej, realizowanej przez wolnych obywateli*, „dyskurs elitarny” wciąż jest *wykluczany*³.*

¹ A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*, Toruń 2011, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2737/AKola%20doktorat.pdf?sequence=1>, s. 8-9 (dostęp: 02.11.2017).

² Tamże, ss. 66-67.

³ Tamże, s. 68. Autorka tekstu przywołuje wypowiedź Astrid Męczkowskiej-Christiansen i Piotra Mikiwicza, zdaniem których „Współczesna polityka społeczna Unii Europejskiej

Rozpocznę refleksję od dwóch uwag wstępnych dotyczących wypowiedzi pedagogów, których przedstawicielkę przed chwilą cytowałem: z jednej strony dostrzegają oni dominację „dyskursu egalitarnego”, eksponując dążenie do wyrównywania szans podlegających procesowi kształcenia na różnych poziomach edukacji, nie wykluczając kształcenia na wyższych uczelniach; podnoszą, że prowadzi to do obniżania poziomu kształcenia nakierowywanego nie tyle na zdolnych czy najlepiej rokujących, ile na „przeciętnego” ucznia czy studenta (niekiedy wskazując, że podobny „trend” wpisany jest nawet w system dzielący studia wyższe na dwa poziomy, znoszący tedy dawne, jednolite kształcenie na studiach); z drugiej atoli strony zauważają, że „egalitaryzm” zwłaszcza po 1989 roku pojmowany jest w osobiwy sposób, uzasadniający nie tyle postrzeganie ucznia czy studenta w relacji do społeczeństwa, ile w relacji do niego samego: ma on uzasadniać nie tyle potrzebę włączania się w dzieło przekształcania, unowocześniania i umacniania wspólnoty obywatelskiej, ile potrzebę realizowania przez jednostkę jej „oryginalności”, „osobliwości”, tego, co jej tylko właściwe. Choć bowiem, jak zauważają: *po 1989 roku chciano oczyścić myśl i praktykę pedagogiczną z otoczki ideologicznej, a reformy miały poprawić atmosferę i wprowadzić nowatorskie rozwiązania, osadzone głównie na idei równości szans i zapobieganiu wykluczeniu społecznemu, to w żaden sposób nie została zmieniona szkolna rzeczywistość i nie zostały wyeliminowane podziały społeczne. Skupienie zainteresowań na jednostce, a nie zbiorowości dzieci i młodzieży było związane z zamierzoną koncentracją uwagi na znaczeniu kształcenia i wychowania dla rozwoju i dojrzewania społecznego osoby, działało się to jednak przy jednoczesnym świadomym lub nieświadomym pomniejszaniu lub nawet ignorowaniu ogólnospołecznego wymiaru procesów edukacyjnych.* Mimo wprowadzenia do systemu zasady jednolitości szkolnictwa, kształcenie powszechne przez długi czas wcale nie było egalitarne, nie było też w nim *miejsca na kształcenie elitarne*⁴.

postulat wyrównywania szans społecznych swych obywateli uczyniła jednym z podstawowych zadań i kryteriów wydatkowania funduszy na wszelkiego rodzaju inwestycje, w tym – 'inwestycje' edukacyjne. Nieprzypadkowo jednak w tym kontekście obecne jest pojęcie 'inwestycji', mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem, któremu nadać by można miano 'ekonomizacji równości', to bowiem raczej nie względy etycznie pojmowanej sprawiedliwości społecznej, lecz ekonomiczny, w swej proveniencji, dyskurs kapitału społecznego wydaje się odgrywać zasadniczą rolę w formułowaniu wyzwań neoliberalnie pojmowanej polityki społecznej współczesnych społeczeństw kapitalistycznych” (tamże, z podkreśleniem zbieżności egalitarności kształcenia w Polsce z celami realizowanymi przez struktury europejskie).

⁴ A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit...*, s. 73 z odesłaniem do wywodów M.J. Szymańskiego zawartych w tekście pt. *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej*.

Poza nielicznymi przykładami podawanymi przez pedagogów (choćby Krajowa Szkoła Administracji Publicznej czy program studiów interdyscyplinarnych realizowanych obecnie na Wydziale *Artes Liberales* Uniwersytetu Warszawskiego), niepodobna wskazać systemowych prób realizowania kształcenia elitarnego gwoli przygotowania uczniów/studentów do wprowadzania zmian społecznych i ich podtrzymywania (mimo jakże wpływowej opinii Pierre'a Bourdieu, jakoby działania elit miały się sprowadzać do podtrzymywania zastanego porządku społecznego oraz do mnożenia posiadanych kapitałów). Zwłaszcza wobec zasadniczych zmian, które wprowadzono i zapewne wciąż należy wprowadzać w Polsce po 1989 r., wobec zmienności warunków istnienia i rozwoju polskiego społeczeństwa, można oczekiwać nowych ujęć i nowych projektów, które nie będą już petryfikować stanu dominacji „dyskursu egalitarnego”, lecz go przekraczać albo włączać do niego elementy nowe, zmierzające w kierunku elitarności. Niekiedy powiada się, że zmiany winny prowadzić od „myślenia równościowego” w kierunku „myślenia o tym, co wspólnotowe”, w kierunku „myślenia pragmatycznego”, *nastawionego na zmianę, przeciwdziałanie mechanizmom reprodukcji i wykluczenia*⁵, albo wreszcie w kierunku usuwającym przynajmniej po części skutki masowego kształcenia, obniżania standardów kształcenia, „inflacji dyplomów”, by zwłaszcza wyższe uczelnie, przede wszystkim zaś uniwersytety, ponownie stały się miejscami, w których – jak rzecz ujął Allan Bloom – *mogą rozwinąć skrzydła swobodne dociekania i filozoficzna otwartość*, w których pojawi się *zachęta do nieinstrumentalnego użycia rozumu* oraz stworzona będzie *atmosfera, by moralna i fizyczna przewaga woli ogółu nie powstrzymywała już filozoficznego myślenia*⁶.

Dwa kierunki refleksji wydają się wynikać z ustaleń pedagogów: pierwszy z nich wiedzie ku krytycznemu przemyśleniu kształcenia masowego jednak, w ramach którego uwaga miałaby być zwracana nade wszystko na oryginalność i wyjątkowość ucznia/studenta nie dla nich samych atoli, lecz dla wspólnoty, do której należą; nie idzie o jednoznaczne ustalenie, czy wspólnota miałaby posiadać „europejski” czy „polski” tylko wymiar (bo relacja w tym

⁵ Oba kierunki zob. A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit...*, s. 76. Zob. tamże (i w wielu innych miejscach) analizy dotyczące tendencji demograficznych podważających zjawisko „masowości kształcenia” oraz odpływu polskich studentów i doktorantów na zagraniczne uczelnie.

⁶ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997, s. 296. Por. też: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2006.

zakresie znajdująca może być podejmowana w innych również czy głównie w innych obszarach dotykających „zachodniości” lub „środkowoeuropejskości” Polski, obszarach uwzględniających i aspekt kulturowy, a może także religijny, i aspekt polityczny, a nawet geopolityczny), idzie natomiast o potrzebę uwzględniania w trakcie kształcenia zaangażowania ucznia/studenta w to, co go otacza, co w pewnym zakresie na niego także wpływa, co dotyczy „otoczenia społecznego”. W tym zakresie potrzebne jest, jak się wydaje, nie tyle ustalenie szeregu działań instytucjonalnych, ile wprowadzenie do programów kształcenia elementów uwrażliwiających nie tylko na „inność drugiej jednostki”, ale także na „podobieństwo”, na „wspólną przynależność”, na – jak ujęliby niektórzy publicyści – „los wspólnotowy”. Historyk myśli politycznej, badający w szczególności polskie doświadczenia, wezwałby w tym zakresie do przemyślenia tradycji republikańskiej, tak ważnej dla polskiej historii, w zestawieniu z tradycją liberalną; wezwałby do namysłu nad wolnością jednostki w grupie w zestawieniu z wolnością jednostki znajdującej się przez grupę, a może nawet mimo grupy, do której należy i której „los” ewentualnie podziela; której wolność nie stanowi warunku jej wolności. Pojawienie się elementów skłaniających do namysłu w tym zakresie może przyczynić się do wykształcenia większej wrażliwości na problemy społeczne i polityczne, może otworzyć jednostkę na to, co wspólnotowe. Oczywiście, ten problem nie kieruje nas wprost ku elitarności, może wszak być wiązany z kształceniem i uwrażliwianiem każdego ucznia/studenta; jeśli jednak pomyślimy nie tylko o elitach akademickich, których uczestnicy szukają odpowiedzi na fundamentalne problemy zdrowia człowieka, budowy ziemi czy zachowania ciał, ale także o elitach politycznych czy gospodarczych, to wyczulenie czy wrażliwość na to, co wspólnotowe, w zestawieniu z tym, co jednostkowe, może się okazać istotnym wymiarem w każdym z członków elit znajdujących w tych obszarach aktywności społecznej. Biorąc udział od wielu już lat w międzynarodowym programie badań elit europejskich XIX wieku, wiem, jak wielką wagę przykładają zachodni badacze do tych zagadnień, jak często znajdują w różnych obszarach aktywności społecznych napięcie między myśleniem partykularnym i myśleniem ogólnym, zamykaniem się na to, co indywidualne, i otwieraniem się na „służbę publiczną”.

Jest jednak drugi jeszcze kierunek, który należy podejmować, bardziej – jak sądzę – interesujący uczestników podobnych do naszego spotkań. To kierunek wiążący się z namysłem nie tylko nad tym, czy – mimo masowości – jest jeszcze możliwe kształcenie elitarne elit akademickich, czy (a jeśli tak, to w jaki sposób) wciąż można liczyć na zbudowanie systemu kształcenia zwłaszcza

studentów i doktorantów umożliwiającego wydobywanie najzdolniejszych spośród nich i tworzenie dla nich specjalnych ścieżek kształcenia. W tym przypadku idzie zatem o kształcenie nie tyle „elit szeroko rozumianych”, po ukończeniu kształcenia znajdujących zatrudnienie w akademii, ile „elit akademickich”. Wydaje się, że indywidualny tok kształcenia kojarzony nie z odpowiedzialnością na problemy zdrowotne czy rodzinne studenta/doktoranta, lecz z próbą umożliwienia najbardziej zdolnym kształcenia na wyższym niż „przeciętny” poziomie, tok znany również doświadczeniom czasów tzw. PRL-u, umożliwić może szczególny tryb przygotowywania najbardziej zdolnych i „najlepiej rokujących” studentów i doktorantów jako aspirantów do „elit akademickich”. Nie dość jednak, że winni oni studiować w uczelniach myślanych na modłę „klasycznych uniwersytetów”, nie dość, że winni rozpoznawać główne napięcia i problemy znajdowane we współczesnej kulturze i polityce, gospodarce i nauce jako szczególnej praktyce społecznej, to winni uzyskać dostęp do możliwie nowoczesnych baz badawczych, nie tylko publikacji, ale także laboratoriów. Więcej nawet, jeśli pragnie się zapewnić im koncentrację na badaniach, to należy zagwarantować im w stopniu wyższym niż dotąd, gdy np. stypendia doktoranckie finansowane były ze (zbyt skromnych) środków pozostających nade wszystko w dyspozycji jednostek podstawowych uczelni, tzw. bezpieczeństwo finansowe. Jak się wydaje, płynące z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zapowiedzi stworzenia w nowym systemie nie tylko tzw. szkoły orłów, ale także szkół doktorskich są próbami zmierzającymi i w kierunku otwarcia na badania interdyscyplinarne (przełamujące wciąż utrudniające badania próby obrony granic poszczególnych dyscyplin naukowych), i w kierunku zapewnienia tzw. bezpieczeństwa finansowego młodym badaczom, którzy liczyć będą już nie tylko na środki z uzyskiwanych ewentualnie grantów badawczych (uzupełniających niedostępne dla wszystkich stypendia doktoranckie wypłacane ze skromnych środków jednostek podstawowych uczelni), ale także na stałe finansowanie ich trudu ze środków pozyskiwanych spoza uczelni, bo z dodatkowego strumienia ich finansowania czy dotowania. Wpisany również w zapowiadane rozwiązania tzw. „system tutorialny” może przyczynić się do wzmożenia badań interdyscyplinarnych, a nadto do zwiększenia swobody poszukiwania tematów badawczych, a przez to podejmowanych przez młodych uczonych badań w różnych obszarach, także tych, które przełamują granice dyscyplin naukowych. Przecież dla wielu młodych badaczy nauka nie jest „federacją dyscyplin”, lecz jednością, jest jedną praktyką, której fragmentom poświęcają się oni, zapewne jednak licząc, że fragmenty te

uchwytywać będą jako nie tyle odizolowane, ile jako tworzące wraz z innymi fragmentami tę całość.

Należy mieć nadzieję, że w obu obszarach: i przełamywania egalitaryzmu wiodącego do „zamykania jednostek w sobie” kosztem zainteresowania tym, co wspólnotowe, oraz do – stwierdzonej m.in. przez Blooma – „instrumentalizacji rozumu”, i tworzenia podstaw elitarnego kształcenia przyszłych kadr akademickich, dokonane zostaną zmiany w najbliższych latach czy dekadach. Idzie przecież o wykształcenie elit, które – jak ujęła badaczka przywoływana na wstępie – są przecież grupami wpływającymi na sposoby myślenia nienależących do nich. Należy jednak mieć nadzieję, że elity te nie tylko nie będą „ekszluzywne”, nie będą skupiać się w sobie i dla siebie jedynie działać, ale także, że będą „nowoczesne”, śledzić będą przemiany zachodzące na różnych polach aktywności społecznej, i będą rozbudowane.

prof. dr hab. JERZY SZWED

Uniwersytet Jagielloński

KSZTAŁCENIE ELITARNE – MOJE BLISKIE SPOTKANIA

Kilkakrotnie w mojej karierze akademicko-administracyjnej uczestniczyłem w przygotowaniach i realizacji programów kształcenia elitarnego.

1. W 1994 roku brałem udział w tworzeniu na Uniwersytecie Jagiellońskim Studiów Matematyczno-Przyrodniczych (SMP). Przyznaję, że pomysł został zapożyczony, oczywiście za zgodą twórców, z Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie dwa lata wcześniej ruszyły Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze (MISMAP). Na początku nie zdawaliśmy sobie sprawy z jakości tego pomysłu, polegającego na swobodnym wyborze programu studiów spośród oferty 10 kierunków, przez pierwsze dwa lata studiowania pod opieką indywidualnego *tutora*. Wybór kierunku wiodącego następował w końcu drugiego roku, by zdążyć wypełnić minimum programowe danego kierunku. Dla konsolidacji rocznika utworzono wspólne zajęcia: wykład z informatyki, konwersatorium i seminarium. Ta prosta konstrukcja przyciągnęła od samego początku bardzo zdolnych kandydatów, którzy dzielili się swoimi różnorodnymi zainteresowaniami i doświadczeniami. Zadziałała „niewidzialna ręka interdyscyplinarności”. O ich poziomie świadczą zdobyte stypendia, w pewnym okresie „SeMPy” zgarniały 25% Stypendiów Ministra, stanowiąc zaledwie 0,5% populacji wszystkich studentów UJ! Mimo upływu lat, elitarność SMP trzyma się mocno.

2. W 2008 roku jako Dziekan opisywałem niemiecką *Exzellenzinitiative* i pewnie dlatego zostałem poproszony przez Ministerstwo o przygotowanie

ekspertyzy w sprawie systemu wyróżniania jednostek naukowych. W przedstawionym projekcie w pierwszym etapie wyróżnione miały być Wydziały, a zatem jednostki dydaktyczno-naukowe (w Niemczech były to laboratoria czysto naukowe), a w kolejnym etapie całe uczelnie (flagowe). W następnym roku, już jako urzędnik ministerialny, uczestniczyłem w przygotowaniu odpowiednich ustaw w tej sprawie. Niestety program Krajowych Wiodących Ośrodków Naukowych (KNOW) trochę tylko przypominał oryginalną koncepcję. Po pierwsze dopuszczono konsorcja wydziałów i innych niż dydaktyczne jednostek naukowych, po drugie w każdej dyscyplinie wygrywać miał tylko jeden zwycięzca, zamiast konkurencji utworzono monopol, i wreszcie zrezygnowano z uczelni flagowych. Program zakończył się w tym roku, nie ogłoszono kolejnego naboru, mimo ustawowego obowiązku. Nie wiem, czy ktoś prześledził efekty tego projektu.

3. Obecnie uczestniczę, jako członek Komitetu Polityki Naukowej, w opiniowaniu projektu *Ustawy 2.0*, ogłoszonego podczas Narodowego Kongresu Nauki. Projekt zakłada otwarcie konkursu na uczelnie badawcze (nie więcej niż 10, z 10-procentowym powiększeniem budżetu dla zwyciężskich uczelni). Równocześnie, w trosce o jednostki pozametropolitalne, tworzy się „regionalne inicjatywy doskonałości” dla wybranych kierunków z mniejszych ośrodków. Ostateczny kształt tej konstrukcji nie jest jeszcze znany. Moim zdaniem, ochrona najlepszych, regionalnych jednostek naukowo-dydaktycznych jest uzasadniona ze względu na potrzebę zrównoważonego rozwoju naszego kraju, ale niekoniecznie wiąże się z inicjatywą doskonałości, która ma inny cel: nawiązanie konkurencji z wiodącymi ośrodkami świata. Dlatego brakuje mi wsparcia dla najlepszych jednostek mniejszej skali niż całe uczelnie (wydziałów, kierunków), gdziekolwiek się one mieszczą, które już teraz odgrywają znaczącą rolę na arenie międzynarodowej.

Moduł 3

ELITA I ELITARNOŚĆ

prof. dr hab. ANDRZEJ BOROWSKI

Członek PAU

ELITA I ELITARNOŚĆ

Wprowadzenie do dyskusji

Elita, elitarność, elitaryzm – te i im bliskie znaczeniowo pojęcia swoją obecność i zróżnicowane funkcjonowanie we współczesnym dyskursie społecznym, politycznym i kulturowym zaznaczają od pewnego czasu w sposób szczególnie wyrazisty. Nasze rozważania temu zjawisku poświęcone ograniczymy tutaj, na ile to tylko możliwe, ze względów praktycznych, do najbliższych, czyli najlepiej prelegentom i dyskutantom znanych środowisk społecznych, które jako „elity” właśnie bywają postrzegane i wyróżniane. Istotne dla tych rozważań jest zatem, ściślej niż tylko doraźnie ideologiczne, uściślenie kategorii elitarności, która tyleż może dowartościowywać, co wykluczać określone grupy społeczne, zawodowe czy wyznaniowe, gdyby poprzestawać jedynie na pierwotnym znaczeniu wyrażenia „elita”. Jego współczesna, francuskojęzyczna wersja, którą upowszechniła kultura środków przekazu i która przyjęła się w nowoczesnym dyskursie społecznym, przesłania, do pewnego stopnia przynajmniej, znaczenie pierwotne, ściśle powiązane z łacińskim czasownikiem *eligere*, oznaczającym czynności wybierania, czyli dokonywania wyboru pomiędzy kilkoma przedmiotami (albo osobami), ale także i usuwania tych obiektów, które uznane zostały za gorsze od tych lepszych. Sens określenia „wybór”, zwany nie przez przypadek *elekcją*, podkreśla zatem nie tylko status „wyborności” tego, co (lub kogo) uznano za lepsze (czy lepszego) od innych, ale też wyklucza to wszystko, co na wybór z powodu swojej niższej wartości

w opinii dokonujących wybór nie zasłużyło. Ta właśnie okoliczność określająca znaczenie pojęcia „elity” i „elitarności” jako kategorii wartościującej, determinuje jego funkcjonowanie we współczesnym dyskursie społecznym i politycznym, przede wszystkim zaś jego podatność na ideologizację, czyli na sposób postrzegania i wyjaśniania zjawisk uchylający imperatyw indywidualnego, podmiotowego rozumowania oraz powinności przyjmowania moralnej odpowiedzialności za jakość i za skutki takiego rozumowania. Etyczny zatem aspekt kategorii elitarności powinien zajmować w rozważaniach nad nią miejsce pierwszorzędne. Celem przeto ukonstytuowania struktury zwanej „elitą” nie może być zaspokojenie czyjejś ambicji albo tym bardziej próżności, elitarność bowiem grupy społecznej z takich członków złożonej miałaby charakter groteskowy i niczym by się nie różniła od samozwańczo wybranego i zorganizowanego zespołu ludzi bawiących się tylko w odgrywanie jakiegokolwiek roli społecznej.

Tym dalsze od etycznie pojmowanej elitarności byłoby kojarzenie pojęcia „elity” (a to niestety często się w tekstach publicystycznych spotyka) z grupą broniącą wąsko, doraźnie pojmowanego własnego, korporacyjnego interesu prywatnego. To bowiem zbliża taką strukturę do pojęcia „stowarzyszenia przestępczego” (*societas ad delinquendum*), o co zresztą nierzadko w rozmaitych wypowiedziach publicznych owe „elity” bywały i bywają nadal podejrzewane. Konieczne jest zatem – jeśli pojęcie „elity” czy „elit” nie ma być wyzwiskiem insynuującym niskie motywacje – uwydatnienie kodeksu obowiązków, jakie ludzie zaliczani do elity (intelektualnej, artystycznej, finansowej, politycznej itd.) na siebie przyjmują w stosunku do społeczeństwa, konkretnie zaś wobec innych grup społecznych, których swoją „elitarnością” nie wykluczają, a tym bardziej nie deprecjonują. Wprost przeciwnie, „elitarność” oznacza wybór, czyli zarazem zobowiązanie do urzeczywistnienia konkretnej misji, do realizacji roli przede wszystkim wobec innych (wcale nie „gorszych” czy „poniżanych”) służebnej. Jeżeli „elitarność” implikuje przy tym autorytet moralny i poznawczy jednostek do „elity” zaliczonych, to tym większa jest ich odpowiedzialność, tym dotkliwszy ciężar na barkach takich ludzi spoczywa.

