

Spółeczeństwo
edukacja
praca



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Spółeczeństwo edukacja praca

pod redakcją
Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej

 WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

Wielisława Warzywoda-Kruszyńska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Instytut Socjologii, Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej
90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. 41

RECENZENT

Piotr Tobera

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE

Elżbieta Potapiuk

PROJEKT OKŁADKI

czartart.com: Magdalena Muszyńska, Izabela Surdykowska-Jurek

Zdjęcia wykorzystane na okładce:

© Rawpixel – Fotolia.com



Książka dofinansowana przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne
i Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny UŁ

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06651.14.0.K

ISBN 978-83-7969-389-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

Spis treści

<i>Wielisława Warzywoda-Kruszyńska</i> – W 100 rocznicę urodzin Jana Szczepańskiego. O działalności Profesora Jana Szczepańskiego na rzecz utworzenia i utrzymania łódzkiego ośrodka socjologicznego i książce przygotowanej z tej okazji	7
<i>Krystyna Lutyńska</i> – Profesor Jan Szczepański w Łodzi i jego badania.....	15
<i>Jolanta Kulpińska, Jan Szczepański</i> – wizjoner i realista	23
<i>Jagoda Mrzygłocka-Chojnacka</i> – Stosunek pracy – w poszukiwaniu nowego ujęcia pojęcia pracy.....	25
<i>Tomasz Kołodziej</i> – Zmiany sytuacji zatrudnienia oraz miejsca zatrudnienia Polaków w świetle badań panelowych POLPAN	37
<i>Izabela Ślęzak</i> – Od procederu do pracy – oblicza prostytucji w ujęciach naukowych i społecznej percepcji	49
<i>Tomasz Peciakowski</i> – Polowanie na intelektualistów. Rola i miejsce elity inteligencji w życiu publicznym.....	73
<i>Lech Kościelak</i> – „Mitologizacja intelektualistów” w rozważaniach hagiograficznych.....	89
<i>Agnieszka Dziedziczak-Foltyn</i> – Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań przyszłości – nieprzedawniona myśl Jana Szczepańskiego.....	101
<i>Lucyna Prorok</i> – Europejski model kształcenia oraz polityka edukacyjna a polskie realia.....	125
<i>Krystyna Dzwonkowska-Godula, Jakub Ryszard Stempień</i> – Od relacji badacz – respondent do relacji psychoterapeuta – pacjent? Wybrane problemy etyczne wywiadów biograficznych.....	139

<i>Jakub Niedbalski</i> – Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych w badaniach opartych na metodologii teorii ugruntowanej – przykład zastosowania NVivo oraz Atlas.ti.....	163
<i>Elżbieta Michałowska</i> – Kształcenie socjologów	181
<i>Aldona Żurek</i> – Czy socjologia może być modnym kierunkiem?	187
<i>Krzysztof Konecki</i> – Socjologia poza socjologią? Postdyscyplinarność z perspektywy socjologicznej. Dylematy socjologii w epoce późnej nowoczesności	193

Wielisława Warzywoda-Kruszyńska
Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

W 100 ROCZNICĘ URODZIN JANA SZCZEPAŃSKIEGO

O DZIAŁALNOŚCI PROFESORA JANA SZCZEPAŃSKIEGO NA RZECZ UTWORZENIA I UTRZYMANIA ŁÓDZKIEGO OŚRODKA SOCJOLOGICZNEGO I KSIĄŻCE PRZYGOTOWANEJ Z TEJ OKAZJI

Inspiracją do przygotowania tomu pt. *Spoleczeństwo, edukacja, gospodarka* była setna rocznica urodzin Profesora Jana Szczepańskiego i związana z nią uroczystość nadania sali posiedzeń Rady Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego jego imienia. Odświeżenia tablicy pamiątkowej dokonał Rektor Uniwersytetu Łódzkiego – prof. dr hab. Włodzimierz Nykiel, któremu towarzyszyła Prezydent Miasta Łodzi – Hanna Zdanowska. W uroczystości uczestniczyło liczne grono wybitnych socjologów spoza środowiska łódzkiego, m.in. profesorowie: Włodzimierz Wesołowski, Maria Jarosz, Marek Ziółkowski, Kazimierz Słomczyński, Andrzej Rychard, Krystyna Szafraniec, Zofia Zielińska, Krystyna Leśniak-Moczuk, Elżbieta Tarkowska, Krystyna Janicka, Wiesława Kozek, Krzysztof Gorlach, Krzysztof Czekaj, oraz pracownicy, absolwenci i studenci łódzkiej socjologii. Jednym z elementów programu było wręczenie absolwentom, którzy począwszy od roku I rozpoczęli studia socjologiczne na Wydziale Ekonomicznym, zaświadczeń potwierdzających ten fakt przez dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ, prof. UŁ dr. hab. Pawła Starostę. Zaświadczenia takie otrzymali uczestniczący w uroczystości: Krystyna Kalinowska (d. Brzozowska), Zdzisława Kawka (d. Smela), Halina Matzner (d. Bogusiak), Krystyna Orłowska (d. Socha), Joanna Wojda, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska, Leszek Orłowski, Bolesław Stąporek, Ryszard Janik i Czesław Pietrzykowski.

Dla polskiej socjologii, a dla socjologii łódzkiej w szczególności, zasługi Profesora Szczepańskiego są nie do przecenienia. W roku 1973, w laudacji z okazji nadania Profesorowi Szczepańskiemu doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Łódzkiego, profesor Jan Lutyński podkreślił, że „Nikt nie zrobił więcej w Polsce od profesora Szczepańskiego dla spopularyzowania socjologii i jej badań oraz dla wykazywania ich dużej roli we współczesnym społeczeństwie”.

Dla łódzkiej socjologii Jan Szczepański zrobił jeszcze więcej: przyczynił się do jej powstania, a później, kiedy istnienie ośrodka socjologicznego w Łodzi było zagrożone, dzięki Jego staraniom ten kierunek studiów nie został na trwałe zlikwidowany.

Jan Szczepański znalazł się w Łodzi przypadkiem. Gdyby nie II wojna światowa, zapewne nawet nie zainteresowałby się tym wielkim miastem przemysłowym, w którym nie było żadnej uczelni. Ze Śląska Cieszyńskiego, gdzie się urodził i wychował, pojechał na studia do Poznania. Tam pod kierunkiem wybitnego socjologa Floriana Znanieckiego zrobił doktorat i krótko zatrudniony był jako asystent. W okresie okupacji pracował przymusowo w Wiedniu.

O okolicznościach przyjazdu Profesora do Łodzi dowiedziałam się w 2003 r., kiedy w 90. rocznicę Jego urodzin wraz z ówczesnym rektorem UŁ profesorem Wiesławem Pusiem i profesor Jolantą Kulpińską składaliśmy Jubilatowi życzenia urodzinowe w Jego domu w Konstancinie. Na moje pytanie o to, jak to się stało, że przyjechał do Łodzi, Profesor powiedział lapidarnie, że wszędzie „posady były już zajęte”. Na szczęście dla Łodzi!! Możliwe, że inspiratorem tego przyjazdu był o 9 lat starszy od Szczepańskiego profesor Józef Chałasiński, wybitny polski socjolog, założyciel łódzkiej socjologii i rektor Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1949–1952, który do roku 1935 pracował na Uniwersytecie Poznańskim, a następnie w Warszawie, gdzie w tym samym czasie był zatrudniony także Szczepański. Łódź pełniła krótko funkcję stolicy kraju i głównego ośrodka akademickiego w sytuacji, gdy w zburzonej Warszawie nie było warunków dla uprawiania nauki i dydaktyki. Tutaj na pewien czas zatrzymali się m.in. Maria i Stanisław Ossowsky, Nina Assorodobraj i Witold Kula, którzy, gdy okazało się to możliwe, wrócili na Uniwersytet Warszawski, a także Józef Obrębski, który później wyjechał do Stanów Zjednoczonych. Możliwe także, że 32-letni wówczas Jan Szczepański dostrzegł dla siebie szansę rozwoju w nowo powstającym środowisku naukowym, w którym nie było utrwalonej hierarchii, a własna działalność i osiągnięcia stanowiły o sukcesie. Jak dowiadujemy się z *Dzienników*, młody Jan był bardzo zorientowany na pracę i sukces. W roku 1949 habilitował się, w roku 1951 został prodziekanem Wydziału Humanistycznego, a w roku 1952 – rektorem Uniwersytetu Łódzkiego.

Łódź zrobiła na Profesorze ponure wrażenie. 3 II 1946 r. zanotował: „To było miasto budowane na wyzysk. Najbogatsze miasto w Polsce bez kanalizacji i bez wodociągów, bez usuwania odpadków; miasto niebrukowanych i nieczyszczonych ulic. Miasto anonimowego brudu... Z rana chciałem wyjść na spacer poza miasto, lecz widok tej przeraźliwej szarej pustki przeraża. Przerażony i porażony zawróciłem. Jedyna rzecz, wsadzić nos w książki, nie patrzeć na błoto na ulicach i nędzę ludzi. Widuje się czasami ludzi ubranych dostatnio, nawet z luksusem. Ale przeciętnie ludzie wyglądają źle, twarze zniszczone i zapadłe, ubrania liche, a nędzarzy w szmatach i żebraków jest wiele. Druga wojna, wielka nędza, wielka demoralizacja, alkoholizm. Alkohol rujnuje Polskę gorzej niż zrobiła to wojna. Obojętność, brutalność, obojętna dzikość i niechęć. Może po latach to się zmieni” (*Dzienniki*, 2013: 29).

Zamieszkanie w Łodzi na początku nie było traktowane jako wybór na całe życie. Z *Dzienników* dowiadujemy się, że Szczepański brał pod uwagę wyjazd do Wrocławia lub Torunia, gdyby dostał tam katedrę. Ostatecznie jednak został w Łodzi, gdzie w 1947 r. otrzymał „zastępstwo na katedrze opuszczonej przez St. Ossowskiego”. W dniu 30 V 1947 r. skwitował decyzję Rady Wydziału Humanistycznego UŁ w tej sprawie we właściwy sobie sposób: „I tak zostałem profesorem” (*ibidem*: 53). Miał wtedy 34 lata. Później były już tylko sukcesy i bardzo prestiżowe pozycje w nauce.

Profesor Szczepański, pełniąc funkcję rektora UŁ, zdecydowanie przeciwstawił się likwidacji uczelni, która – po uruchomieniu Uniwersytetu Warszawskiego i wyjeździe wielu profesorów – w roku 1954 zagrożona była likwidacją. Z *Dzienników* (s. 73) wynika, że Profesor zorganizował w Łodzi zjazd rektorów, opracował memoriał w sprawie UŁ, który przedstawił ministrowi szkolnictwa wyższego i prezesowi Rady Ministrów, poszukiwał sojuszników w Związku Nauczycielstwa Polskiego i Radzie Państwa. Zamierzał nawet udać się w tej sprawie do Bolesława Bieruta, ówczesnego I sekretarza Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Działania te okazały się skuteczne. Uniwersytet Łódzki przetrwał i działa do dziś.

W 1952 r. socjologia została oficjalnie uznana przez centralne władze partyjne za naukę burżuazyjną i zlikwidowano kierunek studiów o tej nazwie także na Uniwersytecie Łódzkim. Jednak Jan Szczepański – wówczas już rektor Uniwersytetu Łódzkiego – zachował kadrę katedr socjologicznych na uczelni i w jednostkach Polskiej Akademii Nauk, co umożliwiło reaktywowanie tego kierunku studiów w roku 1956. Nie oznaczało to jednak harmonijnego rozwoju łódzkiego środowiska socjologicznego.

W roku 1961 władze partyjne zażądały likwidacji socjologii w Łodzi, uznanej za ośrodek myśli burżuazyjnej pozostający pod wpływem Józefa Chałasińskiego,

który otwarcie od połowy lat 50. domagał się odejścia od marksistowskiej metodologii w nauce. W *Dziennikach* pod datą 31 V 1961 r. Jan Szczepański napisał po rozmowie z Adamem Schaffem, członkiem Komitetu Centralnego PZPR: „partia jest przekonana o konieczności i użyteczności badań socjologicznych. Jednakże chce wyeliminować wpływy Chałasińskiego, rozbić ośrodek łódzki, poddać badania, a przede wszystkim nauczanie kontroli ludzi partyjnych” (*ibidem*: 122).

Po spotkaniu z ministrem szkolnictwa wyższego, 6 VI 1961 r., Profesor zanotował: „Minister właściwie z niewielkimi eufemizmami przedstawił mi plan likwidacji łódzkiego ośrodka socjologicznego. Najbardziej mnie wściekło, że banda pętałów i cyników, którzy mają głęboko w dupie nie tylko socjologię, ale i uniwersytety, i całą Polskę, niszczy bezmyślnie to, co myśmy zbudowali ogromnym wysiłkiem w ciągu 15 lat. Katedra Chałasińskiego ma być zwinięta, pracownicy przeniesieni do PAN lub innych uniwersytetów, moja katedra ma być przekształcona w katedrę usługową na Wydziale Ekonomicznym, mnie proponują wykład historii socjologii na tej katedrze, studenci otrzymają dyplomy innych nauk, względnie zostaną przeniesieni do innych uniwersytetów. Ja mogę przenieść się do PAN lub wziąć także katedrę w SGPiS. Do Łodzi przyjedzie pani Bielińska i ona będzie wykładała tu socjologię” (*ibidem*: 122).

Kilka dni później, 21 VI, Profesor napisał, że „Wielka batalia o łódzki ośrodek socjologiczny ma się ku końcowi. Ostatecznie na nowym Wydziale Ekonomicznym powstaną 4 katedry: Socjologii Ogólnej, Historii Socjologii, Socjografii i Socjologii Pracy. Program, obsada, typ i rodzaj magisteriów jest jeszcze do ustalenia i ma się tym zająć specjalna komisja pod przewodnictwem rektora Rosseta, do której także wejdę” (*ibidem*: 123).

Sprawa funkcjonowania socjologii łódzkiej oraz działalności i składu komisji opracowującej program studiów socjologicznych na Wydziale Ekonomicznym nie była jednak przesądzona. Profesor poszukiwał wsparcia u ówczesnego sekretarza Komitetu Łódzkiego PZPR. W rozmowie z nim uczestniczyli także Antonina Kłoskowska, Jan Lutyński i Jolanta Kulpińska, którzy stanowili miejscowy trzon kadry socjologicznej.

Pierwsze posiedzenie Rady nowo utworzonego z udziałem socjologów Wydziału Ekonomicznego odbyło się 27 IX 1961 r., na którym „przez 4 godziny dyskutowano i mówiono o sprawach dydaktycznych, organizacji zajęć, seminariach magisterskich itp.” (*ibidem*: 136).

Dla Profesora Szczepańskiego, pracującego na socjologii w małych grupach, „Było to odkrywanie fantastycznego świata. Profesorowie, a raczej asystenci, kierują pracą 40, a nawet 70 magistrantów, prócz tego są studia zaoczne, eksternistyczne, specjalne kursy dla inżynierów, i to wszystko sprawia wrażenie, że

wszyscy, a raczej większość pracowników naukowych tej uczelni zajęta jest cały dzień wykładami i robieniem pieniędzy. Rozumiem, że nasze przyjście i obecność na Radach Wydziału, kontrola ze strony Rektoratu i wprowadzenie uniwersyteckich metod pracy musi być niektórym bardzo nie na rękę” (*ibidem*: 136).

Decyzja o przeniesieniu socjologii na Wydział Ekonomiczny nie stanowiła ostatecznego rozstrzygnięcia o losie łódzkiego ośrodka. Jan Szczepański zamierzał przeprowadzić się do Warszawy, gdzie pełnił już funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Filozofii i Socjologii PAN oraz dyrektora Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Sprawę funkcjonowania ośrodka omawiał wielokrotnie z Janem Lutyńskim i Antoniną Kłoskowską. 20 V 1962 r. oceniał, że po Jego ewentualnym przeniesieniu się do Warszawy „Nie jest to sytuacja jakaś specjalnie zła. Tola [Antonina Kłoskowska] i Jaś [Jan Lutyński] muszą więcej publikować i osiągnąć stanowiska profesorów nadzwyczajnych. Ośrodek będzie nadal wydawał »Przegląd Socjologiczny«. Obok katedr socjologicznych będzie działała filia Zakładu Socjologii Pracy [PAN] pod kierownictwem Salomei Kowalewskiej oraz będzie tu także ulokowana Pracownia Badań nad Kulturą Masową, kierowana przez Żygulskiego. Trzeba zatwierdzić program studiów socjologicznych, zapewnić wykładowców dla socjologii (Gostkowski, Kowalewska, Żygulski), przenieść Kądzielskiego na katedrę Socjologii Ogólnej i porozmawiać o tym z Marysią Hirszowicz; przedstawić dyrekcji Instytutu [Filozofii i Socjologii PAN] plan reorganizacji zakładów PAN w Łodzi, tzn. porozmawiać z zainteresowanymi osobami” (*ibidem*: 147).

Jednak jeszcze w 1963 r. ważyły się losy łódzkiej socjologii. W piątek 12 III 1963 r. przyjechał do Łodzi kierownik Wydziału Nauki KC PZPR, który przedstawił propozycję przekształcenia studiów socjologicznych w studia ekonomiczne, „aby nie dawać dyplomów socjologii, lecz ekonomii, lub żeby wręcz zlikwidować kierunek socjologiczny” (*ibidem*: 167).

Perturbacje z socjologią na Uniwersytecie Łódzkim pozostawały w pewnym stopniu w związku z sytuacją całej socjologii polskiej, którą ciągle uważano za, jak to określił Jan Szczepański, „burżuazyjnego podrzutka do systemu nauk socjalistycznych” (*ibidem*: 167). Momentem przełomowym był zjazd socjologów partyjnych w Jabłonnie w 1962 r., na którym uznano socjologię za naukę mieszczącą się w systemie nauk socjalistycznych (*ibidem*: 167).

Sprawa istnienia socjologii na Wydziale Ekonomicznym była dyskutowana w trakcie wizyty na Uniwersytecie Łódzkim wiceministrów: szkolnictwa wyższego (p. Krassowskiej) i przemysłu lekkiego (p. Kakiutki), którym towarzyszył sekretarz Komitetu Łódzkiego PZPR – Hieronim Rejniak i pracownik Wydziału Nauki KC PZPR – Janusz Chechliński. Zdaniem Profesora Szczepańskiego:

„Krassowska stwierdziła wyraźnie, że przyszłość Wydziału jest związana z rozwojem socjologii, że jest to ta dyscyplina, która może dać własny wyraz. Ponadto Kakietek bardzo krytycznie wyraził się o ekonomikach szczegółowych, a więc dał ekonomistom materiał do rozważań o swoich własnych dyscyplinach. Ponadto Rosset [rektor UŁ] też został trochę skrytykowany, wprawdzie przez kwiatek, ale wyraźnie zarówno w sprawach integracji Wydziału, jak i w sprawach jego stosunku do socjologii” (*ibidem*: 168).

W roku 1963 sprawa wyprowadzenia się Profesora z Łodzi została już definitywnie rozstrzygnięta i mieszkanie warszawskie czekało na zasiedlenie, ale jeszcze 11 IV 1963 r. Profesor pisał w *Dziennikach*: „Trzeba obmyśleć koncepcję środowiska łódzkiego. Tola i Janek Lutyński powinni zostać profesorami nadzw. Dziecielska, Kądzielski, Kulpińska – wzmocnić kadrę docentów. W przyszłości doszłusuje Borucki. Mają problematykę, mają czasopismo »Przegląd Socjologiczny«, zapewniony dopływ studentów, pieniądze na badania z różnych ośrodków – a zatem ośrodek może się rozwijać” (*ibidem*: 171).

I tak się stało. Profesor pracował w Uniwersytecie Łódzkim do roku 1970, kierując Katedrą Socjologii Przemysłu i prowadząc seminaria. Był promotorem większości socjologicznych prac doktorskich obronionych w Łodzi do tego czasu (a także jeszcze kilka lat później) oraz recenzentem rozpraw habilitacyjnych. Gdy w 1967 r. troje pracowników katedr socjologicznych habilitowało się, a wcześniej dwoje zostało profesorami nadzwyczajnymi, uniwersytecki ośrodek socjologiczny stał się kadrowo samowystarczalny. Ale już dwa lata wcześniej, w roku 1965, władze Uniwersytetu Łódzkiego uznały socjologię za partnera równoprawnego ekonomistom, zmieniając nazwę Wydziału na Ekonomiczno-Socjologiczny.

Nie ma najmniejszej wątpliwości, że bez zaangażowania i determinacji Profesora Szczepańskiego socjologia na Uniwersytecie Łódzkim (a może nawet sam Uniwersytet) nie przetrwałaby i nie uzyskiwałaby znaczenia jako liczący się w kraju ośrodek badań socjologicznych.

Zainteresowania Profesora wywarły trwałe wpływy na działalność naukową łódzkich socjologów. Kontynuowane były badania w zakresie metod i technik badań społecznych, przemian struktury społecznej, badań nad szkolnictwem wyższym, uprzemysłowieniem i pracą. Badania bełchatowskie, których ideę sformułował Jan Szczepański jako specjalizację badawczą ośrodka łódzkiego, nie tylko legitymizowały obecność socjologów na Wydziale Ekonomicznym, lecz także wprowadziły kwestie industrializacji i pracy do repertuaru badań socjologicznych w Polsce.

Dla socjologów łódzkich Profesor Jan Szczepański był i pozostanie Mistrzem!!!

Intencją niniejszego tomu było stworzenie forum, także dla młodych pracowników naukowych, do przemyśleń w kwestiach, które znajdowały się w polu zainteresowań Jana Szczepańskiego: struktury społecznej i roli intelektualistów, pracy, szkolnictwa wyższego i nauczania socjologii, metod badawczych, socjologii jako dyscypliny naukowej. Hasło „społeczeństwo, edukacja, gospodarka” w kontekście obchodów stulecia urodzin Jana Szczepańskiego stanowiło zaproszenie do napisania o teraźniejszości. Nie chodziło o wskazanie, co w myśli Szczepańskiego jest nadal aktualne. Zmieniły się czasy i paradygmaty w socjologii. Paradygmat strukturalny, który wyznaczał podejście do badań w czasach największej aktywności Profesora, jest w odwrocie. Dezindustrializacja jest procesem, który determinuje los jednostek i całych społeczności. Praca stała się niepewna i fragmentaryczna. Zmienia to samą definicję pracy, a także inspiruje do uznania za pracę działalności, która w czasach aktywności Profesora z pewnością z pracą nie miałyby nic wspólnego. Inteligencja i intelektualiści ustępują miejsca specjalistom od różnych marketingów i *public relations*. Krystalizuje się struktura społeczna charakterystyczna dla gospodarki rynkowej. Ilościowe badania socjologiczne wypierane są przez metody charakterystyczne dla badania rynku. Socjologia zwraca się ku badaniom jakościowym, w tym biograficznym, których opracowanie wspierane jest przez programy komputerowe. Wzrasta wrażliwość socjologów na problemy etyczne badań. W Unii Europejskiej, której członkiem jest Polska, ujednoliceniu i standaryzacji ulegają systemy kształcenia. Ma to konsekwencje także dla nauczania socjologii. Niż demograficzny skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak zachęcić młodzież do studiowania dyscypliny, która w czasach Szczepańskiego mianowała się „królową nauk”. Zachodzą zmiany w nauce – upowszechnia się przekonanie o konieczności podejścia interdyscyplinarnego, a nawet transdyscyplinarnego. Choć proces ten nie jest jeszcze bardzo zawansowany, możliwe jest, że w przyszłości socjologia, o której uznanie tak skutecznie walczył Jan Szczepański, jako odrębna dyscyplina naukowa przestanie istnieć.

Zasygnalizowane kwestie stanowią przedmiot rozważań w poszczególnych artykułach. Ich prezentację rozpoczynamy od tekstu dwóch uczennic Profesora, które z łódzką socjologią związane były przez wiele lat, a obecnie są emerytowanymi profesorami. Krystyna Lutyńska wskazuje na znaczenie wprowadzenia przez Jana Szczepańskiego metod ilościowych – „ankiet” – dla rozwoju socjologii jako nauki o rzeczywistym społeczeństwie, a Jolanta Kulpińska zwraca uwagę na syntezujące opracowania Profesora odnoszące się do przeszłości i współczesności. Następnie prezentowane są artykuły odnoszące się do pracy i zatrudnienia, dalej –

szkolnictwa wyższego i kształcenia socjologów, problemów z intelektualistami, kwestii odnoszących się do etycznych aspektów badań biograficznych i technicznych możliwości opracowywania materiałów jakościowych. Tom kończą rozważania o przyszłości socjologii w integrującej się nauce.

Mam nadzieję, że Czytelnicy znajdą w tym tomie to, co ich interesuje. W imieniu autorów zachęcam do lektury tej książki studentów, pracowników naukowych i wszystkich tych, którzy chcą wiedzieć co dzieje się w społeczeństwie i w nauce o społeczeństwie, czyli w socjologii.

Bibliografia

Szczepański J., *Dzienniki z lat 1945–1968*, oprac. D. Kadłubiec, Ustroń 2013.

Krystyna Lutyńska

Polskie Towarzystwo Socjologiczne

PROFESOR JAN SZCZEPAŃSKI W ŁODZI I JEGO BADANIA

W swoim artykule ograniczyłam się do pierwszego, łódzkiego okresu pracy naukowej Profesora Jana Szczepańskiego.

Profesor Szczepański, uczeń Floriana Znanieckiego, przedwojenny i powojenny współpracownik Józefa Chałasińskiego, współtwórca łódzkiego ośrodka socjologicznego, miał bardzo rozległe zainteresowania humanistyczne i filozoficzne. Zaraz po zakończeniu wojny zaczął pracować w nowo powstałym Uniwersytecie Łódzkim. Od początku bardzo interesował się metodami badań socjologicznych i metodologią.

W roku 1949/1950 zlikwidowano w polskich uniwersytetach socjologię. Powstał nowy kierunek – nauki społeczne – na którym było wiele wykładów i zajęć z różnych dziedzin, przy czym niektóre z nich miały charakter również ideologiczny. W Łodzi, mimo przepełnionego programu, udało się Józefowi Chałasińskiemu i Janowi Szczepańskiemu wprowadzić kilka wykładów i seminariów z zakresu socjologii. Jan Szczepański w latach 50. miał wykład pt. *Technika opisu życia społecznego i badań terenowych* oraz (razem z asystentami Janem Lutyńskim i Waławem Piotrowskim) prowadził bardzo interesujące seminarium. Napisał też pierwszy w Polsce po wojnie podręcznik pt. *Techniki badań społecznych*, który w 1951 r. mógł być wydrukowany tylko na papierze powielaczowym jako skrypt i bez przypisów. Mimo to służył długie lata dydaktyce uniwersyteckiej i to nie tylko w Łodzi.

W skrypcie tym autor jeszcze stosunkowo mało miejsca poświęcił tzw. technikom ankietowym, natomiast bardzo dużo obserwacji i innym badaniom jakościowym. Warto podkreślić, że metoda dokumentów osobistych, mimo że w tamtych latach została oficjalnie potępiona – w tym podręczniku była przedstawiona bez marksistowskiej krytyki. (Można przypomnieć, że w 1951 r.

Józef Chałasiński skrytykował *Młode pokolenie chłopów* oraz metodologię i teoretyczne założenia swego mistrza Floriana Znanieckiego, określając je jako „idealistyczne”). Autor skryptu, zwłaszcza przy omawianiu standaryzowanych technik, choć nie mógł tego otwarcie napisać, opierał się na podręcznikach amerykańskich. Techniki badań Jan Szczepański traktował jako „społecznie neutralne”, za co został ostro skrytykowany przez Adama Schaffa na konferencji informacyjnej socjologów i historyków myśli społecznej w 1952 r.

W 10 lat później Profesor w książce *Socjologia. Rozwój problematyki i metod* (1961) wprawdzie musiał przedstawić „problematykę socjologii marksistowskiej”, ale w części poświęconej metodom i analizie materiałów już otwarcie powoływał się na literaturę zachodnią. Wyraźnie też pisał o wielkiej roli wywiadu i technik ankietowych we współczesnej socjologii.

W latach 50. ukazało się również szereg Jego znaczących artykułów z zakresu metodologii (publikowanych w „Przeglądzie Socjologicznym”, „Myśli Współczesnej”, „Więzi” i innych). Wśród nich trzeba wyróżnić studium pt. *Zagadnienia metodologii badań społecznych w niektórych pracach Marksa i Engelsa* („Myśl Filozoficzna” 1953, nr 2). Artykuł ten bowiem odegrał poważną rolę w dyskusjach nad empirycznymi badaniami socjologicznymi w Związku Radzieckim i w całym „obozie socjalistycznym”, co w rezultacie umożliwiło prowadzenie tych badań w krajach tzw. demokracji ludowej.

W drugiej połowie lat 50. ubiegłego wieku po śmierci Stalina również w Polsce sytuacja polityczna ogromnie zmieniła się na lepsze. Dla osób z mego pokolenia i starszych takie wydarzenia, jak XX Zjazd Komunistycznej Partii w Związku Radzieckim, referat Chruszczowa, „polski październik” i wszystkie zmiany, które były ich następstwem, cała „odwilż”, były szokiem trudnym do wyobrażenia dla ludzi XXI w. Na uniwersytety powróciła socjologia. Powstawały nowe inicjatywy naukowe, społeczne i kulturalne. Niezwykle ważną rolę odgrywało wówczas pismo „Po prostu” założone przez młodych absolwentów po studiach, które walczyło z różnymi przejawami stalinizmu (Jan Szczepański w ramach „Biblioteczki Po prostu” opublikował tomik pt. *Inteligencja i społeczeństwo*, 1957.)

W roku 1956 Profesor Szczepański wraz z kilkoma swoimi uczniami i współpracownikami oraz z redakcją „Po prostu” ogłosił konkurs skierowany „Do inteligencji na opis życia, dążeń i doświadczeń inteligenta”. W odezwie konkursowej na pierwszej stronie figurowało tylko „Po prostu”, ale Profesor był przewodniczącym jury, które oceniało nadesłane prace i przyznawało nagrody. (Do jury weszli członkowie redakcji i socjologowie z Łodzi: zapraszaliśmy także niektórych znanych a „nieskompromitowanych” literatów jak Marię Dąbrowską czy Jerzego Andrzejewskiego, ale niestety odmówili). Wśród organizatorów konkursu jedynie Jan Szczepański miał do czynienia z metodą biograficzną,

ponieważ w latach 1937–1939 brał udział w opracowywaniu pamiętników młodzieży wiejskiej, z których to materiałów powstało *Młode pokolenie chłopów* Józefa Chałasińskiego. (W roku 1961 ukazał się najpierw w języku niemieckim ważny artykuł Jana Szczepańskiego *Metoda biograficzna*, znany i ceniony do dzisiaj). Zespół przygotował bardzo starannie odezwę konkursową, nie licząc specjalnie na to, że wiele osób zastraszone życiem w stalinizmie zechce na nią odpowiedzieć. Niespodzianka była więc ogromna, ponieważ na konkurs nadesłano aż 745 prac, w większości bardzo obszernych. Stało się to możliwe jedynie dzięki „odwilży” i burzliwym przemianom w pierwszym okresie „polskiego października”. Wśród pamiętnikarzy byli potępieni i szykanowani w okresie stalinizmu dawni żołnierze AK, byli ziemianie, ale także rozczarowani komuniści, a nawet ubecy. Odezwali się chłopci, robotnicy, inteligenci, ludzie w różnym wieku. Jak napisał jeden z nich: „konkurs ten stworzył nieskrępowaną możliwość ujawnienia przeżyć, pragnień, nadziei i sądów przeżywanymi przez przeciętną jednostkę inteligentką w naszych warunkach” (Lutyńska, Piotrowski 1957). Konkurs ten trafił na moment, kiedy pod wpływem ogólnego uniesienia ludzie „odblokowali się” i szczerze opisywali swoje nieraz bardzo tragiczne losy wojenne i powojenne, pisali nawet o represjach, jakich doznali od komunistów i o swoim stosunku do Związku Radzieckiego.

Niestety, zebrane unikalne materiały – nawet ich część – nigdy nie zostały opublikowane. Wkrótce zmieniła się sytuacja polityczna i nie pozwoliła na to cenzura. (Jedynie drukowane ślady o tym konkursie to sprawozdanie K. Lutyńskiej w „Przeglądzie Socjologicznym” w 1958 r., t. XII i artykuł w łódzkiej „Kronice” autorstwa K. Lutyńskiej i W. Piotrowskiego w 1957 r., nr 14. Niektóre pamiętniki były wykorzystane w książce K. Lutyńskiej o urzędnikach z 1966 r.). Wszystkie pamiętniki zostały rozproszone i niestety zaginęły.

Konkurs na pamiętniki inteligentów z 1956 r. był swego rodzaju nawiązaniem, ukłonem w stronę przedwojennej polskiej socjologii i metodologii, dawnego mistrza Jana Szczepańskiego z Poznania – Floriana Znanińskiego oraz Józefa Chałasińskiego, u którego pracował też w Państwowym Instytucie Kultury Wsi w Warszawie. Profesor Szczepański znał ówczesną zachodnią literaturę i wiedział, że jeśli chodzi o metody, to przyszłość należy do badań ilościowych. Doszedł do przekonania, że okres „odwilży” jest najlepszą porą do ich rozpoczęcia w Polsce. Równolegle z konkursem zainicjował więc w Łodzi również „badania ankietowe”.

Jednak żeby prowadzić takie badania, trzeba było nauczyć się od podstaw, jak je robić. Można więc powiedzieć, że wielką zasługą Jana Szczepańskiego było sprowadzenie do Polski w drugiej połowie lat 50. metody nazwanej „ankietową” i nauczanie jej młodych socjologów z Łodzi i z Warszawy. W tym

okresie dla Profesora oraz jego współpracowników i uczniów metoda ta łączyła się z poczuciem wejścia do socjologii zachodniej i z przekonaniem, iż badania te pozwolą odkryć, jak naprawdę żyją i co czują mieszkańcy Polski. Od czasu zakończenia wojny wiedza o polskim społeczeństwie oparta była bowiem – jak wiadomo – na lukrowanym, komunistycznym obrazie propagandowym. Wiele lat potem, w 1991 r., A. Pawełczyńska w *Postłowi* do *Studentów Warszawy* sformułowała to w następujący sposób: „Naszym celem było kruszyć stalinizm przy pomocy socjologii. Chcieliśmy ujawnić prawdę przed społeczeństwem i ujawnić przed rządzącymi, co myśli społeczeństwo” (Grabowska, Sułek 1992: 15).

Kiedy Jan Szczepański i jego zespół w latach 50. rozpoczął w Łodzi badania, skupieni byliśmy przede wszystkim na tym, aby przeprowadzać je dobrze, kompetentnie, według wskazówek podręczników zachodnich: dobrać próbę, przygotować kwestionariusz, prawidłowo budować pytania, wyszkolić ankierów, a potem zebrane materiały – opracować statystycznie. Można więc powiedzieć, że skoncentrowani byliśmy na sprawach tzw. technicznych. Nie mieliśmy podręczników zagranicznych, nie mówiąc już o komputerach: kodowaliśmy i liczyliśmy sami na tzw. piechotę (lub jeździło się do Warszawy do GUS-u), pisaliśmy „wałąc” w klawisze zwykłych maszyn do pisania. Jedynie Profesor Szczepański miał „kapitalistyczne” metodologiczne książki, uczył z nich swoich uczniów z Łodzi i wkrótce także z Warszawy (ponieważ już od 1955 r. pracował równocześnie w IFiS PAN – w Zakładzie Podstawowych Badań Socjologicznych). Jednocześnie przekazywał nam swoje własne przemyślenia. Pamiętam niektóre jego „przykazania” kierowane do nas, jak zawsze z uśmiechem, np.: „umiejętność stawiania pytań jest podstawową cechą każdego badacza”, „ankietę (kwestionariusz do wywiadu) trzeba poprawiać nawet 16 razy, ale poprawiona po raz 17-ty będzie z pewnością gorsza od pierwszej wersji”, „na każdym kroku i na każdym miejscu socjolog musi obserwować”. Pamiętam też, że polecił nam wszystkim pójść na amerykański film pt. *Dziesięciu gniewnych ludzi*, przeczytać *Sanchez i jego dzieci* Oskara Lewisa oraz niektóre książki z literatury pięknej.

Już wówczas Profesor Szczepański i jego zespół zdawali sobie sprawę, że w komunistycznej Polsce respondenci bardzo często nie zechcą brać udziału w badaniach lub odpowiadać na pewne pytania. Słowo „socjologiczne” nie mogło być używane, ponieważ było utożsamiane ze słowem „socjalistyczne”. Pierwsi ankierzy byli równie przejęci jak pierwsi respondenci, którzy wpuszczali ich do domów z wielką nieufnością. W związku z taką atmosferą postanowiono, że pierwsze badania dotyczące absolwentów UŁ będą częściowo przeprowadzone za pomocą ankiety pocztowej, ponieważ wydawało się, że będzie dla badanych mniej stresujące. Jan Szczepański każdy egzemplarz ankiety podpisywał własnoręcznie (!), ponieważ liczyliśmy, że znane nazwisko

bezpartyjnego profesora przekona ludzi do jej wypełnienia. (Jan Szczepański był wówczas w Łodzi bardzo popularny – mógł na to mieć wpływ jego udział, wraz z Józefem Chałasińskim, w procesie w Poznaniu w 1955 r., gdzie występował jako ekspert i bronił robotników, a w 1957 r. został wybrany jako bezpartyjny posłem do Sejmu (1957–1960)). Ten metodologiczny manewr udał się, ponieważ w badaniach nad absolwentami UŁ otrzymano „tylko” 50% zwrotów ankiet pocztowych, co na tamte lata było znakomitym wynikiem.

Jan Szczepański w okresie październikowym, za pomocą ankiet pocztowych, wywiadów i innych technik, rozpoczął szeroko zakrojone badania terenowe nad klasą robotniczą, pracownikami umysłowymi i inteligencją w Polsce Ludowej. Pierwszymi z nich, prowadzonymi w latach 1955–1956, były badania „nad losami społeczno-zawodowymi absolwentów różnych kierunków Uniwersytetu Łódzkiego, technikum dla robotników i maturzystów”. Ich rezultaty ukazały się pod wspólnym tytułem *Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji w Łodzi* w 1959 i 1960 r. Jeszcze wcześniej – w 1958 r. ukazał się tom pt. *Z badań klasy robotniczej i inteligencji*. Te trzy pierwsze książki były pracami zbiorowymi pod redakcją Jana Szczepańskiego i stanowiły początek 28-tomowej serii, zwanej potem „białą” (od koloru okładek). Niektóre książki tej serii były – jak trzy pierwsze – pracami zbiorowymi, inne samodzielnymi monografiami (często ze wstępem J. Szczepańskiego) różnych kategorii zawodowych pracowników umysłowych (jak nauczycieli, lekarzy, farmaceutów, inżynierów chemików, urzędników, dziennikarzy i innych), jeszcze inne – opracowaniami wybranych instytucji, zakładów produkcyjnych lub zagadnień, jak np. jednej z łódzkich szkół średnich, Kursów Przygotowawczych dla Robotników, Fabryki Samochodów Osobowych na Żeraniu, Fabryki Motocykli i wiele innych. Autorami byli uczniowie i doktoranci profesora oraz jego współpracownicy z Łodzi i z Warszawy. (Przykładowo podaję niektóre nazwiska autorów z Łodzi: Andrzej Borucki, Stefania Dziecielska, Salomea i Zdzisław Kowalewscy, Jolanta Kulpińska, Krystyna Lutyńska, Władysława Milczarek, Jan Woskowski i inni). Wychodziły najpierw w Łodzi, a później już w Warszawie, wydawane kolejno przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Wydawnictwo IFiS PAN, Ossolineum od roku 1958 do końca lat 60.

Rezultaty tych badań zawarte są również w szeregu własnych rozpraw syntetyzujących Jana Szczepańskiego, jak *Zmiany w strukturze klasowej społeczeństwa polskiego*, *Przemiany społeczne w Polsce Ludowej* (Warszawa 1965) czy też *Polish Society* (New York 1970).

Prowadzenie badań socjologicznych w drugiej połowie lat 50. i potem 60. odbywało się w określonych warunkach polityczno-historycznych. Socjologowie byli pilnowani prawie na każdym kroku, żeby nie wykroczyli poza określone

granice wyznaczone przez komunistyczną partię. „Kto milczy, ten popiera istniejący stan rzeczy, kto nie opowiada się za postępowaniem, ten jest obiektywnie przeciw nam” – pisał Adam Schaff w artykule *Walka klas w nauce* (Spodenkiewicz 2010: 30). Od czasu do czasu były organizowane konferencje z udziałem partyjnych i bezpartyjnych socjologów i filozofów, na których ich (mówiąc współczesnym językiem) „ustawiano”. Wspominałam już o „konferencji informacyjnej” w 1952 r., na której Adam Schaff, ówczesny przywódca „frontu ideologicznego”, skrytykował podręcznik Jana Szczepańskiego. W 1951 r. odbyła się konferencja poświęcona badaniom terenowym (brali w niej udział Józef Chałasiński, Stanisław Ossowski i Jan Szczepański), w czasie której wyrażono pogląd, że „jeśli jakaś ekipa znajdzie w terenie fakty niepożądane, to oznacza, że jej stosunek do Polski Ludowej jest wrogi lub przynajmniej niewłaściwy” (Ossowski 1956). Takie stwierdzenie bardzo utrudniło np. badania terenowe w spółdzielni produkcyjnej Jackowice, które Profesor Szczepański zorganizował w lecie 1951 r. dla studentów nauk społecznych UŁ. Mogli na nie pojechać tylko najbardziej pewni ideologicznie ZMP-owcy. Przed każdymi badaniami terenowymi trzeba było uzyskać zgodę od odpowiednich władz, a już najgorzej było, kiedy chciało się badać dany problem w jakiejś fabryce czy instytucji. Nieraz bardzo długo trwało, zanim uzyskało się takie pozwolenie, często dzięki pomocy partyjnych kolegów, którzy mieli lepszy dostęp do ówczesnych działaczy piastujących wysokie funkcje, takich jak np. kiedyś w Łodzi Michalina Tatarkówna.

W momencie, kiedy pokonało się te wszystkie trudności, materiały zostały zebrane i opracowane, a praca gotowa do druku – rozpoczynała się walka z cenzurą, która wykreślała zdania, strony lub w ogóle nie dopuszczała do publikacji danego artykułu lub książki. Naczelnym redaktorem „Przeglądu Socjologicznego” – profesorem Chałasińskim – w takich skrajnych przypadkach ogromnie się denerwował i często wolał wycofać dany artykuł niż prosić jego autora o „poprawki” według wskazań cenzora. Profesor Szczepański był dyplomatą i zawsze próbował „coś utargować”. Mając wrodzony wdzięk i powodzenie u pań, a ponieważ w cenzurze często pracowały towarzyszki w średnim wieku, Jan Szczepański sam biegał z maszynopisami do siedziby tej znienawidzonej przez socjologów instytucji i próbował je „czarować”. Nie było to łatwe. Pamiętam np. jak to było z pierwszymi tomami „białej serii” (opublikowane w 1958, 1959). Cenzorka, z którą rozmawiał profesor, twierdziła, że nie jest możliwe, aby studenci „socjalistycznego uniwersytetu” mogli pozytywnie oceniać przedwojennych profesorów, a krytycznie wyrażać się o szkoleniach organizowanych przez partię lub ZMP, że nie chcą uczyć się rosyjskiego – języka największego przyjaciela Polski itd. itd. Uważała,

że ona wie lepiej niż cytowani respondenci i autorzy opracowań. Nie udało się jej przekonać. Tomy ukazały się okaleczone przez cenzurę. Podałam tylko maleńki przykład, ale to była codzienność – z pewnością niezrozumiała obecnie – nie tylko Profesora Szczepańskiego, ale wszystkich autorów i redaktorów w całej Polsce Ludowej.

Książki Jana Szczepańskiego oparte na badaniach ilościowych stały się znane i spotkały się z uznaniem w kraju i za granicą. W Polsce były jednak także krytykowane m.in. za „płaski empiryzm”. Nieco później, w latach 60. Adam Schaff zainicjował słynną wówczas dyskusję o „ankietomanii”. Toczyła się ona na łamach pism społeczno-kulturalnych i zabrało w niej głos kilkanaście osób. Jan Szczepański wziął w niej także udział i opublikował w „Polityce” (1963, nr 23) artykuł pt. *O ankietach, ankietomanii i kretynizmie matematycznym*. Pokazał w nim, na czym polega „metoda ankietowa” i bronił jej. Profesor, propagując i broniąc w Polsce Ludowej badań ilościowych, nigdy nie był w stosunku do nich bezkrytyczny. Wychowany w tradycji socjologii humanistycznej, doskonały znawca historii myśli społecznej, widział ich wszystkie niedoskonałości i mankamenty. Uświadamiał je również swoim uczniom i współpracownikom, co, według mnie, mogło też mieć wpływ na powstanie w latach 60. tzw. łódzkiej szkoły metodologicznej (Zygmunt Gostkowski, Jan Lutyński). Kiedy w roku 1966 wychodził tom I *Analiz i prób technik badawczych w socjologii* pod redakcją Zygmunta Gostkowskiego, Jan Szczepański napisał do niego wstęp. Powołał się w nim na *Kurs filozofii pozytywnej* Augusta Comte’a, który 130 lat temu stawiał sobie pytania o „ważność i pewność poznania socjologicznego” i „deformację procesu poznawania” (Gostkowski 1966: 5).

Niedawno jedna z moich młodych koleżanek, można powiedzieć z pokolenia socjologicznych wnuków czy nawet prawnuków Jana Szczepańskiego, zapytała mnie, czy Profesora można nazwać „metodologiem”. Chyba nie w tym sensie, w jakim nazywamy metodologami np. Stefana Nowaka, Zygmunta Gostkowskiego czy Jana Lutyńskiego – miał on bardzo szerokie zainteresowania i osiągnięcia także w różnych innych dziedzinach socjologii. Ale znaczenie Profesora Szczepańskiego w tym zakresie polegało na czymś innym. Łódzki socjolog w latach 50., w komunistycznej Polsce, zaczął prowadzić badania terenowe, sprowadził z kapitalistycznego Zachodu „burżuazyjne” metody ilościowe. W przemówieniu wygłoszonym w 1973 r. z okazji nadania Profesorowi doktoratu *honoris causa* UŁ, Jan Lutyński powiedział: „Nikt nie zrobił więcej w Polsce od Profesora Szczepańskiego dla spopularyzowania socjologii i jej badań oraz dla wykazania ich dużej roli we współczesnym (ówczesnym) społeczeństwie” (Lutyński 1985: 13). I choć od tego czasu minęło już wiele lat i nie umniejszając w tym zakresie zasług innych wybitnych socjologów prowadzących w okresie PRL-u badania empiryczne – wydaje się, że z tym stwierdzeniem można zgodzić się i obecnie.

Bibliografia

- Gostkowski Z. (1966), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. I, Ossolineum, Wrocław.
- Grabowska M., Sułek A. (1992), *Stefan Nowak jako badacz społeczeństwa polskiego*, [w:] M. Grabowska, A. Sułek (red.), *Dziedzictwo Stefana Nowaka*, ISUW, Warszawa.
- Lutyńska K., Piotrowski W. (1957), *Prawda o życiu i dążeniach naszej inteligencji*, „Kronika”, nr 14.
- Lutyński J. (1985), *Przemówienie z okazji doktoratu honoris causa w Uniwersytecie Łódzkim*, [w:] J. Kulpińska (red.), *Społeczeństwo i socjologia. Księga poświęcona Janowi Szczepańskiemu*, Ossolineum, Wrocław.
- Ossowski S. (1993), *Taktyka i kultura*, „Przegląd Kulturalny” 1956, nr 13, cyt. za J. Lutyński, *Orientacje metodologiczne w łódzkim ośrodku socjologicznym*, „Przegląd Socjologiczny”, t. XL.
- Spodenkiewicz P. (2010), *Lokatorzy hotelu Cracovia. Inwigilacja uczestników V Zjazdu Socjologicznego w 1977*, [w:] P. Franaszek, *Stłamszona nauka?*, IPN, Warszawa.

Jolanta Kulpińska
Uniwersytet Łódzki
Społeczna Akademia Nauk

JAN SZCZEPAŃSKI – WIZJONER I REALISTA

Z okazji Jubileuszu 50-lecia Instytutu Filozofii i Socjologii PAN opublikowano tom zawierający teksty publicystyczne wielu pracowników Instytutu. Znalazły się tam liczne teksty publicystyczne i popularyzatorskie Jana Szczepańskiego, zwłaszcza z okresu, kiedy był jego dyrektorem. Na szczególną uwagę zasługuje próba diagnozy z 1957 r. W tym głośnym tekście Jan Szczepański wskazuje na frustrację Polaków z powodu niespełnionych obietnic i oczekiwań, traktując te nastroje jako źródło buntu. Podobnie ocenia ruchy społeczne lat 80., zwracając uwagę na niespełnione obietnice ustrojowe. Pojawia się przekonanie, że w Polsce po obaleniu realnego socjalizmu będzie podobnie jak w Europie Zachodniej – lepiej, szybciej, więcej.

Drugim tekstem o podobnym charakterze diagnozy jest obszerna *Polska wobec wyzwań przyszłości*, opublikowana w powielaczowej formie przez Instytut Geografii UW w końcu lat 80. Jan Szczepański, oceniając zachodzące procesy społeczne, liczył na liberalizację ustroju, wiązał to m.in. z rolą Kościoła, zwłaszcza komentując wybór Jana Pawła II na papieża.

Wiele komentarzy, ocen z pozycji państwowca wskazuje na troskę Jana Szczepańskiego o kształt i rozwój państwa i społeczeństwa. Profesor dostrzega znaczenie deideologizacji systemu i stwierdza, że realny socjalizm nie zmienił ludzi, a to właśnie był (i jest) warunek sukcesu krytykowanego ustroju.

W 1993 r. pojawia się książka *Polskie losy*, która zawiera ocenę procesu transformacji. Wybrałam te trzy publikacje, ponieważ zawierają bardziej całościowy opis sytuacji politycznej i społecznej. Interesujących tekstów z tego zakresu jest wiele – aż do ostatniej książki Jana Szczepańskiego pt. *Najważniejsze i najtrudniejsze* z roku 2003.

Francuski socjolog Alain Touraine w artykule zawartym w Księdze poświęconej Szczepańskiemu pisze, że bez ludzi środka (tak sytuuje Szczepańskiego w konflikcie społeczeństwa i władzy) nie byłby możliwy sukces bardziej radykalnych przedstawicieli opozycji demokratycznej. Profesor liczył na stopniowe zmiany, niezbyt dobrze oceniając sposób przeprowadzenia transformacji. Uważał, że brakuje jasnej wizji, programu działania, kadr, zdolnych realizować nowy program.

Jan Szczepański uważa, że nowa sytuacja nie jest „restauracją”, bo czas komunizmu to kilka pokoleń. Nie był to czas pusty (jak sugeruje przeskok od II do III republiki). Skutki społeczne i ich ocena są negatywne, ale warto pamiętać o pozytywach, bo w latach 1945–1989 zrealizowano wiele ważnych społecznie celów, m.in.: reformę rolną, industrializację, elektryfikację, edukację, bezpieczeństwo socjalne, „skok cywilizacyjny”.

Nawet jeśli uznamy, że wynik nie był w pełni osiągnięty (o czym mówili socjologowie i Jan Szczepański), to był to pewien sukces. A jednak system został przez społeczeństwo odrzucony, z powodu niespełnionych obietnic i widocznej niesprawności, zwłaszcza gospodarki. Jan Szczepański uważał, że w życiu społecznym można wyróżnić dwie sfery: formalną, instytucjonalną i mikrospołeczną, nieformalną dotyczącą życia codziennego. To, co charakteryzowało czas PRL, to niespójność tych dwu sfer (nawet rozbieżność). Państwo przeciwstawiano społeczeństwu. W tym napięciu systemowym kryło się ostateczne odrzucenie realnego socjalizmu.

Jednakże nie zarysowano (tu słabość opozycji według J. Szczepańskiego) wizji nowego ładu. Spowoduje to przedłużenie okresu transformacji z wieloma objawami dezorganizacji. Profesor zwraca uwagę, że nowy ład to imitacja Zachodu w nadziei na szybki skok cywilizacyjny i modernizację. Tymczasem, obok próżni instytucjonalnej, nieuchronnej anomii (Szczepański nie używa tych terminów, bo pisze popularnie), nie jest jasne, czyje i jakie interesy są czy będą realizowane. Ta niejasność jest wzmocniona przez zjawisko hybrydyzacji zbiorowości, klas i warstw.

Niewątpliwą zaletą *Losów polskich* jest ocena realnego socjalizmu i wyzwania nowego ustroju, wskazanie na społeczną sytuację i interesy różnych segmentów społeczeństwa, pokazanie perspektyw i zagrożeń. Jan Szczepański pisze o tym w kategoriach zadań, wyzwań. Wie, że rozwiązania będą różnorodne i niespójne. Ciekawe, że nie dostrzega, nie zajmuje się podziałami, które tam wyraźnie obserwujemy po roku 2000. Sądzę, że dlatego, że widział zadania i pozytywny program rozwojowy, dlatego, że dystansował się od tych podziałów – krytycznie oceniał sanację, nie akceptował endecji, zachowywał swoją miarę troski o państwo i społeczeństwo.