Z takim tedy przesłaniem przystępujemy do dyskusji podzielonej na kilka tematów szczegółowych. Jako pierwsza omówiona zostanie kwestia etosu pracy i pytanie o aktualność wzorca pozytywistycznego jako jednego z możliwych paradygmatów określania tożsamości elit oraz relacje pomiędzy kategoriami „inteligencji” i „elity” jako kategoriami wartościującymi. Następnie zajmie nas refleksja nad pojęciem elity postrzeganym w perspektywie historycz-

nej i w aspekcie zawodowym („uczni”, „politycy”, „nauczyciele akademicy”), w ostatniej zaś części rozważań przedmiotem będzie kwestia mechanizmów formowania elit: wykształcenie? indywidualne studia akademickie (tzw. MISH; MISP)?, wreszcie czynnik wychowawczy oparty tu przykładowo na liberalno-demokratycznym modelu struktury społecznej. Jeśli bowiem elitarność oznaczać ma dalej i prawdziwie „wyborność”, czyli doskonałość, to w jej paradygmacie nie może zabraknąć najgłębszej etycznej motywacji do działania mającego na względzie dobro wspólne, czyli dobro społeczne. Etos elity to etos służebności.

prof. dr hab. TOMASZ GAŚOWSKI

Uniwersytet Jagielloński

HISTORYCZNE UWARUNKOWANIA POJĘCIA ELITARNOŚCI

Pojęcie elitarności ma wiele znaczeń i możliwości jego rozumienia. Trzeba zatem zacząć od próby ogólnego zdefiniowania samego pojęcia. Słowniki są tu dość powściągliwe. Czasami operują tylko przykładem samego zastosowania, bez interpretacji, tak *Słownik języka polskiego* Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego z 1952 r. Najczęściej jednak elitarność jest traktowana jako rzeczownik od przymiotnika elitarny, tj. ekskluzywny, dostępny tylko dla elity, odwołujący się do wyłączności. Tak ujmuje to *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod redakcją S. Dubisza (PWN 2008, t. 1). Takie podejście koncentruje się na jednym tylko aspekcie, tj. na zwartości i hermetyczności grupy uznanej za elitę i zarazem jej odrębności od jakiejś większej zbiorowości. Nie wyczerpuje zatem innych jej właściwości.

Elitarność łączy się w sposób oczywisty z elitami, ich miejscem w strukturze społecznej, odgrywaną rolą, kryteriami wyodrębnienia, składem i pełnionymi funkcjami etc. Istotną kwestią jest tu relacja między elitą czy elitami a pozostałą częścią społeczeństwa, tj. nie-elitą, nazywaną czasami i to nie tylko w wersji marksistowskiej, masami.

Spoglądając na dzieje społeczeństwa, poczynając od antyku a na współczesności kończąc, w każdej fazie jego rozwoju możemy dostrzec obecność rozmaitych grup elitarnych odpowiadających danemu kręgowi kulturowemu. Fakt ten był od dawna (od zawsze?) jakoś postrzegany i odnotowywany najpierw przez dziejopisarzy, a później nowożytnych historyków. Możemy tu,

trzymając się polskiej historiografii, sięgnąć choćby do kroniki Galla Anonima opisującej monarchię wczesnopiastowską, czy późniejszej o stulecie kroniki Mistrza Wincentego.

Jednak bardziej wnikliwe próby zmierzenia się z zagadnieniem elitarności są znacznie świeższej daty. Istotnym impulsem prowadzącym ku temu była, jak sądzę, postępująca demokratyzacja wraz z hasłami równości i powszechności stojącymi naprzeciw elitarności, jako szkodliwym dziedzictwie dogasającego feudalizmu. Dotychczas bowiem obecność elit była zasadniczo traktowana jako coś naturalnego, przyrodzonego. Czasami tylko pojawiali się nieliczni myśliciele, jak np. Tomasz Morus, lub też jakieś nurty społeczne na marginesie Kościoła lub już poza nim (herezje), np. John Wiklef i *lollardzi*, kwestionujące ten porządek. Okresowo zdarzały się też próby jego obalenia na drodze czynnego buntu, desperackich rewolt i działało się tak aż po Rewolucję Francuską i jej filozoficzne zaplecze.

Kiedy w jej następstwie zmienił się ład społeczny oparty, jak się wydawało, na ustalonej raz na zawsze hierarchii, otwarło się pole do szerszego dyskursu o przydatności *versus* szkodliwości funkcjonowania elit. Aby to rozstrzygnąć, należało bliżej poznać ich naturę, tak z powodów czysto naukowych, jak też i praktycznych. Do akcji przystąpili zatem socjologowie, filozofowie czy później także politolodzy, konstruując szereg interpretacji tego fenomenu i próbując poddawać go empirycznym badaniom. Na koniec problematyka ta zagościła także w refleksji historycznej, siłą rzeczy w odróżnieniu od poprzednich, skierowanej ku przeszłości. Dla naszkicowania historycznych uwarunkowań elitarności będę się opierał na wypracowanych w niej interpretacjach.

Z tej perspektywy społeczeństwo jawi się jako struktura zhierarchizowana w rozmaity sposób, a to w zależności od czasu (epoki) i miejsca – tj. kręgu kulturowego. Obecne są w niej grupy czy środowiska, zazwyczaj dość wąskie i skupione wokół liderów, wywierające wpływ na postawy i zachowania pozostałych członków danej zbiorowości, często pełniące w sposób otwarty lub częściowo skryty funkcje przywódcze. Elita społeczna istnieje bowiem, jak się rzekło, tylko w kontekście nie-elity, tj. mas.

Historyka interesują po pierwsze warunki i okoliczności kreowania lub autokreacji elit, ich skład, stopień wewnętrznej organizacji, sposób funkcjonowania, status, pełnione funkcje społeczne etc. Dla ilustracji tego poglądu przywołam fragment refleksji sformułowanej w 1901 r. w stylu odpowiadającym tej epoce, przez historyka, co prawda nie akademickiego, ale o dużym dorobku i cenionego przez współczesnych, Stanisława Krzezińskiego:

Nie trzeba się zagłębiać w dzieje, aby poznać, że społeczeństwa ludzkie zarówno w swym bycie na zewnątrz jak i w rozwoju wewnętrznym żyją mniejszościami działającymi za całość i do działania potrzebującymi tylko jej oddźwięku duchowego i mięśniowej siły. To ich przewodnie stanowisko wytwarza im w społeczeństwie pamięć uczuciową, która na najwyższym swym stopniu daje im sławę, sława zaś zapewnia ziemską nieśmiertelność. Mniejszości te stanowią jedyną, naturalną i prawowitą arystokrację ludzkości, bo z niej tylko naturalnie i w logice, i w życiu nieprzepraczone wypromieniać się może wyższość, w samym fakcie pojawienia się swego przynosząca już swe powołanie¹.

Ta „mniejszość działająca za całość” to elita, a konkretnie początkowo możnowładztwo (świeckie i duchowne), później arystokracja albo elita intelektualna. Idąc dalej tym tropem, możemy rozwijać i uszczegóławiać treść tych pojęć i odsłaniać ich ewolucję. Szczególnym przypadkiem będzie zatem elita polityczna, czy też może raczej elity władzy. Próbę teoretycznego ujęcia procesu jej kształtowania się przedstawił w 1935 r. Stanisław Kutrzeba w artykule *Elita jako czynnik w technice rządzenia państwem*. Wskazał tam zależność elity, jej postaci i sposobu funkcjonowania, od ustroju państwa i systemu sprawowania władzy. Takie były początki refleksji w czasach narodzin współczesności w polskim wydaniu.

Dalszy żywy rozwój studiów historycznych nad elitami społecznymi w przypadku Polski nastąpił w połowie lat 60. ubiegłego stulecia, a więc z nieznacznym tylko opóźnieniem wobec europejskiej czy światowej tendencji czytelnej wówczas w wielu dziedzinach humanistyki. Jej inspiracją był strukturalizm. Ta orientacja badawcza wyraźnie przygasła obecnie w dobie słabnącego już także postmodernizmu, jednak nie całkiem zanikła, a jedynie w pewien sposób spowszedniała, tracąc swój pierwotny, nowatorski, „modny” charakter.

W ciągu tych kilkudziesięciu lat historycy, nie tylko polscy zresztą, pozostawali pod przemożnym wpływem francuskiej szkoły historii społecznej *Annales*. Uruchomiono wówczas dość intensywne studia nad uwarstwieniem polskiego społeczeństwa różnych epok, szczególnie od połowy XVIII stulecia po wiek XX. Przodował w tym Instytut Historii PAN. Ze zrozumiałych względów rozpoczęto od badania klasy robotniczej, ale dość szybko wzięto „na tapetę” i inne warstwy: burżuazję, drobnomieszczaństwo, inteligencję i na koniec nawet ziemiaństwo.

¹ Cyt. za: J. Leskiewiczowa, *Wstęp [w:] Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o grupach elitarnych*, red. J. Leskiewiczowa, t. VII, Warszawa 1982, s. 5. Zob. też M. Senkowska-Gluck, *Pojęcie elity i jego przydatność dla badań historycznych*, tamże, ss. 11-17.

Historycy uprawiający ten gatunek badań chętnie sięgali po metody kwantytatywne. Było to następstwem pewnej fascynacji metodologią stosowaną w socjologii czy antropologii, które tworzyły coś w rodzaju kanonu. Miało to swoje dobre strony, znacznie wzbogacając warsztat historyka, ale niekiedy prowadziło także na manowce, gdy bezkrytycznie kopiowano podejście badawcze stosowane w tych dziedzinach, zapominając o specyfice własnej dyscypliny. W zrozumieniu tej ułomności pomógł paradoksalnie polski socjolog Florian Znaniecki, zauważając już przed laty, że struktura społeczna nie sprowadza się wyłącznie do technicznych i ekonomicznych elementów, ale jest przede wszystkim organizacją społecznych postaw i wartości. Dlatego też metody statystyczne nie mogą stanowić jedyne instrumentu badawczego.

Wraz z rozszerzaniem się tych studiów nastąpiło, co ważne dla naszych rozważań, stopniowe wprowadzenie do badań statycznej struktury klasowo-warstwowej czynnika dynamicznej zmienności oraz nieobecnej wcześniej kategorii elit. I ten właśnie aspekt zaczął w miarę upływu czasu coraz mocniej przykuwać uwagę historyków. Poszukiwali oni z zapałem różnych przejawów elitarności. Dalszym zaś krokiem stało się zarysowanie własnego podejścia do tego zagadnienia. Jego istotą było i jest nadal, jako że badania takie są ciągle kontynuowane, uwzględnienie czynnika czasu i związanego z tym dystansu dzielącego obiekt obserwacji od obserwatora oraz płynących z tego konsekwencji.

A oto przykłady najnowszych studiów na tym polu ilustrujące ich znaczną rozległość tematyczną: *Elity i masy w społeczeństwach Czech i Polski w średniowieczu* (2016), *Elity mieszczańskie i szlacheckie Prus Królewskich i Kujaw XIV-XVIII w.* (1995), *Elity ruchu ludowego w Polsce 1944-1949* (2016), *Elity w świecie starożytnym* (2015), *Elity ziemi halickiej i wołyńskiej w czasach Romanowiczów (1205-1269). Studium prozopograficzne* (2013) i na koniec coś *pro domo sua* – *Elita władzy w Krakowie i jej związki z miastami Europy w średniowieczu i epoce nowożytnej* (2011)².

² *Elity i masy w społeczeństwach Czech i Polski w średniowieczu*, red. A. Januszek-Sieradzka, H. Gmiterek, W. Iwańczak, P. Kras, Lublin 2016; *Elity mieszczańskie i szlacheckie Prus Królewskich i Kujaw XIV-XVIII w.*, red. J. Staszewski, Toruń 1995; H. Cimek, *Elity ruchu ludowego w Polsce 1944-1949*, Rzeszów 2016; *Elity w świecie starożytnym*, red. M. Cieśluk, Szczecin 2015; A. Jusupović, *Elity ziemi halickiej i wołyńskiej w czasach Romanowiczów (1205-1269). Studium prozopograficzne*, Kraków 2013; *Elita władzy w Krakowie i jej związki z miastami Europy w średniowieczu i epoce nowożytnej (do połowy XVII wieku). Zbiór studiów*, red. Z. Noga, Kraków 2011.

Historyczne postrzeganie elit społecznych i wszystkiego, co wiąże się z ich funkcjonowaniem, nadając kształt elitarności, musi zatem uwzględniać trzy warstwy czasowe. Punkt wyjścia stanowi elita funkcjonująca w określonym czasie i przestrzeni tak, jak zarysowała się ona w świadomości jej współczesnych. Na to nakłada się ciąg historycznych doświadczeń, które dzielą historyka od badanej epoki, tj. naszego punktu wyjścia. A więc jest to perspektywa historyczna. I wreszcie pojawia się warstwa trzecia, współczesna badaczowi, która podpowiada mu niejako adekwatne dla niej wartości i pomaga w sformułowaniu odpowiadających teraźniejszości pytań.

Przyjęcie takiego właśnie paradygmatu narzuciło konieczność zintensyfikowania badań nad świadomością społeczną różnych warstw i epok. I wreszcie podkreślić tu wypada raz jeszcze, że w przeciwieństwie do podejścia antropologicznego perspektywa historyczna w badaniach zjawiska elitarności kładzie duży nacisk na jego genezę w różnych krajach i na różnych etapach rozwoju społecznego. Nie miejsce tu, by kreślić ich specyfikę od starożytności poczynając a na dwudziestym stuleciu kończąc, ale sporo już dokonano na tym polu.

W badaniach historycznych dla wyodrębniania i definiowania elit stosowane są, w ślad za innymi dyscyplinami humanistyki, różne kryteria, przede wszystkim udziału we władzy, pełnionych funkcji społecznych i prestiżu. Temu ostatniemu przypisuje się największe znaczenie. Oznacza to w praktyce badawczej zaliczanie do elity przede wszystkim ludzi cieszących się w świadomości społecznej danej epoki rzeczywistym, zinstytucjonalizowanym, a nawet skonwencjonalizowanym prestiżem społecznym. Może on być efektem przynależności do określonej grupy społecznej, środowiska czy kategorii zawodowej, ale bywa także zasługą osobistych walorów. Kryterium prestiżu, co trzeba podkreślić, nie jest bynajmniej neutralne, uniwersalne czy anachroniczne. Jest ono bowiem zawsze umieszczone w perspektywie historycznej, stanowiąc projekcję czasu i miejsca, epoki i kraju, regionu, środowiska kulturowego etc.

Należy przy tym zwracać baczną uwagę na zachodzące w nich zmiany. Dotyczą one trzech głównych obszarów występowania elitarności: prestiżu, kwalifikacji i władzy. Inne jeszcze, praktyczne rozróżnienie, które warto tu przytoczyć za S. Grodziskim³, odnosi się do sposobu zajęcia miejsca przez jednostkę w elitarnym gronie. Jego podstawą może być zatem pochodzenie, czyli dziedziczenie (status przypisany) lub dorobek, czyli plon osobistych zasług

³ Por. S. Grodziski, *Uwagi o elicie społecznej Galicji (1772-1848)* [w:] *Spoleczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o grupach elitarnych*, dz. cyt., ss. 145-148.

(status osiągnięty). W tym miejscu zwraca się często uwagę na znaczenie edukacji jako jednej z ważnych i rzecz można nawet pożądaných dróg awansu, a więc kwestia, która nas tu właśnie przywiodła. Pytanie, który z nich jest ważniejszy i jak się to rysowało w poszczególnych epokach, stanowi jeden z istotnych problemów badawczych.

Jeśli zaś idzie o dalsze konkretne pytania stawiane społeczności żyjącej w danej epoce historycznej, to mają one dość uniwersalny, poniekąd standardowy charakter. Dotyczą wpływu elit na społeczeństwo, jego intensywności, mechanizmu, rodzaju relacji pomiędzy społeczeństwem (masami) a elitą, czy elitami, dalej krążenia i wymiany elit, usytuowania elit w wymiarze stratyfikacyjnym oraz instytucjonalnym etc. Powodzenie badań historycznych prowadzonych w takim zakresie, czyli możliwość uzyskania choćby częściowej odpowiedzi na powyższe pytania, uzależniona jest od dysponowania wystarczającym materiałem źródłowym. Dla przeszłości nie da się go wszak wytworzyć.

dr hab. MIŁOWIT KUNIŃSKI

Uniwersytet Jagielloński

ELITY I ELITARNOŚĆ A LIBERALNO-DEMOKRATYCZNY MODEL SPOŁECZEŃSTWA

1. Pojęcie elitarności wiąże się ściśle z pojęciem elity

Przez elitę na ogół rozumie się warstwę społeczną, grupę społeczną albo kategorię ludzi, która jest postrzegana jako wyższa lub lepsza pod jakimś względem w stosunku do reszty jakiejś całości społecznej: społeczeństwa, narodu, grupy etnicznej, grupy celowej, a wyróżnienie owej grupy czy kategorii dokonuje się ze względu na hierarchię prestiżu uznawaną w tej społecznej całości. Elita może też być definiowana ze względu na wpływ pewnej grupy wywierany na pozostałą część całości społecznej lub ze względu na kontrolę sprawowaną nad ową częścią. Wyróżnienie owej grupy dokonuje się ze względu na relację władzy. Nietrudno zauważyć, iż tak określone kryteria wyróżniania elit: prestiż i władza, częściowo się pokrywają, ale bywa też, że są rozdzielne, bowiem w wielu krajach elity polityczne, i nie tylko, są oceniane nisko¹.

¹ Por. D.J.A. Woodland, hasło „élite” [w:] *A Dictionary of Sociology*, red. G. Duncan Mitchell, London 1970 (1968), ss. 64–66; G. Parry, hasło „elitism” [w:] *The Blackwell Encyclopedia of Political Thought*, red. D. Miller, J. Coleman, W. Connolly, A. Ryan, Oxford-New York 1987, ss. 131–133.

Elitarność zatem to cecha, którą możemy przypisać całościom społecznym, w jakich można wyróżnić pewną część, będącą mniejszością, ze względu na relacje prestiżu i władzy. Ale elitarność to przede wszystkim właściwość pewnej grupy społecznej, polegająca na jej wysokiej ekskluzywności. Członkostwo w grupie elitarnej czy elicie wymaga spełnienia przez jednostkę pewnych wymagań, z których najważniejszym przez tysiąclecia było urodzenie w rodzinie należącej do grupy elitarnej, zamożność, uzyskanie szczególnego rodzaju wiedzy i umiejętności, jak w przypadku warstwy kapłańskiej lub – by posłużyć się innego rodzaju przykładem – grupy zawodowej, na przykład lekarzy czy rzemieślników w średniowiecznym systemie cechowym.

W społeczeństwach nowoczesnych, opartych na gospodarce rynkowej i o ustroju demokracji parlamentarnej, a w pewnych regionach świata na gospodarce polegającej na zarządzaniu zasobami naturalnymi i o ustrojach sytuujących się pomiędzy monarchią konstytucyjną a ustrojem autorytarnym, członkostwo w grupie elitarnej zależy może od wykształcenia czy zamożności, ale także od dziedziczenia majątku (np. udziałów w przedsiębiorstwach czy zasobów finansowych), a więc od związków rodzinnych. Wykształcenie, zwłaszcza wyższe, jest warunkiem członkostwa w pewnych grupach elitarnych, od klasy politycznej przez przedsiębiorstwa czy instytucje finansowe po instytucje naukowe i badawcze. Na przykład, uzyskanie dyplomu dobrej uczelni wyższej wymaga najpierw spełnienia warunków przyjęcia na studia w takiej uczelni, a więc wykazania się odpowiednim zasobem wiedzy, umiejętności, inteligencji i kreatywności, oraz zasobami finansowymi (ich źródła mogą być różne i mogą umożliwiać studiowanie osobom pochodzącym z niezamożnych rodzin) w większości krajów, gdzie wykształcenie wyższe jest odpłatne.

2. Cechy ustroju liberalno-demokratycznego

Ustrój współczesnych liberalnych demokracji, niezależnie od tego, czy są one monarchiami konstytucyjnymi czy republikami, oparty jest na zasadach:

- demokracji większościowej – władza rządowa jest powierzana na ogół większości parlamentarnej wyłonionej w wyborach powszechnych; bywa, iż w szczególnych okolicznościach władzę sprawuje rząd mniejszościowy, to znaczy mający słabe i zmienne poparcie w parlamencie;
- trójpodziału władz i ich wzajemnego wpływu i zależności dla zachowania równowagi politycznej (*checks and balances*), czyli dla zapobieżenia przewagi którejś z nich (w bezpośredni lub pośredni sposób);

- rządów prawa – państwa prawnego, które oparte jest na zasadzie legalności działań rządu i parlamentu, czyli w zgodzie z obowiązującymi ustawami i konstytucją, chroniącymi wolność poszczególnych obywateli i jednostek niebędących obywatelami danego państwa oraz zapewniającymi równość wszystkich wobec prawa i chroniącymi prawa mniejszości; już w starożytności zasada rządów prawa była przestrzegana i przybrała postać formuły *lex rex*, choć zakres obowiązywania tej zasady był przedmiotem sporów;

- praw człowieka, które we współczesnych społeczeństwach, zwłaszcza europejskich, wyodrębnia się jako mające charakter uniwersalny i w tym znaczeniu sytuujący się ponad zasadą państwa prawnego, choć można je uznać za element składowy przynależny do systemu prawa, na którym oparte jest państwo prawne; prawa człowieka głoszą, iż uprawnienia jednostek muszą być respektowane, w szczególności prawo do wolności jednostkowej; w toczonych współcześnie dyskusjach zwolennicy praw człowieka twierdzą, że wolność jednostkowa polega na prawnym zagwarantowaniu braku wpływu tradycyjnych zasad moralnych, na ogół mających źródła religijne, na treść przepisów prawa, np. prawo do aborcji (różnie formułowane), prawo do eutanazji, prawo do małżeństw jedнопłciowych i adopcji dzieci przez pary pozostające w takich związkach; równocześnie do praw człowieka włączono na przykład zakaz tzw. „mowy nienawiści”, czyli w praktyce stosowanie cenzury represyjnej przy równoczesnym uznaniu cenzury prewencyjnej za nieodpuszczalną (stąd akceptacja pornografii), czy egzekwowanie tolerancji pozytywnej, a więc akceptacji postaw i zachowań, które mają być tolerowane²; są to tak zwane prawa człowieka czwartej generacji po prawach pierwszej generacji – tzw. prawach wolnościowych, odnoszących się do relacji między jednostką

² Por. *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, 4 listopada 1950 r. Art. 10.

Wolność wyrażania opinii

1. Każdy ma prawo do wolności wyrażania opinii. Prawo to obejmuje wolność posiadania poglądów oraz otrzymywania i przekazywania informacji i idei bez ingerencji władz publicznych i bez względu na granice państwowe. Niniejszy przepis nie wyklucza prawa Państw do poddania procedurze zezwoleń przedsiębiorstw radiowych, telewizyjnych lub kinematograficznych.