STOSUNEK PRACY – W POSZUKIWANIU NOWEGO UJĘCIA POJĘCIA PRACY

Wstępne uwagi o pojęciu pracy

Praca stała, pewna, niosąca ze sobą poczucie bezpieczeństwa powoli odchodzi w zapomnienie. Staje się podstawą trudności, nie tylko tych tradycyjnych, o podłożu materialnym, związanych z czasowym lub trwałym bezrobociem. Co ważne, okazuje się być źródłem problemów związanych z tożsamością, prestiżem społecznym i tym, co Giddens (2007) nazywał bezpieczeństwem ontologicznym¹. Niespotykana dotąd dynamika zachodzących zjawisk decyduje o konieczności nieustannego poszukiwania nowych szans i możliwości pracy, nowych miejsc i form jej wykonywania. Immanentną cechą pracy staje się niepewność i zmienność. Zmianie ulegają procesy pracy, jej formy i sama jej treść.

Pojęcie pracy jest różnie rozumiane przez przedstawicieli poszczególnych nauk. Inaczej też określane są granice tego, co z pojęciem tym jest związane. W socjologii polskiej najczęściej podkreśla się, iż „praca jest zespołem czynności prowadzących do zaspokojenia ludzkich *potrzeb*, posiadających społeczną doniosłość i zapewniających jednostkom i grupom, które ją wykonują, określoną *pozycję w społeczeństwie*” (Szczepański 1961: 171). W definicji widoczne jest bezpośrednie przejście od potrzeb ludzkich, a więc od poziomu biopsychicznego do poziomu społecznego, określanego poprzez społeczną doniosłość potrzeb. Z takiego ujęcia można wywnioskować, że niektóre potrzeby człowieka są jedynie pochodną pewnych cech społecznych, a sam proces pracy jest ostatecznie określony przez te potrzeby. Można więc przyjąć, że wynikają z tego dwa

¹ Które oznacza, poczucie trwałości [ciągłości – JMCh] i porządku zdarzeń, w tym zdarzeń wykraczających poza obszar bezpośredniego doświadczenia jednostki (Giddens 2007: 50–78, 150–197).

następujące ujęcia pracy: ujęcie psychologistyczne – akceptujące poziom psychologiczny pracy człowieka, a więc potrzeby, postawy, oczekiwania, dyspozycje do zachowań, subiektywne opinie o wartościach (zob. Kulpińska 1986) oraz ujęcie socjologistyczne – akcentujące poziom struktury społecznej, tj. pozycji społecznych wiążących się w jakiś sposób z rodzajami i charakterem pracy. Akcentuje się tu także „związek pracy z otoczeniem społecznym, które definiuje określone czynności jako pracę” (Kowalewska 1966: 22). Oba te ujęcia często się przeplatają, a dominujące akcenty rozłożone są różnorodnie. Inną, nierzadko obecną w naukach społecznych, perspektywą definiowania pracy jest ujęcie ekonomizujące. W jego ramach zakłada się, że praca jest zespołem czynności wytwarzających wartości (materialne i idealne) oraz ukazujących przede wszystkim jej miejsce w systemie społeczno-ekonomicznym (zob. Widerszpil 1978, Matuszak 1986). W ramach tej optyki za pracę uważa się tylko te czynności, które „można sprzedać na rynku za jakąś cenę”. Praca jest zatem ujmowana w kategoriach towaru, a stosunki społeczne leżące u podstaw wytwarzania dóbr i usług są pomijane. W ten sposób pomija się również pracę, za którą nie otrzymuje się płacy.

Trzy wymienione wyżej perspektywy, w ramach których podejmowane są próby zdefiniowania pracy, mają przemożny wpływ na rodzaj i charakter badań jej dotyczących. Niejednokrotnie są one ze sobą pomieszane i trudno wyróżnić spośród konkretnych ujęć nurt dominujący (zob. Sztumski 1981). Przedstawiciele nauk społecznych, a w szczególności socjologowie, koncentrują się jednak na tym, co jest pomiędzy poziomem psychologicznym pracownika, wyrażającym się chociażby w jego postawach czy oczekiwaniach, a końcowym efektem procesu pracy. Mamy więc do czynienia z sytuacją paradoksalną – brakiem wystarczającego zainteresowania samym procesem pracy, a więc jej społecznym zorganizowaniem przez jego uczestników. Staje się to tym bardziej zaskakujące, gdy zauważamy, że przedstawiciele nauk społecznych zgodnie podkreślają, że praca jest „działalnością specyficzną ludzką, społeczną i decyduje o istnieniu każdego społeczeństwa” (Matuszak 1986: 27). Mimo to działalność ta sama w sobie rzadko staje się centralnym przedmiotem analizy. Zazwyczaj bowiem badacze koncentrują się wyłącznie bądź to na odbiciu pracy w psychice jednostek, bądź to na cechach położenia społecznego związanego z wykonywaną pracą, bądź wreszcie na końcowych efektach pracy, wyrażanych w kategoriach ekonomicznych. Także próby łączenia tych trzech aspektów nie wypadają pomyślnie w odniesieniu do powiązania jednostek z innymi ludźmi w konkretnej sytuacji pracy oraz usytuowania podziału pracy z jego uwikłaniem czasowym. Wynikać może to z braku jednoznacznej definicji pracy, co jest problemem nie tylko socjologii, ale i wszystkich nauk społecznych.

Meandry współczesnego pojęcia pracy

Spór wokół pojęcia pracy na swoją długą tradycję. Jej oś stanowi problematyka substancjalnego ujmowania pracy. W ramach tego sporu założono, że fenomen pracy można poznać i zrozumieć tylko poprzez założenie jednej charakterystycznej dla niej właściwości, która stanowiła punkt wyjścia do poszukiwań jądra tego pojęcia. W ten sposób ukształtowało się kilka normatywnych modeli pracy, z których żaden nie jest ani oczywisty, ani precyzyjny. Niezależnie od tego, u podstaw każdej z analiz koncepcji pracy znalazły się pewne rozstrzygnięcia dotyczące natury jednostek i ich uniwersalnych skłonności.

Praca jako przykra konieczność – Pracować by kupować?

Pierwszy z tych modeli znalazł zastosowanie przede wszystkim w teorii ekonomii, a zwłaszcza w teorii popytu na czynniki produkcji i teorii ich podaży (zob. Smith 1954, Ricardo 1957, Warlas 2003 i inne). W jego ramach przyjęto założenie, że praca stanowi wysiłek, uciążliwy i przykry dla jednostki. Jego celem jest zapewnienie sobie dóbr konsumpcyjnych oraz ewentualne osiągnięcie przyszłych korzyści. Tak rozumiana praca kojarzona jest z subiektywnie doświadczanym produkcyjnym poświęceniem czasu, ponoszeniem wysiłku, doświadczaniem uciążliwości czy wyrzeczeniem się przyjemności płynących z czasu wolnego. Model ten opiera na przeświadczeniu o naturalnej i uniwersalnej skłonności jednostki (w sensie *homo ludens*) do unikania jakiegokolwiek wysiłku lub przynajmniej nieprzykładania się do niego. Model ten zdaje się obejmować głównie dwa przypadki: pracy najemnej wykonywanej przez robotnika otrzymującego płacę w systemie akordowym oraz nieodpłatnej pracy w gospodarstwie domowym. Cechą charakterystyczną jest tu motyw odtwarzania, reprodukcji cyklu życiowego pracownika i porządku społecznego, które jawią się jako konieczność życiowa, chcących materialnie zabezpieczyć się i odtwarzać swoje zdolności produkcyjne, jednostek.

Ascetyczny model pracy – pracować by żyć?

Drugi z modeli stanowi rozwinięcie idei zawartej w pracach Maxa Webera (2002) i częściowo Alfreda Marshalla (1928). Jego założenia definiują pracę jako nieustanne praktykowanie i rozwijanie posiadanych umiejętności w imię posłannictwa lub powołania zawodowego. Model ten opiera się na przeświadczeniu

o naturalnej i uniwersalnej skłonności jednostek do sprawdzania siebie i swoich możliwości, bądź to w imię pracy, jako wartości samej w sobie (jak u Marshalla), bądź w imię powołania do wykonywanego zawodu (jak u Webera). Tak rozumiane praktykowanie umiejętności zdaje się obejmować dwa przypadki. Pierwszym jest wykonywanie „wolnego zawodu”, w szczególności zawodu zaufania społecznego, czy też publicznego, przez profesjonalistę, który w sposób niezależny wykonuje swoje czynności zawodowe. Charakterystyczny jest tu brak rygoru bezpośredniego podporządkowania, a także szczególna „więź” łącząca go z klientem usługi. Więż ta oparta jest nie tylko na wiedzy i kwalifikacjach zawodowych, ale też na wzajemnym, poświadczanym publicznie zaufaniu, reputacji oraz prestiżu. Drugim z przypadków jest powołanie do praktykowania „wolnej przedsiębiorczości” przez przedsiębiorcę, który ze zgromadzonych środków, w oparciu o racjonalne zasady organizacji pracy, zainwestował w działalność gospodarczą, prowadzoną w imię powołania.

Abstrakcyjny model pracy – naturalność pracy?

Trzecim normatywnym modelem pracy jest model pracy abstrakcyjnej, określanej też partycypacyjnym modelem pracy, społecznym modelem pracy lub modelem osobistej partycypacji. W myśl jego założeń praca to nie tyle twórczość ekspresyjna czy nieprzyjemny wysiłek, co raczej „normalna czynność życiowa” (Marks 1951: 50), kojarzona zazwyczaj z potrzebą normalnego wydatkowania siły roboczej, wewnętrznym nakazem wykorzystywania zasobu ludzkich zdolności, obejmującym niezbędne w danym zawodzie umiejętności czy zdolności. W ramach tego modelu praca jest tym, co robią pracownicy, lub co by wykonywali, gdyby spełniono kilka warunków czy też norm dotyczących zakresu ich: zdolności, umiejętności, wyposażenia w narzędzia, uprawnienia, kontrolę czy własność. Model ten zdaje się mieć podwójne zastosowanie. W pierwszym przypadku – w wąskim zakresie – dotyczy ekwiwalentności za pracę, nie tylko w sensie nominalnym, ale też w odniesieniu do wydatkowanej siły roboczej. W drugim zaś, w odniesieniu do marksistowskiej teorii intensywności pracy, podkreśla różnicę pomiędzy wartością siły roboczej, wyrażaną płacą, a wartością jej produktu. Ten model, w sensie osobistej partycypacji jednostki w procesie pracy, opiera się na przeświadczeniu o szczególnym znaczeniu pracy dla roli i miejsca jednostki we wspólnocie i społeczeństwie opartym na pracy, w którym wartość jednostki do pewnego stopnia uzależniona jest od jej produktywnego wkładu w proces produkcji.

Ekspresyjny model pracy

Czwarty z przywoływanych normatywnych modeli pracy znalazł zastosowanie głównie w filozofii społecznej. W jego ramach za podstawę normatywną krytyki natury pracy (zwłaszcza pracy najemnej) służy tzw. estetyka produkcji. W związku z tym ogólne pojęcie pracy przybiera postać działalności czy też produktywności, w sensie ekspresji i stwarzania, wytwórczości i kunsztu, czy wreszcie w postaci twórczej samorealizacji. Model ten obejmuje dwa przypadki. Pierwszy stanowi praca polegająca na wytwarzaniu przedmiotów użytkowych. Drugim jest praca w sensie twórczości artystycznej. Źródłem inspiracji dla modelu jest przeświadczenie o naturalnej i uniwersalnej skłonności człowieka (ujmowanego jako *homo faber* lub *homo creator*) do twórczej ekspresji oraz spełniania się i realizowania przez wytwarzanie rzeczy użytkowych (zob. Veblen 2008).

Wymienione wyżej modele nie wyczerpują oczywiście całej złożoności rozważań o naturze pracy ludzkiej². Nie zmienia to jednak faktu, że spośród nich najbardziej żywotne okazały się dwa skrajne założenia: negatywny model przykrości pracy i ekspresyjny model pracy. To między zwolennikami tych modeli w znacznej mierze rozgrywał się spór o kształt i nośność pojęcia. Jednak w odniesieniu do obu tych nurtów podnoszone są istotne zastrzeżenia, z których główne dotyczy braku zgodny na redukcję pracy do instrumentalnego działania. Przez to idea pracy – niezależnie od tego, czy ujmowanej w kategoriach działalności produkcyjnej czy usługowej, przestaje być pozbawiona głębszego wymiaru. Takie uszczuplenie pojęcia pracy może bowiem prowadzić do: utraty treści emancypacyjnych, zawężenia pracy do jednokierunkowej i mechanicznej relacji człowieka do przedmiotów fizycznych oraz do sprowadzenia atrybutów pracy do ekonomicznych cech związanych z wydajnością i efektywnością. Jednocześnie obserwowane w naukach społecznych przesunięcie punktu ciężkości z zagadnień związanych z pojęciem pracy na teorie kapitału ludzkiego (związane z inwestowaniem ludzi – podmiotów rynku pracy – w siebie), teorie kapitału społecznego (podnoszące coraz silniej społeczny charakter pracy, przez co wiążące się z inwestowaniem ludzi w relacje społeczne) oraz rosnąca popularność koncepcji przedsiębiorczości (związanej z ujmowaniem pracownika jako przedsiębiorczego i niezależnego zleceniodawcy) powoduje słabnące zainteresowanie pojęciem pracy. Praca jako zasadnicza kategoria wyjaśniająca zostaje wchłonięta przez koncepcje kapitałów – intelektualnego i społecznego oraz koncepcje przedsiębiorczości, które nie zostały jednak wzbogacone w sposób umożliwiający oddanie szczególnego charakteru pracy.

² Jednym z nowatorskich ujęć może być chociażby tzw. psychodynamiczny model pracy, według którego praca to aktywność służąca przezwyciężeniu różnicy pomiędzy występującymi formalnie określonymi zadaniami a rzeczywistością ich wykonania.

Wydaje się, że pierwotnych źródeł sporu wokół koncepcji pracy, a także utraty zainteresowania nią, jako samodzielnym pojęciem opisującym i wyjaśniającym ludzką aktywność w sferze ekonomicznej, można szukać na gruncie teorii ją opisujących. Po pierwsze, już w koncepcji ekonomicznej leży pewna kontrowersja dotycząca tego, czy można dowieść analitycznie, czy ekonomiczne pojęcie pracy da się rozszerzyć do koncepcji twórczej i zarazem kształtującej wytwórczości, czy też nie należałoby zredukować pojęcia pracy do instrumentalnego wydatkowania pewnego wysiłku. Po drugie, rozróżnienie pomiędzy ilościowym i jakościowym aspektem pracy (tj. pomiędzy podnoszeniem znaczenia takich kategorii, jak: złożoność pracy, wielkość pracy, źródło jej wartości, wartość względna, wymienna, cena, czynnik produkcji, kapitał stały, zmienny, nakłady, wydajność, produktywność i inne) a zwracaniem uwagi ku kategoriom związanym z: siłą roboczą, kapitałem ludzkim, kapitałem społecznym, pracą najemną, płacą za pracę, wartością pracy, podziałem dochodów, dobrobytem ekonomicznym i społecznym, znacząco problematyzuje założenia leżące u podstaw kategorii pracy. Po trzecie zaś, pojawienie się i rosące znaczenie tez o końcu pracy, końcu społeczeństwa opartego na pracy czy schyłku siły roboczej nie sprzyjają klarowności pojęcia. Nie oznacza to jednak, iż konieczne jest jego odrzucenie i ustąpienie przezeń miejsca koncepcjom nowym i modnym. Wydaje się jednak, że niezbędne jest zwrócenie się ku nowej optyce patrzenia na pracę. Odejdźcie od substancjalizmu na rzecz skupienia się na relacji. Odejdźcie od pojęcia pracy na rzecz koncepcji stosunku pracy.

Stosunek pracy. W poszukiwaniu nowego ujęcia pracy

Stosunek pracy długo pozostawał poza głównym obszarem zainteresowań teorii krytycznej, skupiającej się na ekspresyjnym, kreatywnym wymiarze pracy, jak i teorii ekonomicznej. Nie koncentruje się on bowiem na humanistycznym aspekcie pracy ani też na rynkowych czy technicznych zagadnieniach związanych z podażą nakładu pracy czy popytem na pracę. Oba te stanowiska charakterystycznego rysu pracy upatrywały raczej wśród przyczyn egzogenicznych, leżących poza możliwościami wyboru jednostki i z tego powodu od niej niezależnych. Do czynników tych zaliczano chociażby: naturę ludzką, technologię i postęp techniczny, niedoskonałości mechanizmu rynkowego czy strukturalne cechy gospodarki kapitalistycznej opartej na własności prywatnej. Te dwa, tak skrajne, podejścia wydają się opisywać przykrość czy też kreatywność pracy w podobny, lecz nie taki sam sposób. Głównym źródłem tegoż podobieństwa jest koncentracja na podmiocie. Ten sam jest bowiem przedmiot poznania, inne natomiast są drogi dowodzenia.

Nie chcąc zatem arbitralnie rozstrzygać sporu o naturze pracy ufundowanego przez te koncepcje, w szczególności gdy obie, konfrontowane z złożonością zachodzących obecnie procesów w obrębie zmian treści i form pracy, tracą wiele ze swej aktualności, uzasadnione i pożyteczne wydaje się przyjęcie perspektywy relacyjnej, na jaką pozwala skoncentrowanie się nie na samym pojęciu pracy, a na stosunku pracy. Istotne jest to z dwóch powodów. Po pierwsze, pojęcia stosunku pracy nie można zredukować wyłącznie do relacji zatrudniania. W konsekwencji nie można ujmować go wyłącznie w postaci ekwiwalentnej transakcji wymiany towarowej (typu praca za płacę) dokonywanej na podstawie umowy o zatrudnienie. Po drugie, nie sposób sprowadzić stosunku pracy do formalno-prawnej więzi łączącej pracownika i osobę go zatrudniającą. Nie sposób zatem mówić o nim tylko jako o relacji podporządkowania czy dyspozycyjności, której wszystkie aspekty miałyby być kompleksowo sprecyzowane i spisane w umowie o pracę i zagwarantowane w prawie pracy. W tej perspektywie stosunku pracy nie można ograniczyć do tych dwóch relacji: ekonomicznej relacji dobrowolnej wymiany ekwiwalentów towarowych oraz formalno-prawnej relacji asymetrycznego podporządkowania.

Nowe ujęcie stosunku pracy, będąc krytycznym wobec powyższych ujęć, nie odrzuca przy tym całkowicie pewnych ich ustaleń. Co ważne, opiera się na kilku rozróżnieniach. Po pierwsze, faktycznej pracy i siły roboczej; po drugie, ilościowego nakładu czasu pracy i jakości faktycznie wykonywanej pracy; po trzecie, technicznej wydajności nakładu pracy i intensywności rzeczywistego podejmowanego dla jej wykonania wysiłku; po czwarte, wynikającego z zasadniczej cechy umów o pracę aspektu ekwiwalentnej wymiany oraz aspektu podporządkowania w miejscu pracy, a także wynikających z niekompletności umów o pracę aspektu swobody w miejscu pracy i dobrowolności. Zgodnie z proponowanym tu ujęciem stosunku pracy, przedmiotem ekwiwalentnej wymiany rynkowej jest wyłącznie siła robocza, której wkład w proces produkcji wyraża się w postaci czasu pracy. Pracownik w zamian za płacę godzi się na formalne podporządkowanie go osobie zatrudniającej. Jednak sposób, w jaki będzie on faktycznie wykonywał swoją pracę, nie jest w żaden sposób określony rynkowymi relacjami zatrudnienia opartymi na usankcjonowanej prawnie wymianie posiadanych ekwiwalentów. Jest on raczej regulowany panującymi wewnątrz firm hierarchicznymi relacjami władzy i formalnego podporządkowania, o których trudno powiedzieć, iż wynikają z zasad wymiany towarowej. Dzieje się tak dlatego, że znaczny zakres formy i treści stosunku pracy w praktyce swej jest przedmiotem nieustannego dopasowywania i rewidowania go już w trakcie jego trwania. Nie jest zatem ani jego przebieg z góry określony, co nie oznacza, iż nie jest do pewnego stopnia przewidywalny. Jak się bowiem wydaje, stosunek pracy, podobnie jak i inne stosunki społeczne i gospodarcze, regulowany jest za pomocą trzech rodzajów mechanizmów:

konkurencji, rozporządzania oraz kooperacji. W ramach stosunku pracy odpowiadają im: po pierwsze, relacja formalnego zatrudnienia i wymiany ekwiwalentów, odbywająca się w ramach rynku pracy; po drugie, relacja podporządkowania, zachodząca w ramach hierarchicznego podmiotu – firmy czy organizacji oraz po trzecie, relacja swobody w ramach dobrowolnego współdziałania. Przy czym zaznaczyć należy, że specyfika stosunku pracy polega na tym, iż stanowi on odpowiednią kombinację wszystkich tych elementów. To prowadzi nas do konieczności nowego spojrzenia na jego „gramatykę”.

Gramatyka stosunku pracy

Relacyjne ujęcie pracy, przyjmujące formę endogenicznego stosunku pracy, jak zakłada J. Nowak (2011), obejmuje swoim zakresem trzy typy relacji. Pierwsza z nich jest relacja zatrudnienia. Stanowi ona swoistą transakcję wymiany typu czas pracy za płacę dokonywaną na podstawie umowy o zatrudnienie. Umowa ta określa czas pracy, stawkę płacy, ogólny zakres obowiązków zatrudnionego, przy czym, co niezwykle istotne, zawsze pozostaje, w odniesieniu do warunków rzeczywiście wykonywanej pracy, niekompletna. Nie precyzuje bowiem w sposób szczegółowy charakteru poszczególnych zadań. Nie gwarantuje też wielkości faktycznego wysiłku wnoszonego w pracę ani nie dostarcza kryteriów oceny staranności wykonania pracy przez pracownika. Konsekwencją tego jest fakt, iż stosunek pracy w żaden sposób nie wyczerpuje się w relacji zatrudnienia. Relacja ta bazuje bowiem na ustaleniach poczynionych z góry, z pewnym wyprzedzeniem ich realizacji, które nie uwzględniają trudności spowodowanych pojawieniem się nieprzewidzianych i nieprzewidywalnych, w chwili zawierania umowy, zjawisk. W tej sytuacji niezbędne jest istnienie drugiego aspektu stosunku pracy, a mianowicie relacji podporządkowania.

Charakterystyczna dla prezentowanego tu ujęcia stosunku pracy relacja podporządkowania jest usankcjonowana przepisami prawa pracy, stając się przez to cechą charakterystyczną i kryterium odróżniającym ostatecznie formalno-prawną interpretację pracowniczego stosunku zatrudnienia od innych nie pracowniczych jego form, takich jak chociażby zatrudnienie na podstawie umowy zlecenia, umowy o dzieło czy „samozatrudnienia”. Dla podnoszonego tu zagadnienia ważne jest to, że w sensie wąskim relacja podporządkowania oznacza „obowiązek stosowania się do poleceń przełożonych, które dotyczą pracy” (Jończyk 1992: 108). W sensie szerszym odnosi się natomiast do bycia nie tylko dyspozycyjnym w określonym wymiarze czasowym, ale też oznacza organizacyjną możliwość rozporządzania i asymetrycznego wykorzystywania czasu pracy podwładnego. Tak, jak ogólny mechanizm rynku i alokacji zasobów, tak rynek

siły roboczej nie tylko przyczynia się do rozdysponowania pracowników do miejsc pracy, w którym muszą oni realizować wyznaczone konkurencyjnymi normy wydajności, lecz dostarcza też kulturowego i społecznego klimatu zawiadującego regulacją norm jakości, intensywności i tempa faktycznie wykonywanej pracy. Normy te nie są nadane egzogenicznie. Stanowią one rezultat procesów wewnętrznych, zachodzących w firmie czy organizacji. Sam ich charakter zależy w znacznej mierze od usytuowania pracownika w hierarchii organizacyjnej miejsca, gdzie wykonuje on swoją pracę. Każde miejsce pracy, jak również każda firma czy organizacja są bowiem także społecznościami pracy, w ramach których istotne znaczenie ma fakt, kto z kim współpracuje, co wykonuje, i z jakimi nagrodami czy też karami spotyka się jego działanie. Pomimo, że stosunek pracy bez wątpienia nosi wszelkie znamiona relacji podporządkowania, to jednak nie może być on zredukowany tylko do formalno-prawnej i asymetrycznej więzi łączącej osobę zatrudniającą z osobą zatrudnianą. Niezależnie bowiem od rygorów nakładanych na umowę o zatrudnienie pracownicze oraz od stosowania strategii zarządzania zasobami ludzkimi, ułatwiający egzekwowanie stopnia wywiązywania się z powierzonych zadań i realizowania narzuconych norm wydajności, należy zauważyć, że pracownik dysponuje w swoim czasie pracy pewnym, trudnym do monitorowania, stopniem dobrowolności i uznaniowości. Przy tym założeniu ujawnia się trzeci z założonych aspektów gramatyki proponowanego ujęcia stosunku pracy – aspekt pracowniczej swobody.

W ramach endogenicznego stosunku pracy aspekt swobody podmiotu pracy wydaje się obejmować następujące przypadki: po pierwsze, swobodę w zakresie podejmowania decyzji dotyczących trybu realizacji zadań; po drugie, dobrowolność w zakresie regulowania stopnia tempa pracy, w danym zakontraktowanym już czasie pracy oraz po trzecie, dobrowolność w zakresie wpływania na jakość wykonywanych działań. Swoboda podmiotu pracy wiąże się nierozdzielnie z możliwością nie tylko dobrowolnego decydowania, ale też faktycznego regulowania, w tym sensie, iż pracownik nie tylko wybiera czynności, ale, co ważne, wybiera je i wykonuje. Istotą tego założenia jest to, iż funkcja celu pracownika zawiera pewne pozytywnie oceniane rodzaje czynności, bądź beczynności, w czasie pracy. Są one powiązane z dodatkowym kosztem alternatywnym wyrażanym w jednostkach faktycznego nakładu pracy, a nie w jednostkach czasu pracy. Oznacza to, że w ramach stosunku pracy pracownik może pracować w taki lub inny sposób, przy takim lub innym stopniu zaangażowania i staranności, choć zawsze możliwe są dla niego alternatywne rozwiązania. W przypadku preferowania przez niego mniejszego zaangażowania w pracę, efektem jego aktywności może być strategia zmniejszania nakładu jego faktycznej pracy. W przypadku odwrotnym, preferowania przez pracownika większego zaangażowania, wynikiem

może być strategia zwiększania nakładu faktycznej pracy. Co ważne, pracownik „normalnie” pracuje przy takim stopniu wysiłku, jaki wybrałby automatycznie i dobrowolnie, to znaczy w sytuacji, gdyby nie podlegał wpływowi żadnych bodźców zewnętrznych ani żadnej kontroli. Jednak z racji tego, że stosunek pracy najemnej nierozłącznie związany jest z aspektem odpłatności i podporządkowania, zasadniczą kwestią w zakresie swobody staje się to, jak zachowuje się pracownik w warunkach dokonywania przez niego wyboru określonej strategii. Podnoszenie aspektu swobody podmiotu pracy służy zatem głównie równoważeniu aspektu podporządkowania, w ramach uznania faktyczności niekompletności umów zatrudnieniowych.

Podsumowanie

Zarysowana powyżej perspektywa pozwala przede wszystkim na możliwość odświeżenia spojrzenia na pojęcie pracy. Co ważne, zaproponowane odwrócenie perspektyw z egzogeniczności na endogeniczny charakter stosunku pracy daje możliwość zdystansowania się od traktowania ujęcia pracownika jako aktywnego podmiotu, który ma możliwość formułowania rozmaitych alternatyw, przekonywania do nich zainteresowanych, a następnie dokonywania wyboru. Dzięki temu okazuje się, że, paradoksalnie można wskazać na poszukiwaną niezmienną właściwość pracy. Nie jest nią jednak ani przykrość – jak zakładają milcząco ekonomiści, ani też aspekt doskonalenia umiejętności – jak twierdzą teoretycy kapitału ludzkiego. Co więcej, nie jest nią też możliwość wydatkowania siły roboczej – jak zdają się twierdzić kontynuatorzy myśli Marksa, ani też ekspresywność – jak nierzadko zakładają filozofowie społeczni. Tym, co nieodłącznie związane jest z pracą, nie jest żadna substancjalna jej cecha. Jej esencję stanowi jej relacyjny, ambiwalentny i społecznie konstruowany charakter. Z takiej perspektywy „pracownik” staje się jednocześnie zatrudnionym właścicielem siły roboczej (swego kapitału ludzkiego i społecznego), podwładnym wypełniającym obowiązki i zadania, jak i niezależnym podmiotem faktycznej pracy. Ekonomiści i teoretycy zarządzania zasobami ludzkimi do tej pory redukowali pracownika do dwóch pierwszych wymiarów, a filozofowie i nierzadko socjologowie skupiali się tylko na ostatnim z nich. Aby zrozumieć zmiany zachodzące obecnie w formie i treści pracy, konieczne jest jednak dostrzeżenie ich wszystkich.

Bibliografia

- Giddens A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jończyk J. (1992), *Prawo pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kowalewska S. (1966), *Przysposobienie do pracy w przemyśle*, Ossolineum, Wrocław.
- Kulpińska J. (1986), *Tendencje rozwoju socjologii pracy*, [w:] S. Dziecielska-Machnikowska, J. Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Marks K. (1951), *Kapitał*, t. I, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Marshall A. (1928), *Zasady ekonomiki*, t. I–II, M. Arcta, Warszawa.
- Matuszak G. (1986), *Praca – społeczeństwo pracujące*, [w:] S. Dziecielska-Machnikowska, J. Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Nowak J. (2011), *Status pojęcia pracy w teorii krytycznej i teorii ekonomii*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Ricardo D. (1957), *Zasady ekonomii politycznej i opodatkowania*, PWN, Warszawa.
- Smith A. (1954), *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1961), *Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii*, [w:] T. Biegeleisen-Żelazowski, A. Sarapata, S. Rosner (red.), *Jak pracuje człowiek*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Sztumski J. (1981), *Socjologia pracy w zarysie*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Veblen T. (2008), *Teoria klasy próżniaczej*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Walras L. (2003), *Elements of Pure Economics, or the Theory of Social Wealth*, Routledge, London–New York.
- Weber M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Widerszpil S. (red.) (1978), *Socjologia w zakładzie pracy*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.

Tomasz Kołodziej
Instytut Socjologii
Uniwersytet Zielonogórski

ZMIANY SYTUACJI ZATRUDNIENIA ORAZ MIEJSCA ZATRUDNIENIA POLAKÓW W ŚWIETLE BADAŃ PANELOWYCH POLPAN

Wprowadzenie

Niniejszy tekst dotyczy problematyki zmian sytuacji zatrudnienia oraz miejsc zatrudnienia Polaków w latach 1998–2003. Sytuacja pracy osób, które w okresie przejścia z gospodarki centralnie planowanej do wolnorynkowej wchodziły na rynek pracy, zależała od zachodzących w tym okresie procesów. Odejście od polityki pełnego zatrudnienia, uelastycznienie rynku pracy, wzrost roli konkurencji oraz utowarowienie pracy stworzyły nową rzeczywistość, w której funkcjonowały nie tylko jednostki, ale całe grupy zawodowe (por. Drozdowski 2002: 90–142). Struktura społeczna, analizowana z punktu widzenia zagadnień związanych z pracą, podlegała w tym okresie zmianom, których tempo oraz kierunek w znacznej mierze stały się nieprzewidywalne. „Przyśpieszenie, jakiego na przełomie wieków (XX i XXI) nabrały procesy polityczne i gospodarcze w świecie, zwłaszcza w Europie Środkowo-Wschodniej, sprawiło, że sferę pracy zarobkowej dotknęły radykalne zmiany. Zasoby pracy uległy znacznemu ograniczeniu, a sama praca... nabrała nowych właściwości i znaczeń. Coraz liczniejsi pracownicy, bez względu na wiek, staż pracy i kwalifikacje zaczęli doświadczać trudności i niepokój związane z adaptacją do nieustannie zmieniających się wymagań rynku pracy” (Janicka 2007: 158). Rozwój sektora prywatnego w gospodarce oraz większa niż przed 1989 r. mobilność pracowników doprowadziły do różnicowania się ich ścieżek zatrudnienia.

Próba zaobserwowania zmian sytuacji zatrudnienia oraz miejsca zatrudnienia, jakie wystąpiły w karierach zawodowych Polaków, wymaga specyficznego rodzaju danych. Badania przekrojowe prowadzone przez ośrodki badawcze takie jak CBOS pozwalają dostrzec zmiany w liczebności kategorii społecznych. Podstawowym ograniczeniem tego typu pomiarów jest brak możliwości analizy kierunku i skali przepływów jednostek pomiędzy badanymi kategoriami, co jest efektem realizacji badań na innej, za każdym razem, próbie respondentów. Odpowiedzi na pytania o siłę i kierunek przepływu dostarczyć mogą dane zebrane w badaniach panelowych. Badania panelowe przeprowadzane są w tej samej grupie badanych w określonych interwałach czasowych¹, dzięki czemu można ustalić zależności przyczynowo-skutkowe oraz zmiany badanych cech i procesów w czasie (por. Babbie 2004: 123–124). Dane, które posłużyły do przeprowadzenia przedstawionych w tekście analiz, pochodzą z Polskiego Badania Panelowego POLPAN, które koncentruje się na strukturze i ruchliwości społecznej. Panel ten realizowany jest przez Zespół Porównawczych Analiz Nierówności społecznych funkcjonujący w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (www.polpan.org). Badanie przeprowadzane jest cyklicznie od 1988 r. w pięcioletnich interwałach. W 2008 r., w którym zrealizowana została ostatnia tura badania, próba panelowa liczyła 933 respondentów, którzy brali udział we wszystkich pięciu falach, począwszy od 1988 r.

Problemy badawcze i definicyjne

Przeprowadzone analizy służą odnalezieniu odpowiedzi na następujące problemy:

1. Jakim zmianom, pomiędzy rokiem 1998 a 2008, uległa sytuacja zatrudnienia respondentów?

2. Do jakich zmian doszło pomiędzy kategoriami miejsca zatrudnienia badanej grupy Polaków?

Ze względu na wielość definicji stosowanych w tekście pojęć, analizy należy poprzedzić krótkim wprowadzeniem objaśniającym przyjęte znaczenie niektórych terminów (analizowanych zmiennych):

¹ Uwaga autora – badania panelowe borykają się z problemem „wykruszania się” próby, co jest skutkiem rezygnacji respondentów z dalszego udziału w badaniach, braku możliwości odszukania respondenta w kolejnej turze, śmierci badanego itd. W zależności od założeń metodologicznych próba może być uzupełniana o nowych respondentów lub kontynuowana jedynie na starej próbie.

1. Poprzez **pracę zarobkową** rozumie się „względnie stałe wykonywanie zajęć wymagających określonych umiejętności w celu uzyskania dochodu” (Janicka 2007: 157–158).

2. **Miejsce zatrudnienia** rozumiane jest jako wykonywanie przez respondenta przez co najmniej trzy miesiące:

- a) najemnej pracy zarobkowej w sektorze państwowym,
- b) najemnej pracy zarobkowej w sektorze prywatnym,
- c) najemnej pracy w zagranicznej firmie prywatnej,
- d) najemnej pracy w gospodarstwie rolnym,
- e) najemnej pracy dorywczej (niemającej regularnego charakteru),
- f) pracy na własny rachunek.

3. Poprzez **sytuację pracy** rozumie się:

a) wykonywanie pracy zarobkowej w jednym miejscu zatrudnienia (na podstawie jednej umowy dowolnego rodzaju, zawartej na więcej niż trzy miesiące),

b) posiadanie więcej niż jednego miejsca zatrudnienia (więcej niż jednej umowy dowolnego typu, zawartej na czas dłuższy niż trzy miesiące),

c) przebywanie na emeryturze lub rencie,

d) zajmowanie się domem,

e) posiadanie statusu bezrobotnego,

f) inne – jest agregatem sytuacji, gdy respondent nie pracował, ale nie posiadał statusu bezrobotnego, nie pracował, ponieważ się uczył, był chory lub musiał opiekować się rodzicami, przebywał na urlopie macierzyńskim, w więzieniu lub odbywał służbę wojskową.

Przyjęte znaczenia terminów „miejsce zatrudnienia” oraz „sytuacja pracy” są konsekwencją obowiązujących w POLPAN-ie terminów badawczych.

Charakterystyka próby badawczej

Analizy przeprowadzone zostały dla 933 respondentów, którzy wzięli udział we wszystkich pięciu turach badania (lata 1988, 1993, 1998, 2003 oraz 2008). Ze względu na dostępność danych, a precyzyjniej niemożność analizy niektórych zmiennych z dostępnej bazy danych, wykorzystano dane pochodzące z 1998, 2003 oraz 2008 r.

Tabela 1. Ogólna charakterystyka próby badawczej

Struktura próby według płci		
Mężczyźni	438	46,9%
Kobiety	495	53,1%
Struktura próby według roku urodzenia		
1964–1973	55	5,9%
1954–1963	276	29,6%
1944–1953	306	32,8%
Do 1943	296	31,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Struktura próby jest konsekwencją panelowego charakteru badania. Reprezentatywność próby, którą charakteryzowało się badanie w roku 1988, została zaburzona poprzez utratę możliwości przebadania części respondentów w kolejnych turach badania oraz starzenie się grupy panelowej. Do utraty kontaktu z respondentem, a więc i wypadnięcia osoby z próby badawczej, dochodzi na skutek choroby respondenta, zmiany miejsca zamieszkania i niemożności ustalenia nowego adresu, rezygnacji respondenta itd. Starzenie się próby badawczej jest naturalnym procesem podczas badań panelowych. W przeciwieństwie do badań przekrojowych, w jakich za każdym razem losowana jest nowa próba, która uwzględnia wszystkie kategorie wiekowe, panel dotyczy jednej i tej samej grupy ludzi. Respondenci, którzy podczas badania w 1998 r. mieli 25 lat, w roku 2003 byli już 30-latkami. Tak więc struktura wiekowa grupy zmienia się w czasie. Sytuację tę obrazują dane przedstawione w tabeli 2. Jakkolwiek próba badawcza była uzupełniana o nowych respondentów, to brak informacji na temat ich wcześniejszych losów uniemożliwił uwzględnienie ich w analizach.

Dane zawarte w tabeli 2 pokazują np., że grupa respondentów w wieku 25–34 lata, która uczestniczyła w badaniu w 1998 r., nie występowała już w roku 2003. Osoby z tej grupy były w 2003 r. w wieku 30–39 lat, a w 2008 r. 35–44 lata. Analogicznie przesunięcie dotyczy wszystkich grup wiekowych analizowanych w 1998 r. Jednocześnie, ze względu na to, że badanie powtarzane jest co pięć lat, natomiast respondenci pogrupowani zostali na podstawie dziesięcioletnich interwałów, zmieniają się również liczebności danych kategorii wiekowych.

Tabela 2. Struktura wieku próby badawczej obejmującej respondentów pracujących
(w podziale na tury badania)

Wyszczególnienie	Tura 1998	Tura 2003	Tura 2008
Wiek w latach (liczba badanych N)	25–34 (41)	30–39 lat (45)	35–44 lata (45)
	35–44 (231)	40–49 lat (217)	45–54 lata (232)
	45–54 (232)	50–59 lat (159)	55–64 lata (139)
	55+ (71)	60+ (24)	65+ (16)
Wiek w latach (procent całej próby)	575 (61,6%)	445 (47,7%)	432 (46,3%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Analiza zmian sytuacji zatrudnienia

Obliczenia dotyczące sytuacji zatrudnienia oraz zmian, jakim ona podlegała, wykonane zostały dla wszystkich 933 respondentów tworzących próbę badawczą.

Prezentowane wyniki ukazują zmianę sytuacji zawodowej badanych osób pomiędzy kolejnymi turami badania – 1998 i 2003 (tabela 3) oraz 2003 i 2008 (tabela 4). Na uwagę zasługują przede wszystkim dane dotyczące pracujących respondentów, których sytuacja nie uległa zmianie. Brak zmiany w tym wypadku może oznaczać z jednej strony stabilną sytuację zawodową respondenta, co nawiązując do tez Ulricha Becka zawartych w książce *Spółeczeństwo ryzyka*, ma istotne znaczenie dla funkcjonowania jednostki w społeczeństwie i świadczy o posiadaniu przez respondentów odpowiednich kwalifikacji, by pracę zdobyć i utrzymać, zwłaszcza w sytuacji tzw. elastycznego rynku pracy (Beck 2002: 208–231). Z drugiej jednak strony ten poziom analiz nie informuje nas, czy i ile razy w badanym okresie respondent zmienił miejsce pracy oraz czy ta zmiana miała charakter awansu czy degradacji zawodowej. Ponadto istotne z punktu widzenia sytuacji ekonomicznej jest to, co dzieje się z respondentami, którzy nie posiadają pracy, a którzy potencjalnie mogą ją podjąć. W tym wypadku przemieszczenie się respondentów z tej kategorii do kategorii osób posiadających pracę świadczyć może o poprawie sytuacji gospodarczej w szerszym kontekście i zwiększeniu puli miejsc na rynku pracy.

Tabela 3. Zmiany sytuacji zatrudnienia respondentów z próby panelowej pomiędzy 1998 a 2003 r.

Sytuacja zatrudnienia	2003					
	jedna praca	więcej niż jedna praca	emerytura/renta	zajmowanie się domem	bezrobotny	inna sytuacja
Jedna praca	305 (62%)	23 (4,7%)	12 (2,4%)	1 (0,2%)	107 (21,7%)	44 (8,9%)
Więcej niż jedna praca	45 (54,2%)	28 (33,7%)	2 (2,4%)	0	4 (4,8%)	4 (4,8%)
Emerytura/renta	10 (8,1%)	0	5 (4,1%)	0	80 (65%)	28 (22,8%)
Zajmowanie się domem	12 (6,5%)	0	15 (8,2%)	5 (2,7%)	112 (60,9%)	40 (21,7%)
Bezrobotny	4 (33,3%)	0	2 (16,7%)	0	4 (33,3%)	2 (16,7%)
Inna sytuacja	16 (41%)	2 (5,1%)	0	0	13 (33,3%)	8 (20,5%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Wyniki ukazują wysoki poziom niestabilności sytuacji zatrudnienia. W trakcie 10 lat, których dotyczą dane, struktura zatrudnienia zmieniła się znacznie. W przypadku okresu pomiędzy 1998 a 2003 r. wyróżnić możemy cztery zasadnicze kierunki zmian:

1. Istotne przesunięcia z kategorii osób wykonujących jedną pracę do kategorii osób posiadających status bezrobotnego – 21,7%.

2. Znaczące przesunięcie z kategorii osób wykonujących dwie prace do kategorii osób wykonujących jedną pracę zarobkową – 54,2%.

3. Bardzo duży odpływ osób, których głównym zajęciem było zajmowanie się domem do kategorii osób bezrobotnych – 60,9%.

4. Bardzo duże przesunięcie z kategorii emerytów lub rencistów do kategorii osób bezrobotnych – 65%.

Okres pomiędzy rokiem 2003 a 2008 również odznaczał się dużą ruchliwością respondentów. Dotyczyła ona jednak zupełnie innego kierunku niż w poprzednim pięcioleciu. Ten okres scharakteryzować można przede wszystkim poprzez:

1) przejścia znacznego odsetka respondentów mających status bezrobotnego na emeryturę lub rentę – 79,4%,

2) przesunięcie się istotnego odsetka osób z kategorii inna sytuacja do kategorii emerytura/ renta – 77%.

Tabela 4. Zmiany sytuacji zatrudnienia respondentów z próby panelowej pomiędzy 2003 a 2008 r.

Sytuacja zatrudnienia	2008					
	2003	jedna praca	więcej niż jedna praca	emerytura /renta	zajmowanie się domem	bezrobotny
Jedna praca	282 (71,9%)	31 (7,9%)	63 (16,1%)	1 (0,3%)	11 (2,8%)	4 (1%)
Więcej niż jedna praca	27 (50,9%)	21 (39,6%)	3 (5,7%)	0	2 (3,8%)	0
Emerytura/ renta	4 (11,1%)	0	31 (86,1%)	0	1 (2,8%)	0
Zajmowanie się domem	1 (16,7%)	0	5 (83,3%)	0	0	0
Bezrobotny	45 (14,1%)	1 (0,3%)	254 (79,4%)	8 (2,5%)	9 (2,8%)	3 (0,9%)
Inna sytuacja	19 (15,1%)	1 (0,8%)	97 (77%)	2 (1,6%)	2 (1,6%)	5 (4%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Należy również zwrócić uwagę na fakt, że największą stabilnością odznaczała się w analizowanych okresach jedynie sytuacja osób, które wykonywały jedną pracę zarobkową. Potencjalnych wyjaśnień tej sytuacji może być kilka, z których w odniesieniu do dokonywanych analiz warto przytoczyć dwa. Po pierwsze, mobilność tej grupy respondentów może dokonywać się wewnątrz kategorii – czyli np. zmiany jednego miejsca pracy na inne. Na podstawie tak zagregowanych danych tego zjawiska jednak nie da się dostrzec. Po drugie, sektor, w jakim pracują respondenci, może sprzyjać bezpieczeństwu zatrudnienia – ta teza zostanie zweryfikowana w dalszej części artykułu. W tym miejscu równie

istotna wydaje się być sytuacja osób, które w którymkolwiek z analizowanych momentów wykonywały więcej niż jedną pracę zarobkową. Wprawdzie zarówno pomiędzy 1998 i 2003 r., jak i pomiędzy latami 2003 i 2008 ponad połowa z nich przesunęła się do kategorii „jedna praca”, co *de facto* oznacza utratę przynajmniej jednego miejsca zatrudnienia, to w dalszym ciągu blisko 90% z nich pozostaje aktywnych zawodowo. Biorąc pod uwagę liczebność tej grupy, jest ona najmniej zagrożona bezrobociem spośród wszystkich analizowanych kategorii.

Warto postawić także pytanie o przyczyny zaobserwowanych kierunków zmian. Uśrednione bezrobocie roczne w Polsce w roku 1998 wynosiło 9,9%, w roku 2003 wzrosło ono do 19,9%, a w roku 2008 spadło do 9,8%². Również w badanej próbie zjawisko wzrostu bezrobocia w tym okresie jest wyraźnie widoczne. Jednocześnie, śledząc kierunek ruchliwości w kategorii bezrobotnych respondentów, należy założyć, że w 2003 r. bezrobocie dotknęło przede wszystkim starszych respondentów, którzy już w 2008 r. znaleźli się w grupie osób będących na emeryturze lub rencie. Warto również zauważyć, że 65% z liczonej w 1998 r. grupy emerytów i rencistów znalazło się w 2003 r. w kategorii bezrobotni. Jest to zapewne wynik wprowadzenia obostrzeń prawnych oraz kontroli przeprowadzanych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych, które doprowadziły do tego, że liczba przyznanych rent spadła ze 155 tys. w roku 1997 do 67 tys. w roku 2003 (<http://www.pracuj.pl/Sprawni-w-pracy-praca-renta-a-praca.htm>).

Analiza zmian miejsca zatrudnienia

Ta część artykułu dotyczy jedynie respondentów, którzy posiadali pracę w każdej kolejnej turze badania, stąd też mogą wystąpić rozbieżności w liczbie respondentów pomiędzy poszczególnymi turami badania. Różnice te wynikają z faktu przechodzenia części respondentów na emeryturę (rentę), utraty pracy lub zajmowania się domem. Analiza danych dotyczących miejsca zatrudnienia przedstawiona została w podziale na tury badania, w postaci tabel krzyżowych obrazujących zmiany pomiędzy poszczególnymi kategoriami.

Postępujący od początku lat 90. intensywny rozwój sektora prywatnego znalazł odbicie również w analizowanych danych, co pokazują dane w tabeli 5.

² Obliczenia własne na podstawie miesięcznych danych GUS, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_677_PLK_HTML.htm.

Tabela 5. Miejsca zatrudnienia respondentów, liczbowy i procentowy udział w próbie w kolejnych turach badania

Miejsce zatrudnienia	Tury POLPAN					
	1998		2003		2008	
A	284	49,4%	190	42,8%	146	33,8%
B	19	3,3%	20	4,5%	31	7,2%
C	91	15,8%	79	17,8%	104	24,1%
D	102	17,7%	78	17,6%	75	17,4%
E	61	10,6%	51	11,5%	50	11,6%
F	18	3,1%	26	5,9%	26	6%

A – praca najemna w firmach/instytucjach państwowych, B – praca najemna w firmach zagranicznych, C – praca najemna w firmach prywatnych, D – praca w gospodarstwie rolnym, E – praca we własnej firmie/na własny rachunek, F – prace dorywcze/nieregularne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Tabela 6. Zmiany miejsca zatrudnienia respondentów pomiędzy 1998 a 2003 r.

Miejsce zatrudnienia	2003					
	A2	B2	C2	D2	E2	F2
Tura 1998						
A	168 (81,6%)	4 (1,9%)	25 (12,1%)	0	6 (2,9%)	3 (1,5%)
B	0	10 (66,7%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)
C	12 (20,3%)	3 (5,1%)	37 (62,7%)	1 (1,7%)	2 (3,4%)	4 (6,8%)
D	0	0	2 (3,1%)	60 (92,3%)	2 (3,1%)	1 (1,5%)
E	1 (2,1%)	1 (2,1%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	36 (76,6%)	5 (10,6%)
F	0	1 (12,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5)	0	3 (37,5%)

Oznaczenia jak w tabeli 5.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Wyraźnie widać stopniowo zmniejszający się udział pracowników sektora państwowego w ogóle pracujących respondentów. Jednocześnie zauważyć należy wzrost udziału respondentów zatrudnionych w firmach prywatnych oraz wykonujących prace nieregularne i dorywcze. Niewielki wzrost zanotowano również w przypadku zatrudnionych w prywatnych firmach zagranicznych oraz wśród prowadzących własne firmy. Istotny w tym kontekście wydaje się fakt dużej stabilności zatrudnienia wśród pracujących w gospodarstwach rolnych, co częściowo może być wyjaśnieniem stabilności kategorii osób wykonujących jedną pracę, o której była mowa w poprzedniej części artykułu. Tabele 6 oraz 7 przedstawiają zmiany miejsca zatrudnienia respondentów w badanych okresach.

Tabela 7. Zmiany miejsca zatrudnienia respondentów pomiędzy 2003 a 2008 r.

Miejsce zatrudnienia	2008					
	2003	A2	B2	C2	D2	E2
A	123 (77,4%)	6 (3,8%)	22 (13,8%)	3 (1,9%)	2 (1,3%)	3 (1,9%)
B	1 (5%)	15 (75%)	4 (20%)	0	0	0
C	14 (22,2%)	4 (6,3%)	39 (61,9%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	4 (6,3%)
D	0	1 (1,7%)	4 (6,7%)	47 (78,3%)	1 (1,7%)	7 (11,7%)
E	0	1 (2,4%)	7 (16,7%)	2 (4,8%)	32 (76,2%)	0
F	1 (6,2%)	2 (12,5%)	2 (12,5%)	1 (6,2%)	6 (37,5%)	4 (25%)

Oznaczenia jak w tabeli 5.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych POLPAN.

Z danych przedstawionych w tabeli 7 wynika, że stabilność zatrudnienia w ramach danych sektorów jest stosunkowo duża i, poza kategorią respondentów, którzy wykonują prace dorywcze, nie spada poniżej 60%. Ponownie należy zauważyć, że analizy nie ukazują przesunięć wewnątrz kategorii. Tak więc zmiana miejsca pracy przez respondenta z firmy prywatnej A na firmę prywatną B nie zostanie odnotowana. Znaczącą wartością prezentowanych analiz jest

jednak mobilność (dobrowolna, lub wymuszona) respondentów pomiędzy kategoriami. Największą ruchliwość zaobserwowano pomiędzy największymi kategoriami: sektorem firm i instytucji państwowych a sektorem firm prywatnych. Warto zauważyć, że są to transfery obustronne. Powiązać je należy z przemianami dokonującymi się w administracji państwowej, dla których sektor firm prywatnych stanowi z jednej strony źródło pracowników o określonych kwalifikacjach, a z drugiej swoisty „bufor”, w którym schronienie znaleźć mogą zwalniani z instytucji państwowych pracownicy. Wysoki odsetek respondentów, którzy w okresie pomiędzy 1998 a 2003 r. zasilili kategorię osób bezrobotnych, a następnie kategorię emerytów i rencistów, nie zaburzył jednak zasadniczo kierunku oraz siły zmian w przepływach respondentów między kategoriami w badanych okresach. Pozwala to wysunąć założenie o względnej trwałości ścieżek oraz przemian w zakresie struktury miejsca zatrudnienia respondentów. Może to stanowić punkt wyjścia do zadania pytania o to, czy mechanizmy i charakter przemian na rynku pracy są względnie niezależne od jego wielkości i liczby dostępnych miejsc pracy.

Podsumowanie

Prezentowane analizy pozwalają na wyciągnięcie trzech podstawowych wniosków o charakterze ogólnym, dotyczących zmian w sytuacji zatrudnienia oraz miejsca zatrudnienia respondentów.