2. Korzystanie z tych wolności pociągających za sobą obowiązki i odpowiedzialność może podlegać takim wymogom formalnym, warunkom, ograniczeniom i sankcjom, jakie są przewidziane przez ustawę i niezbędne w społeczeństwie demokratycznym w interesie bezpieczeństwa państwowego, integralności terytorialnej lub bezpieczeństwa publicznego ze względu na konieczność zapobieżenia zakłóceniu porządku lub przestępstwu, z uwagi na ochronę zdrowia i moralności, ochronę dobrego imienia i praw innych osób oraz ze względu na zapobieżenie ujawnieniu informacji poufnych lub na zagwarantowanie powagi i bezstronności władzy sądowej (<https://www.arslege.pl>; dostęp: 31.12.2017).

a państwem (prawo do życia, wolności osobistej, bezpieczeństwa, wolności sumienia, wyznania i wypowiedzi), prawa polityczne lub obywatelskie (prawa wyborcze, prawo do równego dostępu do urzędów, wolność zrzeszania się), po prawach drugiej generacji – tzw. prawach społecznych (prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne) i generacji trzeciej – tzw. prawach solidarnościowych (prawo narodów do samostanowienia, prawo ludów w relacjach międzynarodowych, prawa ekonomiczne narodów, prawa mniejszości etnicznych i narodowych (język i kultura), prawo do pokoju, do czystego środowiska naturalnego) i prawo do zachowania wspólnego dziedzictwa kulturowego przeszłości³;

• praw grupowych, inaczej praw kulturowych, czyli uprawnień, a właściwie przywilejów, mniejszości, które mają umożliwić takim wspólnotom zachowanie tradycji i zwyczajów; wprawdzie szacunek dla wspólnot o odrębnych tradycjach i zwyczajach wydaje się zrozumiały i, co za tym idzie, dobrze uzasadniający zagwarantowanie uprawnień mniejszości przez odpowiednie ustawy i ich egzekwowanie przez państwo, to jednak wśród autorów o poglądach liberalnych podnoszone są zastrzeżenia do samej idei praw grupowych jako np. sprzecznych z dążeniami do asymilacji przez członków mniejszości etnicznych, nieuwzględniających dynamiki kultur, które zmieniają się pod wpływem otoczenia, wreszcie wprowadzających podziały do mniejszościowych wspólnot, w których wyodrębnia się grupa hołdująca tradycjom i reszta, która jest otwarta na zmiany i na asymilację z kulturą dominującą⁴. Jednym z rezultatów wprowadzania praw kulturowych stała się polityka multikulturalizmu. Prawa grupowe są zaliczane do tzw. trzeciej generacji praw człowieka.

3. Klasyczne teorie elit

Klasyki teorii elit: Vilfredo Pareto (1848-1923; *Trattato di sociologia generale*, 1916), Gaetano Mosca (1858-1941; *Elementi di scienza politica*, cz. 1. 1896, cz. 2. 1923), Robert Michels (1876-1936; *Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie. Untersuchungen über die oligarchischen*

³ Por. <http://prawaczlowieka1c.blogspot.com/p/generacje-praw-czowieka.html> (dostęp: 31.12.2017); ks. H. Skorowski SDB, hasło „Prawa człowieka” [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Kraków 204, ss. 960–970; J. Waldron, „Prawa” [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, Ph. Pettit, przeł. C. Cieśliński i M. Poręba, Warszawa 1998, ss. 731–743.

⁴ M. Dudek, *Czy Liberalny Archipelag rzeczywiście nie wymaga praw grupowych? O multikulturalizmie Chandrana Kukathasa*, „Diametros”, nr 31 (marzec 2012), s. 28, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/pdf/diam31dudek.PDF> (dostęp: 31.12.2017); Ch. Kukathas, *The Liberal Archipelago. A Theory of Diversity and Freedom*, Oxford 2003, ss. 85–87, 104–106.

Tendenzen des Gruppenlebens 1911) przez elitę rozumieli przede wszystkim elitę rządzącą lub oligarchię. Pojęcie oligarchii, wywodzące się z antyku, zaczęło być w XX wieku używane do scharakteryzowania rzeczywistej natury ustroju liberalno-demokratycznego i zarazem pewnych procesów i ich rezultatów w społeczeństwach, które wytworzyły tę wersję ustroju politycznego.

Max Weber (1864-1920; *Wirtschaft und Gesellschaft* 1925) podkreślał, iż działanie polityczne jest domeną niewielkiej liczebnie grupy cechującej się zręcznością politycznego manewrowania. W państwach masowych (dzisiaj powiedzielibyśmy: w społeczeństwach masowych zorganizowanych w państwach) ten cezarejski (imperialny) element ma charakter nieusuwalny.

Pareto i Mosca stosowali pojęcie elity przede wszystkim do społeczeństwa jako większej całości obejmującej różne grupy społeczne.

Michels, przyjmując podejście funkcjonalne, uznał podział na elitę i nie-elitę za charakterystyczny dla różnych form organizacji, zwłaszcza partii politycznych, w których w samorzutny sposób zachodzi proces oligarchizacji.

4. Kontekst historyczno-społeczny powstania teorii elit

Wszyscy czterej teoretycy społeczeństwa swoje główne dzieła opublikowali pod koniec XIX wieku i z początkiem wieku XX. Charakteryzowali w nich właściwości społeczeństw agrarno-industrialnych, dostrzegając w nich zjawiska i prawidłowości, które potęgowały się w pierwszej połowie XX wieku wskutek m.in. rozwoju produkcji przemysłowej jako źródła bogactwa, siły gospodarczej i politycznej, przy znaczącym wzroście znaczenia społecznego i politycznego przemysłowych pracowników najemnych i przyspieszonego procesu urbanizacji, co wpłynęło w istotny sposób na powstanie społeczeństwa masowego (José Ortega y Gasset, 1883-1955; *La rebelión de las masas* 1929). Zasadniczą przyczyną była dezintegracja dawnych struktur społecznych i związanych z nimi zasad obyczajowych.

W społeczeństwie masowym, zorganizowanym jako wspólnota polityczna na zasadach liberalnej demokracji, zaledwie jego niewielki procent stanowił elitę albo raczej elity, wyróżniane ze względu na wspomniane kryteria prestiżu i władzy powiązane z zajmowaniem wysokich pozycji społecznych określonych przez zamożność, wykształcenie i pochodzenie, w coraz mniejszym stopniu arystokratyczne czy szlacheckie, a w znaczącej mierze mieszczańskie.

Jednakże, jak o tym pisał Andreas M. Kinning, mieszczaństwo Europy zachodniej przejęło główne elementy etosu arystokratycznego, łącząc je

z systemem wartości i postaw charakterystycznych dla własnej warstwy społecznej⁵.

Pojęcie i teoria społeczeństwa masowego zostały po raz pierwszy sformułowane pod koniec lat 20. XX wieku i były później systematycznie rozwijane. Warto jednak pamiętać, że Alexis de Tocqueville (1805-1859) w swym głównym dziele *De la démocratie en Amérique* (1835, 1840) zawarł opis społeczeństwa amerykańskiego, zwracając uwagę na jego cechy, które po części odnajdujemy w społeczeństwie masowym przełomu XIX i XX wieku: indywidualizm i egocentryzm związane z dążeniem do zysku lub przynajmniej do poprawy swojej sytuacji materialnej prowadzą do atomizacji społecznej i są równoważone, zdaniem de Tocqueville'a, przez element arystokratyczny (troska o dobro niesamodzielnych), czyli samoorganizację społeczną na poziomie lokalnym w formie stowarzyszeń, klubów, organizacji charytatywnych, które budują inny rodzaj wspólnotowości niż ta związana z wielowiekowym trwaniem hierarchicznych społeczności na danym obszarze i w ramach tych samych reguł instytucjonalnych i obyczajowych w Starym Świecie. U de Tocqueville'a, arystokraty z pochodzenia, można dostrzec, z jednej strony, krytyczny stosunek do społeczeństwa zorganizowanego na zasadach demokratycznych, a więc masowego w sensie podejmowania decyzji na różnych poziomach struktury społecznej i sprawowania kontroli nad przedstawicielami trzech władz przez większość obywateli. Z drugiej strony, dostrzega on w społeczeństwie amerykańskim cechy nowego typu. Oceniając niektóre z nich pozytywnie (samoorganizacja i poczucie odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za wspólnotę), dochodzi do przekonania, że typ społeczeństwa demokratycznego stanowi przyszłość społeczeństw europejskich. Zauważa przy tym, że społeczeństwo demokratyczne wytwarza swoje elity, choć nie są one oparte na dziedziczeniu pozycji społecznej, lecz na bogactwie i prestiżu, w znacznej mierze będących efektem indywidualnej przedsiębiorczości.

W późniejszych teoriach społeczeństwa masowego pobrzmiwają akcenty krytyczne, bardziej radykalne niż u de Tocqueville'a, bowiem dotyczą społeczeństw typu zachodniego w Europie, które uległy znaczącym przemianom w drugiej połowie XIX wieku. Krytyka społeczeństwa masowego przybiera czasem postać krytyki kapitalizmu i roli burżuazji w myśli socjalistycznej i komunistycznej, zawierającej wątki prometejskie (wyzwalanie ludzkości

⁵ A. M. Kinneging, *Aristocracy, Antiquity and History: Classicism in Political Thought*, New Brunswick, N.J. 1996.

przez wyzwolenie proletariatu), bywa też krytyką z konserwatywnego punktu widzenia jako przejaw tęsknoty za wspólnotami społeczeństwa zhierarchizowanego i uporządkowanego ze względu na status społeczny w opozycji do społeczeństwa opartego na konkurencji i wymianie rynkowej, podlegającego ciągłym zmianom i opartego na relacjach kontraktowych.

W drugiej połowie XIX wieku twórczość Fryderyka Nietzschego jest przykładem szczególnej i wywołującej silny oddźwięk krytyki społeczeństwa mieszczańskiego i zarazem masowego ze względu na wzrost liczby klasy robotniczej funkcjonalnie powiązanej z mieszczaństwem zaangażowanym w działalność komercyjną. Krytyka judeochrześcijaństwa, przeciwstawianie antycznych ideałów arystokratycznych moralności niewolników – większości społeczeństwa o postawach konformistycznych, nacechowanych podległością wobec stojących wyżej w hierarchii prestiżu i władzy, zatowarowanej, a przy tym osiągnącej solidarność w opozycji i buncie wobec panów jest w istocie krytyką społeczeństwa (i jego kultury), które w coraz większym stopniu uzyskuje w drugiej połowie XIX wieku cechy społeczeństwa masowego.

W XX wieku pod wpływem doświadczeń dwóch totalitaryzmów, w świecie zachodnim przede wszystkim w związku z doświadczeniem faszyzmu i hitleryzmu (nazizmu) i jego potwornych masowych zbrodni – ludobójstwa zwrócono uwagę na podatność mas społecznych na hasła mobilizujące aktywność społeczną wokół celów formułowanych przez wąską grupę przywódców politycznych i wzajemną zależność elit i nie-elit (o czym niżej w związku z teorią Williama Kornhausera).

Współczesne społeczeństwo masowe cechują:

- atomizacja społeczna,
- rosnąca przewaga rodziny nuklearnej (różnego typu: egalitarna rodzina nuklearna, absolutna nieegalitarna rodzina nuklearna, wspólnotowa egalitarna rodzina nuklearna) nad rodziną wielopokoleniową⁶,
- konformizm przy równoczesnej roszczeniowości,
- osłabienie więzi lokalnych,
- wzrost znaczenia biurokratycznych struktur dla funkcjonowania państwa na różnych szczeblach organizacji,

⁶ Por. E. Todd, *The Explanation of Ideology: Family Structures and Social Systems*, Oxford 1985. Por. także: J. O'Sullivan, *Europa Środkowa, konserwatyzm i Brexit*, <http://www.omp.org.pl/artukul.php?artukul=420> (dostęp: 31.12.2017).

- centralizacja struktur władzy przy równoczesnych wysiłkach na rzecz zaktywizowania społeczności lokalnych,
- rozwój opinii publicznej w związku z dynamicznymi przekształceniami w dziedzinie mediów, zwłaszcza w ostatnich trzech dekadach ze względu na rozwój komunikacji elektronicznej, co stało się przyczyną określania współczesnych społeczeństw jako społeczeństw informacyjnych,
- paradoksalnie osłabieniu więzi wspólnotowych, zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich i w skali społeczeństw w poszczególnych państwach, towarzyszy rozwój społeczności internetowych organizujących się wokół zainteresowań, programów politycznych, akcji o zróżnicowanym charakterze – od zbiórek na rzecz chorych i ubogich, przez protesty uliczne, po tzw. *flash mobs*, czyli zbiegowiska pod łada pozorom w celu wywołania sensacji (dawniej mówiło się: *pour épater le bourgeois*), czy w wyniku rozwoju różnych komunikatorów internetowych jak Facebook i Twitter oraz portali informacyjnych, które zachęcają do komentowania bieżących wydarzeń politycznych, gospodarczych społecznych, kulturalnych itp.

Zarazem jednak, jak podkreślają Seymour M. Lipset (1922-2006) i Reinhard Bendix (1916-1991) w *Social Mobility in Industrial Society* (1959), cechą nowoczesnych społeczeństw masowych jest również:

- wolność gospodarcza, która sprzyja rozwojowi klasy średniej, uważanej od dawna za czynnik stabilizujący instytucje społeczne i polityczne,
- i rozwój społeczeństwa obywatelskiego, polegającego na swobodnej aktywności obywateli w różnego rodzaju zrzeszeniach, władzach lokalnych niezależnych od rządu i jego agend, ale także na spełnianiu funkcji kontrolnych wobec władz różnego szczebla poprzez publiczną debatę przy wykorzystaniu mediów i ostatecznie w wyniku decyzji wyborczych.

Te warunki są niezbędne według wspomnianych autorów dla właściwego funkcjonowania ustroju liberalnej demokracji. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, iż współczesne społeczeństwa należące do zachodniej cywilizacji mają charakter masowy, wówczas rodzi się pytanie, które czynniki mają większe znaczenie: czy konformizm, atomizacja, zanik wspólnotowości, czy cnoty klasy średniej: pracowitość, uczciwość, solidność, pomnażanie bogactwa i postawy obywatelskie, czyli prospołeczne i propaństwowe?

William Kornhauser (1925-2004; *The Politics of Mass Society* 1959) pisał, iż:

Typ psychologiczny cechujący społeczeństwo masowe w małym stopniu wspiera instytucje liberalno-demokratyczne (...). Jednostka stara się przezwyciężyć niepokój

towarzyszący wyalienowaniu apatią bądź aktywizmem (...). Toteż człowiek masowy jest podatny na zew ruchów masowych, które umożliwiają mu poradzenie sobie z bólem wyalienowania⁷.

Według Kornhausera wyjaśnienia należy szukać we wzajemnych relacjach elit i nie-elit. Jeśli elity i nie-elity są względnie izolowane w stosunku do siebie, a pomiędzy nimi istnieją silne ciała pośredniczące, wówczas wzajemny zapośredniczony wpływ i komunikacja dokonuje się poprzez stałe kanały przepływu informacji, jakie tworzy system społeczny charakterystyczny dla stabilnej pluralistycznej demokracji. W społeczeństwie masowym brakuje społecznej izolacji elit od nie-elit ze względu na atomizację społeczną; „to znaczy elity ulegają łatwo wpływowi nie-elit, zaś nie-elity poddają się bezpośredniej mobilizacji przez elity”⁸. Innymi słowy spłaszczenie struktury społecznej i jej redukcja do wąskiej grupy będącej elitą i do słabo zróżnicowanej reszty społeczeństwa decyduje o oligarchizacji społeczeństwa i równocześnie o atomizacji jego większości. Kornhauser nie wyjaśnia jednak w sposób przekonujący, jak w takim społeczeństwie dokonuje się rekrutacja nowych członków do elit. Jeśli decydują o tym wykształcenie, zamożność i ewentualnie więzi nieformalne i rodzinne, to być może teza o nieodróżnicowaniu nie-elity w społeczeństwie jest błędna albo zbyt uproszczona.

Kornhauser reprezentuje pogląd, iż mamy tu do czynienia z zasadniczym niedopasowaniem właściwości człowieka masowego do wymogów życia w społeczeństwach liberalno-demokratycznych, który nie poszukuje różnych form jednostkowej wolności, lecz raczej oparcia w ruchach, które dostarczają poczucia tożsamości wspólnotowej. Ryszard Legutko z kolei wskazuje, iż społeczeństwo liberalno-demokratyczne odpowiada człowiekowi masowemu, gdyż:

Społeczeństwo masowe (...) generuje ludzi, których można reprodukcować jak pop-artowskie dzieła sztuki, ludzi bez silnej osobowości, wyposażonych od początku do końca w treści dostarczone przez kulturę masową i obiegowe stereotypy. Człowiek masowy – jak pisał Ortega – odnosi się lekceważąco do zasad i do tradycji, ponieważ

⁷ Za: G. Sartori, *Teoria demokracji*, Warszawa 1994, s. 45.

⁸ W. Kornhauser, *The Politics of Mass Society*, New York 1959, za: S.M. Buechler, *Mass Society Theory*, *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, 14.01.2013, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470674871.wbespm473/full> (dostęp: 17.11.2017).

nie rozumie ich sensu. Demokracja i technika dają mu poczucie bezpieczeństwa, a to zaś – w jego mniemaniu – zwalnia z obowiązku szerszych lojalności⁹.

Legutko przeciwstawia demokracji republikę, czyli taki porządek polityczny, który wymaga do swego istnienia obywateli o silnej tożsamości, o ukształtowanych charakterach moralnych, szanujących zasady i dziedzictwo przeszłości. Republika w tym ujęciu i człowiek republikański mają charakter arystokratyczny i elitarny.

Wniosek, jaki można by wyprowadzić z tych różnych ujęć relacji między społeczeństwem masowym a liberalno-demokratycznym społeczeństwem i ustrojem politycznym, jest pesymistyczny: społeczeństwo masowe nie stanowi dobrej podstawy dla ustroju liberalno-demokratycznego albo przeciwnie przez swą amorficzność i odrzucanie silnych tożsamości związanych z formacją moralną i intelektualną stanowi nie tyle podłoże dla ustroju liberalno-demokratycznego, lecz raczej masę, która może być formowana niemal dowolnie przez różne instytucje za pomocą prawa, za którym stoi państwowy monopol użycia przymusu w celu wykreowania człowieka dostosowanego do zmieniających się wymogów tego ustroju. Dynamika społeczna w społeczeństwie masowym wydaje się być bardziej efektem oddziaływania instytucji państwa niż procesem samorzutnym.

Jak zatem należy postrzegać zjawisko elit we współczesnych społeczeństwach liberalno-demokratycznych (ściślej: o politycznym ustroju liberalno-demokratycznym), które równocześnie uznawane są za społeczeństwa masowe?

Jeśli idzie o sposób ujęcia elit, to spotykamy dwa poglądy. Jeden z nich podkreśla znaczenie spójności grupowej elit (Charles Wright Mills; 1916-1962, *The Power Elite* 1956). Z kolei Robert A. Dahl (1915-2014; *Who Governs?: Democracy and Power in an American City* 1961) uważał, że proces podejmowania decyzji i inicjacji różnych polityk ma charakter rozproszony i nie pozwala na identyfikację grup, które można byłoby uznać za elity władzy. Gus DiZerega w *Democracy as a spontaneous order (Critical Review. A Journal of Politics and Society, Vol. 3, 1989, Issue 2)* i *Elites and Democratic Theory: Insights from the Self Organizing Model* (1991) poszedł jeszcze dalej i uznał, że demokracja to samoorganizujący się system, w związku z czym identyfikacja elit politycznych nie ma podstaw.

⁹ R. Legutko, *Demokracja i republika*, <http://www.omp.org.pl/artukul.php?artykul=2240>, (dostęp: 31.12.2017).

W klasycznych teoriach elit, które nie straciły na swej aktualności, podkreślało się znaczenie mobilności społecznej w społeczeństwach masowych i w związku z tym formułowało się tezę o krążeniu elit, czyli o procesie ich wymiany przez dopływ nowych członków z innych warstw społecznych. Jeśli jednak zaakceptuje się stanowiska Dahla i DiZeregi wówczas problem krążenia elit znika, ale pozostaje złożona kwestia wyjaśniania procesu kształtowania się decyzji politycznych i roli w nim władzy centralnej.

Współczesne społeczeństwa masowe i zarazem zorganizowane jako państwa o ustroju liberalno-demokratycznym cechuje mobilność społeczna większa w porównaniu z wcześniejszymi okresami rozwoju społecznego, co najmniej od czasów tzw. rewolucji przemysłowej w drugiej połowie XVIII wieku i powiązanej z nią mobilności poziomej ze wsi do miast, a potem mobilności pionowej w ramach dynamicznych społeczności miejskich. Proces ten łączył się ze zjawiskami społecznymi, które rodziły krytykę moralną i społeczną (por. pracę Fryderyka Engelsa *O położeniu klasy robotniczej w Anglii* i powieści Karola Dickensa) oraz rewizję tej krytyki z punktu widzenia historyków kapitalizmu, podkreślających znaczącą poprawę warunków życia miejskich pracowników najemnych w porównaniu z warunkami życia robotników rolnych i drobnych dzierżawców ziemskich na wsi angielskiej¹⁰.

Czy z pionową mobilnością społeczną skorelowana jest także wymiana elit?

W świetle teorii Jamesa Burnhama (1905-1987; *The Managerial Revolution* 1941), badań Floyda Huntera (1912-1992; *Community Power Structure* 1953, *Community Power Succession* 1979) i George'a Williama Domhoffa (*Who rules America?* 1967, *Who Rules America? Power and Politics* 2013) okazuje się, że istnieje różnica między rozpoznawanymi publicznie elitami (politycznymi, finansowymi, gospodarczymi), a rzeczywistymi grupami posiadającymi wpływ na decyzje gospodarcze i polityczne dzięki nieformalnym powiązaniom. Domhoff wskazuje również w swych pracach, o wymownych powtarzających się tytułach *Who rules America?*, iż elity gospodarcze i polityczne są względnie stabilne, gdyż ich pozycja jest związana z udziałami we własności korporacyjnej i bankowej, a dopływ do nich nowych członków ograniczony przez formalne i nieformalne przeszkody. Domhoff skupia się na nieformalnych (niekoniecznie ukrywanych) mechanizmach rekrutacji do elit. Podejście tego typu nie tylko pozwala wskazać na podstawowe przyczyny procesu wymiany elit, a właściwie uzupełniania ich składu przez kooptację

¹⁰ Por. np. *Capitalism and the Historians*, red. F.A. Hayek, Chicago 1958.

opartą na kryteriach majątkowych, swoistym cenzusie mierzonym pozycją w strukturze własnościowej korporacji, ale dzięki niemu można również charakteryzować mechanizmy oligarchizacji społeczeństw, które skądinąd są uważane za demokratyczne. Oligarchizacja społeczeństw w świetle tego typu analiz okazuje się mieć dwoisty charakter:

a) polityczny, ze względu na sprawowanie władzy politycznej przez niezbyt liczną tzw. klasę polityczną, której skład podlega stosunkowo wolnej wymianie, choć od czasu do czasu zdarzają się wymiany na szerszą skalę w wyniku wyborów powszechnych, w których do głosu dochodzą nowe oczekiwania części elektoratu;

b) społeczno-ekonomiczny, ze względu na istnienie grup mających decydujący wpływ na gospodarkę dzięki dysponowaniu własnością, czyli znacznymi lub zgoła większościami udziałami w własności korporacyjnej czy bankowej.

Wcześniej Burnham twierdził, że tzw. rewolucja menadżerska polega na rozdzieleniu funkcji zarządzania od stosunków własnościowych. Być może stosunki własnościowe i relacje zarządzania funkcjonują równolegle, a w ostatecznym rozrachunku jednak dysponenci własnością podejmują kluczowe decyzje lub mają na nie rozstrzygający wpływ.

W Europie Sir Ralf Dahrendorf (1929–2009; *Class and Class Conflict in Industrial Society* 1959; *Konflikt und Freiheit: auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft* 1972) wskazywał, iż współczesna polityka wiąże się z zarządzaniem wymagającym specjalistycznej wiedzy. To zaś powoduje, że partie polityczne stają się dostawcami usług politycznych. Zatem jeden z istotnych sposobów postawiania, trwania elit i uzupełniania ich składu związany jest z wykształceniem i włączaniem się ekspertów w proces polityczny związany z działalnością partii politycznych.

Konkludując można stwierdzić, iż mobilność pionowa wiążąca się z kwalifikacjami w zakresie wiedzy specjalistycznej i umiejętnościami jej stosowania wpływa na proces rekrutacji do elit politycznych i gospodarczych, w czym wyższe wykształcenie ma istotne znaczenie jako warunek konieczny, lecz niewystarczający. Jednak nieformalne reguły, powiązania i stosunki własnościowe decydują ostatecznie o członkostwie w elitach.

Zatem, odnosząc się do kwestii relacji między charakterem współczesnych społeczeństw i państw liberalno-demokratycznych, które równocześnie są społeczeństwami masowymi, należy uznać, że ani stanowisko w rodzaju reprezentowanego przez Kornhausera, ani pogląd w rodzaju głoszonego przez Legutkę nie do końca są dobrze uzasadnione. Wydaje się, że, wbrew rozpo-

wszechnionej charakterystyce społeczeństwa masowego, jest ono wewnętrznie bardziej zróżnicowane i, pomimo oligarchizacji, zachodzą w nim procesy formowania się elit, które nie mają tak ekskluzywnego charakteru, jak można byłoby sądzić na podstawie niektórych teorii. Postępy nauk, zwłaszcza ścisłych i przyrodniczych, rozwój medycyny, osiągnięcia technologiczne i innowacje, a także osiągnięcia humanistyki i nauk społecznych, świadczą o tym, iż w pewnych dziedzinach społeczeństwa liberalno-demokratyczne wykazują żywotność i kreatywność, a instytucje, które przyczyniają się do owego postępu, czyli uczelnie wyższe, instytuty badawcze itp. wykazują efektywność, gdyż cechuje je elitarność, czyli wysoki poziom ekskluzywności. Jeśli idzie o elity polityczne, to ich jakość ze względu na inne procedury selekcji jest niższa, o czym świadczy sposób radzenia sobie z kryzysem migracyjnym w porównaniu z metodami rozwiązywania problemów związanych z kryzysem finansowym 2008 roku.

W społeczeństwach liberalno-demokratycznych można od dziesięcioleci obserwować dynamikę społeczną na poziomie lokalnym, gdzie podejmowane są różne działania na rzecz wspólnot lokalnych przy istotnym udziale obywateli i lokalnych elit politycznych, społecznych, intelektualnych i religijnych¹¹. Dynamika ta przejawia się również w ostatnim czasie z dużą intensywnością w związku z kryzysem migracyjnym i wyraźnym oporem części społeczeństw krajów należących do Unii Europejskiej wobec tzw. polityki gościnności (*Wilkommenspolitik*), w wyniku której nastąpił napływ do południowej i zachodniej części Unii migrantów, z których jedynie niewielka część pochodziła z objętej wojną Syrii, a w większości z Afryki Północnej i krajów położonych w głębi kontynentu afrykańskiego¹².

Oporowi towarzyszy zjawisko wzmocnienia się poczucia tożsamości narodowej, kulturowej i częściowo religijnej w obliczu powiększania się w krótkim czasie odłamu społeczeństw o odmiennych tradycjach moralnych, kulturowych i religijnych, co odczuwane jest jako zagrożenie dla istniejących tożsamości niezależnie od ich zróżnicowanej natury. Jednym z efektów przemian wywołanych poczuciem zagrożenia i lekceważenia oczekiwań znaczącej części obywateli jest wzrost nastrojów antyimigranckich, które w pewnych

¹¹ Por. np. R. D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, przy współpr. R. Leonardi'ego i R. Y. Nanetti, przeł. J. Szacki, posł. A. Rychar, Kraków – Warszawa 1995.

¹² Por. R. Alexander, *Angela Merkel i kryzys migracyjny. Dzień po dniu*, przeł. M. Masny, Warszawa 2017.

przypadkach prowadzą do zmiany większości parlamentarnej i rządu (Polska, Czechy, Austria) lub do zachwiania dominującej pozycji pozornie trwałego układu politycznego (Niemcy). Oznacza to, że społeczeństwa masowe nie są tak zatowizowane jak sądzono i poczucie wspólnoty oraz tożsamości narodowej odgrywa w nich pewną rolę. Jaka jest siła tych zmian i na ile są one trwałe pokaże czas. Być może w społeczeństwach liberalno-demokratycznych duch republikański nie zanikł zupełnie, a tym samym demokracja miałaby szanse odzyskać swój aksjologiczny fundament. Niewykluczone też, iż jesteśmy świadkami procesów społecznych prowadzących do modyfikacji dotychczasowych elit politycznych i społecznych.

prof. dr hab. JAROSŁAW GÓRNIAK

Uniwersytet Jagielloński

„INTELIGENCJA” I „ELITA” JAKO KATEGORIE SPOŁECZNE A KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE

W kontekście debaty o zadaniach kształcenia akademickiego, a zwłaszcza jego „elitarnego” wariantu, nie mogło pewnie zabraknąć odniesienia do zagadnienia inteligencji jako kategorii społecznej, warstwy czy klasy – w zależności od koncepcji stratyfikacji, którą się posługujemy. Spójrzmy też na to zagadnienie z perspektywy kształtowania się w Polsce elity społecznej, rozumianej zwłaszcza jako samoreprodukującej się elity władzy i bogactwa, w szczególności w okresie transformacji. A wszystko to – w kontekście dyskusji o kształceniu akademickim. Takie zadanie postawił przede mną moderator debaty w Tomaszowicach.

Debata na temat polskiej inteligencji jako warstwy/klasy, jej roli społecznej i etosu odbyła się już na gruncie polskiej (i nie tylko) humanistyki i nauk społecznych. Podkreślano jej specyficzny rodowód i specyfikę związaną ze społecznym kontekstem, w którym warstwa ta się rozwinęła w takich krajach jak Polska czy Rosja.

Szczególny kontekst wyłonienia się inteligencji jako kategorii społecznej dobrze podsumowuje Richard Pipes (1960), którego analiza dotyczy wprawdzie Rosji, ale rozciąga się także na przypadek ziem polskich. Pipes wywodzi inteligencję z klasy określanej przez niego, z wyraźnym nawiązaniem do Veblena, jako „leisure class” („klasa próżniacza” w przyjętym w Polsce tłumaczeniu), dysponującej dużymi swobodami społecznymi nawet po uwolnieniu

chłopów. Dzięki właściwemu tej klasie, a społecznie rzadkiego wykształceniu – ogólnemu, bez wąskich specjalizacji – które było rzadkością, rodząca się inteligencja miała dobre warunki dla godnego utrzymania. Jak podkreśla Pipes, XIX-wieczna Rosja stwarzała świetne środowisko dla „kulturalnego i intelektualnego dyletanctwa w najlepszym tego słowa znaczeniu”. Industrializacja, która przyspieszyła od końca XIX wieku, podmyła pozycję inteligencji, zmniejszając różnice między wąską wykształconą elitą a, przede wszystkim, chłopską resztą populacji, która zapewniała dostępność taniej żywności i służby. To industrializacja podważyła pozycję klasycznej inteligencji, zastępując ją specjalistami technicznymi i administracyjnymi. Dokonało się to w warunkach komunizmu, ale, jak twierdzi Pipes, jest efektem industrializacji: „Industrializacja wszędzie poddaje opartą na wolnych zawodach (*free-lance*), dyletancką, kulturalną inteligencję ogromnej presji, najpierw stania się profesjonalistami, a następnie wstąpienia w służbę”¹. Owo „wstąpienie w służbę” oznaczało w państwach komunistycznych zajęcie miejsca inteligencji przez – jak to ujął Pipes – techniczną i administracyjną pół-inteligencję.

W Polsce procesy te miały podobny przebieg. Cechą specyficzną polskiej inteligencji było odwoływanie się do etosu szlacheckiego z silnie eksponowanym narodowym, a następnie niepodległościowym i patriotycznym rysem. Jego istotną cechą był także kult wykształcenia ogólnego, przede wszystkim humanistycznego. Ten etos oddziaływał na rosnącą w znaczenie klasę profesjonalistów, choć w niej kompetencje specjalistyczne i ich uznanie w postaci pozycji zawodowej zdominowały walory „dyletanctwa w najlepszym tego słowa znaczeniu”². Ów rys dyletanckiej zdolności wypowiedziany się w rozmaitych kwestiach odnajdujemy w charakterystyce publicznych intelektualistów (*public intellectuals*) – bohaterów współczesnych mediów, którzy są zjawiskiem uniwersalnym.

Zdaję sobie sprawę, że odwoływanie się do Pipesa przy dyskusowaniu kwestii polskiej inteligencji i jej etosu może budzić opory. Jesteśmy w znacznej mierze ukształtowani przez mity, które się na etos inteligencji składają i które każą nam akcentować osobliwość polskiego doświadczenia i postrzegać z inteligenckiej perspektywy całe społeczeństwo. Niemal nie sposób mówić o narodzie, nie zajmując pozycji inteligenckiej, gdyż to inteligencja ukształtowała świadomość narodową. Warto w tym kontekście przypomnieć

¹ R. Pipes, *The Historical Evolution of the Russian Intelligentsia*, „Dedalus” 1960, vol. 89, No. 3, ss. 487–502.

² Tamże, s. 490.

o paru faktach, które uświadamiają nam społeczne procesy, z jakimi mieliśmy do czynienia w stuleciu niepodległej Rzeczypospolitej.

Bardzo pouczająca jest w tym względzie analiza podstawowych statystyk. Z *Małego Rocznika Statystycznego 1939* dowiadujemy się, między innymi, że w roku akademickim 1937/8 w Polsce, która liczyła ok. 32 mln mieszkańców, uczyło się 48 tys. studentów, z czego 37,5 tys. w uczelniach publicznych – skala jednego dużego uniwersytetu współczesnej Polski. Kończyło studia rocznie ok. 6 tys. osób. Wiemy też, że w 1933 r. tylko 11% szeroko rozumianej inteligencji miało wyższe wykształcenie, a owa szeroko rozumiana inteligencja stanowiła ok. 5% społeczeństwa³. Przed II Wojną Światową osoby z wyższym wykształceniem stanowiły elitę, lecz wojna zniszczyła jedną trzecią do nawet połowy tej grupy. Odbudowywaliśmy się jako społeczeństwo w dominującej mierze chłopskie. Po okresie awansu edukacyjnego, od lat 70., zaczęły być zauważalne procesy reprodukcji klasy osób z wyższym wykształceniem, czemu towarzyszyło silniejsze nawiązywanie do tradycyjnego etosu inteligentckiego, ale w praktyce nowa klasa wyedukowana była klasą specjalistów i w części partyjnej nomenklatury.

Inteligencja niebędąca nomenklaturą przed 1990 r. nie stanowiła klasy uprzywilejowanej. Wręcz przeciwnie, mówi się wręcz o społecznej degradacji inteligencji w okresie komunizmu⁴. Mam tu na myśli przede wszystkim inteligencję rozumianą jako zbiorowość osób charakteryzujących się wyższym poziomem wykształcenia i wykonującą prace wymagające znaczącego wysiłku umysłowego.

Duża część przedwojennej inteligencji polskiej padła ofiarą wojny (niektóre szacunki mówią o 40%⁵), powojennej emigracji, a także represji komunistycznych okresu stalinowskiego. Nowa inteligencja lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych rekrutowała się w dużej części ze środowisk chłopskich i robotniczych. Na początku lat siedemdziesiątych 30% jej składu stanowili synowie chłopscy, zaś 25% synowie robotników⁶. W 1972 r. w grupie kadr kierowniczych udział osób, których ojcowie byli robotnikami wynosił 19%,

³ Por. *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Główny Urząd Statystyczny RP, Warszawa 1939.

⁴ Por. E. Mokrzycki, *Od protokapitalizmu do posocjalizmu* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, IFiS PAN, Warszawa 1997, ss. 33–46.

⁵ E. Mokrzycki, *Is the Intelligentsia Still Needed in Poland?*, „Polish Sociological Review” 1995, 4 (112), s. 343.

⁶ Por. H. Domański, *Dwie transformacje w krajach Europy Środkowo-Wschodniej a ruchliwość społeczna*, „Studia Socjologiczne” 1998, 1 (148), s. 34; K. Zagórski, *Zmiany struktury i ruchliwość społeczno-zawodowa w Polsce*, GUS, Warszawa 1976.

zaś dzieci chłopskie stanowiły 34,5%⁷. Było to wynikiem powojennej transformacji społeczeństwa, która zaczęła stopniowo wygasać od drugiej połowy lat pięćdziesiątych.

Zjawiskiem charakterystycznym dla omawianego okresu była **rozbieżność czynników statusu**, czyli sytuacja, w której z wyższym wykształceniem nie wiązała się tendencja do uzyskiwania wyższego wynagrodzenia. W Polsce korelacja między wykształceniem a dochodami była słaba do lat sześćdziesiątych, następnie rosła ona do połowy lat siedemdziesiątych, po czym nastąpił jej spadek⁸. Systematycznie obniżała się pozycja dochodowa osób z wyższym wykształceniem. Podczas gdy w 1968 r. ponad 80% pracowników z wykształceniem wyższym zarabiała powyżej średniej krajowej, to w 1981 ok. 60% tej kategorii miało wynagrodzenia niższe od średniej krajowej. Jednocześnie narastało zróżnicowanie zarobków w obrębie poszczególnych kategorii wykształcenia⁹, co wiązało się z mechanizmem, który określam jako socjalistyczny korporacjonizm¹⁰. Ten trend uległ odwróceniu wraz z transformacją.

Jak zauważają Eyal i Wasilewski¹¹, istnienie w okresie komunizmu nomenklatury oraz odtworzenie klasy szeroko rozumianej inteligencji nie doprowadziło do ukształtowania się w Polsce klasy wyższej. Klasa wyższa jest stabilną bazą rekrutacyjną do elit, mającą możliwość ograniczenia dostępu do pozycji w elicie osobom spoza tej klasy. Taki rodzaj klasy wyższej wykształcił się w Rosji. Polega on na tym, że w kolejnych pokoleniach nomenklatury dominującą frakcję stanowią dzieci specjalistów, inteligencji. Formowanie takiej klasy wyższej rozpoczęło się też na Węgrzech, jako rezultat polityki kompromisu między biurokratyczną elitą a inteligencją. Natomiast w Polsce inteligencja jako warstwa została pod koniec lat sześćdziesiątych zaatakowana przez władze i nie była preferowana przy obsadzie stanowisk w elicie, a następnie przyłączyła się i przejęła kierownictwo w ruchu „Solidarności”, przechodząc do czynnej opozycji wobec komunistycznej elity.

⁷ Por. K. Zagórski, dz. cyt., s. 48.

⁸ Por. H. Domański, *Przemiany struktury społecznej a stabilność systemu* [w:] *Interesy i konflikt. Studia nad dynamiką struktury społecznej w Polsce*, red. W. Adamski, Ossolineum, Warszawa 1990, ss. 63-84.

⁹ Por. W. Wesołowski, B. Mach, *Systemowe funkcje ruchliwości społecznej w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa 1986.

¹⁰ Por. J. Górniak, *Economy and Education in the Socialist Corporate System*, „Innovation” 1989, vol. 2, No. 1-2.

¹¹ Por. G. Eyal, J. Wasilewski, *Pochodzenie społeczne i postkomunistyczne losy nomenklatury* [w:] *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja*, red. I. Szelenyi, D. Treiman, E. Wnuk-Lipiński, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1995, ss. 105-132.

W Polsce między pierwszym a drugim pokoleniem nomenklatury nie nastąpiły zmiany w strukturze pochodzenia. „Nadal rekrutowała się ona głównie ze środowiska robotniczego i podrzędnych pracowników umysłowych, a towarzyszył temu oczekiwany spadek rekrutacji ze środowiska rolników, powodowany ogólnymi zmianami sektorowymi i destrukcją klasy chłopskiej. Dzieci specjalistów nie wchodziły, lub też nie pozwolono im wchodzić, w szeregi nomenklatury. W Polsce nie wystąpiło formowanie się klasy wyższej, zarówno o biurokratycznym, jak i inteligentnym charakterze”¹².

Klasa wyższa jest stabilną bazą rekrutacyjną do elit, mającą możliwość ograniczenia dostępu do pozycji w elicie osobom spoza tej klasy. Taki rodzaj klasy wyższej wykształcił się, zdaniem Eyal i Wasilewskiego, w Rosji. Polega on na tym, że w kolejnych pokoleniach nomenklatury dominującą frakcją stanowią dzieci specjalistów, inteligencji. Formowanie takiej klasy wyższej rozpoczęło się też na Węgrzech, jako rezultat Kadarowskiej polityki kompromisu między biurokratyczną elitą a inteligencją.

Zamykanie się struktur wykształcenia i tendencja do reprodukcji klasy inteligentnej ma swoje konsekwencje długofalowe. Wobec faktu, że transformacja przyniosła gwałtowny wzrost znaczenia kapitału kulturowego, można powiedzieć, że klasa inteligencji (rozumianej jako wykształceni specjaliści i osoby na stanowiskach kierowniczych, a nie w klasycznym sensie) uzyskała w latach 90. uprzywilejowaną pozycję po wcześniejszym wykształceniu względnie silnej odrębności i zamknięcia. Może to stanowić podstawę do tworzenia się klasy wyższej w Polsce w przyszłości.

W 1993 r. członkowie starej elity, nomenklatury, stanowili szacunkowo ok. 30% nowej elity w Polsce. Podobnie było na Węgrzech, natomiast w Rosji stara nomenklatura dominowała w nowej elicie. W krajach postkomunistycznych stare elity zachowały w znacznym stopniu swoje pozycje, może z wyjątkiem Republiki Czeskiej¹³. Z badań przeprowadzonych przez J. Wasilewskiego w 1998 r. wynika, że połowa zbadanych liderów różnych dziedzin życia (najwyższe elity) zajmowała wysokie pozycje w polityce i gospodarce w 1988 r. Wiele z tych pozycji nie było bezpośrednio objęte nomenklaturą, więc nie można tej kategorii automatycznie utożsamiać ze starą elitą władzy. Co trzeci członek elit był profesorem wyższej uczelni, specjalistą lub nauczycielem,

¹² Tamże, s. 119.

¹³ J. Wasilewski, *Elite Circulation and Consolidation of Democracy in Poland* [w:] *Post-communist Elites and Democracy in Eastern Europe*, red. J. Higley, J. Pakulski, W. Wesolowski, Macmillan Press, London 1998, s. 167.

czyli inteligentem niezajmującym kierowniczego stanowiska. Tylko 7% osób wywodzi się z grup zawodowych o niższym statusie. Pokazuje to, że w aktualnej sytuacji osoby, które dysponowały kapitałem ludzkim lub politycznym w przeszłości, były w stanie skonwertować go w nowe aktywa rynkowe i polityczne. Rzuca się w oczy fakt, że aż dwie trzecie liderów biznesu było dyrektorami, zastępcami lub kierownikami w dużych przedsiębiorstwach państwowych.

Dziewięć procent aktualnych członków elity biznesu to dawni dyrektorzy naczelni przedsiębiorstw, natomiast dużą grupę stanowią byli dawni zastępcy dyrektorów naczelnych (19%), a 38% to w 1988 r. dyrektorzy wydziałów przedsiębiorstw. Nastąpił więc „szturm z drugiego szeregu”.

Próba w badaniach Wasilewskiego została wylosowana spośród elity politycznej, rozumianej jako „zbiorowość osób, które z racji pozycji formalnej wywierają trwałe i znaczący wpływ na decyzje o ogólnonarodowym zasięgu”¹⁴. Znalazły się w niej osoby zajmujące kluczowe pozycje w dziedzinach wymienionych w Tabeli 10 (np. w przypadku biznesu – dyrektorzy najważniejszych przedsiębiorstw w kraju, wskazani przez kompetentnych ekspertów). W 90% legitymowały się ukończonymi studiami wyższymi, a 96% studiowało na wyższych uczelniach, 11% miało tytuł naukowy doktora, a 5% habilitacje.

Porównajmy to z charakterystyką rodziców. Co trzeci ojciec badanych członków elity legitymował się wykształceniem wyższym, jednak co czwarty miał co najwyżej wykształcenie podstawowe; 13% ojców miało wykształcenie zasadnicze zawodowe, a pozostałe 30% średnie. Wśród matek dominowało wykształcenie podstawowe i średnie, a 18% miało wykształcenie wyższe. 61% respondentów zadeklarowało, że ojciec pełnił stanowisko związane z kierowaniem ludźmi, choć tylko 30% pełniło funkcje kierownicze zgodnie z międzynarodowym standardem (Grupa 1. W klasyfikacji ISCO88). Łącznie, 2/3 ojców reprezentowało zawody związane z pracą umysłową o różnym poziomie złożoności, zaś 1/3 to pracownicy fizyczni (14% to rolnicy).

Z tego porównania wynika, że znaczna część elit III Rzeczypospolitej awansowała wyraźnie w porównaniu z pozycjami rodziców. Nie można powiedzieć, że nowa najwyższa elita w Polsce odtwarzała elitę w poprzednim pokoleniu. Zaznaczyły się tendencje do dziedziczenia pozycji edukacyjnej, jednak ciągle jeszcze nie było mowy o ukształtowaniu się stabilnej bazy klasowej

¹⁴ J. Wasilewski i in., *Liderzy w polityce, administracji, gospodarce i komunikacji społecznej. Książka kodowa nr 1 (maszynopis)*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1998, s. 167.

dla rekrutacji elity. Potwierdza to przytoczoną już wyżej tezę o braku w Polsce klasy wyższej w znaczeniu zwykle przyjmowanym przez socjologów.

Czy taka klasa się uformuje? Wiele będzie zależało od tego, na ile drożne będą kanały awansu przez edukację i na ile nastąpi stopienie się składu elity gospodarczej i politycznej, będącej jednocześnie elitą zamożności. Istnienie mechanizmów demokratycznych przeciwdziała takiemu procesowi, ale nie eliminuje go całkowicie.