1. W ciągu 10 lat, jakie obejmują analizowane dane, nastąpiły znaczące przemiany w strukturze dotyczącej sytuacji zatrudnienia respondentów. Przemiany te jednak nie zaburzyły ogólnych tendencji (kierunku i siły) ruchliwości pomiędzy kategoriami miejsca zatrudnienia badanych osób. Można zatem stwierdzić, że przemiany na tym poziomie społecznym (przemiany sytuacji zatrudnienia) są naturalnym procesem opartym na starzeniu się respondentów i naturalnym przechodzeniu z kategorii osób pracujących do kategorii emerytów. Ponadto wystąpienie różnego poziomu bezrobocia nie wpływa zasadniczo na siłę i kierunek przepływów pomiędzy kategoriami miejsca zatrudnienia osób posiadających pracę.

2. Zagrożenie bezrobociem w okresie od 1998 do 2003 r. dotknęło przede wszystkim osób starszych, o czym pozwala wnioskować znaczący odsetek osób z kategorii bezrobotnych, które w 2008 r. znajdowały się już na emeryturze. Prowadzi to do postawienia tezy o pewnej strategii, jaką przyjmowali ci respondenci. Polegała ona na okresowym „przeczekaniu” czasu po utracie pracy

(i prawdopodobnych trudnościach w znalezieniu nowego miejsca zatrudnienia) jako zarejestrowani bezrobotni (co wiązać się może z pobieraniem zasiłku oraz ubezpieczeniem zdrowotnym) do momentu osiągnięcia wieku umożliwiającego pobieranie świadczeń emerytalnych.

3. Okresowi wejścia Polski do Unii Europejskiej oraz zmianom w sferze administracji publicznej towarzyszył intensywny rozwój sektora firm prywatnych i zwiększający się udział pracujących w nim respondentów. Zwiększenie tego udziału odbyło się kosztem poziomu zatrudnienia w sektorze państwowym.

Dokonane analizy zmuszają jednak do postawienia kolejnych pytań m.in. o to, w jaki sposób zawód oraz wykształcenie mogą być powiązane z zaobserwowanymi zmianami oraz o to, czy zaobserwowane procesy mają charakter trwały, czy do uchwycenia ich zmian potrzebna jest analiza w dłuższym przedziale czasu. Zawód i wykształcenie respondentów stały się, zwłaszcza po przemianach ustrojowych na początku lat 90., najsilniejszymi korelatami położenia społecznego jednostek (Domański 2004: 217–247; Domański, Sawiński, Słomczyński 2006: 16–18). By odpowiedzieć na te pytania, niezbędne są pogłębione analizy, dla których przedstawione w tym tekście wyniki mogą stanowić bazę i punkt wyjścia.

Bibliografia

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, SCHOLAR, Warszawa.
- Domański H. (2004), *Struktura społeczna*, SCHOLAR, Warszawa.
- Domański H., Sawiński Z., Słomczyński K.M. (2006), *Nowa klasyfikacja i skale zawodów*, IFiS PAN, Warszawa.
- Drozdowski R. (2002), *Rynek pracy w Polsce: recepcja, oczekiwania, strategie dostosowawcze*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Janicka K. (2007), *Formy zatrudnienia a cechy sytuacji pracy. Niektóre parametry i tendencje zmian na rynku pracy w Polsce*, [w:] K.M. Słomczyński (red.), *Kariera i sukces*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra–Warszawa.
- <http://www.polpan.org> (04.05.2013).
- <http://www.pracuj.pl/Sprawni-w-pracy-praca-renta-a-praca.htm> (11.05.2013).
- http://www.stat.gov.pl/gus/5840_677_PLK_HTML.htm (05.05.2013).0

Izabela Ślęzak

Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania

Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny

Uniwersytet Łódzki

OD PROCEDERU DO PRACY – OBLICZA PROSTYTUCJI W UJĘCIACH NAUKOWYCH I SPOŁECZNEJ PERCEPCJI

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zrekonstruowanie głównych ujęć teoretycznych konceptualizujących prostytutkę, ich empirycznych uzasadnień obecnych w literaturze przedmiotu oraz potocznych definicji tworzonych przez osoby świadczące usługi seksualne. We współczesnych badaniach tradycyjne ujmowanie prostytutki jako patologii społecznej ustępuje miejsca perspektywie pracy seksualnej (*sex work*) proponowanej przez ruchy walczące o prawa osóbprostituujących się. W wyniku tych przemian w wielu krajach mamy do czynienia z dekryminalizacją, destygmatyzacją i normalizacją, która uwidacznia się nie tylko w przechodzeniu od prawnych systemów prohibicyjnych do abolicjonistycznych, ale także legalizowaniu prostytutki, traktowaniu jej jak zawód, wraz ze wszystkimi idącymi za tym świadczeniami i prawami pracowniczymi, związkami zawodowymi itd. Artykuł prezentuje te przemiany widoczne w literaturze przedmiotu, jak i wypowiedziach osób świadczących usługi seksualne.

Zjawisko prostytutki, mimo iż towarzyszy ludzkości od tysiącleci, nieustannie prowokuje do rozważań na temat tego, czym jest i dlaczego istnieje. Refleksje te dotyczą zarówno perspektywy makrospołecznej, przemian obyczajowych, politycznych, ekonomicznych, prawnych, jak i skali mikro, poziomu motywów indywidualnych decyzji osób angażujących się w to działanie. Rozważania te były w przeszłości i są obecnie źródłem wielu, nierzadko sprzecznych wizji, obrazów i ocen prostytutki współistniejących (czy konkurujących) z sobą na gruncie naukowym, medialnym, prawnym, potocznym.

W dorobku Jana Szczepańskiego problematyka prostytucji pojawia się w kontekście rozważań dotyczących konsumpcji i jej wzorów (Szczepański 1981). W ramach tych zagadnień głównymi obszarami zainteresowania Profesora Szczepańskiego były historyczne aspekty kształtowania się osobowości ludzkiej w społeczeństwach i gospodarkach różniących się rodzajami konsumpcji, motywacje człowieka gospodarującego, systemy wartości będące podstawą i subiektywnym wyznacznikiem zachowań społecznych i gospodarczych, a także procesy powstawania, zaspokajania i deprywacji potrzeb i ich wpływu na osobowość (*ibidem*: 24). J. Szczepański zauważył, że konsumpcja wywołuje zjawiska i procesy nazywane w naukach społecznych zjawiskami dewiacji czy dezorganizacji. Jako przykłady takich zachowań wymieniał on trzy zjawiska dewiacyjne: prostytucję, alkoholizm i narkomanię. W swojej pracy zaznaczył jednakże, iż z perspektywy socjologicznej analizy konsumpcji można na te zjawiska spojrzeć pod innym kątem i interpretować je jako wynik dążenia do zaspokojenia potrzeb zablokowanych przez warunki życia jednostek (*ibidem*: 314).

Rozważając zagadnienie prostytucji, Jan Szczepański zauważał, że (w różnych formach) występowała ona we wszystkich historycznie znanych społeczeństwach, mimo iż walczyły z nią różne religie i ideologie społeczne. Odwołując się w swoich interpretacjach do teorii historyczno-kulturowych, akcentował, iż wszędzie tam, gdzie „istniejące formy małżeństwa i możliwości zaspokajania potrzeb seksualnych są niewystarczające lub te potrzeby są blokowane przez organizację życia zbiorowego, nakazy moralności lub prawa – pojawia się prostytucja jako forma zastępcza, jako forma zinstytucjonalizowana lub w formach niezorganizowanych” (*ibidem*: 314). Profesor w swoich rozważaniach poszedł jednak o krok dalej, wykorzystując ramę interpretacyjną, jakiej dostarczyły mu analizy zjawiska konsumpcji. Zauważył, że gdy konsumpcja staje się dominującą tendencją społeczną, przekształca zjawiska dezorganizacji w normalny styl życia, włącza je w zakres konsumpcji (*ibidem*: 317). Ponieważ społeczeństwo konsumpcyjne stawia na piedestale ciało ludzkie, rozmywają się także granice między prostytucją a innymi formami stosunków seksualnych. Upodabniają się one do siebie poprzez obojętność emocjonalną partnerów czy uzyskiwanie korzyści materialnych. Stosunki seksualne stają się „zachowaniem konsumpcyjnym”, w którym szuka się możliwie wyrafinowanego sposobu zaspokojenia potrzeby przyjemności seksualnej, z odsunięciem wszystkich innych aspektów biologicznych, społecznych, moralnych na plan dalszy, zaś „rozrywka seksualna” staje się nieodłącznym elementem transakcji handlowych, jest czynnikiem manipulowania motywacjami i decyzjami (*ibidem*: 315). Choć od napisania tych słów minęło już kilkadziesiąt lat, wciąż są inspirujące zarówno dla interpretacji zjawisk związanych ze sferą seksualną, jak i prostytucji w sensie ścisłym.

Niech zatem rozważania Jana Szczepańskiego nad konsumpcją i jej wpływem na style życia będą pretekstem do refleksji nad różnymi podejściami i definicjami prostytucji obecnymi zarówno w dyskursie naukowym, jak i w potocznych definicjach osób zaangażowanych w to działanie. Celem artykułu jest zrekonstruowanie głównych ujęć teoretycznych oraz ich empirycznych uzasadnień obecnych w literaturze poświęconej prostytucji oraz potocznych definicji stworzonych przez osoby świadczące usługi seksualne¹. Przyjmują one postać odmiennych (konkurencyjnych) wobec siebie sposobów definiowania prostytucji jako problemu społecznego, dewiacji, patologii lub pracy.

Prostytucja jako patologia, dewiacja, problem społeczny

Poszukiwania literaturowe zarówno w obszarze teorii, jak i badań empirycznych dotyczących prostytucji wskazują, iż w pracach z zakresu socjologii, pedagogiki, resocjalizacji, kryminologii czy psychologii zjawisko to ujmowane jest zazwyczaj w kategoriach dewiacji, patologii społecznej², patologii seksualnej lub /i problemu społecznego (Podgórecki 1969; Kojder 1976; Podgórecki 1976; Syrek 1979; Antoniszyn, Marek 1985; Kowalczyk-Jamnicka 1998; Kurzępa 2001, 2005; Gardian 2007; Jędrzejko 2006a, 2006b; Pospiszyl 2008). Także w *Encyklopedii socjologii* prostytucja jest jednym z przykładów patologii społecznej, „choroby organizmu społecznego” (Kwaśniewski 2000: 88), która wymaga leczenia. W cytowanych pracach podkreślana jest negatywna ocena moralna prostytucji, która „deprawuje godność człowieka, traktując go w kategoriach przedmiotu” (Kowalczyk-Jamnicka 1998: 7), a także „stanowi naruszenie istniejących norm i cenionych wartości” (Pospiszyl 2008: 224), będąc działaniem „wyniszczającym fizycznie kobiety uprawiające ten zawód, ujemnie wpływającym na stan moralności społecznej, deprecjującym godność ludzką, sprzyjającym wzrostowi chorób wenerycznych, pozostającym w bliskim związku z przestępczością” (Radecki 1968: 348). Autorzy akcentują więc zarówno destrukcyjny wpływ

¹ W artykule odwołuję się do zrealizowanego przeze mnie projektu badawczego dotyczącego sytuacji pracy kobiet świadczących usługi seksualne w agencjach towarzyskich, realizowanego w formie jakościowych badań terenowych (Ślęzak 2012).

² Choć koncepcja ta jest relatywnie rzadko wykorzystywana w literaturze anglojęzycznej, jest ciągle obecna w polskim piśmiennictwie dotyczącym prostytucji, szczególnie w ujęciu pedagogicznym.

prostytcji na życie kobiet i ich rodzin, jak i na społeczność lokalną. Prostytcja zagraża porządkowi społecznemu³, moralności i obyczajowości, tak jak narkomania, alkoholizm, przestępczość, bezdomność, przemoc w rodzinie, obok których to zjawisk wymieniana jest w podręcznikach omawiających patologie społeczne.

Jednocześnie warto zauważyć, że choć autorzy zajmujący się tym zagadnieniem określają prostytucję jako patologię społeczną, zjawisko „niemoralne, z natury złe, w rozmaitych wymiarach szkodliwe, traktowane jako przejaw i jednocześnie skutek indywidualnych i instytucjonalnych zaburzeń czy zaniku /osłabienia mechanizmów kontroli społecznej”, to jednocześnie jest ono „oswojone w zbiorowych wyobrażeniach jako *najstarszy zawód świata*” i postrzegane jako w zasadzie niemożliwe do usunięcia z życia zbiorowego (Poławski 2012: 267). Przyjmując więc fatalistyczne przekonanie, że „prostytucja istniała od wieków i istnieć będzie niezależnie od zakazów natury prawnej jak i moralnej” (Kowalczyk-Jamnicka 1998: 7), kolejni badacze starali się przybliżyć przyczyny „społecznego wykołejania się” (Jasińska 1967) kobiet zaangażowanych w ten proceder, często z myślą o ich resocjalizacji lub działaniach profilaktycznych skierowanych do młodych kobiet z zagrożonych środowisk. Badanie cech osobowościowych, demograficznych, środowiskowych, uwarunkowań ekonomicznych, politycznych czy makrospołecznych prostytucji miało pomóc wyjaśnić istotę tej patologii (Kwaśniewicz 2000: 92).

Na sposób myślenia o prostytucji bardzo silny wpływ wywarł nurt teorii biologicznych, który wyłonił się w drugiej połowie XIX w. jako konsekwencja pozytywizmu, ewolucjonizmu i empiryzmu ówczesnej nauki (Sztobryn-Giercuszkiewicz 2004: 34). Za główny czynnik wyjaśniający angażowanie się kobiet w prostytucję uznano zaburzenia popędu seksualnego, wrodzone lub nabyte w wyniku traumatycznych przeżyć (*ibidem*: 36). Najbardziej znaną koncepcją wyrosłą na bazie tych przekonań była antropologiczna teoria prostytucji C. Lombroso. Zakładała ona, iż pewne kobiety rodzą się z predyspozycjami do tego, by zostać prostytutkami. Skłonności te ujawniają się już w dzieciństwie poprzez zachowanie wskazujące na moralne zwyrodnienie oraz deformacje ciała (np. asymetria w budowie twarzy, nadmierne owłosienie, deformacja kończyn) (*ibidem*: 35). Istnieje więc typ „urodzonej prostytutki”, odpowiednik męskiego „urodzonego przestępcy”. Zdaniem C. Lombroso, umysł kobiety jest bardziej pasywny niż mężczyzny, dlatego rzadko popełniają one aktywne przestępstwa (napady, rabunki). Typowo kobiecym przestępstwem jest właśnie prostytucja (Pospiszyl 1977: 304).

³ Podejście to jest konsekwencją (ale i warunkiem podtrzymania) podziału na kobiety porządne i upadłe, moralne i niemoralne, te, które w monogamicznych małżeństwach i patriarchalnych rodzinach przyczyniają się do reprodukcji społeczeństwa i utrzymania porządku społecznego, oraz te, które angażując się w działania patologiczne, zagrażają dominującym wartościom.

Z nurtu rozważań nad biologicznymi podstawami prostytucji wyrosły koncepcje psychologiczne. W początkach XX w. dużą popularność zyskały teorie poszukujące przyczyn prostytucji w psychopatycznych cechach osobowości kobiet. K. Benhoeffer, Ch. Mülle, K. Schneider, H.F. Stelzner i inni wskazywali, że do nierzędu mogą skłaniać pewne cechy osobowości, takie jak: zmysłowość, niezdolność do panowania nad sobą, tendencje hysteroidalne, dążenie do szukania przygód, lenistwo, chęć zysku, wybujały erotyzm, chęć strojenia się (Sztobryn-Giercuskiewicz 2004: 75). Za przyczynę prostytucji uznawano także niedorozwój umysłowy i choroby psychiczne rodziców, a także samych prostytutek. W związku z tymi przekonaniem w badaniach empirycznych próbowano zdiagnozować rodzaj upośledzenia typowy dla prostytucji koncentrując się na nerwicach, encefalopatii, psychopatiach (Jasińska 1967, 1976), charakteropatiach, lekkim niedorozwoju umysłowym, spaczeniu popędu seksualnego badanych (Pabian 1973: 546–547). J. Surmacka (1939) w swoich badaniach wskazywała, że większość kobiet świadczących usługi seksualne jest upośledzona intelektualnie (choć stan ten postrzegała raczej jako konsekwencję chorób wenerycznych i doświadczeń związanych z prostytuowaniem się niż przyczynę prostytucji). Jednakże późniejsze badania nie potwierdzają tego obrazu. W badaniach J. Moczyłowskiej (1996b) poziom inteligencji nieletnich zajmujących się prostytucją nie odbiegał od normy, choć można zauważyć nieharmonijny rozwój funkcji poznawczych, szczególnie tych zdolności, w rozwoju których ważną rolę odgrywa stymulacja środowiska rodzinnego i szkolnego (Moczyłowska 1996b: V). Także wyniki badań pilotażowych J. Sztobryn-Giercuskiewicz (choć trzeba wziąć pod uwagę ich metodologię i rozmiar próby) pokazują, że pod względem cech osobowościowych i temperamentalnych prostytuujące się kobiety nie różnią się zbyt od reszty populacji (2004: 142). Jak pisze ich autorka, polscy badacze zwykle koncentrowali się na badaniu i prezentowaniu tych cech osobowości, które odróżniają prostytuujące się osoby od reszty populacji, zakładając a priori, że takie cechy istnieją. Tymczasem współczesne badania pokazują, że profil osobowościowy typowy dla prostytuujących się osób nie istnieje, zaś pod względem osobowościowym kobiety świadczące usługi seksualne nie różnią się zasadniczo od kobiet wykonujących inne zawody. Reprezentują pełne spektrum wyników, zgodnie z rozkładem normalnym, gdzie obok skrajności mamy dominującą „przeciętną” większość (*ibidem*: 143). Jest to więc wyraźna zmiana perspektywy, w porównaniu z interpretacją badań jeszcze sprzed kilkadziesiąt lat.

Postrzeganie prostytucji jako zjawiska patologicznego, które jest pochodną i/lub źródłem innych patologii społecznych jest szczególnie widoczne w teoriach akcentujących społeczne przyczyny angażowania się w to działanie. W ramach

tego nurtu dużą wagę przywiązywano do badania środowiska rodzinnego prostytuujących się kobiet i zwykle osiągnięte wyniki wskazywały na jego znaczące dysfunkcje. Wyniki jednych z pierwszych badań empirycznych dotyczących prostytucji autorstwa Edwarda Rosseta wskazują, że wstąpienie na drogę prostytucji wiązało się z niewydolnością wychowawczą rodzin robotniczych, w których rodzice praktycznie nie uczestniczyli w wychowaniu dzieci, zmuszonych tym samym dbać o siebie same (Rosset 1931). Badania przeprowadzone przez rodzimych badaczy w kolejnych latach koncentrowały się na zachowaniach patologicznych w rodzinach i kręgach rówieśniczych osób prostytuujących się, wskazując, że czynnikami współwystępującymi z prostytucją są:

- alkoholizm rodziców lub/i rodzeństwa (Surmacka 1939; Matysiak 1967, Górnicki 1970, Jasińska 1976; Moczydłowska 1993, 1994b, 1994c, 1994d, 1995a, 1996b; Kowalczyk-Jamnicka 1998; Sztobryn-Giercuskiewicz 2004);
- narkomania rodzeństwa, uzależnienie od leków przeciwbólowych i uspokajających (Moczydłowska 1993, 1994b, 1994c, 1994d);
- złe pożycie małżeńskie rodziców (Jasińska 1976; Moczydłowska 1995a, 1995b; 1996a; Kowalczyk-Jamnicka 1998),
- częste zmiany środowisk wychowawczych, brak poczucia stabilizacji, rozbite, niepełne, zrekonstruowane rodziny pochodzenia (Jasińska 1976; Moczydłowska 1993, 1994d, 1995a, 1996a; Kowalczyk-Jamnicka 1998);
- brutalne traktowanie i brak opieki nad dziećmi, chłód uczuciowy, brak więzi emocjonalnej (Surmacka 1939; Matysiak 1967, Górnicki 1970; Jasińska 1976; Kowalczyk-Jamnicka 1998);
- bardzo złe relacje z ojczymem lub konkubentem matki (Moczydłowska 1994c, 1994d);
- prostytutka matki lub siostry (Jasińska 1976, Moczydłowska 1996a);
- trudne warunki materialne i mieszkaniowe (Surmacka 1939, Matysiak 1967, Jasińska 1967; Górnicki 1970, Moczydłowska 1996a);
- przestępczość członków rodziny, kręgu rówieśniczego i samych prostytuujących się osób (Matysiak 1967, Jasińska 1967; Górnicki 1970, Moczydłowska 1994c, 1994d, Kowalczyk-Jamnicka 1998).

Badacze wskazywali także na niski poziom wykształcenia prostytuujących się kobiet, często będący wynikiem wagarowania i trudności z nauką (Jasińska 1967; Pabian 1973; Kowalczyk-Jamnicka 1998). Zdaniem badaczy, niepowodzenia szkolne mogą powodować kolejne trudności wychowawcze, być źródłem problemów z nauczycielami i rówieśnikami, a to z kolei może prowadzić do poszukiwania rekompensaty w nieakceptowanych społecznie zachowaniach

(Sztobryn-Giercuszkiewicz 2004: 66). Wiele badań wskazywało także na to, iż prostytuujące się osoby były członkami grup chuligańskich, w których panował promiskuityzm seksualny, zaś prostytucja była konsekwencją realizacji oczekiwań grupy (Jasińska 1976; Moczyłowska 1994c; Kowalczyk-Jamnicka 1998; Kurzępa 2001; 2005; Sztobryn-Giercuszkiewicz 2004).

Niezwykle wpływowym nurtem wyjaśniającym przyczyny prostytucji są teorie odwołujące się do złych warunków bytowych i ekonomicznych oraz podstawowych praw popytu i podaży, jako czynników powodujących rozwój prostytucji. Nieprzypadkowo teorie te rozwijały się na przełomie XIX i XX w. W tamtym okresie większość prostytuujących się kobiet wywodziła się z niższych klas społecznych (były to głównie robotnice i służące), nie posiadała żadnego wykształcenia i żyła w skrajnej nędzy. Na skrajne ubóstwo jako główną przyczynę prostytucji wskazywał Edward Rosset badając prostytucję w Łodzi (1931). Jako znaczącą przyczynę wymienia ją J. Surmacka (1939). Także w badaniach J. Bieleckiego (1959) oraz M. Jasińskiej (1967) większość kobiet żyła w bardzo złych warunkach materialnych. Kobiety były więc w tym ujęciu postrzegane jako ofiary niekorzystnych warunków ekonomicznych i społecznych, co mogło nieco osłabiać negatywne oceny moralne ich postępowania, jednocześnie inspirując powstawanie projektów resocjalizacyjnych (np. przyuczanie do prostych, lecz społecznie akceptowanych zawodów).

Warto zauważyć, że „zła sytuacja finansowa” była różnie rozumiana w zależności od sposobu doboru próby oraz sytuacji społeczno-ekonomicznej. Badania prowadzone w Polsce od lat 80. (np. Antoniszyn, Marek 1985, Kowalczyk-Jamnicka 1998) wskazują, że prostytucję uprawiały także kobiety o względnie dobrej sytuacji ekonomicznej. Współcześnie w naszym kręgu kulturowym można mówić raczej o „subiektywnym odczuciu niedostatku”, kiedy prostytucja ma zapewnić nie środki do życia, a na lepsze życie (Kowalczyk-Jamnicka 1998). Jest to związane z aktualnym wzorem i wyznacznikiem sukcesu, którego miarą są pieniądze, zaś rozbudzone potrzeby konsumpcyjne wzbudzają chęć łatwego i szybkiego zarobku (Sztobryn-Giercuszkiewicz 2004: 39, por. Szczepański 1981). Czynniki ekonomiczne bywają także opisywane jako „racjonalne podejmowanie decyzji” – możliwość szybkiego i pozornie łatwego zarobienia dużych sum pieniędzy (Sztobryn-Giercuszkiewicz 2004: 43), przez kobiety, które pochodząc z ubogich środowisk, mają ograniczone możliwości zarobkowania.

Omawiając badania projektowane na podstawie koncepcji patologii społecznej, nie sposób pominąć zagadnienia procedur doboru próby, które miały znaczny wpływ na uzyskiwane wyniki. Dobierając przypadki, badacze współpracowali często z organami ścigania i koncentrowali się na środowiskach „marginesu społecznego”, co było konsekwencją przyjęcia koncepcji prostytucji

jako patologii społecznej. Badaniami objęte więc były te kobiety, które trafiły do aresztów, ośrodków opiekuńczych, szpitali itp. (Jasińska 1967, 1976; Pabian 1973; Antoniszyn, Marek 1985; Kowalczyk-Jamnicka 1998). Nic więc dziwnego, że uzyskane wyniki wzmacniały tezę o patologiczności środowiska. Z badań wyłączone były natomiast te kobiety, które nie wchodziły w konflikt z prawem i pozostawały dla badaczy populacją ukrytą. Tym samym marginalizowano fakt, iż nie wszystkie prostytutki się wywodzą z „patologicznych” środowisk. Kobiety zajmujące najwyższe pozycje w hierarchii prostytucji często pochodzą z „dobrych rodzin”, a prostytutki się dla osiągnięcia zysków i zaspokojenia aspiracji konsumpcyjnych (Kowalczyk-Jamnicka 1998; Sztobryn-Giercuskiewicz 2004: 59).

W ramach tego nurtu rozważań osobyprostituujące się postrzegane są więc z trzech, nakładających się na siebie perspektyw. Definiowane są one, po pierwsze, jako dewiantki, które łamią obowiązujące normy społeczne i angażują się w naganne moralnie działania. Po drugie, jako osoby chore, potrzebujące leczenia czy nadzoru medycznego (np. obowiązkowych kontroli lekarskich). Jednocześnie, po trzecie, jako ofiary niezależnych od nich czynników związanych z patologicznym środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym czy sytuacją ekonomiczną postrzeganą w skali makro i mikrospołecznej, które potrzebują ochrony i resocjalizacji. Tym samym, osobom świadczącym usługi seksualne odbiera się prawo do decyzyjności i sprawczości, niezależnie od tego, jak faktycznie wygląda ich sytuacja i jak przebiegał proces angażowania się w prostytucję. Abstrahuje się więc od zróżnicowania, które cechuje to środowisko (Brewis, Linstead 2002: 309). Co ciekawe, mimo zmieniającego się obrazu psychologicznych, społecznych czy ekonomicznych kontekstów prostytucji, społeczny odbiór osób w nią zaangażowanych jest negatywny i często zbliżony do wczesnych, dziś naukowo podważonych ustaleń na temat przyczyn prostytucji. Elementy tej wiedzy są mocno zakorzenione w wiedzy potocznej, obecne w stereotypie. Stygmatyzacja kobiet świadczących usługi seksualne jest widoczna w języku (wulgarne określenia), pogłębiana przez dyskurs medialny czy wiedzę potoczną (Pomarańska-Bielecka 2006). Także w wywiadach, które prowadziłam na potrzeby własnego projektu badawczego, wizja stereotypowego postrzegania prostytucji przez społeczeństwo była często punktem odniesienia dla opowieści badanych. Wiele spontanicznych wypowiedzi zarówno podczas wywiadów, jak i w trakcie obserwacji dotyczyło autoprezentacji⁴ siebie jako kobiet innych, niż (ich zdaniem) potocznie się sądzi.