Tym, co naprawdę różni klasy, a co jest pochodną poziomu wykształcenia, jest uczestnictwo w kulturze. Klasa średnia ma pod tym względem odmienne preferencje od klas niższych, co również dotyczy emerytów. Najbardziej upośledzoną pod tym względem klasą społeczną są – z oczywistych powodów – rolnicy. Widać, że grupa nazwana tutaj klasą średnią, to w znacznym stopniu dobrze nam znana inteligencja (rozumiana już raczej jako klasa profesjonalistów), czyli warstwa społeczna wyróżniająca się lepszym wykształceniem. Obecnie dochodzą do tego jednak także inne atrybuty wyższego położenia, takie jak dochody i pozycja w strukturach organizacyjnych.

Charakterystyczne dla klas społecznych są różnice w częstości uprawiania sportów. Robotnicy i rolnicy wyraźnie częściej deklarują brak czasu lub potrzeby uprawiania sportu, natomiast żeglarstwo, a nawet narty są bardziej charakterystyczne dla klasy średniej.

Do repertuaru różniącego style życia klas społecznych wchodzi także elementy niewyróżnione w badaniu Domańskiego, jak choćby spędzanie wakacji w cieplejszych krajach, które wiążą się wprost ze stanem zamożności, ale i srodowiskową modą, bardziej charakterystyczną dla klasy średniej.

Ta krótka analiza wskazuje, że chociaż różnice w stylach życia klas społecznych nie są jeszcze radykalne, to występują pewne dystynkcje, do zaobserwowania których przygotowuje lektura pracy Bourdieu o różnicach smaku pomiędzy klasami społeczeństwa francuskiego¹⁵. Polskie społeczeństwo wyrosło z awansu społecznego i ciągle jeszcze podlega procesom strukturalizacji. Zaprezentowane wyżej tendencje do reprodukcji kapitału kulturowego, zwłaszcza poprzez dziedziczenie przewag edukacyjnych, może w przyszłości pogłębiać owe subtelne dystynkcje, które wyłaniają się z zaprezentowanych danych.

Nasze społeczeństwo będzie się tym samym upodabniać do społeczeństw zachodnioeuropejskich z ich wewnętrznymi, w gruncie rzeczy nie tak przecież

¹⁵ Por. P. Bourdieu, *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Routledge & Kegan, London – New York 1979.

radykalnymi zróżnicowaniami stylów życia. Sprzyja temu upowszechnienie wykształcenia wyższego, które mimo okupienia przez obniżenie przeciętnego poziomu absolwentów, będzie miało daleko idące konsekwencje modernizacyjne. W 2015 r. już 32% ludności w wieku powyżej 15 lat miało w Polsce wykształcenie wyższe. Uczelnie kształcą prawie 40% osób w wieku 19-24 lata. To nie jest najwyższy poziom wśród państw OECD, ale lokuje nas w czołówce. To tylko liczby. Wiemy, że za nimi często kryje się niezbyt wysoka jakość kształcenia. Mimo to, strukturalnie zmienia to w sposób radykalny polskie społeczeństwo. Rodzice oczekują, że ich dzieci będą co najmniej tak dobrze wykształcone, jak są oni. Będzie to więc wywierało presję na kontynuację wysokich aspiracji edukacyjnych, które notujemy od początku transformacji. Wysokiej wartości wykształcenia sprzyja także fakt, że jest ono ciągle jeszcze czynnikiem znacząco różnicującym wynagrodzenia: im lepsze wykształcenie, tym – przeciętnie biorąc – lepsze wynagrodzenie. Biorąc pod uwagę, że współczesna gospodarka opiera swój wzrost w znacznym stopniu na jakości kapitału ludzkiego i innowacjach, wysoki poziom wykształcenia sprzyja rozwojowi gospodarczemu, niezależnie od tego, że wykształcenie samo w sobie sprzyja rozwojowi społecznemu w innych wymiarach niż gospodarczy, w tym rozwojowi opartej na cnotach republikańskich demokracji.

Scenariusz może być jednak także inny: pogłębiające się różnice w materialnym statusie i ogólnych szansach rynkowych, nakładające się na reprodukcję społeczną dystansów edukacyjnych, mogą doprowadzić Polskę do sytuacji dwóch światów społecznych: relatywnie niedużej, względnie zamożnej, lepiej wykształconej, aktywnej politycznie i kulturowo elity (rzeczywistego *polis*) i mas społecznych, niecierpiących proporcjonalnych korzyści ze wzrostu gospodarczego czy rozwoju społecznej infrastruktury. Budowanie społeczeństwa obywatelskiego zakłada, że społeczna struktura nie przybierze postaci smukłej piramidy, osadzonej na szerokiej społecznej podstawie, lecz raczej postać dość pękatej beczki. Istotnym środkiem osiągnięcia takiego celu jest rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne, udrożnienie kanału mobilności społecznej przez edukację, przede wszystkim poprzez inwestycje w wysokiej jakości system edukacyjny na wszystkich szczeblach. To jest ważne wyzwanie rozwojowe. Jego istotnym składnikiem jest reforma systemu szkolnictwa wyższego, która powinna służyć wzrostowi jakości kształcenia opartej na wyższym poziomie kadry akademickiej i badań naukowych.

Z punktu widzenia kształtowania szkolnictwa wyższego ważne jest dobre rozpoznanie tego, jaki rodzaj wykształcenia będzie stanowił o szansach rynkowych absolwentów. Jest to perspektywa często kontestowana przez nauczycieli

akademickich, obrośla już licznymi nieporozumieniami. Trzeba jednak jasno powiedzieć: jeśli staje się na stanowisku, że ważną misją uczelni jest kształcenie, to nakłada to także odpowiedzialność na nauczycieli akademickich za losy ich uczniów. Nie wolno zatem odwracać się od tego, od czego losy te zależą, czyli od brania pod uwagę w swojej pracy dydaktycznej wyzwań, przed którymi staną młodzi ludzie, którzy zaufali swoim nauczycielom. Z drugiej strony, badania oczekiwań pracodawców odnośnie do kompetencji absolwentów odbiegają od stereotypów lansowanych wśród kadry akademickiej. Wśród oczekiwań co do kompetencji poznawczych dużą rolę odgrywa umiejętność i chęć uczenia się, kreatywność oraz zdolność definiowania i rozwiązywania problemów oraz skutecznego organizowania swojej pracy. Wśród kompetencji społecznych ważna jest umiejętność pracy w zespołach zadaniowych, dobre komunikowanie się w słowie i piśmie, czy umiejętność rozwiązywania konfliktów. Cechy dobrego pracownika najlepiej można kształtować poprzez włączanie studentów w projekty badawcze i rozwiązywanie istotnych problemów w toku zespołowej pracy naukowej i to wcale nie muszą być badania stosowane, ale zawsze powinny to być badania na wysokim poziomie. Wygląda na to, że najskuteczniejszą formułą kształcenia jest nowa wersja uniwersytetu „humboldtowskiego”, któremu nie zaszkodzi dialog i współpraca z otoczeniem gospodarczym, które podlega szybkim zmianom. „Nie taki straszny diabeł, jak go malują”.

Pomijam w tym krótkim wystąpieniu zagadnienie intelektualistów, zwłaszcza tzw. intelektualistów publicznych. W pierwszym dziesięcioleciu tego wieku przetoczyła się na ten temat międzynarodowa debata i nie ma powodu do niej wracać. Cechą publicznego intelektualisty jest ów szlachetny dyletantyzm, którym cechowała się pierwotna inteligencja, a który jest podstawą do zajmowania w mediach stanowiska w sprawach, w których nie ma się wiedzy specjalistycznej, opartej na starannie przeprowadzonych dowodach. Podczas wspomnianej debaty rozważano, między innymi, zagadnienia konfliktu pomiędzy pełnieniem ról akademickich, a byciem aktorem kultury masowej czy kreatorem opinii publicznej, choć nie tylko. W kontekście naszej debaty o kształceniu akademickim do ciekawostek można zaliczyć pojawienie się w jednym z amerykańskich uniwersytetów programu studiów doktoranckich kształcących „public intellectuals”. Co do oceny skuteczności tych studiów danych nie znalazłem.

Polska jest obecnie dość dobrze rozwiniętym społeczeństwem przemysłowym o powszechnym dostępie do kształcenia (co nie przekłada się, niestety, na

rewelacyjne wyniki czytelnictwa) i powiązaniu sytuacji ekonomicznej z poziomem wykształcenia. Nie mamy jeszcze ukształtowanej klasy wyższej rozumianej jako samoreprodukująca się elita władzy i bogactwa. Wykształcenie jest ciągle istotnym czynnikiem awansu społecznego, choć taki stan nie jest dany na zawsze. Kształcenie, w tym zwłaszcza akademickie, postrzegane jest jako kanał mobilności społecznej otwierający dostęp do klasy profesjonalistów. Etos inteligencki ciągle ma pewne oddziaływanie poprzez system edukacji i wzory stylu życia, związane z wyższym poziomem wykształcenia i lepszą sytuacją materialną, ale styl życia jest silniej poddany oddziaływaniu globalnych wzorców. W sukurs charakterystycznego dla inteligencji, ogólnego profilu wykształcenia i kompetencji kreatywnych oraz aktywnej misji społecznej przychodzą trendy na rynku pracy, które premiuje typ kompetencji, jakie można w przybliżeniu określić inteligenckimi. Z drugiej strony, kompetencje te są zaprzęgane do pracy w przeciwieństwie do manifestowania uwolnienia się od konieczności pracy ze strony klasy próżniaczej, z której chce wywodzić inteligencję Pipes. Ale przecież nasza literatura, przedstawiająca etos szlachecko-inteligencki, pełna jest wzorców zapracowanego inteligenta czy proto-inteligenckiego ziemianina. Może więc nowa gospodarka służyć będzie renesansowi inteligencji? Byle tylko tym wyzwaniom sprostała akademia! Potrzebujemy uczelni potrafiących kształcić nowocześnie i na najwyższym poziomie najzdolniejszych, ale dostępnych dla tych najzdolniejszych niezależnie od ich pochodzenia społecznego.

prof. dr hab. JERZY BARTMIŃSKI

Członek PAU

ELITA WOBEC ETOSU PRACY – AKTUALNOŚĆ WZORCA POZYTYWISTYCZNEGO?

Tezy

1. Etos pracy podlega współcześnie radykalnemu przebudowaniu. Stajemy w obliczu nowych perspektyw cywilizacyjnych: robotyzacja produkcji, powstanie społeczeństwa informacyjnego, społeczności konsumpcyjnej (Bauman), społeczeństwa bez pracy (Ryfkin); 20% populacji zapracuje na pozostałe 80% (wg WE PWN sv Praca, 2003).

2. Pozytywistyczne nadwartościowanie pracy (Prus, Orzeszkowa), przedłużone w koncepcji pracy S. Brzozowskiego, wg którego „Człowiek istnieje, bo pracuje, utrwała pracą swoje istnienie: kto nie pracuje, nie ma głosu” (S. Brzozowski, *Idee*, s. 224), zaś „Tradycji pracy społeczeństwo nasze nie posiada absolutnie” (S. Brzozowski, *Opetane zegary* 42).

3. Personalistyczna koncepcja pracy w nauczaniu Jana Pawła II (*Laborem exercens*) i papieża Franciszka (*Mężczyzna i kobieta pracujący są ludźmi posiadającymi godność*); idea pracy jako dialogu wg ks. Józefa Tischnera (praca jest rozmową człowieka z człowiekiem i sposobem budowania wspólnoty); jak interpretować Norwidowską formułę „piękno na to jest, by zachwycalo do pracy, praca by się zmartwychwstało”?

4. Różne formy organizacji pracy: praca na etacie, praca na umowie („śmieciówka”?) – konflikt interesów pracodawcy i pracownika-prekariusza, potrzeba rozwiązań zróżnicowanych, kompromisowych.

5. Dwa podejścia do pracy w polskiej tradycji kulturowej: chłopskie (plebejskie, populistyczne) i szlacheckie (inteligenckie, elitarne): praca fizyczna vs praca umysłowa, „roboty” vs „praca”. Por.:

Kiedy patrzyłem na socrealistyczne obrazy i płaskorzeźby na domach MDM-u przy Marszałkowskiej, czułem sympatię dla tego odwrócenia hierarchii, które obowiązywały w dawnym malarstwie z jego wielkim przemilczeniem i **pogardą dla fizycznej pracy**, choć pracę na roli gloryfikowali Chełmoński i Wyczółkowski. (...) Socrealizm szedł dalej, wypinał się na wysoki kanon piękna, wynosił na szczyt niezgrabność, nieforemność, po gombrowiczowsku niższość przeciwstawiał wyższości, schodził na dół, by to, co oddalone wywyższyć, utrzcę nosa arystokratycznej wyniosłości, pokazywał nieciekawe ciała **ludzi ciężkiej pracy**, bez urody, toporne, brzydkie, przeciwstawiając je wyższej elegancji, która **pogardzała ludźmi czarnej roboty**, robotniczą mierzwą, niewartą uwagi. (...) Robotników się bałem, ale nie umiałem nimi gardzić tak jak ci, którzy nienawidząc realnego socjalizmu, przy okazji pogardzali **‘skundloną masą robotli’** i tematem fizycznej pracy, który – jak uważali – miał do szczytu kompromitować artystę¹.

Ten dziwny rozkład naszego społeczeństwa na ludzi, którzy **gadają** i na tych, którzy **pracują**, utrzymuje się przez wieki mimo zmian warunków życia, zmian ekonomicznych, ustrojowych itp. (...) Mimo że czasy bardzo się zmieniły, model szlachecki i kmiecy społeczeństwa się utrzymują. Może model ten zapewnia pewnego rodzaju równowagę społeczną: **jedni pracują, a drudzy błyszczą i gadają?**²

6. Nowe zawody i formy aktywności wyłamują się z tradycyjnego stereotypu pracy: *konsultant, meeting planner, personal shopper, animator czasu wolnego; egzaminator online; doradca do spraw żywienia – trendsetter (reklamujący towar), copywriter; specjalista ds. marketingu internetowego* itp.

7. Praca jako **zajęcie** w zespole innych zajęć: wolontariat, sport, nauka, turystyka, zajęcia dydaktyczne, czytanie, modlitwa, twórczość amatorska, zajęcia dydaktyczne, czytanie; modlitwa; rozrywka, odpoczynek, czas wolny, gry i zabawy. **Aktualność staropolskiego pojęcia „zabaw przyjemnych i pożytecznych”, jako „zajmowania się” czymś sensownym, dającym satysfakcję jednostce i korzyść społeczności;** perspektywy rozwijania idei „zabawy –

¹ S. Chwin, *Zwodnicze piękno*, Kraków 2016, Biblioteka „Tygodnika Powszechnego”, ss. 27–29.

² A. Kępiński, *Psychopatie*, Kraków 1977, s. 77.

zajęcia” w nowoczesnym społeczeństwie informatycznym, społeczeństwa bez pracy w tradycyjnym, stereotypowym rozumieniu.

8. Odnosząc się do pytania postawionego mi przez moderatora panelu, prof. Andrzeja Borowskiego, o stosunek elity do etosu pracy, sądzę, że „wzorzec pozytywistyczny” utracił w dużym stopniu aktualność ze względu na radykalne zmiany cywilizacyjne i kulturowe w ostatnim półwieczu. W perspektywie robotyzacji, powstania społeczeństwa informatycznego i konsumpcjonistycznego, społeczeństwa „bez pracy”, pozytywistyczny etos pracy zostaje nie tyle unieważniony (bo dla części ludzi zachowuje swoją wartość), co przesunięty na dalszy plan, częściowo zawieszony. Paradoksalnie wraca stara szlachecko-inteligencka idea „zająć” niebędących „pracą” w sensie ścisłym, z użyciem narzędzi w rodzaju kosi, młota, łopaty, cyrkla, liczydła, komputera itp., lecz „działaniem” prowadzącym do powstania określonych wytworów niematerialnych. Są to „działania” kreatywne, artystyczne, organizacyjne, biznesowe, usługowe i Bóg wie, jakie jeszcze, które w dawnym języku polskim określano mianem „zabawy” – z koniecznym jednak dodatkiem, że mają być nie tylko „przyjemne”, ale i „pożyteczne”. Nasza „elita” ma więc otwarte pole do popisu. I wydaje mi się, że ambicje współczesnych Polaków kierują się właśnie w tę stronę.

9. Na koniec pozwolę sobie na przyczynek bibliograficzny, uzupełniający moją skrótową wypowiedź. W roku 2016 ukazał się w Lublinie w ramach serii *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* osobny tom pt. *PRACA* (red. Jerzy Bartmiński, Małgorzata Brzozowska, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska), w którym zrekonstruowano językowo-kulturowe obrazy PRACY w 14 językach; jest tam artykuł o koncepcie PRACY we współczesnej polszczyźnie oraz syntetyczny szkic *PRACA w kręgu wartości słowiańskich i europejskich*. W roku 2018 ukaże się także w Lublinie (w Wydawnictwie UMCS) osobny tom *Praca ludzka*, pokłosie interdyscyplinarnej konferencji zorganizowanej w roku 2016 przez Instytut Filologii Polskiej UMCS pod patronatem PAU.

prof. dr hab. FRANCISZEK ZIEJKA

Członek PAU

WYKSZTAŁCENIE JAKO DROGA DO ELITY

Pochodząc od Adama, wszyscy jesteśmy jednakowo szlachetni albo jednakowo nieszlachetni, a szlachcicem jest ten, którego uszlachca własna cnota.

Stanisław ze Skalbmierza, pierwszy rektor
odnowionej w 1400 r. Akademii Krakowskiej¹

Od organizatorów konferencji otrzymałem propozycję, aby przypomnieć zjawisko, którego symbolem stał się prof. Stanisław Pigoń: proces wzbogacania polskiej elity naukowej o ludzi, których przodkowie przez całe wieki nie posiadali właściwie żadnych praw, a którzy w 2. połowie XIX w. pojawili się w życiu naukowym polskim w licznym zastępie. Zwrócono się w tej sprawie do mnie, bowiem zajmowałem się tą problematyką przed ponad dwudziestu laty². Problematyka ta nie jest nowa, od kilku dziesięcioleci prowadzone bowiem są głównie na Uniwersytecie Jagiellońskim badania źródłowe na temat studiów na Uniwersytecie Krakowskim słuchaczy wywodzących się z różnych

¹ Cyt. za: Z. Kozłowska-Budkowa, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Grunwaldu*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Historyczne” 1981, z. 8, s. 61.

² Por. F. Ziejka, *Nauce i ludziom przypisani* [w:] tegoż, *Poeci, misjonarze, uczeni. Z dziejów kultury i literatury polskiej*, Kraków 1998; F. Ziejka, *Odzyskane obywatelstwo chłopów polskich* [w:] tegoż, *Miasto poetów. Studia i szkice*, Kraków 2005, ss. 345–356.

grup społecznych, w tym – ze środowiska chłopskiego. W 1964 roku, tzn. w okresie jubileuszu 600-lecia fundacji Uniwersytetu Jagiellońskiego, „przecierali” ścieżki przyszłym badaczom tej problematyki: Irena Kaniewska, Wacław Urban oraz Andrzej Wyczański³. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku kontynuował te badania Zdzisław Pietrzyk, autor monografii: *Wykształceni synowie chłopscy w Małopolsce w okresie późnego Odrodzenia*⁴. Mają swój udział w tych badaniach także inni historycy, m.in. Marian Chachaj, znany lubelski badacz peregrynacji edukacyjnych z czasów Pierwszej Rzeczypospolitej⁵ oraz Janusz Sondel, historyk prawa rzymskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego⁶. Nową kartę w badaniach źródłowych tej problematyki podjął przed blisko dwudziestu laty Andrzej Banach z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Efektem jego wieloletnich studiów są dwie obszernie, bardzo ważne książki poświęcone obecności studentów pochodzenia chłopskiego na Uniwersytecie Jagiellońskim w epoce autonomii galicyjskiej⁷.

Przywołany wyżej Marian Chachaj obliczył, że w wieku XVI średnio 10% ogółu studentów Akademii Krakowskiej wywodziło się z chłopskiego stanu. Badacz podał przy tym ważną informację: iż co dziesiąty z nich zdobywał stopnie naukowe. Oczywiście, w dawnej Polsce zdecydowana większość wywodzących się z chłopskich rodzin studentów wybierała drogę kariery kościelnej, przyjmując święcenia. Ponieważ jednak właściwie niemożliwe było, aby nieszlachcic mógł otrzymać przynależne proboszczom lub kanonikom beneficjum, zostawali oni wikariuszami, albo... kontynuowali studia i robili karierę naukową. Tych drugich było niemało, ale przynajmniej kilka nazwisk godzi

³ Por. I. Kaniewska, *Młodzież Uniwersytetu Krakowskiego w latach 1510–1560. Studium Statystyczne* [w:] I. Kaniewska, R. Żelewski, W. Urban, *Studia z dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego w dobie Renesansu*, Kraków 1964; W. Urban, *Losy wychowanków Akademii Krakowskiej w drugiej połowie XVI i pierwszej połowie XVII wieku*, tamże; A. Wyczański, *Struktura społeczna Uniwersytetu Krakowskiego w XVI wieku* [w:] *Polska w świecie. Szkice z dziejów kultury polskiej*, red. J. Dowiat, Warszawa 1972.

⁴ Z. Pietrzyk, *Wykształceni synowie chłopscy w Małopolsce w okresie późnego Odrodzenia*, Kraków 1993.

⁵ Por. M. Chachaj, *Wykształcenie wyższe a kariera w szesnastowiecznej Rzeczypospolitej* [w:] *Nauczanie w dawnych wiekach. Edukacja w średniowieczu i u progu ery nowożytnej. Polska na tle Europy*, red. W. Iwańczak, K. Bracha, Kielce 1997, s. 275–290; tenże, *Studia uniwersyteckie lublinian w czasach staropolskich* [w:] *Lublin w dziejach i kulturze Polski*, red. T. Radzik i A.A. Witusik, Lublin 1997, ss. 105–114.

⁶ Por. J. Sondel, *Kariera uniwersytecka jako sposób awansu społecznego w dawnej Polsce* „*Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa*”, t. 3, 2010, ss. 209–220.

⁷ Por. A. Banach, *Młodzież chłopska na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1860/61–1917/18*, Kraków 1997; tenże, *Kariery zawodowe studentów UJ pochodzenia chłopskiego z lat 1860/1961–1917/1018*, Kraków 2009.

się tu przywołać, ze względu na zajmowaną wysoką pozycję w gronie profesorów Akademii Krakowskiej. Byli to m.in.: Jan z Ludziska (ok. 1400 – ok. 1460), Adam z Napachania (1494–1561), Piotr Proboszczowicz (1509–1565), Walenty Fontana (1536–1618), Grzegorz Skrobkowicz (zm. ok. 1616), Jakub Charvinius (zm. ok. 1607), Piotr z Górczyna (ok. 1546–1616), Stanisław Mareniusz (ok. 1532–1580), czy wreszcie Jan Brożek (1585–1652).

W tym kontekście warto przypomnieć mało znaną, choć uwiecznioną przez Jana Matejkę w 1858 roku na pięknym obrazie, dziś zdobiącym gabinet rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, sprawę nadania przez króla Zygmunta I w 1535 roku przywileju profesorom Akademii pochodzenia nieszlacheckiego, na mocy którego każdy profesor, który pracował w niej co najmniej dwadzieścia lat, otrzymywał szlachectwo⁸. I mimo że wśród historyków brak zgodności co do tego, czy prawo to weszło w życie⁹, to przecież sam fakt wydania przez króla takiego przywileju pokazuje wagę spraw profesorów Akademii Krakowskiej pochodzenia plebejskiego.

W wiekach następnych ta droga awansu chłopskich synów została w dużej mierze ograniczona. Trwałe przywiązanie chłopca do ziemi i pana właściwie uniemożliwiało opuszczenie wsi przez chłopskiego syna w celu podjęcia studiów¹⁰. Dopiero w 2. poł. XIX wieku sytuacja się zmieniła. Awans synów chłopskich

⁸ Pięć lat wcześniej, w 1530 roku, podobny dokument wydał cesarz Karol V: nadał on wszystkim profesorom wykładającym na uniwersytetach w cesarstwie tytuł hrabiowski (*comes palatinus*). Por. J. Sondel, *Nadanie szlachectwa profesorom Uniwersytetu Krakowskiego przez Zygmunta I*, „Krakowskie Studia Prawnicze” 1991, ss. 111–129.

⁹ Janusz Sondel przypomina w swoim artykule polemikę na ten temat. W każdym razie stwierdzenie Hugona Kołłątaja o tym, iż bakałarz, który uzyskał stopień doktora, mógł sobie wybrać herb, zdecydowanie przemawia za wejściem w życie tego przywileju. Wyraża rezerwę w tej sprawie zachowują dwudziestowieczni historycy UJ: Jan Hulewicz, Henryk Barycz czy Mirosława Chamcówna.

¹⁰ Znakomitym przykładem bezwzględności stosowania praw pańszczyźnianych jest biografia Antoniego Bryka, profesora chirurgii na UJ, który przyszedł na świat w 1820 roku w rodzinie chłopca pańszczyźnianego w Dubiecku (jako poddany hr. Kazimierza Krasickiego). Chcąc się kształcić, uciekł z rodzinnego domu do Wiednia. Tam ukończył gimnazjum i podjął studia medyczne. Przypadkowo „odkryty” przez hr. Krasickiego z rozkazu tegoż miał wrócić do rodzinnej wsi w celu objęcia gospodarstwa po zmarłym ojcu i wypełniania wszystkich obowiązków chłopca pańszczyźnianego. Mimo próśb, hrabia nie ustąpił. Jest rzeczą znamionną, że pretensje hrabiego w pełni poparł miejscowy proboszcz. W tej sytuacji Bryk zdecydował o wstąpieniu do armii austriackiej, co automatycznie zwalniało go z obowiązków chłopca pańszczyźnianego. Jako żołnierz ukończył studia, w 1846 roku otrzymał doktorat. Z czasem został dyrektorem jednego z wiedeńskich szpitali. W 1852 roku wygrał konkurs na profesora medycyny na UJ. Zrażony do polskości, aż do 1869 roku wykłady prowadził w języku niemieckim. Wiadomo jednak, że w miarę możliwości pomagał synom chłopskim pragnącym studiować. Por. J. Bogusz, *Antoni Bryk [w:] Sylwetki chirurgów polskich*, Wrocław 1983.

do elity zaczął się właściwie w drugim pokoleniu popańszczyźnianym, tzn. wśród ludzi urodzonych ok. 1860 r. Z badań Andrzeja Banacha wynika, że w okresie 1860-1918 średnio ok. 20 do 23% studentów UJ pochodziło z chłopskich rodzin. W oparciu o studia źródłowe w Krakowie, ale i w innych miastach, także w Wiedniu, autor ten ustalił listę 3480 studentów UJ chłopskiego pochodzenia. Wybierali oni przede wszystkim studia prawnicze (1592 osoby w omawianym okresie). Na drugim miejscu znalazł się Wydział Filozoficzny UJ (973 osoby), na trzecim Wydział Teologiczny (646 osób) a na ostatnim Wydział Lekarski (269 osób)¹¹. W porównaniu z innymi grupami społecznymi efektywność studiów w grupie słuchaczy ze wsi była stosunkowo duża: spośród 3480 słuchaczy ze wsi wpisanych na UJ, aż 1939 ukończyło studia. Z tego: 578 zostało nauczycielami szkół średnich, 367 duchownymi¹², 361 prawnikami, 115 lekarzami. Interesująca jest także inna informacja podana przez Andrzeja Banacha: co czwarty wywodzący się z rodzin chłopskich absolwent studiów UJ uzyskał doktorat (na ogólną liczbę 1939 aż 487 osób uzyskało doktorat). Spośród synów chłopskich, którzy w ciągu drugiego półwiecza XIX w. poświęciło się nauce, aż trzydziestu sześciu otrzymało tytuł profesora, osiemnastu było dziekanami, a ośmiu spośród nich pełniło zaszczytny urząd rektora uniwersytetu¹³.

Przywołane informacje świadczą o jednym: iż w 2. połowie XIX w. rozpoczęła się na znacznie większą niż kiedykolwiek wcześniej skalę proces wzbogacania elity narodu przez zastępy jednostek zaprawionych w walce o wytyczone cele, szczerze służące nauce. Jednostek, które przy tym nie zapomniały o obowiązkach wobec ojczyzny (wielu spośród przywoływanych tu uczonych

¹¹ Trzeba pamiętać o stosunkowo niewielkiej liczebności studentów UJ. W roku akademickim 1860/61 wpisało się na Uniwersytet Jagielloński zaledwie 274 studentów (w tym 18 synów chłopskich). W roku akademickim 1913/14 wpisało się 3736 studentów (w tym 620 synów chłopskich).

¹² Czterech spośród nich zostało biskupami: Józef Sebastian Pelczar, Józef Bilczewski, Franciszek Bardo, Stanisław Rospond.

¹³ Ks. prof. Józef Bilczewski (Biba) był rektorem Uniwersytetu Lwowskiego w roku akademickim 1900/1901. Na tej samej uczelni w roku akademickim 1903/1904 rektorem był ks. prof. Jan Fijałek. Na Uniwersytecie Jagiellońskim urząd rektora powierzono w tym czasie: ks. prof. Franciszkowi Gabrylowi (w roku akademickim 1907/1908), ks. prof. Maciejowi Sieniatycki (w roku akademickim 1918/1919) oraz profesorowi medycyny, Julianowi Ignacemu Nowakowi (w roku akademickim 1921/1922). Przez dwa lata, 1926–1928, urząd rektora na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie pełnił prof. Stanisław Pigoń. W roku akademickim 1931/1932 rektorem Uniwersytetu Poznańskiego był ks. prof. Jan Sajdak, natomiast w okresie II wojny światowej, od 1939 do 1946 roku rektorem Akademii Handlowej w Krakowie był prof. Albin Żabiński.

służyło w szeregach armii w czasie dwóch wojen światowych, ale i – jak Stanisław Pigoń – w wojnie bolszewickiej z 1920). Jednostek, które w zdecydowanej większości pamiętały o swoich braciach i siostrach żyjących nadal na wsi (por. inicjatywy organizowania tzw. uniwersytetów ludowych).

W kontekście przywołanych tu informacji nasuwa się pytanie: co wnieśli synowie chłopscy do polskiej nauki? Bliższy ogląd ich biografii, a także lektura wspomnień pozwalają stwierdzić, że wnieśli oni przede wszystkim sumienność i pracowitość. Nieprzypadkowo przez stulecia obowiązywał w Polsce zwyczaj nazywania chłopów „pracowitymi” (*laboriosus*). O skali owej pracowitości synów chłopskich na katedrach uniwersyteckich przekonać się łatwo, gdy sięgnąć po bibliografię ich prac czy też do złożonych w bibliotekach i archiwach „materiałów warsztatowych”¹⁴. Ogląd tych materiałów pozwala zrozumieć, z jaką pasją oddawali się oni uprawianiu nauki. Benedyktyńska wręcz sumienność w zbieraniu materiałów, w ich segregowaniu i opracowywaniu musi imponować każdemu. Bez wątplenia była to ich wielka cnota, ale i... pewna skaza. Być może, iż to właśnie owa dbałość o ścisłe trzymanie się faktów sprawiła, że uczeni ci dość często pisali ciężko i „nieefektywnie”. Tadeusz Ulewicz podkreślał na przykład, że prace prof. Jana Janowa są „zagęszczone, czasem nawet przegęszczone pod względem treści, a zatem – że nie stanowią lektury łatwej i wymagają pracy oraz bacznej uwagi od czytelnika specjalisty. Stroniąc od frazesów i łatwych domysłów, trzymając się one twardego, często bardzo suchego i nużącego materiału faktów”¹⁵. Na nadmierną erudycję, która wręcz rozsądzała konstrukcję prac wielką liczbą przypisów, aneksów i dygresji niejedną raz narzekali czytelnicy prac Jana Nepomucena Fijałka. Bardzo ściśle trzymali się gruntu faktów w swoich pracach Stanisław Pigoń, Franciszek Bujak czy Stanisław Kot. Wolno sądzić, że „chłopska” (choć – co oczywiste – niekoniecznie związana tylko z ludźmi tego stanu) sumienność nakazywała tym uczonym pochylać się nad każdym bodaj kłosem kultury polskiej, nad każdym odnajdywanym dziełem, każdym pisarzem. Zajęci roztrząsaniem spraw drobnych, nie zawsze mieli oni czas na wielkie syntezy.

Wraz z pracowitością przywoływanych tu uczonych szedł typowo chłopski upór w dochodzeniu do prawdy. We wspomnieniach o nich raz po raz spotykamy się z uwagami na temat swoistej bezwzględności, z jaką podchodzili do

¹⁴ W zbiorach Biblioteki PAN w Krakowie znajdują się m.in. „teki” ks. Jana N. Fijałka oraz Jana Czubka; w Bibliotece Jagiellońskiej – materiały warsztatowe Stanisława Pigionia i Stanisława Kota.

¹⁵ T. Ulewicz, *Dorobek naukowy Jana Janowa w zakresie językoznawstwa słowiańskiego*, „Pamiętnik Słowiański”, IV, 1954, z. 1, s. 57.

spraw nauki. Często padają słowa o ich szorstkości w obejściu, o niestosowaniu przez nich taryfy ulgowej w prowadzonych badaniach. Wygląda na to, że zdecydowana ich większość czuła się członkami swoistego zakonu, w którym nikomu nie przysługuje prawo złamania przyjętych zasad. O takich „zakonnikach” pracy naukowej pisał w 1915 roku Stanisław Pigoń we wspomnieniu o przyjacielu, doktorze Edmundzie Kołodziejczyk z Wadowic (zginął na froncie rosyjskim): „Był jednym z nielicznych w każdym pokoleniu zakonników pracy, którzy użyteczność publiczną budują na wielorakim podkładzie abnegacji z osobistej chluby, na jasnej bezinteresowności, więc na pierwiastkach, w których jest niejedno z bohaterstwa”¹⁶. Świadomość przynależności do owego „zakonu pracowników nauki” sprawiała, że uczeni ci z prawdziwą pasją bronili swych racji w toczonych polemikach naukowych (do znakomitych polemistów zaliczali się m.in. Jan Czubek, Jan Nepomucen Fijałek, a także Stanisław Pigoń).

W ogłoszonych u progu XX wieku, a dotyczących lat osiemdziesiątych XIX wieku, *Wspomnieniach krakowskiego studenta* Waław Nałkowski dość surowo oceniał swoich uniwersyteckich kolegów ze wsi. Zwracał uwagę na niski – jego zdaniem – poziom moralny chłopskich synów, pogardliwie zwanych „góralami”. Pisał:

Ideałem [ich] jest oddalić się jak można najbardziej od swego chłopskiego początku, zatrzeć swe niskie pochodzenie i stanąć najbliżej arystokracji, choćby u klamki jej podwoi; środkiem do tego celu jest płaszczenie się i nauka (biedna nauka!); ma ona dla nich o tyle wartość, o ile zapewnia wyższe stanowisko, stanowisko podnoszące ich nie w oczach świata naukowego, nie na polu sławy naukowej, lecz na polu towarzyskim (i materialnym)¹⁷.

Przeciwko tej krzywdzącej, choć niewątpliwie mającej także realne podłoże ocenie synów chłopskich w środowisku uniwersyteckim wystąpił swego czasu Stanisław Pigoń w pamiętniku *Z Komborni w świat* oraz w szkicu *Wielka przemiana* zamieszczonym w tomie *Z przedziwa pamięci*¹⁸. Przywołane przez

¹⁶ S. Pigoń, *Edmund Kołodziejczyk. Wspomnienie [w:] tegoż, Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 287.

¹⁷ W. Nałkowski, *Wspomnienia krakowskiego studenta [w:] tegoż, Pisma społeczne*, wybrał i oprac. S. Żółkiewski, Warszawa 1951, s. 226.

¹⁸ Por. S. Pigoń, *Z Komborni w świat*, dz. cyt., s. 208 i in.; tenże, *Z przedziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968, s. 111 i in. Sprawy tą szerzej zajmuje się Cz. Kłak w szkicu: *Niezwykłe kariery chłopskich synów [w:] Chłopi – Naród – Kultura*, t. 3: *Oblicze duchowe*, red. Cz. Kłak, Rzeszów 1997.

niego argumenty, a także bliższy ogląd drogi życiowej sporej gromady uczonych pochodzenia chłopskiego wskazują, że opinia Nałkowskiego była w dużej mierze niesprawiedliwa. Większość spośród owych uczonych – współbraci Pigionia – zachowywała skromność w życiu codziennym. Skromność ta nie kłóciła się jednak prawie nigdy z poczuciem własnej wartości i godności. Pokazuje to właśnie przykład Pigionia: w bezpośrednich kontaktach był człowiekiem skromnym, nigdy niestarájącym się wywyższać. Z drugiej strony jednak – znał on swoją wartość. Toteż w zakończeniu swych pamiętników pisał z dumą:

Chciałem odrysować ścieżkę wiejską, z jej stromościami, zakrętami, zdradzieckimi urwiskami – prowadzącą do wielkiej drogi ku kulturze duchowej [...]. Ścieżkę tę nie sam jeden przebyłem. Przede mną i za mną wspinały się po niej i wspinać będą tysiące wyrostków, których los w takim jak mnie umieścił położeniu socjalnym. Moja ścieżka ani była lepsza, ani wiele gorsza od tych tysięcy¹⁹.

Oto przykład zwyczajnej uczciwości wobec siebie i innych.

Przywołani w tym tekście uczeni pochodzenia chłopskiego służyli nie tylko prawdzie. Służyli ludziom. Dla większości z nich bardzo żywe było poczucie solidarności z braćmi. Jak już wspomniano, z zasady nie uchylali się oni od dodatkowych obowiązków na uczelniach. Często podejmowali też obowiązki poza uczelnią. Stanisław Pigoń był więc rektorem Uniwersytetu Stefana Batorego, ale i wyjątkowo oddanym młodzieży kuratorem studenckiego Koła Polonistów w Wilnie. Po powrocie do Krakowa sprawował opiekę nad Stowarzyszeniem Bratniej Pomocy (był inicjatorem zbudowania domu studenckiego przy ul. Garbarskiej), po II wojnie światowej założył natomiast Towarzystwo Opieki nad Młodzieżą Chłopską, którego dziełem były bursy w Krakowie i Tarnowie. Franciszek Bujak w roku 1920 był ministrem rolnictwa w rządzie Władysława Grabskiego, współtwórcą ustawy o reformie rolnej (dążył do stworzenia wielkich gospodarstw na wzór poznański), twórcą dwuletnich szkół rolniczych, ale także propagatorem ruchu spółdzielczego, założycielem Spółdzielni Wydawniczej „Wieś”, która wydawała między innymi miesięcznik „Wieś i Państwo” oraz Bibliotekę Dziejów Kultury Wsi, wreszcie – założycielem Zrzeszenia Inteligencji Ludowej i Przyjaciół Wsi. Nie zapomniał on także o wsi rodzinnej: w Maszkienicach koło Brzeska przeprowadził więc meliorację i komasację gruntów, w połowie zaś lat trzydziestych zainicjował

¹⁹ S. Pigoń, *Z Komborni w świat*, dz. cyt., s. 283.

budowę domu ludowego (należałoby raczej napisać ufundował). Stanisław Kot od wczesnej młodości brał żywy udział w pracy społecznej i politycznej. Jeszcze przed wybuchem II wojny światowej wydawał na Uniwersytecie Lwowskim pismo „Promień” – organ młodzieżowej organizacji niepodległościowej o tej nazwie. W 1914 roku został powołany przez Władysława Sikorskiego na kierownika Biura Prasowego w Departamencie Wojskowym Naczelnego Komitetu Narodowego. Z właściwą sobie energią zorganizował Biuro, a także redagował pisma NKN-u: „Wiadomości Polskie” (Kraków), „Dziennik Narodowy” (Piotrków), „Gazeta Polska” (Dąbrowa Górnicza). Przez wiele lat brał udział w ruchu ludowym. Miał czas także na inne przedsięwzięcia: założył więc w Krakowie Towarzystwo Osiedli Urzędniczych, zabiegał o budowę Uniwersytetu Wiejskiego Ziemi Krakowskiej.

Wciągnięci w służbę nauce uczeni z pokolenia Pigionia w szczególności sposób wyczuleni byli na sprawy wolności jednostki. Co znaczy być wolnym, dobrze wiedzieli ich dziadowie a niekiedy i ojcowie, w młodości zmuszani do odrabiania pańszczyzny. Smak wolności dobrze poznał przywołany tu prof. Antoni Bryk, absolwent Uniwersytetu Wiedeńskiego. Nic dziwnego zatem, że właśnie z tego środowiska wychodziły inicjatywy w obronie wolności osób krzywdzonych. Myślę, że warto tu wspomnieć o kilku takich przedsięwzięciach.

W dniu 30 czerwca 1930 roku z inicjatywy Wincentego Witosa, byłego premiera i przywódcy Polskiego Stronnictwa Ludowego „Piast”, odbyła się narada 142 posłów i senatorów, którzy zdecydowali się powołać do życia tzw. Centrolew. W kilka dni później w Krakowie odbył się wielki wiec poparcia dla idei skupienia sił politycznych wokół Witosa. Wobec decyzji prezydenta Ignacego Mościckiego o przeprowadzeniu w listopadzie tegoż roku wyborów parlamentarnych, na początku września siły polityczne skupione w Centrolewie powołały do życia blok wyborczy pod nazwą Związek Obrony Prawa i Wolności Ludu. Nazajutrz po ogłoszeniu tej decyzji rozpoczęły się aresztowania wśród opozycyjnych polityków. W ciągu kilku dni w więzieniu w Brześciu znalazło się 42 byłych (po rozwiązaniu sejmu i senatu w dniu 29 sierpnia) posłów i senatorów z Witosem na czele. Politycy przebywali w zamienionej na więzienie twierdzy brzeskiej do końca listopada 1930 roku. Ich powrót na wolność, a przede wszystkim informacje o upokarzających praktykach, jakich dopuszczano się wobec nich w więzieniu, stały się załączkiem wielkiej akcji intelektualistów polskich przeciw łamaniu praw obywatelskich w Polsce. Zaczynem owej akcji stał się ogłoszony w grudniu 1930 roku *List otwarty* w tej sprawie, podpisany przez czterdziestu pięciu profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, a przygotowany z inicjatywy Stanisława Kota, do ich kolegi, senatora Adama Krzyż-

nowskiego, wybranego w listopadowych wyborach do senatu z listy BBWR-u. Pod listem tym podpisali się nie tylko chłopscy synowie: Stanisław Kot, Jan Nepomucen Fijałek czy Julian Ignacy Nowak, ale także gromada wielkich luminarzy ówczesnej nauki polskiej niezwiązana ze wsią: Ignacy Chrzanowski, Roman Grodecki, Władysław Szafer, Władysław Wolter, Stanisław Zaremba, Jan Rozwadowski czy Stanisław Windakiewicz. Po kilku dniach do protestu uczonych krakowskich dołączyli profesorowie z innych uczelni polskich: z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Stefana Batorego, Uniwersytetu Jana Kazimierza, Uniwersytetu Poznańskiego itd. Akcja w obronie praw obywatelskich objęła na przełomie 1930/1931 roku wszystkie bodaj środowiska, śladem intelektualistów poszli bowiem pisarze (m.in. Andrzej Strug, Maria Dąbrowska, Leopold Staff, Waław Berent), prawnicy, lekarze, studenci.

Po kilku latach uczeni z pokolenia Pigioniego dali na nowo o sobie znać. Od 1933 roku Wincenty Witos wraz z grupą innych przywódców opozycji politycznej w Polsce przebywał na emigracji. W 1936 roku, w obliczu kolejnego kryzysu politycznego, z inicjatywy byłego premiera Ignacego Jana Paderewskiego powstał w Szwajcarii tzw. Front Morges, czyli porozumienie polityczne stawiające sobie za cel wydobycie kraju z kryzysu. Sygnatariuszami porozumienia byli: Paderewski, gen. Józef Haller oraz Wincenty Witos. Dla realizacji celów wypracowanych w Morges nieodzowna stała się obecność Witosy w kraju. W związku z tym z inicjatywy Stanisława Pigionia (nienależącego do żadnej partii politycznej!) i Franciszka Bujaka podjęta została próba ułatwienia byłemu premierowi powrotu do kraju. W dniu 22 lutego 1936 roku do premiera Mariana Zyndram-Kościałkowskiego udała się delegacja w składzie: prof. Pigoń, prof. Bujak, gen. Lucjan Żeligowski, Zygmunt Lasocki i ks. Waław Biliński. Delegacja owa (wsparta przez innych uczonych, m.in. przez prof. Eugeniusza Romera z UJK i Juliana Ignacego Nowaka z UJ) przedstawiła premierowi memoriał *Pro memoria*, w którym sygnatariusze wystąpili z prośbą o amnestię dla Witosy i zgodę na jego powrót do kraju²⁰. Przedsięwzięcie

²⁰ Tekst memoriału znajduje się w zbiorach rękopiśmiennych Stanisława Pigionia przechowywanych w Bibliotece Jagiellońskiej. Sądzę, że warto go tutaj przypomnieć, nie znany jest bowiem ani szerszej publiczności, ani historykom: „Pro memoria. Stan duchowy wsi przechodzi wielkie przeobrażenie. Nie tylko ciężkie warunki gospodarcze są jego przyczyną, ale w wyższym jeszcze stopniu kryzys ideowy, jaki przeżywa ludność wsi. Proces zespalania mas ludowych z ideą państwową natrafia na coraz większe trudności. Zorganizowane ludowe czynniki społeczne, uznające w swej pracy drogi ewolucji w realizowaniu programu polityczno-gospodarczego, stwierdzają coraz silniejszy napór sił ośrodkowych, godzących w podstawę myśli państwowej. Nastawienia bolszewickie opanowują umysły chłopów. Załamuje się w nich wiara, żeby na drodze legalnej mogli doznać poprawy swego losu. W parze z hasłami przewrotu

ostatecznie nie powiodło się, ale niewątpliwie zasługuje na przypomnienie, świadczy bowiem o angażowaniu się uczonych chłopskiego rodu w życie społeczne i polityczne kraju.