⁴ Prezentowane poniżej cytaty traktuję jako materiał mówiący o prezentacji siebie badanych podczas wywiadu, nie zaś o ich faktycznej sytuacji rodzinnej, której zweryfikować nie mam możliwości.

Przed wszystkim badane kobiety podkreślały „normalność” rodziny pochodzenia, brak problemów alkoholowych, dobre, bliskie relacje z rodzicami czy rodzeństwem (por. Surmacka 1939). Opisując siebie, podkreślały, iż są inteligentne, wykształcone (choć znaczyło to dla różnych rozmówczyń co innego), nie mają nałogów:

Na samym początku jak przyszedłam do agencji, dziewczyny chciały mi zrobić kawę albo jakąś herbatę, to się brzydziłam i sobie myślę: Boże, co ja tu robię? Z porządnego domu, mama porządna, ojciec porządny, brat porządny, ja również, co ja tu w ogóle robię? [...] Fakt, że niedobrze się z tym żyje, że robię to co robię, bo jestem z porządnego naprawdę domu, gdzie nie było alkoholu i nikt nie palił papierosów i mąż także jest w porządku. No więc nie jestem z jakiejś patologii i jednak w środku gdzieś mnie gryzie to, że moja matka, nie wiedząc, ale w pewnym sensie, w mojej podświadomości jest to, że że że że żal mi jej, że ma córkę taką prostytutkę również ona o tym nie wie, ale żal mi jej i ojca. Bo ja też mam córkę. A co może być w przyszłości to je też nie wiem. Tak? Nie byłoby ciekawie to dla mnie usłyszeć, że ona w burdelu pracuje [W3⁵].

Dowodem na „normalność” jest także traktowanie świadczenia usług seksualnych w agencji jako pracy, wyraźnie oddzielonej od życia prywatnego, które jest „zwyczajne” i „normalne”. „Podwójne życie” jest swego rodzaju dowodem na to, że badane nie są prostytutkami – jest to tylko jedna z pełnionych ról społecznych, która nie ma kluczowego znaczenia dla ich tożsamości:

To, co mogę powiedzieć, to, że w tym miejscu, w tej agencji, to jesteśmy chyba najporządniejsze w całej Łodzi. Są dziewczyny normalne, które mają normalne domy. Praca jest praca, idą do domu, mają obowiązki, normalnie. Nie piją, nie ćpają, tylko kasa, kasa, kasa i na górkę [na konto bankowe – przyp. IŚ]. Inne są w domu, inne w agencji [W3].

Cytaty zaprezentowane powyżej nie oddają rzecz jasna złożoności procesu budowania wizerunku siebie przez badane podczas wywiadów (Ślęzak 2010, 2011). Pozwalają jednak zauważyć ich dążenie do zanegowania wizji patologii i dewiacji, która stygmatyzuje i redukuje osobę do jednej, negatywnie ocenianej cechy. Niezależnie od faktycznej sytuacji rodzinnej i historii życia badanych kobiet, podczas wywiadów starały się one odciąć od stereotypowego obrazu prostytucji i wprowadzić na jego miejsce wizję prostytucji jako pracy i siebie jako pracownic. Tym samym (świadomie lub nie) odwoływały się one do znacznie młodszego nurtu postrzegania prostytucji w kategoriach pracy seksualnej.

⁵ Cytowane w artykule wypowiedzi pochodzą z wywiadów zrealizowanych z kobietami świadczącymi usługi seksualne w agencjach towarzyskich. Transkrypcja wywiadów została wykonana przeze mnie zgodnie z zaleceniami B. Polandy (Rapley 2010: 111–113). Symbole podane w nawiasach kwadratowych oznaczają numer wywiadu, z którego pochodzi cytat.

Prostytucja jako praca seksualna

Termin „praca seksualna” (*sex work*) został ukuty przez Carol Leigh (1997), prostytutkę ze Stanów Zjednoczonych w 1970 r. i spopularyzowany przez ruchy walczące o prawa osób świadczących usługi seksualne, które w tym okresie intensywnie rozwijały się w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. Źródłem tego pojęcia jest więc ruch społeczny, mający swoje korzenie w feminizmie⁶ i w świecie prostytucji.

Praca seksualna jest pojęciem obejmującym zróżnicowane działania o charakterze aktywności seksualnej, podejmowane w wyniku transakcji komercyjnej (Deshotels, Forsyth 2006: 224). Definicja ta, oprócz różnych typów prostytucji, obejmuje także komercyjne masaże erotyczne, seks telefoniczny i internetowy, striptiz i taniec erotyczny, grę w filmach pornograficznych, pozowanie nago (Brewis, Linstead 2002: 309). Usługi te tworzą seks biznes czy też przemysł seksualny, który z roku na rok przynosi coraz większe dochody zarówno w skali poszczególnych gospodarek narodowych, jak i globalnie (Weitzer 2010). Działaczka The English Collective of Prostitutes Cari Mitchell uważa, że jedyną pozytywną konsekwencją postrzegania prostytucji jako wysokodochodowego przemysłu seksualnego jest rozpoznanie, że jest to praca, a wykonujące ją osoby są pracownikami, wspierającymi swoje rodziny, wspólnoty, a czasem całe kraje (Brewis, Linstead 2002: 319).

Mimo, iż termin „praca seksualna” ma szerszy zakres, często bywa stosowany jako synonim prostytucji (Brewis, Linstead 2002: 309) zarówno w publikacjach naukowych, jak i w wielu oficjalnych dokumentach międzynarodowych (LAC 2002: 3). Stosowanie neutralnego terminu *sex worker* jest także zabiegiem destygmatyzującym i normalizującym, próbującym oczyścić definicje prostytucji z aspektów normatywnych (Sztobryn-Giercuszkiewicz 2004: 21; Poławski 2012: 272). Jest również wyrazem politycznych przekonań, związanych z dążeniem do legitymizacji istnienia przemysłu seksualnego i wzmocnienia ruchów społecznych tworzonych przez osoby świadczące usługi seksualne (Hunt, Chamberland 2006: 203).

Organizacje i związki walczące o prawa prostytutek (np. COYOTE), prezentując nowy wizerunek prostytucji, podkreślają, iż większość kobiet *wybiera* ten sposób zarobkowania (a nie jest do niego *przymuszana*), nawet jeśli w danym społeczeństwie jest on nielegalny (Jenness 1990: 405). Jest to więc wybór kobiet,

⁶ Choć należy zaznaczyć, iż w ramach feminizmu nie udało się wypracować wspólnego stanowiska wobec prostytucji, stąd podejście definiujące ją jako pracę seksualną nie jest powszechnie akceptowane.

które mają prawo wykorzystywać swoje ciało tak jak chcą, a skoro jest to dobrowolna decyzja świadomych swoich czynów dorosłych osób, to należy ją traktować jak każdą inną formę pracy (Barker, Feiner 2004: 119; Giddens, Sutton 2012: 598) i zawodowy wybór kobiety (Sztobryn-Giercuskiewicz 2004: 30), za którym powinny iść prawa obywatelskie i ekonomiczne, łącznie z prawem do ochrony ze strony policji (Brewis, Linstead 2002: 319). Zwolennicy tego podejścia uważają bowiem, że praca seksualna nie różni się zasadniczo od innych form pracy, które także zawierają element sprzedaży pracy fizycznej lub umysłowej, angażując różne części ciała (LAC 2002: V; Brewis, Linstead 2002: 317). Zauważają także, że seksualność została w różnych kontekstach silnie skomercjalizowana (LAC 2002: 4), wskazując tym samym, że uprzedmiotowienie i utowarowienie (ang. *objectification* i *commodification*) nie są szczególnymi cechami prostytucji (Poławski 2012: 272). Jednocześnie praca seksualna ma wiele wspólnego z innymi zawodami, w których wykonuje się „pracę emocjonalną” (przede wszystkim zawody opiekuńcze). Ludzie pracujący w tych zawodach znajdują mechanizmy rozdzielania ich osobistych emocji od pracy tak, aby móc działać profesjonalnie i chronić swoją tożsamość na zasadach analogicznych, jak w przypadku pracownic seksualnych (LAC 2002: 4).

Tymczasem w społecznym odbiorze prostytucji dostrzega się jedynie wymiar seksualności (*sex*), a nie pracy (*work*). Sprzyja to postrzeganiu prostytucji jako cechy definiującej tożsamość jednostki, nie zaś jednej z aktywności podejmowanej ze względów finansowych (Sanders 2007: 297) obok wielu innych „normalnych” działań, które nie są uznawane za rozstrzygające dla ich tożsamości (Brewis, Linstead 2002: 309). Jest to tym bardziej niesprawiedliwe, że korzystanie przez klientów z usług seksualnych zwykle nie skutkuje analogiczną negatywną oceną. Odwrotnie, istnieje społeczne przyzwolenie na to, by mężczyzna czynnie poszukiwał różnych dróg zaspokojenia swoich potrzeb seksualnych (Giddens, Sutton 2012: 598). Koncepcja pracy seksualnej jest więc także wyrazem buntu wobec ograniczeń i restrykcji narzucanych świadomym działającym jednostkom przez społeczeństwo (Poławski 2012: 271), symbolem autonomii obyczajowej, ale i zagrożeniem dla „patriarchalnej kontroli nad kobiecą seksualnością”, przejawiającej się w piętnie ciąży na pracownicach seksualnych i działaniach prewencyjno-kontrolnych realizowanych przez państwo (Poławski 2012: 272). Zdaniem zwolenników tego podejścia to nie natura pracy seksualnej jest zagrożeniem dla wykonujących ją osób, a brak organizacyjnego wsparcia dla pracowników i istniejące rozwiązania prawne. Prowadzą one do stygmatyzacji i czynią pracowników seksualnych podatnymi na przemoc (Brewis, Linstead 2002: 319) ze strony klientów, mieszkańców okolicy, niechęć policji straży miejskiej, służby zdrowia, instytucji pomocowych. Stąd potrzeba tworzenia organizacji, takich jak np. International Union of Sex Workers z siedzibą

w Londynie, który zajmuje się, jak każdy związek zawodowy, kwestiami bezpieczeństwa, higieny pracy, wsparcia prawnego dla osób świadczących usługi seksualne, ale i respektowania ich prawa do odmowy wykonania usługi, zagwarantowania dostępu do przychodni, w których nie czułyby się napiętnowane, do programów pomocowych w celu przekwalifikowania dla tych pracowników seksualnych, którzy chcieliby się przebranżowić oraz walką ze stygmatyzacją (Giddens, Sutton 2012: 599). Istnienie związków zawodowych (i innych organizacji), dążących do wyeliminowania wyzysku i nadużyć w przemyśle usług seksualnych, jest pierwszym krokiem do jego profesjonalizacji (Giddens, Sutton 2012: 599).

Należy jednak zauważyć, że wielu badaczy (feministycznych i nie tylko) ma wątpliwości, czy można opisywać prostytutkę z perspektywy pracy i czy jest ona pracą taką jak inne. Brewis i Linstead (2002: 317–319) wśród cech odróżniających prostytutkę od innych prac wymieniają:

- brak swobodnego wyboru – mimo iż istnieją znaczące różnice pomiędzy prostytutką w krajach rozwiniętych i Trzeciego Świata (gdzie np. zmusza się do prostytucji dzieci), to jednak trudno mówić o wolnym wyborze, jeśli brakuje faktycznych alternatyw na rynku pracy;

- uprzedmiotowienie ciała, które powoduje, iż pracownicy seksualni poddają się procesowi depersonalizacji;

- świadomość piętna i doświadczenie go w interakcjach zarówno z nieznanymi (np. wyzwiska przechodniów skierowane do kobietprostituujących się na ulicy), jak i z najbliższymi (np. negatywne reakcje partnera, dzieci);

- negatywny wpływ na związki z mężczyznami w życiu osobistym;

- pozycja na rynku prostytucji – im starsza i mniej atrakcyjna jest osoba świadcząca usługi seksualne, tym więcej musi pracować i tym mniej zarabia, nawet jeśli podejmuje się wykonywania takich usług, na które wcześniej się nie godziła;

- nierówność, która jest nieodłącznym elementem relacji między prostytutką a klientem, uniemożliwia postrzeganie tej transakcji jako pracy w normalnym tego słowa znaczeniu (przemoc ze strony klientów i nielegalność pracy).

Jak zauważają J. Brewis i S. Linstead, choć inne prace także mogą charakteryzować się niektórymi z tych cech, jednak żadna nie zawiera ich wszystkich w takiej kombinacji (Brewis, Linstead 2002: 319).

Zestawiając rozważania teoretyków i badaczy prostytucji z danymi empirycznymi zaczerpniętymi z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów z kobietami świadczącymi usługi seksualne, można zauważyć pewną zbieżność perspektyw. Rozmówczynie, prezentując swoje zaangażowanie w prostytutkę, ujmowały

je w kategoriach pracy. Jedynie w przypadku kobiet, które od niedawna świadczyły usługi seksualne w agencji, w wywiadach dominowała perspektywa prostytucji jako dewiacji, związana z odczuwaniem silnych wyrzutów sumienia, niepewności i wstydu. Jednakże stopniowo, wraz z aklimatyzowaniem się w grupie współpracownic, badane poznawały, przejmowały i adaptowały perspektywę prostytucji jako pracy. Zmiany te były więc efektem skutecznej socjalizacji wtórnej, obserwacji działań podejmowanych przez współpracownice oraz wspólnie wypracowywanych definicji sytuacji. Koncepcja prostytucji jako pracy pomaga radzić sobie zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym z piętnem wynikającym ze stereotypowego ujęcia prostytucji. Przyjęcie takiej perspektywy umożliwia także wypracowanie dystansu wobec klientów, osób zarządzających agencją i współpracownic. Jest to więc jeden z mechanizmów przystosowania się do sytuacji, umożliwiający podtrzymanie zaangażowania przy minimalizowaniu negatywnych skutków dla psychiki i samooceny. Dla niektórych rozmówczyń był to proces nie do końca uświadamiany, lecz przez niektóre kobiety redefiniowanie prostytucji jako pracy było świadomie wykorzystywaną taktyką radzenia sobie z odczuwanymi konsekwencjami piętna:

W ogóle nie mogłam się na początku zaaklimatyzować. Znaczy nie chodzi o dziewczyny, tylko ogólnie o tą całą sytuację. Ale później już tak jakoś inaczej się myśli, że teraz to jest praca, idę do pracy, zarobić pieniądze i to tyle. Klient jest klient. I tyle, także ja teraz już inaczej, dużo lepiej tak psychicznie. Lżej [W19].

Wykonujesz to co wykonujesz i traktuj to jako pracę. I koniec. I jak tak sobie powiem, to jest normalnie, a jak zacznę to analizować, przegrzebywać, cudować to wtedy zaczyna się źle dziać, bardzo źle (wzdycha) [W42].

Różnie jest, ale nie jest to łatwy zawód. Można się jakoś tam przystosować mówię, myśląc o pieniądzach tylko, jeśli jeśli to się tylko traktuje jako pracę zarobkową tylko [W5].

Perspektywę tę wzmacnia także odwoływanie się do ugruntowanych społecznie przekonań, zgodnie z którymi prostytucja jest najstarszym zawodem świata, wpisanym głęboko w istniejący porządek społeczny, odpowiadającym na istotne potrzeby:

A kiedyś, jak w ogóle jeszcze nie pracowałam tutaj, to, ja? Będę prostytutką? Nigdy w życiu!! (śmiech) a teraz (śmiech) ja to normalnie traktuję jako PRACĘ jako NORMALNĄ pracę. A nie to, że o, bo taka praca to jest nie wiem, gorszy człowiek czy coś? Wcale nieprawda! Ludzie

są wykształceni na poziomie i pracują jako prostytutki i bez żadnego ale. Ale niektóre są osoby, że jak słyszą PROSTYTUTKI to jakby nie wiadomo co dostali jakiejś furii dosłownie. Tak na nich działa po prostu prostytutka. Nie na każdego ale są osoby, co tak. Po prostu nie uznają takiego czegoś. [...] A to jest chyba najstarszy zawód świata, NAJSTARSZY [W47].

Dodatkowych argumentów przemawiających za postrzeganiem prostytutki jako pracy dostarcza świadomość różnic w rozwiązaniach prawnych w poszczególnych krajach. Skoro te same czynności w jednym kraju są legalnym zawodem (często przywoływany przez badane przykład Holandii), w Polsce mają niejasną, stygmatyzującą naturę, jest to zapewne konsekwencją obyczajowego zapóźnienia w stosunku do „Zachodu”. Tym samym można postrzegać prostytutkę w kategoriach pracy, choć w Polsce ma ona charakter pracy na czarno.

Aby porównywanie prostytutki do pracy, a wreszcie zamazanie granic między tymi pojęciami było możliwe, rozmówczynie wiele uwagi poświęcały wskazywaniu analogii między prostytutką i innymi pracami zarobkowymi. Najważniejsze z nich to otrzymywanie wynagrodzenia w zamian za wykonywanie określonych obowiązków (pomijając treść pracy, zasada jest analogiczna jak w każdej innej pracy zarobkowej) oraz konieczność podporządkowania się zasadom pracy, np. praca w określonych, ustalonych godzinach, przestrzeganie zasad dotyczących spożywania alkoholu czy narkotyków (Ślęzak 2012), ustanawiania relacji ze współpracownikami i klientami.

Warto zauważyć, że analogicznymi konstrukcjami językowymi posługują się także właściciele agencji i klubów w ogłoszeniach (szczególnie tych bardziej rozbudowanych, zamieszczanych na portalach internetowych) skierowanych do osób poszukujących pracy w przemyśle seksualnym. Sformułowania, takie jak: dni, godziny pracy, prowizja dla pracownicy, profesjonalne warunki pracy, reklama i promocja klubu i pracownic, nakładają na prostytutkę ramę pracy. Wynika to po części z konieczności stosowania w ogłoszeniach języka maskującego, gdyż zatrudnianie osób świadczących usługi seksualne jest sprzeczne z polskim prawem (art. 203 i 204, a także 189a par. 1–2 kodeksu karnego). Jednocześnie jest to także zabieg zdejmujący piętno społeczne z prostytutki, która z „procederu” staje się „pracą”, co może pomóc rozwiązać wątpliwości kobiet wahających się z podjęciem decyzji o prostytuowaniu się. Treść ogłoszeń, ale i bezpośrednie rozmowy z osobami odpowiedzialnymi za dobór pracownic do danego lokalu pozwalają także nowicjuszcze zbudować przekonanie, że prostytutka oferuje takie warunki pracy, jakie są niemożliwe do osiągnięcia w żadnym innym dostępnym dla niej zawodzie. Przede wszystkim jest to możliwość elastycznego dostosowywania godzin pracy do potrzeb pracownic oraz wysokie (choć jest to

pojęcie względne) zarobki, co dla kobiet pracujących w niskopłatnym sektorze usług lub pozostających poza rynkiem pracy może być kuszącą alternatywą. Tym bardziej, że negatywne strony prostytucji mogą pod pewnymi względami przypominać doświadczenia z wcześniejszych „normalnych” miejsc pracy, w których mobbing, molestowanie seksualne, łamanie praw pracowniczych, praca na czarno nie są zjawiskami rzadkimi:

A tu jest jak w każdej pracy, jest i lepiej i gorzej, tak? Pójdzie się do jakiegoś zakładu, trafi się na kierownika jakiegoś IDIOTĘ, który mnie zbluzga za byle co, tak samo tutaj, trafi się klient, akurat taki IDIOTA, to trzeba po prostu go olać i to wszystko [W53].

Należy jednak zauważyć, że definiowanie prostytucji jako pracy ma, także w świadomości badanych kobiet, pewne granice. Mimo, iż perspektywa ta pełni ważną rolę racjonalizacji, pozwalającej na kontynuowanie działania, pewne aspekty prostytucji trudno jest z nią pogodzić. Świadectwem tego są słowa badanych, takie jak „nie jest to praca podobna do innych. [To] Specyficzna praca [W26]” oraz odróżnianie prostytucji od innych zawodów, które określane są jako „normalne”:

W MOIM wieku, osoby które znam, koleżanki, które **pracują normalnie**, nie osiągną tego **nigdy**, pracując w **normalnej pracy**. A ja osiągnęłam WIELE. DUŻO. Jestem USTAWIONA, w pewnym sensie. Naprawdę. Bo gdyby nie ta praca, gdyby **normalna praca**, to NIE WIEM jak by to było. Nie wiem, czy byłoby mnie stać na cokolwiek [W3, podkr. – IŚ].

To jest praca, w której robi się coś wbrew sobie tak naprawdę. WBREW sobie w każdym tego słowa znaczeniu. To NIE JEST normalna praca. Można się OSZUKIWAĆ, że to praca, takie podejście mieć, może i tak, bo wtedy jest łatwiej, przecież nie robię niczego złego, prawda? Nikomu krzywdy nie robię, wręcz przeciwnie. Takie tłumaczenie głupie. Ale to NIE JEST normalna praca, to NIE JEST normalna praca. KAŻDY się zmienia i to jakaś (wzdycha) trauma jest na początku przynajmniej. Dla mnie była bardzo [W16].

Przyjęcie perspektywy pracy nie oznacza więc na tyle głębokich przemian wewnętrznych, by przestać odczuwać dyskomfort psychiczny wynikający z zaangażowania w społecznie potępiane zajęcie. Wyrzuty sumienia, dylematy i cierpienie nadal jest udziałem wielu z badanych i dochodzi do głosu, gdy tylko perspektywa pracy załamie się pod wpływem bieżących doświadczeń (np. interakcji z brutalnym klientem, krytycznych słów bliskiej osoby itd.).

Co warto zaznaczyć, w przeciwieństwie do opisywanych powyżej postulatów zwolenników koncepcji pracy seksualnej, rozmówczynie w prowadzonych przeze mnie badaniach nie były zainteresowane politycznymi czy prawnymi konsekwencjami podzielenia perspektywy prostytutki jako pracy. Nie oczekiwały one, a wręcz były przeciwne planom ewentualnej legalizacji prostytutki czy objęcia ich systemem świadczeń społecznych. Wynikało to przede wszystkim z obawy przed koniecznością ujawnienia faktu prostytuowania się („nie chcę mieć w papierach, że jestem prostytutką”) oraz niechęci do ponoszenia dodatkowych obciążeń finansowych (podatki). Badane przeze mnie osoby zaangażowane w prostytucję były więc dalekie od przyjęcia perspektywy pracy seksualnej z całym jej dobrodziejstwem. Jedyne, na czym zależało rozmówczyniom to zmiana społecznego obrazu prostytutki, jednak nie były one gotowe, by podjąć działania w tym celu. Brak rodzimych organizacji czy stowarzyszeń tworzonych przez osoby świadczące usługi seksualne także jest na to dowodem.

Przyszłość – w stronę profesjonalizacji?

Interesującą zmianą w sposobie postrzegania świadczenia usług seksualnych jest włączanie tego obszaru w zakres rehabilitacji i wsparcia dla osób, które mają trudności z realizowaniem swoich potrzeb seksualnych czy szerzej, ze sferą seksualności. W tym ujęciu mówi się o terapii seksualnej i asystenturze seksualnej.

Idea terapii seksualnej powstała w Stanach Zjednoczonych w latach 70. ubiegłego wieku, zaś w ostatnich latach spopularyzował ją hollywoodzki film *The Sessions*, przedstawiający seksualne przebudzenie 38-letniego sparaliżowanego mężczyzny i jego związek z seksterapeutką. Z mniejszym lub większym powodzeniem usługi tego typu oferowane są obecnie w krajach Europy (w Szwajcarii, Danii, Holandii, Szwecji, Niemczech, we Włoszech) i Stanach Zjednoczonych. Zainteresowanie ze strony mediów powoduje, że zawód ten jest postrzegany jako zjawisko powszechne. Jednakże nawet w szczytowym okresie w latach 70. International Professional Surrogates Association (IPSA) skupiała w USA 200–300 osób, zaś dziś jest ich około 50.

Terapia seksualna jest definiowana jako terapia zastępcza dla osób, które nie mogą lub nie są w stanie znaleźć partnera seksualnego, ale także ze względu na stan zdrowia (przebyte choroby, wypadki, niepełnosprawność), negatywny obraz lub zniekształcenie ciała; seksualne, fizyczne lub emocjonalne nadużycia i/lub urazy (np. gwałt, molestowanie), niepewność orientacji seksualnej, brak społecznej i seksualnej pewności siebie, problemy z osiągnięciem orgazmu, erekcją, wytryskiem mają problemy ze sferą seksualną⁷.

⁷ Więcej informacji na stronie: <http://www.surrogatetherapy.org/what-is-surrogate-partner-therapy/>.

Kluczową rolę w terapii odgrywa zastępczy partner seksualny. Zgodnie z definicją proponowaną przez International Professional Surrogates Association jest on członkiem trzyosobowego zespołu terapeutycznego (obok nadzorującego terapeuty oraz klienta), odgrywając w programie leczenia rolę partnera w treningu umiejętności społecznych (poprzez nawiązanie głębszego kontaktu psychicznego) i seksualnych (np. dotyk, masaż, pieszczoty, w niektórych przypadkach także pełen stosunek seksualny) klienta z dysfunkcjami. Rola zastępczego partnera jest kluczowa, gdyż w zasadzie nie sposób nauczyć się seksualności bez doświadczania jej z drugą osobą (Aloni i in. 2007: 127).

Z kolei asystenci seksualni osób niepełnosprawnych (z upośledzeniem umysłowym czy fizycznym) mają za zadanie pomoc osobom, które z racji swoich dysfunkcji są niejako „odcieleśnione” w „odzyskaniu” ciała, nie jako cierpiącego i sprawiającego kłopot, a dającego im przyjemność. Pomoc oferowana jest zarówno osobom, które wcześniej (np. przed wypadkiem) prowadziły aktywne życie seksualne, jak i tym, dla których interakcje z asystentem są pierwszymi w życiu o zabarwieniu erotycznym.