Trzy lata później profesorowie Pigoń i Bujak podjęli kolejną akcję mającą na celu naprawę życia politycznego w Polsce. Tym razem na audiencję do prezydenta Ignacego Mościckiego udali się oprócz obu inicjatorów także profesorowie: Stanisław Grabski, Stanisław Estreicher, Tadeusz Lehr-Spławiński, Stefan Glaser i Cyryl Ratajski. Po latach Stanisław Pigoń tak przedstawiał cel owej wizyty uczonych u głowy Państwa Polskiego:

Postulat główny, który mieliśmy zgodnie przedstawić Prezydentowi, sprowadzał się do tego, by w chwili tak poważnej, w obliczu realnego niebezpieczeństwa agresji [sąsiadów], podjąć kroki do zjednoczenia całego narodu, rozszerzyć bazę kierowniczą państwa, przełamać zapory, co odpychają liczne i różnorodne elementy pozycyjne, zerwać z zasadą wyłączności i przywileju jednej partii i utworzyć Rząd Jedności Narodowej²¹.

W dniu 30 marca 1939 roku, w czasie trzygodzinnej audyencji, uczeni starali się przekonać prezydenta Mościckiego o potrzebie zmiany wewnątrz-

społecznego postępuje zastraszająca obojętność dla spraw dotyczących całości Państwa. W takiej atmosferze ofiary na rzecz państwa na wypadek potrzeby obrony przed wrogiem zewnętrznym stają się mało prawdopodobne. Grozi zniszczenie długoletniej pracy twórczych sił ludowych, które mimo opozycji do obecnego systemu prowadzą masy ludowe do Polski, jednoczą myśl ludową z myślą państwową – na rzecz czynników działających z myślą wywołania ogólnego zamętu i wykorzystania obecnego stanu rozgoryczenia wsi w celu realizowania planów Rosji bolszewickiej, godzących w niezależny byt Państwa. Proces ten rośnie z dniem każdym na oczach władz bezpieczeństwa, które nie widzą tej podziemnej roboty, a jeżeli nawet zdają sobie z niej sprawę, to są bezsilne, gdyż żadne represje fizyczne nie są skuteczne w walce z psychiką mas. W tym stanie rzeczy wyrwanie chłopów spod wpływów bolszewizujących, technicznie w masy ludowe wielkiego porywu w stronę Państwa staje się nakazem historycznym. Dokonać tego może tylko Witosa na czele obozu ludowego. Jego powrót do kraju dyktuje polska racja stanu. Żadne uboczne względy nie powinny stać temu na drodze. Chłopi w Witosa wierzą, ufają mu. Na jego wezwanie odzyskają siłę do przerywania roboty bolszewickiej, obliczonej na ubezwładnienie duchowe Polski i jej zniszczenie. Nie względy natury osobistej, ale tylko dobro Polski i potrzeba jej wydobywania ze stanu zatrwającej depresji, nakazują nam prosić Pana Premiera o amnestię dla Witosa i przywrócenie mu praw obywatelskich. Wśród motywów naszej prośby nie najmniejszy wreszcie stanowi wzgląd na zasługi położone przez Witosa w dziele budowania Państwa Polskiego, a w szczególności w r. 1920 na stanowisku Prezesa Rządu Obrony Narodowej. Uznanie tych zasług znalazło wyraz w dekrete Naczelnika Państwa J. Piłsudskiego, nadającym mu order Orła Białego” (BJ, Teki prof. Stanisława Pigionia, rkpsy – Przyb. 120/76).

²¹ S. Pigoń, *Z przedziwa pamięci...*, dz. cyt., s. 151.

nej polityki, a przede wszystkim apelowali o skupienie wszystkich sił politycznych kraju w obliczu zagrożeń zewnętrznych. Niestety, odważny krok uczonych został zlekceważony przez Prezydenta Rzeczypospolitej. Pigoń pisał: „nie wywołał on w konsekwencji żadnego skutku, chytra machinacja cwaniaków unicestwiła go, a rychły cyklon wydarzeń wojennych zasłonił i zasypał po nim wszelkie ślady”²². To kolejne niepowodzenie członków

²² Tamże, s. 150. Mylił się prof. Pigoń, sądząc, że zasypane zostały wszelkie ślady po tej wizycie uczonych u prezydenta Mościckiego. Prócz jego relacji rozporządzamy dziś nadto relacjami innych uczestników audyencji u prezydenta Mościckiego w marcu 1939 roku: Stanisława Grabskiego (*Złość i pycha Ignacego Mościckiego* – „Życie Literackie” 1971, nr 27) oraz Stefana Gläsera (*Urywki wspomnień*, Londyn 1974). Oprócz znanej Pigońowi drukowanej relacji Zygmunta Lasockiego (w tomie: *Z lat niedoli Wincentego Witosa*, Kraków 1947) zachowała się relacja tegoż spisana na gorąco w 1939 roku (Biblioteka PAN w Krakowie, rkps 4122). Nade wszystko zachował się jednak tekst memoriału wręconego prezydentowi przez delegację uczonych w czasie audyencji. Tekst ten najprawdopodobniej nigdy nie został ogłoszony drukiem, z całą pewnością natomiast zasługuje na przypomnienie. Pisali w nim uczeni polscy: „Dostojny panie Prezydencie! My, niżej podpisani, ludzie o różnej politycznej przeszłości, zespoleni tylko jednym: że wszyscy, choć w życiu politycznym nie bierni, stronimy od wszelkich partyjnych rozgrywek o władzę, bo wyłącznie służebny jest nasz stosunek do Polski, uznaliśmy za obowiązek naszego obywatelskiego sumienia zwrócić się do Pana Prezydenta z tym pismem, by Go poinformować, że wbrew deklaracjom na oficjalnych obchodach o patriotycznym entuzjazmie, o ochocej wszystkich warstw współpracy z Rządem, o podciągnięciu Polski wzwyż – naprawdę we wszystkich warstwach szerzy się coraz większy pesymizm, między władzami administracyjnymi a ogółem ludności nagromadza się coraz więcej uraz, pamięci krzywd, podejrzeń, jakby między dwoma nieprzyjacielskimi stronami i całe społeczeństwo popada w coraz gorsze wątplenie w Polskę. A na tym tle rosną rewolucyjne nastroje w warstwach najbardziej niebezpiecznych i młodych generacjach. Olbrzymia większość inteligencji i mieszczaństwa trzyma się z dala od wszelkiego udziału w życiu publicznym, bo straciła wiarę, by opinia obywateli miała w nim dziś jakiegokolwiek znaczenie. A ci, co są czynni, utożsamiają coraz wyłącziej politykę z bezwzględnością, nie cofającą się przed najbardziej barbarzyńskimi środkami, walką o władzę. Jedyną dziś w Polsce siłą społeczną o dużej ekspansji jest ruch chłopski. Dąży on do podniesienia godności ludzkiej, cywilizowanego poziomu i znaczenia włościan w życiu publicznym, zarówno państwowym, jak i samorządowym. I dotychczas ogół chłopski tę swoją ambicją łączy w jedno z ambicją narodowo-państwową. Ale represje, jakie nań spadają za domaganie się prawa współrządzenia państwem, podkopują jego wiarę w Polskę. Obawiamy się, że nikt z podwładnych nie ma dziś odwagi u nas mówić przełożonym całą prawdę i że wobec tego nie dochodzi ona do Głowy Państwa. Rządy silnej ręki są w stanie przy dzisiejszym stanie techniki bojowej tłumić każdy objaw niezadowolenia najszerzszych nawet mas ludności. Ale nie ożywią one zamierającej wiary we własne państwo, nie wzbudzą słabnącej energii narodu. Na to trzeba rządów nie tylko silnych, ale i wielkodusznych. Nadciąga burza dziejowa, której zwycięsko stawia czoła tylko państwa silne wewnętrzną jednością. W Polsce tej jedności nakazać nie sposób, bo cała tradycja naszych walk o niepodległość zespoliła w nierozdzielny całość z myślą o wolnej Ojczyźnie ideę wolności obywatelskiej. Nie zapewni Polsce zwycięstwa najlepsze rozkazodawstwo, gdy nie będzie we wszystkich obywatelach żywego poczucia osobistej każdego z nich odpowiedzialności za przyszłość narodu i państwa. Fałszywe jest twierdzenie, że

„zakonu pracowników nauki” nie zniechęciło ich do dalszych działań w obronie wolności w Polsce.

W tym miejscu godzi się wspomnieć jeszcze o jednym symbolicznym akcie poświadczającym wierność pokolenia Pigoniowego idei wolności. Przypomnijmy: w czerwcu 1946 roku odbyła się w Polsce wielka próba sił między wprowadzającymi przez wojska sowieckie władzami komunistycznymi a polityczną opozycją. Było nią słynne referendum ludowe. Wyniki oficjalne – jak dobrze wiadomo – zostały sfalszowane. Nieoficjalne dotarły jednak z całą pewnością do przywódców komunistycznych. Jedno jest pewne: nie były one dla nich pocieszające. Opozycja polityczna, która w tamtym czasie skupiona była wokół Polskiego Stronnictwa Ludowego Stanisława Mikołajczyka, stanowiła dla komunistów istotne zagrożenie. Natychmiast uruchomiono zatem w Warszawie akcję mającą doprowadzić do zniszczenia PSL i całej opozycji. We wrześniu 1946 roku rozpoczęły się na wielką skalę zakrojone aresztowania w gronie polityków ludowych i niepodległościowych. W Krakowie między innymi aresztowano w tym czasie – pod zarzutem próby zbrojnego obalenia rządu „ludowego” – 16 osób. Oprócz polityków ludowych (m.in. Stanisława Mierzwy), aresztowano także dwóch uczonych z Uniwersytetu Jagiellońskiego: historyka Karola Buczka i botanika Karola Starmacha. Zanim jeszcze odbył się proces, w którym zapadło osiem wyroków śmierci (trzy wykonano!), a pozostałych oskarżonych skazano na wieloletnie więzienie (Karola Buczka na 15 lat więzienia, a Karola Starmacha – na 10 lat)²³, w dniu 5 listopada 1946 roku udała się do Warszawy, do prezydenta Bolesława Bieruta, delegacja krakowskiego środowiska naukowego z prof. Stanisławem Pigoniem na czele, z prośbą o zaprzestanie represji. Oczywiście, delegacja niczego nie

położona między dwoma państwami totalnymi Polska musi się do nich upodobnić. Wręcz przeciwnie, by skutecznie się ich naporowi przeciwstawić, trzeba nam ostro się przeciwstawiać jakiegokolwiek recepcji idei czy sowieckich, czy narodowo-socjalistycznych. Gdyż każda taka recepcja rozbraja moralnie nasze społeczeństwo w stosunku do Rosji, czy do Niemiec. Ideowa deklaracja Obozu Zjednoczenia Narodowego zawiera tezy wyznawane przez znakomitą większość narodu. A jednak nie wzbudziła ona zaufania. Bo był szereg wypowiedzeń się wywołujących obawę, że obóz ten dąży do zjednoczenia narodu w biernym jedynie posłuszeństwie jedynej politycznej grupie, czy nie przewidzianemu konstytucją jej wodzowi. I żadne nowe wyjaśnienia ustalonego już w opinii publicznej braku zaufania do obozu nie przełamają. Niezbędne wobec grożących z zewnątrz niebezpieczeństw zjednoczenia narodu stworzyć może tylko śmiała i wielkoduszna decyzja Głowy Państwa. Jedyne w ręku Pana Prezydenta i tylko w jego ręku jest możliwość rzeczywistego zjednoczenia narodu i państwa” (Biblioteka PAN w Krakowie – Teki Zygmunta Lasockiego, rkps 4122, k. 55).

²³ Por. A. Fitowa, *Stanisław Mierzwa „Słomka” na tle swoich czasów*, Wierchosławice 1994, s. 114 i in.

zdołała załatwić, władze komunistyczne realizowały bowiem z góry ułożony plan zniszczenia opozycji politycznej. Zważając jednak na okoliczności, w jakich delegacja wybrała się do prezydenta Bieruta, przyjdzie raz jeszcze podkreślić odwagę cywilną ludzi z pokolenia Pigoniowego, którzy i tym razem nie zawahali się stanąć w obronie krzywdzonych.

W 332. roku po Chrystusie w Cesarstwie Rzymskim wydano prawo *glebae adscripti*, dziedzicznie przywiązujące rolników do ziemi. Prawo to przez długie stulecia obowiązywało także w Polsce. Zniesienie pańszczyzny w połowie XIX wieku i nadanie wolności osobistej chłopom raz na zawsze wykreśliło to pojęcie ze słownika Polaków. Rzecz jednak znamienita: wielu spośród tych synów chłopskich, którzy w 2. połowie XIX wieku coraz większą gromadą zaczęli dobijać się do bram uczelni wyższych, z własnej woli zapisywało się do „zakonu pracowników nauki”, w którym wciąż obowiązywało i nadal obowiązuje twarde prawo służby nauce. Dziś autorytet ludzi z pokolenia Pigoniowego wyznacza drogi kolejnym pokoleniom uczonych, tym wszystkim, którzy pragną służyć nauce i ludziom.

prof. dr hab. KAZIMIERZ FURTAK

Politechnika Krakowska

Przewodniczący Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów

NAUCZYCIELE AKADEMICY JAKO ELITA

Tytuł mojego wystąpienia został ustalony przez Organizatorów. Jak się zacząłem zastanawiać, o czym mógłbym powiedzieć, to naszły mnie różne refleksje. Doszedłem do wniosku, że nieco inaczej ten tytuł zinterpretuję i dodam do niego dwa znaki, w tym jeden w nawiasie. To o czym będę mówił, będzie odpowiadać tytułowi w następującym brzmieniu: Nauczyciele akademicy jako elita?(!). W tym przypadku wykrzyknik odnosi się do znaku zapytania.

W tytule referatu muszą być zdefiniowane – dla potrzeb tego wystąpienia – dwa określenia: „nauczyciel akademicki” i „elita”. Nauczyciel akademicki to osoba zatrudniona w szkole wyższej na stanowisku dydaktycznym, naukowo-dydaktycznym lub naukowym. Jest to osoba wykształcona w określonej dyscyplinie naukowej. W Polsce jest zatrudnionych nieco ponad 100 tysięcy nauczycieli akademickich.

Nie znałem wcześniej treści wystąpień Profesora Jarosława Górniaka i Profesora Tomasza Gaśowskiego. Ale dla mnie pojęcie „elita” wiąże się nierozdzielnie z pozycją w hierarchii społecznej, wyróżnianiem się w społeczeństwie czymś szczególnym i przy tym pozytywnym. Nie musi to być grupa społeczna, gdyż współczesnym elitom brak takich cech grupy, jak wewnętrzna organizacja, odrębność czy więź. Elitą może być zatem zbiór utworzony przez ludzi wyróżniających się według jakiegoś kryterium. Tym kryterium w przypadku nauczycieli akademickich jest kształcenie studentów.

Elita charakteryzuje się małą liczebnością w odniesieniu do całej populacji, mającą wspólne cechy pozytywne wyodrębniające tę grupę, czyli etos. To

określenie – jako trzecie (etos) – też wymaga zdefiniowania dla potrzeb tego wystąpienia.

Według Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN (Warszawa 1966) przez elitę rozumie się zespół jednostek wyróżniających się spośród otoczenia pod jakimś względem, uznanym za doniosły w danej zbiorowości (np. pod względem zdolności, biegłości zawodowej, wykształcenia, pochodzenia społecznego, stanu posiadania, prestiżu). W sensie wartościującym (pozytywnym) – zespół jednostek najbardziej wartościowych, najwyżej cenionych, przodujących w danej grupie ludzkiej pod określonym względem (np. artystycznym, kulturalnym, naukowym, majątkowym). W sensie wartościującym pejoratywnym też można definiować „elitę”, ale w tym przypadku nie ma takiej potrzeby i nie ma sensu.

Według Nowej Encyklopedii Powszechnej PWN (Warszawa 1995) elita to grupa jednostek wyróżniających się lub uprzywilejowanych w stosunku do reszty społeczeństwa ze względu na posiadanie pewnych cech lub dóbr cenionych społecznie. Służy do opisu jednego z elementów organizacji życia zbiorowego. Elity istnieją o tyle, o ile społeczeństwa potrzebują autorytetów, rzeczników i przedstawicieli, którzy również symbolizują wspólnotę życia danej zbiorowości. Pozycja elit jest związana z wymaganiami (oczekiwania-
mi społecznymi wobec elit) oraz z nierównym rozdziałem prestiżu i innych nagród. Elity można dzielić według wymiarów życia zbiorowego, w których funkcjonują, na przykład elity polityczne, elity ekonomiczne, elity kulturalne, elity naukowe. A zatem elita to kategoria osób znajdujących się najwyżej w hierarchii społecznej pod jakimś względem wyróżnionych z ogółu społeczeństwa. Elity mają często zasadniczy wpływ na władzę oraz na kształtowanie się postaw i idei w społeczeństwie.

Tworzenie się elit jest zjawiskiem powszechnym i obserwowanym we wszystkich zbiorowościach społecznych. W zależności od tego, jaki obszar życia społecznego rozpatrujemy, możemy wskazać odpowiadającą mu elitę. Można więc mówić o elitach gospodarczych czy politycznych; o elitach wojskowych, akademickich, kultury; elicie zakładu pracy czy stowarzyszenia.

Mimo że pojęcie to formalnie opisuje utrwalone sposoby działania konkretnych grup czy społeczności, konsekwentnie nie używa się go do opisu sposobów działania w grupach łamiących normy społeczne przyjęte w danym społeczeństwie.

Cechą elit jest etos. Według Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN etos jest utożsamiany z moralnością. Według Nowej Encyklopedii Powszechnej PWN etos to styl życia danej społeczności, ogólna orientacja danej kultury,

przyjęta przez tę społeczność hierarchia wartości, formułowana wprost, lub dająca się wywnioskować z ludzkich zachowań.

Przyjrzyjmy się całemu środowisku akademickiemu, nauczycielom akademickim w aspekcie niektórych cech charakterystycznych dla elit.

Wszystkich nauczycieli akademickich, którzy kształcą studentów i prowadzą zajęcia w szkołach wyższych (uczelniach) jest w Polsce ponad 100 tysięcy. Już tak duża liczba osób stoi w sprzeczności z elitarnością.

Szkolnictwo wyższe z racji swojej natury jest hierarchiczne. Czy zatem dużą grupę ludzi, w której obowiązuje hierarchia można nazwać elitą? Tym bardziej, że poszczególne stany w tej hierarchii mają różne prawa; na przykład profesorowie i doktorzy habilitowani mogą promować doktorów, są członkami rad wydziałów, mają czynne i bierne prawo wyborcze, podczas gdy adiunkci i asystenci nie mają części z tych praw, a w niektórych gremiach uczestniczą tylko jako wybrani przedstawiciele swoich grup i to z ograniczonymi prawami. W elicie nie powinno być aż tak dużego zróżnicowania kompetencyjnego.

Wspólną cechą nauczycieli akademickich jest kształcenie studentów. Ale elity powinny się wyróżniać pozytywnie: mieć etos. Tymczasem coraz częściej słyszy się niepokojące informacje dotyczące nieprawidłowości w postępowaniu nauczycieli akademickich; są to wprawdzie wyjątki i to nieliczne, ale wystarczające, aby stwierdzić, że nie wszyscy nauczyciele akademicy spełniają kryteria etyczne najwyższej klasy. Etos to nie tylko wspólne cechy, ale muszą to być cechy pozytywne, szlachetne.

Te nieprawidłowości to między innymi:

- plagiaty,
- udział w awanturach politycznych,
- nierzetelność badań naukowych,
- promowanie niegodnych awansów,
- „spółdzielnie” publikacyjne,
- „spółdzielnie” recenzenckie,
- recenzje grzecznościowe,
- odmawianie pisania recenzji, gdy dorobek jest słaby (niewystarczający) i należałoby napisać recenzję negatywną.

Te wszystkie „grzechy” – na całe szczęście nieliczne w odniesieniu do całej populacji – jednak nie pozwalają powiedzieć, że wszyscy nauczyciele akademicy to elita i że ktoś, kto jest nauczycielem akademickim, od razu do elity należy.

Zadaniem nauczycieli akademickich jest kształcić młode pokolenie, kształcić przyszłe elity kraju. Ale w ilu przypadkach kształcenie jest nierzetelne? W ilu przypadkach profesor nie idzie na wykład, tylko wysyła asystenta, a czasem wykład w ogóle się nie odbywa? To zły przykład przy kreowaniu przyszłych elit.

Nauczyciele akademicy powinni się wyróżniać intelektem i wiedzą. Można przyjąć, że te kryteria są spełnione. Ale przy innych pojawiają się znaki zapytania.

Elity powinny dbać o szacunek w społeczeństwie; czy nauczyciele akademicy dbają o szacunek w społeczeństwie? Czy są szanowani przez społeczeństwo? Czy są szanowani przez władzę państwową?

Cechować powinny ich nienagane maniery; czy jest to powszechne? Czy środowisko nauczycieli akademickich jest zdolne do samooczyszczania?

Odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne; ani pozytywne, ani negatywne. Można znaleźć wiele przykładów na każdą z nich. Ale to też świadczy o zróżnicowaniu nauczycieli akademickich i potwierdza, że nie wszystkich można do elity zaliczyć.

Status nauczyciela akademickiego jest tylko promesą do elitarności, a nie gwarancją przynależności do elity. Na to trzeba sobie zasłużyć codzienną pracą, postawą i postępowaniem. Do tej elity nikt nie należy z racji urodzenia czy zamożności.

Co zrobić, aby nauczyciele akademicy byli elitą? To kluczowe pytanie, na które środowisko nauczycieli akademickich musi sobie odpowiedzieć i po znalezieniu odpowiedzi dążyć do realizacji tego szczytnego celu.

prof. dr hab. ANDRZEJ PASZEWSKI

Towarzystwo Naukowe Warszawskie

UCZENI WOBEC POLITYKI

Organizatorzy naszego spotkania przyjęli, jak sądzę, założenie, że uczeni tworzą pewnego rodzaju elitę i postawili problem, jak ją kształcić, aby jej członkowie mogli jak najlepiej spełniać swoje role w społeczeństwie. W tych rozważaniach skoncentruję się na pytaniu, czy jedną z tych ról jest jej udział w sferze polityki i, jeśli tak, to w jaki sposób.

Warto zwrócić uwagę, że uczeni stanowią jedyną grupę zawodową, w której etosie zawarty jest silny imperatyw moralny poszukiwania prawdy. Wielu przedstawicieli tej grupy ślubowało, że swoje badania będą rozwijać, by „krzewiła się prawda i jaśniej błyszczało jej światło, od którego zależy dobro rodzaju ludzkiego”. Niedawno w tym samym duchu wypowiedział się Andrzej K. Wróblewski: „(...) celem badań naukowych nie jest zdobywanie punktów ministerialnych, ani licytowanie się na wskaźniki bibliometryczne, lecz poszukiwanie prawdy w otaczającym nas świecie”¹. Jerzy Szacki pozbawia ten imperatyw pewnego patosu: „(...) problem etosu nauki wydaje mi się bardziej instytucjonalny niż moralny. Pracownik nauki, który postępuje niezgodnie z jego wymogami, to człowiek nie tylko niegodziwy, ile źle wykonujący swój zawód”².

Zawód uczonego wymaga szczególnej rzetelności i uczciwości, ponieważ to, co on ogłasza jest często trudne do bezpośredniej weryfikacji. Te dwie cechy są podkreślane we wszystkich, krajowych i międzynarodowych, kodach

¹ A.K. Wróblewski, *Żeby ludzie się wstydzili...*, „PAUza” 359, s. 2.

² J. Szacki, *Nauka i etyka*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego” 1992.

etycznych uczonych, jako warunek zachowania ich zawodowej integralności (*codes of conduct for research integrity*). Przed uczonym angażującym się w ten czy inny sposób w politykę, staje problem (albo powinien stawać?), czy imperatyw służenia prawdzie powinien obowiązywać go także w tej sferze? Czy pojęcie integralności badacza (*researcher integrity*) nie powinno być jednym z przejawów integralności osoby (*person integrity*)?

Barbara Skarga przypomina uwagi Hannah Arendt, że „prawda i polityka nie pozostają ze sobą w dobrych stosunkach. Nikt też, o ile mi wiadomo, nie zaliczał prawdomówności do cnót politycznych. Kłamstwa uważano zawsze za narzędzia, które są niezbędne i zarazem uzasadnione, zarówno w rzemiośle polityka czy demagoga, jak i męża stanu”³.

Maciej Grabski zwraca uwagę, że „w polityce nie jest wcale ważne wykształcenie, mądrość, czy racjonalna dociekliwość, lecz wycucie dynamiki społecznej, instykt w podejmowaniu prawidłowych decyzji w oparciu o dane naukowe oraz spryt i skuteczność działania do zdobycia i utrzymywania władzy”⁴ – kwalifikacje znacznie różniące się od tych wymaganych w nauce. Znakomicie podsumowuje on problem: „Czy dopuszczamy możliwość przełączenia sposobu analizy rzeczywistości w chwili, gdy z katedry przechodzi się na mównicę?” Czy takie przełączanie nie stwarza sytuacji grającej uczonemu schizofrenią, zwłaszcza, gdy jest członkiem partii, w której panuje dyscyplina. Bowiem, jak pisał Stanisław Ossowski: „Pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu (...). Jeżeli jest posłuszny, jeżeli poglądy swoje zmienia na rozkaz, albo jeżeli jego myśl nie jest w zgodzie ze słowami, sprzeniewierza się swoim obowiązkom, tak jak sprzeniewierza się inżynier, który dla świętego spokoju albo zysku, albo przez lenistwo, albo przez małoduszność, pustakami zastępuje żelazobeton, albo drewnem granit”⁵. A przecież w polityce kłamstwo, pomówienia, populizm to jest właśnie „zastępowanie żelbetonu pustakami, a drewnem granitu”.

Czy więc taki stan rzeczy w polityce powinien uczonym przeszkadzać w angażowaniu się w nią? Okazuje się, że nie wszystkim i niektórzy nawet uzasadniają dłaczego. Dobrze pokazuje to pogląd wyrażony przez Martina Jay’a, profesora historii polityki Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley: „Nieprawdomówność w polityce wydaje się czymś naturalnym, jeśli pamiętać

³ B. Skarga, *Czy polityka może być moralna?*, „Gazeta Wyborcza”, 25-26.02.2006.

⁴ M.W. Grabski, *Uczony w polityce*, „Nauka” 3/2010, s. 85.

⁵ Cyt. za J. Szacki, *Nauka i etyka*, dz. cyt.

o tym, że z językowego punktu widzenia bazuje na obietnicach, wieloznacznych i niezdecydowanych pojęciach. Ponadto w liberalnej demokracji mamy do czynienia (...) z konieczną dozą hipokryzji. Oznacza to, że w społeczeństwie istnieje konieczność zawierania konsensusu, który w istocie jest jawnym symulakrum, ponieważ członkowie danej społeczności, ze względu na konkretną sprawę, muszą zapomnieć o dzielących ich różnicach aksjologicznych, ideologicznych czy religijnych. Z tego punktu widzenia polityką można nazwać sztukę fałszownia kruchych sojuszy”⁶. Stąd kłamstwo, nazywane „nieprawdomównością”, przestaje być w polityce pojęciem filozoficzno-moralnym, stając się pojęciem taktycznym.

Barbara Skarga stawia jednak pytanie: „Czy to znaczy, że etyki i polityki pogodzić nie można? Nie jest to na pewno łatwe i nieraz powstaje konflikt między skutecznością i moralnymi zasadami”⁷. Konflikt powstaje zwłaszcza wtedy, gdy nie jest się zwolennikiem etyki utylitarnej, w której na czoło wysuwają się nie wartości, ale rachunek zysków i strat. Czy więc uczeni mogą angażować się w politykę, jeśli chcą jednocześnie pozostawać wierni normom etycznym i rygorom obowiązującym w ich działalności naukowej. Drugie pytanie brzmi: czy w ogóle powinni się angażować w politykę?

Maciej Grabski, mimo raczej pesymistycznej konstatacji, że „... autentyczne i uczciwe zaangażowanie się w politykę, podobnie jak praca naukowa, wymaga poważnego traktowania swojego zawodu, a więc pełnego poświęcenia, dlatego nie wierzę, aby można było być równocześnie dobrym uczonym i sprawnym działaczem politycznym”, stwierdza jednak: „Zajmowanie się nauką zmusza do zachowania racjonalnej, krytycznej postawy nie tylko w ramach uprawianej dyscypliny, ale również wobec całej otaczającej nas rzeczywistości. Nie można bowiem być naukowcem tylko na użytek swojego laboratorium, a przestawać nim być na ulicy, czy na forum publicznym”⁸. Czy więc także w polityce, rozumianej nie jako walka o władzę, ale troska o dobro wspólne?

Podobny pogląd wyraża Józef Tischner, stawiając pytanie: „czy uniwersytet i inne instytucje naukowe mają być we współczesnym społeczeństwie jedynymi enklawami, w których troska o prawdę staje się naczelną troską zaangażowanych w nie ludzi, czy też troska ta powinna promieniować na całe życie społeczne i na całą kulturę? Byłoby grubym nieporozumieniem, gdyby przyjąć, że poza szkołami i uczelniami troska ta nie ma już znaczenia,

⁶ M. Jay, *Polityka kłamstwa*, „Tygodnik Powszechny”, 1.07.2007.

⁷ B. Skarga, *Co nam po autorytetach*, „Tygodnik Powszechny”, 15.02.2004.

⁸ M.W. Grabski, *Uczony w polityce*, dz. cyt.

że w życiu społecznym dopuszczalne są różne rodzaje kłamstwa, złudzenia i propaganda uwodzicielskiej reklamy. We współczesnym świecie coraz głośniejsze daje się słyszeć wołanie o przepojenie imperatywem prawdy całego życia społecznego (...). Wołanie to nabiera szczególnego znaczenia w wypadku życia politycznego w demokracji (...). Trzeba podkreślić, że życie polityczne jest integralną częścią kultury narodu. Rygory, pod które podpada działalność naukowa i twórczość artystyczna, odnoszą się również w analogicznym sensie do życia politycznego”⁹.

Jan Paweł II, w przemówieniu wygłoszonym na spotkaniu z okazji 600-lecia Wydziału Teologicznego UJ 8 czerwca 1997 roku, zawarł myśl ważną w kontekście rozważanych tu problemów: „Niewiele jest rzeczy równie ważnych w życiu człowieka i społeczeństwa, jak posługa myślenia. ‘Posługa myślenia’, o której mówię, to w swej istocie nic innego jak służba prawdzie w wymiarze społecznym”¹⁰. Nie ma pewnie grupy zawodowej bardziej powołanej do posługi myślenia niż uczeni, a to ze względu na trening umysłowy, jaki wynoszą z uprawiania nauki. I pewnie ze względu na podnoszoną przez samych naukowców uczciwość zawodową i właśnie ten trening są oni obdarzani autorytetem, przynajmniej w części społeczeństwa. Tu więc chodzi o służbę społeczeństwu jako recenzent działań politycznych i o tłumaczenie mu np. na czym polegają zasady demokracji, państwa prawa czy trybunału konstytucyjnego i jakie są skutki ich łamania, zwłaszcza gdy głosi się jednocześnie, że się je wzmacnia.

Barbara Skarga zauważa, że aby pełnić skutecznie tę rolę, uczoney musi być przez społeczeństwo obdarzany szczególnym autorytetem. Taki autorytet – pisze Skarga – „to dar swobodny, najczęściej spontaniczny, niespodziewany, a często przez obdarzonego nie tylko niewymagany, lecz wręcz niechciany. Nie ma tu mowy o posłuszeństwie, ale, choć obdarzony autorytetem żadnego posłuszeństwa się nie domaga, istnieje pewien rodzaj podporządkowania, poddania się wyrażającego przekonanie, że warto się poddać, że ten autorytet ma rację, choć nie używa ani perswazji, ani przemocy. Jak mi się wydaje, najważniejszym słowem w tej relacji jest **zaufanie**”¹¹. Z autorytetu tego nie można zrezygnować, ale można go stracić, co jest jeszcze gorsze niż nie mieć go w ogóle. Co więcej, traci się jednocześnie szacunek.

⁹ J. Tischner, *Materiały ze spotkania z ludźmi nauki*, „Znak” 6, 2006.

¹⁰ Jan Paweł II, Przemówienie na spotkaniu z okazji 600-lecia Wydziału Teologicznego UJ, 8.06.1997.

¹¹ B. Skarga, *Co nam po autorytetach*, dz. cyt.

A to może się stać na różne sposoby. „Żałosne widowisko – pisze M. Grabski – rozpoczyna się wtedy, gdy uczeni, angażując się w akcjach typu politycznego używają swojego nazwiska do popierania czy zwalczania jakiejś koncepcji poza zakresem swojej kompetencji, zwykle nie mając o niej pojęcia lub nawet jej nie rozumiejąc – gdyż poniewierają w ten sposób nie tylko swój naukowy autorytet, ale podważają też wiarygodność nauki”¹².

Z tego, co powiedziano wyżej, nie wynika jednak, że brak kompetencji nie może stanowić wymówki dla niezabierania głosu w ważnych sprawach publicznych. Gdy podporządkowuje się sądy władzy wykonawczej lub gdy policja pałuje pokojowo manifestujących ludzi, biolog, czy fizyk nie może stać z boku, tłumacząc, że przecież nie jest prawnikiem.

* * *

Warto zwrócić uwagę na toczoną w Stanach Zjednoczonych dyskusję na temat relacji między naukowcami a polityką, ożywioną znacznie po objęciu prezydentury przez Donalda Trumpa. Środowisko naukowe zauważyło w działaniach nowej administracji groźbę lekceważenia nauki w polityce i silnie zareagowało na niektóre jej posunięcia. W wielu miastach uniwersyteckich (m.in. San Francisco, Huston, Lansing, Anchorage, Cleveland, Eugene, Bufalo, Atlanta) zorganizowano marsze dla nauki (*marshes for science*), w celu przekonywania ludzi do wartości nauki i do polityki opartej na danych naukowych (*evidence based politics*). Przesłanie tych manifestacji koncentrowało się przede wszystkim na zmianach klimatycznych i innych problemach ekologicznych. Rozwinęła się też dosyć szeroka debata prasowa, o czym świadczą takie tytuły artykułów jak: *Concerned about Trump, scientists are leaning into politics*, *Should scientists engage in activism?*, *In Age of Trump, Scientists Show Signs of a Political Pulse*, dających dobry przegląd poglądów i postaw badaczy dotyczących relacji nauki i polityki.

„Pytanie czy uczeni powinni politycznie przyjmować czyjąś stronę jest stawiane od dawna, ale szeroko rozpowszechniony wśród badaczy był pogląd, że powinni oni być milczący i pozwalać wynikom naukowym mówić samym za siebie (...). Ale idea, że uczeni powinni stać ponad sporami stopniowo obraca się w niwecz, gdy uświadamiają sobie oni, że ich powściągliwość może w znacznym stopniu być odpowiedzialna za publiczne lekceważenie danych naukowych dotyczących takich spraw jak zmiany klimatyczne czy

¹² M.W. Grabski, *Uczony w polityce*, dz. cyt.

bezpieczeństwo szczepionek. W erze Trumpa takie dane mogą pozostawać całkowicie zignorowane”¹³. Rush Holt, fizyk, prezydent Amerykańskiego Stowarzyszenia dla Postępu w Nauce przyznaje, że: „niektórzy z nas mówili latami, iż ideologiczne zapewnienia wypierają naukowe dowody z publicznej debaty. (...) Ale świadome lekceważenie faktów jest teraz znacznie gorsze niż kiedykolwiek”¹⁴. Gorzej jest też, z punktu widzenia rygorów naukowych, z samą polityką. Bill Foster, fizyk i kongresmen, zauważa, że polityczne przebudzenie wśród uczonych jest nie tylko konsekwencją serii rozporządzeń wykonawczych płynących z Gabinetu Owального. „W nauce – stwierdza – jeśli wstajesz i mówisz coś, co wiesz, że nie jest poprawne, oznacza koniec kariery (...). Podobnie było kiedyś w polityce, ale nie jest już tak obecnie. Uświadomienie sobie jak nisko upadliśmy jest szczególnie niepokojące dla uczonych”¹⁵. Z kolei Roger Pielke (Environmental Studies, University of Colorado) ostrzega przed udzielaniem przez naukowców „ukradkowego” wspierania planów politycznych, udając, że opierają się na danych naukowych. Gdy tak postępują, autorytet nauki służy do ukrywania celu politycznego. Takie wspieranie „naraża prawowitość naukowego doradztwa, ponieważ ludzie będą je postrzegali po prostu jako politykę i tracą z oczu wartość, jaką nauka oferuje w tworzeniu polityki”¹⁶.

Gdy Trump ogłosił wycofanie się z paryskiej umowy klimatycznej, kwestionując dane naukowe wskazujące na ocieplanie się klimatu, Aaron Parsons, radioastronom z Berkeley, napisał do niego list protestacyjny, który w ciągu dwóch tygodni podpisało 2400 naukowców różnych specjalności z Uniwersytetu Kalifornijskiego. Parsons stwierdził, że „gdy fakty są upolityczniane, wtedy uczeni powinni przemówić (...). My walczymy o to, czym jest nauka i jak my ją rozumiemy”¹⁷.

Uczni zareagowali też zbiorowo na ogłoszony przez Trumpa zakaz wjazdu do USA obywateli szeregu państw islamskich. List protestacyjny w tej sprawie, przygotowany przez R. Holta i jego grupę, podpisało 171 instytucji

¹³ A. Hermon, H. Fountain, *In Age of Trump, Scientists Show Signs of a Political Pulse*, „The New York Times”, <https://www.nytimes.com/2017/02/06/science/donald-trump-scientists-politics.html> (dostęp: 31.12.2017).

¹⁴ Cyt. za: D. Netburn, *Concerned about Trump, scientists are leaning into politics*, „The New York Times”, <http://www.latimes.com/science/sciencenow/la-sci-scientists-politics-trump-20170209-story.html> (dostęp: 31.12.2017).

¹⁵ Cyt. za: D. Netburn, dz. cyt.

¹⁶ Cyt. za: A. Frank, *When Is It OK For Scientists To Become Political?* <http://www.npr.org/sections/13.7/2014/10/16/356543981/when-it-is...> (dostęp: 31.12.2017).

¹⁷ Cyt. za: D. Netburn, dz. cyt.

naukowych. Dla nich ten zakaz godził przede wszystkim w uprawianie nauki na światowym poziomie, tzn. utrzymywanie szerokiej, międzynarodowej współpracy naukowej. Ta reakcja zaskoczyła samego Holta: „W mojej względnie długiej karierze nie spotkałem się z takim stopniem troski o naukę”. I dodawał: „ten zakaz imigracyjny ma poważne aspekty humanitarne, ale idę o zakład, że nigdy nie przyszło im wcześniej do głowy, że ma on także implikacje naukowe”¹⁸.

Liczni naukowcy przeciwstawiali się wspomnianym wyżej marszom dla nauki i innym protestom, argumentując, że „dają pożywkę pogładowi wielu konserwatystów, że naukowcy „są grupą interesu”, co może odbić się negatywnie na finansowaniu nauki. Przytoczę przykład takiego podejścia ze względu na stosowaną w nim retorykę. Gdy grupa badaczy z Instytutu Technologicznego w Virginii podjęła batalię o założenie w mieście Flint filtrów na wodę oczyszczającą ją z ołowiu, który zagrażał zdrowiu tysiącom dzieci, David Sedlak, profesor Water Center Uniwersytetu w Berkeley i redaktor naczelny *Environmental Science & Technology*, wyraził troskę, że „niektórzy z jego kolegów przekroczyli wyimaginowaną linię między byciem naukowcem, a orędownikiem (...). Wypowiadanie się przeciwko skorumpowanemu lub niekompetentnemu systemowi może być wytworem kultury, w której idealizm, osobista odpowiedzialność i hollywoodzka wrażliwość współdziałają z kreowaniem opowieści o szlachetnej osobie zwalczającej niesprawiedliwość”¹⁹. I dalej: „jako sprzymierzeńcy konkretnej sprawy, nie ważne jak sprawiedliwej, narażamy na niebezpieczeństwo społeczny kontrakt, który tworzy podwaliny tradycji wspierania finansowego badań podstawowych”. Trzeba zauważyć, że badacze z Virginii nie poprzestali na naukowej opinii, że ołów jest szkodliwy dla zdrowia, ale podjęli konkretną akcję polityczną – akcję dla dobra wspólnego. Iwan Oransky (New York University) i Adam Marcus (John Hopkins University), autorzy powyższej relacji, wyciągają z niej wniosek: „innymi słowy nie zaczynajcie z Kongresem – który wielu naukowców już postrzega jako nieprzyjazny ich zawodowi – ryzykując jego odwet w formie cięć budżetowych”²⁰. A chodzi tu o niemały „tort”. Kongres sprawuje nadzór nad Narodowymi Instytutami Zdrowia, Centrum Kontroli Chorób i Prewencji, Departamentem Energii oraz innymi agencjami i programami, trzymając rękę na funduszu badań wynoszącym 70 miliardów dolarów rocznie.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Cyt. za: A. Frank, dz. cyt.

²⁰ I. Oransky, A. Marcus, *Should scientists engage in activism?* „The Conversation”, <https://theconversation.com/should-scientists-engage-inactivism-72234> (dostęp: 21.01.2018).

Wypowiedź Sedlaka została publicznie ostro skrytykowana przez kilku uczonych jako „dewastująca i będąca świadectwem perwersyjnych motywacji nowoczesnego środowiska naukowego”. Oransky i Marcus dodają: „Rzeczywiście naukowcy, którzy akceptują finansowanie jako argument taktyczny za milczeniem w sprawach dotyczących rządu, zagrażają znacznie bardziej niezależności środowiska akademickiego, niż ci, którzy mówią, co myślą”²¹. Trzeba wspomnieć, że dzięki akcji grupy z Virginii, senat przyznał Flintowi 100-milionową pomoc oraz dalsze setki milionów kredytu z Agencji Ochrony środowiska dla ulepszenia struktury wodociągowej miasta i na badania skutków ekspozycji ludzi na ołów.

Sądzę, że postawa taka, jaką reprezentowała ta grupa, jest nie tylko moralniejsza, ale też w dłuższej perspektywie skuteczniejsza, ponieważ uczeni zachowują autorytet i szacunek nie tylko w społeczeństwie, ale także u władz. Władze mogą nie lubić uczonych, ale pogardzając nimi w ogóle, przestają się z nimi liczyć. I to w każdym kraju!

²¹ Tamże.

SPIS TREŚCI

Zamiast wstępu, Andrzej Białas, Lucjan Suchanek	5
Program debaty PAU „Nauczanie uniwersyteckie i kształcenie elitarne”, Tomaszowice, 18–20 listopada 2017	9
MODUŁ 1. MIEJSCE NAUCZANIA W MISJI UNIWERSYTETU	11
Lucjan Suchanek Miejsce nauczania w misji uniwersytetu. Wprowadzenie do dyskusji	13
Renata Przybylska Odpowiedzialność za poziom nauczania. Diagnoza i konstruktywne propozycje? ...	17
Maria Korytowska Badania naukowe a dydaktyka	21
Jan Woleński Czy tradycyjny model nauczyciela akademickiego jest jeszcze aktualny?	27
MODUŁ 2. KSZTAŁCENIE ELITARNE	39
Andrzej Kajetan Wróblewski Studia elitarne w Polsce? Wprowadzenie do dyskusji	41
Bogdan Szlachta Uwag kilka o elitarności kształcenia w Polsce	43

Jerzy Szwed	
Kształcenie elitarne – moje bliskie spotkania	50
MODUŁ 3. ELITA I ELITARNOŚĆ	53
Andrzej Borowski	
Elita i elitarność. Wprowadzenie do dyskusji	55
Tomasz Gąsowski	
Historyczne uwarunkowania pojęcia elitarności	58
Miłowit Kuniński	
Elity i elitarność a liberalno-demokratyczny model społeczeństwa	64
Jarosław Górniak	
„Inteligencja” i „elita” jako kategorie społeczne a kształcenie akademickie	78
Jerzy Bartmiński	
Elita wobec etosu pracy – aktualność wzorca pozytywistycznego?	88
Franciszek Ziejka	
Wykształcenie jako droga do elity	91
Kazimierz Furtak	
Nauczyciele akademicy jako elita	104
Andrzej Paszewski	
Uczeni wobec polityki	108

Polska Akademia Umiejętności
Skład: Joanna Kulczyńska-Kruk
Ark. wyd. 5,8; ark. druk. 7,5