Pomimo świadectw zadowolonych pacjentów, a także faktu, że nie jest to forma terapii, która jest zakazana (zgodnie z zasadą, co nie jest zabronione, jest dozwolone), zarówno w przypadku zastępczych partnerów, jak i asystentów seksualnych istnieją problemy, by uregulować te działania w formie zawodu. Wynika to także z niejednoznacznej oceny terapeutów i pracowników społecznych⁸. Zdaniem niektórych jest to działalność nielegalna, niebezpiecznie zbliżająca się do prostytucji, do której dołączono filozofię, a terapeutów uczyniono stręczycielami. Stąd też wysiłek organizacji skupiających partnerów zastępczych i asystentów seksualnych koncentruje się na wskazaniu zasadniczych cech odróżniających ich pracę od prostytucji. Prostytucja jest przez nich definiowana jako działanie z kręgu usług rozrywkowych, które daje klientowi natychmiastową gratyfikację, jest środkiem pozwalającym na uwolnienie energii seksualnej. Zastępczy partner seksualny czy asystent ma natomiast za zadanie edukować klienta, jak opanować lub złagodzić konkretne problemy seksualne. I choć to partner dokonuje szkolenia, to nie on czy klient a terapeuta decyduje o działaniach, jakie powinny zostać zastosowane wobec klienta. Działania seksualne – jeśli terapeuta uzna je za potrzebne – są zawsze wtórne wobec komunikacji, edukacji i leczenia. Zwolennicy terapii seksualnej zwracają także uwagę na to, że aby zostać zastępczym partnerem, oprócz predyspozycji osobowościowych konieczne jest przygotowanie i przeszkolenie. Osoby zrzeszone w IPSA muszą przejść liczne kursy, uzyskać certyfikat zawodowy i pracować dla zarejestrowanego

⁸ Więcej na temat kontrowersji, jakie budzą sposoby zaspokajania potrzeb seksualnych osób niepełnosprawnych można przeczytać np. w tekście Fairbairn, Rowley (2005).

seksuologa. Wielu z nich legitymuje się także formalnym wykształceniem z obszaru psychologii, seksuologii, doradztwa, edukacji seksualnej, co ułatwia współpracę z terapeutami. Także asystenci seksualni osób niepełnosprawnych powinni odbyć kurs obejmujących zarówno elementy psychologii, praktyczne kursy masażu i technik masturbacji, jak i wiedzy o niepełnosprawności i seksualności niepełnosprawnych. Zastępczy partner skupiony w IPSA zobowiązany jest także do przestrzegania kodeksu etycznego, w którym zapisano m.in., że:

- relacje zastępczego partnera z pacjentem zawsze są tymczasowe i mogą mieć miejsce tylko podczas terapii;
- zastępczy partner zawsze działa pod nadzorem terapeuty;
- pacjent zawsze może zdecydować o zaprzestaniu terapii;
- tożsamość pacjenta uczestniczącego w terapii zawsze powinna zostać tajemnicą, chyba że zajdą szczególne okoliczności;
- zastępczy partner jest odpowiedzialny za posiadanie antykoncepcyjnych środków zapobiegających ciąży lub chorobom przenoszonym drogą płciową.

Powsta(wa)nie „zawodów” asystenta seksualnego i zastępczego partnera może być interpretowane jako próba wyłączenia pewnego obszaru, który przynależny był prostytucji (przyjmując perspektywę kulturową prostytucja była instytucją zapewniającą osobom, które nie mogły zdobyć partnera, seksualnego zaspokojenia ich potrzeb) i profesjonalizowania ich. Poprzez konieczność odbywania szkoleń, uzyskania certyfikatu, przestrzegania zasad etycznych, a także tworzenia szczególnego etosu pracowników i wyraźne odcinanie się od prostytucji walczą one o swoją przestrzeń i uzasadnienie dla istnienia w ramach społecznego świata (Strauss 1978) terapii, rehabilitacji, zawodów opiekuńczych, a nie świata seksbiznesu. Być może analogiczne procesy będziemy mogli obserwować także w innych, coraz bardziej specjalizujących się i obudowujących wiedzą, technologią i ideologią subświatach seksbiznesu (np. BDSM, Marzec 2011), które stają się po prostu wyspecjalizowanymi usługami, wymagającymi przeszkolonego wykonawcy.

Podsumowanie

Sposoby definiowania prostytucji ewoluowały od momentu jej powstania. Splot społecznych, politycznych i moralnych kontrowersji wokół prostytucji sprawia, że na jej potoczny i naukowy odbiór silny wpływ mają uznawane normy moralne czy obyczajowe. Tradycyjne ujmowanie prostytucji jako procederu, łamiącego tabu seksualności, intymności oraz normy społeczne określające to, co może stać się przedmiotem transakcji kupna-sprzedaży, zmienia się pod

wpływem działań ruchów walczących o prawa osób prostytuujących się. Wprowadzana pod ich wpływem perspektywa pracy seksualnej owocuje postępującą w wielu krajach dekryminalizacją, destygmatyzacją i normalizacją, co uwidacznia się nie tylko w przechodzeniu od systemów prohibicyjnych do abolicjonistycznych, ale także legalizowaniu prostytucji, traktowaniu jej jak zawodu, wraz ze wszystkimi idącymi za tym świadczeniami i prawami pracowniczymi, związkami zawodowymi itd.

W polskim kontekście rozważania te obecne są jedynie w niewielkim stopniu, jednakże można zaobserwować pewne nowe tendencje. Na skutek przemian społecznych dotyczących zmysłowości i sfery seksualności prostytucja, nawet, jeśli wywołuje kontrowersje, nie jest już jednoznacznie identyfikowana jako zjawisko, które „pozostaje w zasadniczej, niedającej się pogodzić sprzeczności, ze światopoglądowymi wartościami, które w danej społeczności są akceptowane” (Podgórecki 1969: 24). Coraz częściej, nawet na rodzimym gruncie naukowym, gdzie bardzo silnie zakorzeniona jest perspektywa patologii społecznej, zauważa się różnice między poszczególnymi typami prostytucji. Uznając za patologię prostytucję dzieci i młodzieży, zmuszanie do prostytucji i handel ludźmi w celach wykorzystania do komercyjnego seksu, jednocześnie w odniesieniu do osób dorosłych i w niektórych sytuacjach prostytucję uznaje się za konsekwencję wyboru (a nie wyłącznie przymusu), choć mogącego nieść ze sobą negatywne konsekwencje na przyszłość (Izdebski 2012: 553).

Co ciekawe, w pracach okresu PRL-u, w których silnie akcentowano perspektywę prostytucji jako patologii społecznej, wielu autorów wspominało, że badane mówiły o swojej aktywności jako o pracy czy zawodzie. Wypowiedzi te interpretowane były jednak nie jako otwarcie nowej perspektywy interpretacyjnej dla tego zjawiska ani nawet jeden ze sposobów racjonalizowania działań, a świadectwo moralnego upadku, ignorancji dla obowiązujących norm i wartości. Potwierdzały zatem przyjęte założenie o prostytucji jako patologii. Być może więc nie tyle diametralnie zmieniły się narracje badanych, co ramy przykładane do ich interpretacji. Choć kilkadziesiąt lat temu postrzeganie prostytucji jako pracy seksualnej nie było możliwe, dziś jest to równoległe funkcjonujące stanowisko, poparte badaniami, a także z postulatami politycznymi i prawnymi. Wizja prostytucji jako pracy wpisuje się w liberalną wizję człowieka, w założenia o indywidualnej autonomii, swobodzie wyboru, swobodzie gospodarowania i racjonalności rynkowych aktorów (Poławski 2012: 274). Być może jest po prostu odpowiednią koncepcją na obecne czasy?

Ujęcie prostytucji w kategorii pracy seksualnej jest przyczynkiem do stworzenia nowego wizerunku osób prostytuujących się, podważającego tradycyjne wyobrażenia o niedostosowanych społecznie seksualnych niewolnicach, uzależnionych od narkotyków i alkoholu, ofiarach alfonsów i zorganizowanej

przestępczości (Jenness 1990: 403). Można jednak zadać pytanie, jaki wpływ na te zmiany ma fakt, iż być może niedoreprezentowane w badaniach są osoby zajmujące najniższe pozycje w hierarchii świata prostytucji, szczególnie w najuboższych częściach globu. Być może ich opowieść wygląda inaczej. Wywiady zrealizowane przeze mnie z kobietami świadczącymi usługi seksualne pokazują, że wizja prostytucji jako pracy może być wielowymiarowa i niejednoznaczna, nawet w rodzimym kontekście społecznym.

Niezwykle ciekawym wątkiem jest postępujące „uzawodowienie” prostytucji, które jest wynikiem jej legalizacji w niektórych krajach europejskich. Alternatywnym kierunkiem jest powstawanie nowych „zawodów” asystenta seksualnego i zastępczego partnera, które traktowane są jako zawody pomocowe, niezbędne we współczesnym społeczeństwie, pełniące ważne funkcje społeczne. Być może więc prostytucja z procedury czy brudnej pracy (*dirty work*, Hughes 1958) stopniowo przeistoczy się w zespół zawodów, wyróżniających się specyfiką i specjalizacją, obudowanych organizacjami czy stowarzyszeniami profesjonalnymi, kontrolującymi jakość wykonywanych usług i skrojonymi na miarę zaspokajania potrzeb wąsko określonych grup klientów. Mogłoby to oznaczać stopniowe zanikanie społecznego piętna na rzecz akceptacji faktu, iż stosunki seksualne są „zachowaniem konsumpcyjnym”, które w związku z tym można realizować w profesjonalnych, do tego celu powołanych wyspecjalizowanych instytucjach.

Bibliografia

- Aloni R., Keren O., Katz S. (2007), *Sex therapy surrogate partners for individuals with very limited functional ability following traumatic brain injury*, „Sex Disability”, no. 25.
- Antoniszyn M., Marek A. (1985), *Prostytucja w świetle badań kryminologicznych*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
- Barker D., Feiner S. (2004), *Liberating Economics: Feminist Perspectives on Families, Work and Globalization*, University of Michigan Press.
- Bielecki J. (1959), *Prostytucja i nierząd karalny w Warszawie*, „Służba MO”, nr 3.
- Brewis J., Linstead S. (2002), *The worst thing is the screwing (1): Consumption and the management of identity in sex work*, „Gender, Work & Organization”, vol. 7, Issue 2.
- Deshotels T., Forsyth C.J. (2006), *Strategic flirting and the emotional tab of exotic dancing*, „Deviant Behavior”, no. 27(2).
- Fairbairn G., Rowley D. (2005), *Etyczne aspekty seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i upokorzeń*, APS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

-
- Gardian R. (2007), *Zjawisko sponsoringu jako forma prostytucji kobiecej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Giddens A., Sutton P.W. (2012), *Socjologia*, Wydanie Nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Górnicki S. (1970), *Prostytucja a przestępczość*, „Służba MO”, nr 2.
- Hughes E. (1958), *Men and their work*, The Free Press, Glencoe, III.
- Hunt G., Chamberland L. (2006), *Is sex work? Re-assessing feminist debates about sex, work, and money*. „Labour/Le Travail”, no. 58.
- Izdebski Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Jasińska M. (1967), *Proces społecznego wykołajenia młodocianych dziewcząt*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
- Jasińska M. (1976), *Problematyka prostytucji w Polsce*, [w:] A. Podgórecki (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Jeness V. (1990), *From sex as sin to sex as work: COYOTE and the reorganization of prostitution as a social problem*, „Social Problems”, vol. 37, no. 3 (Aug. 1990).
- Jędrzejko M. (2006a), *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, Aspra, Warszawa.
- Jędrzejko M. (red.) (2006b), *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej, Pułtusk.
- Kojder A. (1976), *Badania nad patologią społeczną w Polsce*, [w:] A. Podgórecki (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1998), *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Kurzępa J. (2001), *Charakterystyka zjawiska prostytuowania się młodzieży na pograniczu zachodnim*, [w:] J. Leszkowicz-Baczyński (red.), *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje i wyzwania*, t. I, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Kurzępa J. (2005), *Młodzież pogranicza – Świnki, czyli o prostytucji nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwaśniewski J. (2000), *Patologia społeczna*, [w:] W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa.
- Legal Assistance Centre (2002), *“Whose body is it?” Commercial sex work and the law in Namibia*, Austrian Development Cooperation <http://www.surrogatetherapy.org>.
- Leigh C. (1997), *Inventing sex work*, [w:] J. Nagel (ed.), *Whores and Other Feminists*, Routledge, New York.
- Marzec W. (2011), *Granice (teorii) społecznych światów*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. VII, nr 1.

-
- Matysiak K. (1967), *Przyczynek do kryminologii prostytucji (Z badań nad prostytucją w Trójmieście)*, „Problemy Kryminalistyki”, nr 10.
- Matysiak K. (1969), *Przestępstwa eksploatacji prostytucji i ich sprawcy na terenie Trójmiasta*, „Służba MO”, nr 3.
- Moczydłowska J. (1993), *Prostytucja a alkoholizm*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 6.
- Moczydłowska J. (1994a), *Obraz świata dziewcząt trudniących się prostytucją*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Moczydłowska J. (1994b), *Prostytucja i zagrożenia*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 2.
- Moczydłowska J. (1994c), *Prostytucja nieletnich dziewcząt*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Moczydłowska J. (1994d), *Prostytucja nieletnich dziewcząt. (Uwarunkowania rodzinne)*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 11.
- Moczydłowska J. (1995a), *Kontakty nieletnich prostytutek ze swoimi rodzicami*, „Problemy Rodziny”, nr 5.
- Moczydłowska J. (1995b), *Obraz mężczyzny w percepcji nieletnich prostytutek*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 11–12.
- Moczydłowska J. (1996a), *Rodzinne uwarunkowania prostytucji nieletnich dziewcząt*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, wkładka.
- Moczydłowska J. (1996b), *Rozwój intelektualny nieletnich dziewcząt trudniących się prostytucją*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 4.
- Pabian J. (1973), *Psychospołeczne i biologiczne uwarunkowania prostytucji*, „Problemy Kryminalistyki”, nr 105.
- Podgórecki A. (1969), *Patologia życia społecznego*, PWN, Warszawa.
- Podgórecki A. (1976), *Zagadnienia patologii społecznej*, Warszawa.
- Poławski P. (2012), *Alteracje prostytucji: sex work i społeczna patologia*, „Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna”, t. XIII.
- Pomarańska-Bielecka M. (2006), *Obraz handlu kobietami w prasie polskiej*, [w:] Z. Lasocik (red.), *Handel ludźmi. Zapobieganie i ściganie*, Ośrodek Badań Praw Człowieka, Katedra Kryminologii i Polityki Kryminalnej, IPSiR UW, Warszawa.
- Pospiszyl I. (2008), *Prostytucja*, [w:] *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pospiszyl K. (1977), *Prostytucja a psychospołeczne wyznaczniki seksualnego zachowania się kobiety*, „Studia Socjologiczne”, nr 3(66).
- Radecki W. (1968), *Sytuacja prawna prostytucji w Polsce*, „Problemy Kryminalistyki”, nr 73.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

-
- Rosset E. (1931), *Prostytucja i choroby weneryczne w Łodzi*, Wydział Zdrowotności Publicznej, Łódź.
- Sanders T. (2007), *The politics of sexual citizenship: commercial sex and Disability*, „Disability and Society”, no. 22(5).
- Strauss A. (1978), *A social world perspective*, [w:] N. Denzin (ed.), *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 1, JAI Press, Greenwich.
- Surmacka J. (1939), *Czynniki prostytucji oraz charakterystyka prostytutek*, WOSiZPZM, Warszawa.
- Syrek W. (1976), *Prostytucja w Polsce jako przedmiot badań empirycznych*, „Problemy Kryminalistyki”, nr 137(25).
- Szczepański J. (1973), *Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
- Szczepański J. (1981), *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, PWE, Warszawa.
- Sztobryn-Giercuskiewicz J. (2004), *Psychologiczne aspekty prostytucji*, Dajas, Łódź.
- Ślęzak I. (2010), *Być prostytutką – problematyka konstruowania tożsamości kobiet prostytuujących się*, [w:] K. Konecki, A. Kacperczyk (red.), *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Ślęzak I. (2011), *Ryzyko i gra. Relacje rodzinne a tożsamość kobiet prostytuujących się*, [w:] E. Litak, R. Furman, H. Bożek (red.), *Pejzaże tożsamości. Teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Ślęzak I. (2012), *Spożywanie alkoholu jako element sytuacji pracy kobiet świadczących usługi seksualne w agencjach towarzyskich*, „Alkoholizm i Narkomania”, t. 25, nr 4.
- Weitzer R. (2010), *Sex for Sale: Prostitution, Pornography, and the Sex Industry*, 2nd Edition, Routledge, New York.

<http://sexsurrogateofla.com>.

Tomasz Peciakowski
Instytut Socjologii
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

POLOWANIE NA INTELEKTUALISTÓW* ROLA I MIEJSCE ELITY INTELIGENCJI W ŻYCIU PUBLICZNYM

Wprowadzenie

W polskich naukach społecznych wiele miejsca poświęca się problemom polskiej inteligencji i powstawaniu współczesnych jej odpowiedników (jak *professionals*, specjaliści) – to oni bowiem rozpowszechniają idee, które mają znaczący, a często nawet decydujący wpływ na kierunek zmian społecznych. Pomimo bogatej literatury na temat przekształceń i zróżnicowania zawodowego inteligencji, czego odzwierciedleniem jest jej podział na odrębne segmenty (Domański 2008), brakuje opracowań traktujących o – będącej jednym z tych segmentów – elicie inteligencji, czyli intelektualistach. To oni przecież te rozpowszechniane przez inteligencję idee tworzą i modułują, dodając im społecznej atrakcyjności. I mimo że wiele wiemy o ich życiorysach i ideach, które promują, mimo iż poświęca się im setki reportaży, pisze liczne biografie, publikuje ich korespondencje oraz wywiady-rzeki, a co najważniejsze, oni sami poprzez liczne

* Tym zwrotem zatytułowano opublikowane w 1992 r. w czasopiśmie „Arka” (nr 37–38) wyniki rozesełanej do „wybitnych przedstawicieli życia umysłowego” ankiety, w której m.in. pytano: „Czy uważa się Pan (Pani) za intelektualistę, inteligenta?” Choć wśród odpowiadających były takie osoby, jak Jan Józef Szczepański, Gustaw Herling-Grudziński, Tomasz Strzembosz, Ludwik Haas, Krystyna Kersten, Piotr Wierzbicki czy Bronisław Łagowski – na przepytanych 14 osób – 12 przyznało, że określenie „inteligent” (mniej lub bardziej) do nich pasuje, podczas gdy aż 13 z nich uznało, że na pewno nie są intelektualistami. Wbrew pozorom nie był to przejaw skromności wybitnych twórców, ale fatalnych skojarzeń, które przyłgnęły do pojęcia „intelektualisty” w Polsce (zob. Fik 1997: 9–12).

apele, listy i manifesty ukazują się nam w całym swoim jestestwie, wciąż brakuje badań na ich temat. I o ile nauki społeczne na całym świecie, debatuje i spierają się o to, jak definiować intelektualistów, jak ich umiejscowić w strukturze społecznej, i w końcu, jak ich badać, o tyle polska socjologia na ten temat właściwie milczy, całą swą uwagę poświęcając studiom nad inteligencją, gdzie problem intelektualistów zazwyczaj jest omijany albo traktowany bardzo powierzchownie. Tymczasem już Jan Szczepański wskazał (1960), że rola tej specyficznej, elitarnej grupy inteligentów, jest nie do przecenienia.

Niniejszy artykuł ma być głosem przypominającym polskim badaczom, że wśród wielu wątków, jakie podejmował Szczepański w swoich pracach, a których nie udało mu się rozwinąć, jeden z nich szczególnie jest wart przypomnienia – wątek intelektualistów. Dlatego celem niniejszego artykułu będzie ukazanie sensu traktowania intelektualistów jako odrębnej kategorii społecznej i zachęcenie do rozpoczęcia na gruncie polskiej socjologii starań ich rozpoznania i zbadania¹. Sukces takiego przedsięwzięcia może wyposażyć naukę w ważne źródło zdobywania wiedzy o narodowych sporach i polskim życiu publicznym. Zanim jednak łowiecki róg da sygnał do polowania, warto zastanowić się, kto dokładnie będzie zwierzyną łowną i jak ją rozpoznać w tej społecznej (ale i słownej) gęstwinie.

Geneza w trzech wymiarach

Geneza intelektualistów sięga głęboko w historię i społeczne dzieje. Ich przodków można szukać już u platońskich sofistów i średniowiecznych scholastyków, choć panuje raczej zgodność, iż jest to postać charakterystyczna przede wszystkim dla rzeczywistości demokratycznej, gdzie autonomia umysłu i krytyczne spojrzenie może realizować się w pełni. Ich geneza może być jednak rozpatrywana w trzech wymiarach – jako słowo (pojęcie), postać (typ osobowy) oraz jako warstwa społeczna (charakterystyczna ze względu na cechy społeczne grupa osób). Warto pokrótce scharakteryzować każdy z nich.

Rozpowszechnione jest raczej przekonanie, że pojęcie „intelektualisty” pojawiło się po raz pierwszy we Francji (fr. – *intellectuel*), tam bowiem zjawisko to miało przyjąć swoją modelową formę (zob. Bourdieu 2007, Szacki 1991, Żarnowski 1998) – rzeczywiście, w sposób powszechny weszło do literatury światowej od tzw. sprawy Dreyfusa i francuskiego *Manifeste des intellectuels!* z 1898 roku. J. Szczepański (1991) wskazuje jednak, że samo słowo pojawiło się

¹ Autor niniejszego artykułu jest właśnie w trakcie realizacji badań na polskimi intelektualistami.

po raz pierwszy w języku angielskim (w l. mn. jako *intellectualists*), a nie francuskim, i to o wiele lat wcześniej, bo już w 1605 r. u Francisca Bacona (1915: 33), który w pracy *The Advancement of Learning* określił tak myślicieli, którzy oddają się spekulacjom rozumowym kosztem nauk przyrodniczych i empirii, stanowiąc zagrożenie dla postępu nauki. Oczywiście nie zmienia to faktu, że do popularności pojęcia przyczynił się przede wszystkim wspomniany *Manifest intelektualistów*, opublikowany 14 I 1898 r. na łamach „L’Aurore” przez Georges’a Clemenceau, który nazwał tym mianem obrońców kapitana Dreyfusa.

W języku polskim pojęcie „intelektualista” – najprawdopodobniej po raz pierwszy – odnajdujemy w 1859 r. w *Dykcjonarzu*, zawierającym „wyrazy i wyrażenia z obcych języków polskiemu przyswojone”, autorstwa Michała Amszejewicza (1859: 213). Pojęcie to pojawia się z podwójnym „l” („intellektualista”) i oznacza zwolennika rozumu, który dowodzi, że „zmysły pozór tylko rzeczy nam przedstawiają, rozum zaś samą istotę rzeczy, czyli prawdę nam odkrywa”. Słowo „intelektualista” przez wiele lat było używane w Polsce głównie w języku potocznym w stosunku do osób (najczęściej pracowników umysłowych), odznaczających się wyższą kulturą umysłową i przewagą intelektu nad temperamentem. Było to określenie o synonimicznym znaczeniu, jak mędrzec, humanista czy człowiek wykształcony, czytany – pojęcie raczej opisowe niż odnoszące się do konkretnej kategorii osób (etos zaangażowania w życie społeczne utożsamiany był zaś z inteligencją). Moda na intelektualistów, która zapanowała na Zachodzie (specyficznym wyjątkiem jest tu Wielka Brytania – zob. Micińska 2000) w pierwszej połowie XX w. dotarła nad Wisłę z opóźnieniem. O intelektualistach zaczęto głośno mówić w Polsce dopiero w powstającym na wojennych zgliszczach „nowym, lepszym świecie”. Dla zaangażowanych w jego budowę twórców kultury przewidziano tam miejsce szczególne – zapowiadał to już Światowy Kongres Intelektualistów, odbywający się w 1948 r. we Wrocławiu, jeden z elementów rozkręcającej się maszyny propagandowej nowonarodzonej władzy. Zawłaszczony w ten sposób termin wpadł na długie lata w sidła pejoratywnych skojarzeń („heglowskie ukąszenie”, „hańba domowa”, „zniewolony umysł”), z których po dziś dzień nie może się w pełni wyswobodzić.

W literaturze przedmiotu można zauważyć wyjątkową zgodność co do twierdzenia, że zjawisko, jakim jest powstanie intelektualistów, daje się zauważyć, zanim jeszcze doszło do jego konceptualizacji. Pytanie podstawowe dotyczy jedynie tego, jak głęboko powinniśmy się cofnąć, jak daleko w dziejach szukać początków tego fenomenalnego zjawiska. Kto był pierwszy: Zola, Rousseau, Aretino, a może Platon lub Sokrates? Gdzie wyłonilibyśmy pierwszych przodków intelektualistów – u starożytnych sofistów, średniowiecznych scholastyków, humanistów i ludzi renesansu, oświeconych encyklopedystów czy dopiero wśród XIX-wiecznych klerków?

Osoby o wybitnych umysłach, trudniące się pracą twórczą i kreowaniem idei istniały już od wieków. Dlatego wielu badaczy jest zdania, że szukając genezy intelektualistów, należałoby właściwie zacząć od starożytnej Grecji (Schumpeter 1995; Fuller 2005). Sofiści i retorzy z V i IV w. p.n.e., mimo iż sami by zapewne takie porównanie oprotowali, pasowaliby do tej roli doskonale. Jako filozofowie i płatni nauczyciele kształcili kadry ówczesnych demokratycznych polis, stanowiąc dość niezależną grupę twórców filozoficznych dzieł i refleksji. Jak słusznie zauważa Jan Szczepański (1991), być może do tego opisu pasowaliby nawet egipscy kapłani-uczni, zgodnie z poglądem Herberta Spencera, który wywodził kategorię zawodową intelektualistów z pierwotnych funkcji szamana, a później kapłana.

W średniowieczu również odnaleźć można intelektualistów na miarę tamtych czasów. Wyraźnie jednak widać, że rzeczywistość demokratyczna czy republikańska, charakterystyczna dla cywilizacji helleńskiej czy łacińskiej jeszcze przed Chrystusem, sprzyjała autonomii myślenia i postawie krytycznej. Tymczasem cesarskie i królewskie czasy średniowiecza strzeżone nie tylko mieczem, ale i religijnymi dogmatami, tworzyły naturalną barierę dla ludzi intelektu, którzy byliby zainteresowani skierowaniem słów do ludu i poruszeniem kulturowych fundamentów. Możliwości takiego działania były niewielkie, a konsekwencje czynu, który nie spodobałby się władcy czy papieżowi, często tragiczne. Rola twórcy kultury tamtych czasów jawi się więc dość precyzyjnie – artysta miał malować, a uczone nauczać innych. Choć pracami umysłowymi zajmowali się wówczas najczęściej duchowni i urzędnicy państwowi, a ich intelektualna działalność była jedną z wielu aktywności, które podejmowali (jak i funkcji, które sprawowali), to właśnie w wiekach średnich zaistniały pierwsze uniwersytety, kształcające ludzi wybitnie wykształconych. Jak pisze J. Szczepański (1991), średniowieczne uniwersytety stały się instytucjami kształcącymi zawodowych twórców, zajmujących się filozofią, teologią, logiką czy dialektyką, prawdziwych „ludzi idei”. Wydaje się, że narodziny tych średniowiecznych twórców i myślicieli zbudowały fundament dla uformowania się późniejszych intelektualistów jako grupy.

Jednak to w humaniście – o czym wspomina J. Schumpeter (1995) – dostrześć należy początków rodzącej się pomału autonomii przyszłego intelektualisty. Jako że łączący kilka profesji na raz humanista i tak zajmował się głównie językiem (słowem), szybko więc wszedł w takie dziedziny, jak kwestie obyczajowe, polityka, religia czy filozofia. Początkowo postawa krytyczna była umiarkowana (ze względu na królewskie, książęce i zakonne cugle), bo i widmo płonącego na stosie heretyka wciąż było zbyt realne – podobnie jak zaszczyty i wygody

w przypadku bardziej pokornego umysłu. Aczkolwiek to humaniści mieli być pierwszymi twórcami słowa czy też sztuki, mającymi zarówno tak szeroką publiczność (coraz powszechniejszy stawał się druk, a wskaźnik analfabetyzmu zaczął wyraźnie spadać), jak i coraz większe możliwości kształtowania swojej postawy krytycznej, co stopniowo zmieniał nowo powstający system ekonomiczny.

Jeżeli intelektualiści średniowiecza zrodzili się w klasztorach, to właśnie dopiero kapitalizm obdarzył ich wolnością i uzbroił w prasę drukarską. Powolna ewolucja świeckich intelektualistów była jedynie pewnym aspektem tego procesu; zbieżne w czasie pojawienie się bowiem humanizmu i początków kapitalizmu jest wielce uderzające (Schumpeter 1995: 182).

I tak, choć kształtowanie się tej charakterystycznej postawy intelektualisty i stosunku do tego co polityczne wiąże się z wiekami wcześniejszymi, to jednak typ osobowy intelektualisty można dostrzec najpełniej w czasie Oświecenia w środowisku encyklopedystów i *les philosophes*, o których szeroko pisał Z. Bauman (1998). Choć dzieło burzenia ołtarzy i wprowadzania na tron rozsądku rozpoczął już Voltaire, to jednak za swoisty „archetyp” nowożytnego intelektualisty – idąc za Paulem Johnsonem (1988) – można uznać Jana-Jakuba Rousseau, którego zasięg wpływu był „dramatycznie szeroki” i który po raz pierwszy w dziejach łączył w sobie wszystkie cechy intelektualisty-prometejczyka: „domaganie się prawa do odrzucenia w całości istniejącego porządku, ufność w swe zdolności przebudowywania go od podstaw zgodnie z zasadami przez siebie obmyślonymi; wiarę, że można to osiągnąć drogą rozwoju politycznego; wreszcie nie mniej istotną cechą – uznanie roli instynktu, intuicji i impulsu w postępowaniu człowieka” (*ibidem*: 10).

Można rzec, iż Voltaire i Montesquieu (najwięksi tamtych czasów) swymi rozprawami chcieli uczynić monarchię strawną dla filozofów i co bardziej oświeconych obywateli; byli to ostrożni reformatorzy, pełni śmiałości królewscy doradcy, atakujący religię i Kościół katolicki, próbujący monarchię ułagodzić na wzór angielski. J. J. Rousseau nie był królewskim szambelanem – u niego tron miał upaść, ponieważ fundamenty społeczeństwa nie znajdują się w królewskich pałacach, ale w równości drobnych właścicieli, to fundamenty, które nie akceptują przywilejów i półśrodków. O ile więc Voltaire czy Montesquieu toczyli swe potyczki na przedpolach, to Rousseau wytoczył ciężkie działa – po nich francuski *Ancien Regime* już się nie podniósł.

Gdy idzie jednak o intelektualistów – rozumianych jako warstwa czy klasa, połączonych więziami, wspólnotą celów, swoistą misją – tych, należy szukać właśnie pod koniec XIX w. we Francji, kiedy to nastąpiła niesamowita ekspansja twórców kultury. Między 1872 a 1901 r. liczba „ludzi pióra”, pisarzy i dziennikarzy wzrosła dwukrotnie, podobnie jak liczba uniwersyteckich wykładowców między

1881 a początkiem wieku następnego (Drake 2005). To dlatego echa francuskiego *fin de siècle* i już zapowiadanej w tej pracy afery Dreyfusa, która zapoczątkowała pozytywne skojarzenia z pojęciem „intelektualisty” i obudziła niemal mesjanistyczne poczucie wspólnoty u konkretnej grupy osób, trudniących się działalnością twórczą, były tak słyszalne. Larum podnosiło bowiem coraz więcej gardeł. Po jednej ze stron sporu – gdzie też swoją przyszań znaleźli intelektualiści – narodził się wówczas swoisty bunt wobec ówczesnego państwowego systemu, zniewalającego jednostkę. Ktoś w końcu musi stanąć po stronie uciskanych – apelowano.

Emile Zola nie pasjonował się specjalnie polityką, wręcz dystansował się od niej. Jednak w szczytowym momencie kariery pisarskiej to „historia wplątała go w politykę” (Madajczyk 1999: 32). Stało się to właśnie za sprawą obrony Alfreda Dreyfusa, o uniewinnienie którego walczył Georges Clemenceau, polityk dotychczas przegrany, a wówczas próbujący swoich sił jako dziennikarz w „L’Aurore littéraire, artistique, sociale”. Kiedy tylko okazało się, jak mało przekonujące są dowody winy francuskiego oficera, 13 I 1898 r. Zola napisał do prezydenta republiki sławny list, któremu Clemenceau (publikując w swoim piśmie) dał bardzo prowokujący tytuł: *J'accuse (Oskarżam)*. Pisarz postawił w nim zarzut pogwałcenia zasad prawa i obywatelskich cnót. Przy czym nie chodziło tu jedynie o błąd sędziowskiego werdyktu i o naprawę tej sądowej pomyłki, ale przede wszystkim o fakt nikczemnego uderzenia w fundamentalne wartości – sprawiedliwość, wolność i prawdę. Można rzec, iż była to kontynuacja postawy „ojca intelektualistów”, Voltaire’a, który zaangażował się w sprawę mordu sądowego Jeana Calasa (zrehabilitowanego w 1765 r.). Chodziło więc o przekonanie, że pogwałcenie praw jednego człowieka oznacza pogwałcenie praw wszystkich obywateli – jak zwykł mawiać Clemenceau (Madajczyk 1999: 33). Sprawa Dreyfusa nie była więc czymś nowym, gdy idzie o polityczną postawę intelektualisty, przełomem zaś było zachowanie całej grupy – intelektualiści zajęli wówczas pozycję polityczną *en masse*, tłumnie.

Dzień później bowiem obrońcy tego niesłusznie – jak w końcu udowodniono – skazanego za szpiegostwo oficera wystąpili publicznie, pisząc manifest popierający list Zoli. Pod całością apelu żądającego zachowania gwarancji prawnych dla zwykłych obywateli podpisało się ponad 100 osób – naukowcy, pisarze i artyści, a wśród nich Marcel Proust, Guillaume Apollinaire, Anatole France, Charles Péguy, Lucien Herr, Charles Andler, a także Claude Monet czy aktorka Sarah Bernhardt. Redagujący gazetę Clemenceau, opublikował nazwiska sygnatariuszy pod nazwą *Manifeste des intellectuels (Manifest intelektualistów)*. Później, jeszcze przez niemalże dwie dekady publikowano listy, pod którymi znalazło się w sumie ponad 3000 podpisów, głównie profesorów, pisarzy, poetów, publicystów i dziennikarzy, ale także artystów – malarzy, muzyków czy aktorów.

Dlatego też historycy francuscy (głównie Ory i Sirinelli 2002) ze sprawą Dreyfusa wiążą samookreślenie się grupy intelektualistów we Francji – podobnie zresztą jak Julien Benda (1900, 1928) czy Pierre Bourdieu (2007), ale także wielu innych autorów, którzy w tym wydarzeniu widzą w ogóle narodziny pewnej świadomości intelektualistów jako grupy, co miało przełożenie także na sytuację twórców kultury w innych państwach. Mimo, iż nazwani zostali wówczas klasą (w końcu królował aparat pojęciowy Marksa), nie była to grupa oparta na powiązaniach, mających znaczenie dla środków produkcji (w żaden opisany przez Marksa sposób), a raczej na braku, niedostatku tego powiązania. Jak twierdzą Kurzman i Owens (2002: 65), intelektualiści dostrzegali swoje interesy i potrzeby mniej więcej tam, gdzie leżały też interesy i zapotrzebowania społeczeństwa jako całości. Taka perspektywa była możliwa dzięki temu, że łączył ich komfort bycia zdystansowanym do wszechogarniającej walki o zajęcie ważnych pozycji w strukturze ekonomicznej. Jednocześnie – jak zauważa Schumpeter (1995) – głównym napędem powstającego blasku autorytetu intelektualistów był system kapitalistyczny i demokratyzacja (z jednej strony więc otwarty dostęp do bogactwa i prestiżu dla klasy burżuazyjnej, z drugiej zaś większa swoboda w sferze publicznej i rosnące znaczenie „anonimowej” opinii publicznej), co oznacza, że nawet jeśli intelektualista stał z boku kapitalistycznej maszynierii, to jego byt był silnie naznaczony mentalnością kapitalizmu, której uosobieniem była przecież burżuazja, główna publiczność intelektualisty.

Intelektualiści jako elita inteligencji

Michel Kennedy (1992: 70) pisze o dwóch zupełnie przeciwstawnych sposobach rozumienia i stosowania obu pojęć (intelektualistów i inteligencji): pierwsze polega na traktowaniu intelektualistów jako podzbioru inteligencji, wyróżniającego się od tej szerokiej kategorii predyspozycją do działań twórczych (*creative powers*) i zdolnościami do samodzielnej definicji; drugie rozumienie oparte jest na założeniu odwrotnym – to inteligencję można wyróżnić z większej kategorii intelektualistów. Identyfikowana jest ona poprzez inklinacje do teleologicznego rozumowania i charakterystycznej tożsamości kulturowej.

Już w tym miejscu należy więc zaznaczyć, że to pierwszy sposób rozumienia obu słów, traktujący intelektualistów jako podgrupę inteligencji, będzie dla tego artykułu obowiązujący. Obie kategorie społeczne stanowią pewien wzajemnie uzupełniający się układ – elity i jej publiczności. Wydaje się to być właściwą perspektywą dla polskich nauk społecznych. Już w 1960 r. J. Szczepański zwrócił uwagę, że to polscy intelektualiści (czyli tzw. inteligencja twórcza) nadali w XIX

w. charakterystyczne cechy całej warstwie inteligentnej, która pozostawała pod wpływem postaw, sposobów myślenia i stylu życia ich elity. I choć w krajach zachodnich należałoby raczej, podobnie jak czyni J. Schumpeter (1995), miano publiczności intelektualistów nadać burżuazji, a we współczesnych społeczeństwach klasie średniej (*middle-class*), to w Polsce właśnie inteligencja – ów załazek klasy średniej – byłaby naturalnym odbiorcą intelektualistów.

Ponadto, jeśli mówimy o intelektualistach, mamy na myśli Sartre'a, Arona, Arendt, Foucaulta czy Miłosza i wiele innych, wybitnych umysłów; gdy zaś mówimy o inteligencji, myślimy o całej grupie, warstwie – pracownikach umysłowych, nauczycielach, lekarzach i adwokatach. Dlatego, że – jak pisze J. Żarnowski (1998) – intelektualistów traktuje się jako kategorię o wiele węższą, elitarną, wyodrębnioną funkcjonalnie, a nie profesjonalnie, jak to jest zazwyczaj w przypadku inteligencji. W tym sensie, mówiąc obrazowo, intelektualiści to po prostu lista nazwisk konkretnych osób, podczas gdy inteligencja będzie raczej zawierała się w liczbach, wykresach i statystycznych zestawieniach. Józef Chałasiński (1997: 65–66), niezależnie od krytyki jego koncepcji, do definicji inteligencji zaliczył tzw. stanowisko towarzyskie jako kryterium samoistne, jako element podstawowy społeczno-obyczajowego wzoru inteligenta. Dla niego inteligencja to „osobna warstwa społeczno-towarzyska”, podczas gdy intelektualista stanowi figurę niezależną. G.S. Morson (1993) ma więc rację, pisząc o większej skłonności inteligencji do konformizmu – postawy, polegającej na podejmowaniu decyzji politycznych, kulturowych czy ekonomicznych zgodnie z modą, narzuconą przez inteligentne autorytety (czytaj: intelektualistów).

I choć XIX w. nieodłącznie związany jest w Polsce z inteligencją, która realizowała swój niepodległościowy czy też modernizacyjny projekt, to nie ma wątpliwości, że wśród tej warstwy od początku znajdowały się jednostki wybitne – światłe, niepokorne umysły, niekwestionowane autorytety – inteligenci-społecznicy, przekazujący ludziom nie tylko wiedzę, ale też szczególną postawę moralną. Jednostki przodujące, najaktywniejsze, twórcze. Świadczą o tym, zarówno przytaczane już wcześniej myśli J. Szczepańskiego (1960, 1991), jak i *Rodowody niepokornych* B. Cywińskiego (2010). L. Krzywicki, E. Abramowski, S. Brzozowski – to przykłady osobistości zasługujących na miano pionierów XX-wiecznych polskich intelektualistów. I to oni oraz im podobni kształtowali polską inteligencję, rozpoczynając też tworzenie się polskiego środowiska intelektualnego.

We Francji – choć warstwa wykształconych pozbawiona była tej inteligentnej misji – rola tych pierwszych intelektualistów była podobna – to oni kształtowali umysły stanu trzeciego. Twórcy kultury – po wielu romansach z władzą, do których dochodziło w tzw. salonach, gdzie spotykała się francuska elita

– zdobywali sobie coraz większą autonomię, w coraz większym stopniu uniezależniając się od rządzących. Było to możliwe głównie dzięki ich publiczności, która nie tylko ich „kupowała”, ale też darzyła wielkim szacunkiem, budując ich społeczny autorytet. Jedno jest więc pewne, bez inteligencji (warstw wykształconych) nie byłoby intelektualistów (przynajmniej takich, jacy objawili się w XX w.). Dzięki nim intelektualista stał się kimś więcej niż tylko uczone, artystą, filozofem czy literatem. Dzięki nim porzucił rolę nauczyciela, akademika i wykładowcy, rolę lokalnego mędrca, bezstronnego klerka, by stać się społecznym liderem, autorytetem, postacią utożsamianą z uniwersalnymi wartościami. Z drugiej strony, to dzięki intelektualistom, ludziom wychodzącym przed szereg, warstwy wykształcone zawdzięczają większą swobodę, większy zakres praw obywatelskich, a nawet poprawę swojej sytuacji materialnej. Intelektualiści stali się ich głosem na forum – ich pośrednikiem, dzięki któremu komunikują się zarówno z władzą, jak i innymi segmentami struktury społecznej.

„Analizując rolę intelektualistów [...], można powiedzieć, że ich nieustająca aktywność jest czynnikiem kształtującym odrębność inteligencji. Zresztą pod tym względem intelektualiści są do siebie podobni we wszystkich systemach społecznych. Można wysnuć tezę, że inteligencja będzie istnieć dopóty, dopóki istnieją intelektualiści” (Domański 2008: 13).

I choć teza, na bazie której stwierdzić należy, iż współczesny intelektualista wyrósł z warstwy wykształconej, nie do końca pasuje do koncepcji „wykorzenia” Mannheim’a (2008) i tylko połowicznie do tezy „organiczności” A. Gramsciego (1961), to jednak prześledzenie rozwoju społecznej roli mędrca, człowieka wyższego intelektu, humanisty, klerka i w końcu intelektualisty pokazuje znakomicie, że główną publicznością, do której zwracał się intelektualista, była przede wszystkim inteligencja, warstwa ludzi wykształconych, wywodząca się – zwłaszcza na Zachodzie – z burżuazyjno-mieszczańskich domów.

Tyle, że gdy na Zachodzie w drugiej połowie XX w. mogło się wydawać, że intelektualiści ulegają profesjonalizacji, przez co zaczęto ich postrzegać w kategoriach zawodowych (głównie więc jako *professionals* – specjalistów, doradców, ekspertów), tak w Polsce, dzięki specjalnym misjom (utrzymywanie egzystencji narodu pozbawionego własnej państwowości; zaangażowanie w budowanie socjalistycznego państwa; walka na rzecz demokratyzacji i liberalizacji systemu; walka z systemem socjalistycznym; budowanie demokratycznej rzeczywistości na zgliszczach socjalizmu), aż do końca XX w., intelektualiści nastawieni byli na twórczość kulturalną i zaangażowanie polityczne, na ciągłe nadawanie tonu i przewodniczenie rzeszy polskiej inteligencji.

Kategorie intelektualistów na Zachodzie, pisarzy, poetów, uczonych i innych twórców wartości kulturalnych, żyjąc i pracując w „normalnych” warunkach bytu politycznego swoich narodów, zbliżały się swoimi postawami społecznymi i funkcjami spełnianymi w społeczeństwie do inteligencji zawodowej. U nas (tj. w Polsce – przyp. TP) było odwrotnie (Szczepański 1960: 449–450).

Na plan pierwszy zostały więc wysunięte nie umiejętności zawodowe (jak to stało się na Zachodzie), ale twórczość kulturalna, powiązana z misją – najpierw narodową, później socjalistyczną, a w końcu antysocjalistyczną, proliberalną i modernizacyjną (itd.). W polskich warunkach można zaś mówić o profesjonalizacji inteligencji, co nastąpiło po 1989 r. Ta przepełniona XIX-wiecznym etosem warstwa społeczna skupiła się po upadku „żelaznej kurtyny” na swoich prywatnych sprawach i całkiem partykularnych celach. To intelektualiści wciąż mieli jakąś misję do spełnienia (np. nie dopuścić do odrodzenia polskiego nacjonalizmu albo przeprowadzić rewolucję moralną, budując IV RP czy też nie dopuścić do jej zbudowania, broniąc III RP – misji tego typu można wymienić wiele), uzurpując sobie prawo do wskazywania polskiemu społeczeństwu, jako kierunkowskaz, w którą stronę należy zmierzać.

A. Gramsci (1961), mówiąc o tym, że każda warstwa tworzy swoich intelektualistów, może mieć rację, ale dopiero od pewnego momentu w dziejach. Powszechność edukacji i powstanie masowych ruchów politycznych sprawiły, że obok „intelektualisty tradycyjnego”, pojawił się także „intelektualista organiczny”. Podobnie, nie należy dyskutować z poglądem R. Mertona (2002: 270) mówiącym, że publicznością intelektualisty jest całe społeczeństwo – tyle że stwierdzenie to nabiera słuszności dopiero w rzeczywistości demokratycznej, obecnej w mass media. Nie ulega więc wątpliwości, że to zaistnienie systemu demokratycznego pozwoliło intelektualistom realizować się (publicznie) w pełni. Jak zaznaczał H. Domański (2008: 13), dopiero upadek systemu komunistycznego w Polsce pozwolił intelektualistom zaistnieć w o wiele większym stopniu niż wcześniej.

Próba polowania

Spory na temat definicji intelektualistów toczą się od przeszło 100 lat – przede wszystkim od czasów afery Dreyfusa. Wciąż jednak nie dopracowano się jednej ścisłej definicji tego społecznego zjawiska. Ma to, poza wieloma oczywistymi dla badacza wadami, także swoje pozytywne strony – umożliwia zastosowanie terminu do różnych warunków społecznych i okoliczności historycznych, do wielu typów społeczeństw i różnych szerokości geograficznych.

Zdaniem S. Colliniego (2006: 46), istnieją jednak co najmniej trzy znaczenia „intelektualistów”, które ciągle są ze sobą mylone. Po pierwsze, w sensie socjologicznym, odnoszące się do całego szeregu kategorii społeczno-zawodowych, rozciągających się w dużych społeczeństwach rozwiniętych, których liczby członków idą w miliony. Po drugie, w sensie przedmiotowym, gdy uwaga skupia się na indywidualnym poziomie zainteresowania lub stosunku do idei, niezależnie od ich zawodu lub roli społecznej. I po trzecie – zdaniem naukowca z Cambridge – obecnie dominujące, które możemy nazwać kulturowym, w którym termin określa te postacie, które bazują na uznanym autorytecie w działalności twórczej, naukowej lub innej, przyznając sobie możliwość adresowania do szerszej publiczności opinii w sprawach natury ogólnej.

To ostatnie ujęcie wydaje się najbardziej przystawać do samych początków tego zjawiska, czyli afery Dreyfusa i grupowych wystąpień twórców kultury na forum publicznym. Francuski model zdominował sposób postrzegania intelektualistów – polityczna interwencja stała się konstytutywnym elementem definicji tejże kategorii. Tak powstał wzorzec adekwatny także do lokalnych porównań w innych krajach. Zdobyty kapitał kulturowy ma umożliwiać uczonym, pisarzom, dziennikarzom i artystom połączenie dużej rozpoznawalności i popularności oraz nabytych specjalnych dyspozycji do formułowania swych myśli publicznie i kierowania ich do niewyspecjalizowanych odbiorców w sprawach powszechnego zainteresowania. I choć S. Collini (2006: 49–51) odrzuca tezę, że działalność polityczna jako taka jest zasadniczym obowiązkiem intelektualisty, uważając, że konstytutywną częścią znaczenia tego terminu jest zaś jego publiczna rola, to wydaje się, że ową „polityczność” należy raczej rozumieć w duchu republikańskim (polityka to my – wszyscy obywatele). Społeczne zaangażowanie intelektualisty to nie tylko twórcza aktywność umysłowa, ale podjęcie odpowiedzialności i zajęcie określonego stanowiska w sporze politycznym. Nie musi to więc od razu oznaczać zaangażowania w politykę tej czy innej partii, w zamierzeniu jednak „ma służyć bitwie o ludzkie serca i umysły” (Furedi 2004: 41).

Istnieje oczywiście koncepcja traktująca intelektualistów jako wszystkich twórców kultury, inteligencję twórczą czy po prostu kreatorów idei, co odpowiadałoby definicji Maxa Webera (1946: 176, tłum. za Szacki 1991: 386), traktującej intelektualistów jako grupę ludzi, którzy „z racji swej odrębności mają szczególny dostęp do pewnych osiągnięć uważanych za „wartości kultury” i którzy na tej podstawie roszczą sobie prawo do przewodzenia zbiorowości kulturowej”. To oni mieliby odpowiadać za „odczarowanie świata” – tj. za kompleksową i sensowną interpretację świata (racjonalizację). W tym znaczeniu, intelektualiści mieliby się parzyć przede wszystkim samą kulturą, symbolami i myślą jako taką, a nie administracją, produkcją czy w końcu – polityką (te byłyby tylko pochodną ich działań kulturowych). Ich działalność niekoniecznie musiałaby stronić od formułowania

sądów, mających zastosowanie praktyczne, ale główną radość powinni oni czerpać z uprawiania sztuki, nauki i rozważań filozoficznych. Z tej perspektywy, intelektualistą jest się więc niezależnie od wejścia w pole polityczne – jest się nim po prostu dzięki wykonywaniu „zwykłych” czynności przynależących do pisarza, artysty, naukowca. To rozumienie odpowiadałoby wskazanemu przez J. Szackiego (1991) wyobrażeniu „intelektualisty kulturowego”, którego fenomen jest właściwie ponadhistoryczny. Tę kategorię opisywano więc zazwyczaj w idealistyczny sposób – jako ludzi obcujących z innym światem, pośredników boskich idei, przedstawicieli Rozumu i powszechnej moralności. Praktyka jednak pokazała, że nawet optowanie za uniwersalnymi ideami wiązało się ze sprzyjaniem konkretnej stronie sporu politycznego (jak chociażby w sprawie Dreyfusa).

R. Eyerman (2011) uważa, że intelektualista to specyficzna rola społeczna, obejmująca formułowanie idei przekazywanych do szerokiego grona odbiorców poprzez różne media i fora w celu wywarcia wpływu na opinię publiczną. Są więc nimi artyści, dziennikarze i pisarze – naukowców i innych pracowników umysłowych, dopóki wykonują normalnie swoje obowiązki, należy z tej grupy wykluczyć. Co oznacza, że ci ostatni intelektualistami mogą być jedynie wtedy, kiedy zaczną wypowiadać się w mediach masowych, pisać artykuły i dzielić się swoimi poglądami na szerokim forum publicznym. Społeczne zaangażowanie intelektualisty to właśnie publiczna manifestacja określonej moralności, czy – jak twierdziliby idealisci – moralności uniwersalnej, tyle tylko, że definiowalnej z różnych społecznych perspektyw. Skład uniwersalnych wartości dla osób o lewicowych bądź prawicowych poglądach wszak nie jest taki sam.

Słusznie zauważa J. Szacki (1991: 384), że termin „intelektualista” ma przede wszystkim jednak sens polityczny: wskazuje na osobę, która nie tylko zajmuje określone miejsce w strukturze społecznej, nie tylko posiada konkretne wykształcenie i trudni się wykonywaniem takiego, a nie innego zawodu, ale przede wszystkim zachowuje się w określony sposób. Zatem bycie intelektualistą wiąże się z występowaniem w podwójnej roli społecznej – z jednej strony roli specjalisty w takiej lub innej dziedzinie pracy intelektualnej, a z drugiej, roli człowieka, który z jakichś powodów czuje się powołany do zaangażowania się w sprawy społeczne, do aktywnego uczestnictwa, a nawet przewodzenia określonej wspólnoty ponadzawodowej.

Jeśli intelektualistami nazwiemy „nie ogół ludzi wykonujących pracę intelektualną [...], lecz tylko pewną ich część [...], która zdecydowała się wyjść ze swoich „laboratoriów czy bibliotek” na polityczny rynek, na forum życia publicznego” (Szacki 1991: 384), to z tego wynikałby wniosek, że intelektualistą jest się jedynie dzięki zaangażowaniu – ci więc, co pozostają w wieży z kości

sloniowej, na takie miano „nie zasługują”. Ten dość paradoksalny charakter ludzi wyższego intelektu znakomicie oddaje P. Bourdieu (2007: 508), przekonując, że o intelektualistach nie da się pomyśleć tak długo, „jak ujmuje się go w wymuszonej alternatywie autonomii i zaangażowania, kultury czystej i polityki. A to dlatego, że [...] intelektualista narodził się w i dzięki przekroczeniu tej opozycji”.

Intelektualista, jak pisał L. Kołakowski (2012), za pomocą słowa pragnie zaproponować własną interpretację świata i udostępnić lub narzucić tę nową percepcję odbioru rzeczywistości innym, chcąc prawdę nie tylko przekazywać, ale i ją tworzyć, kreując przez to nowy świat. I to w tym kontekście eyermanowskie „formułowanie pomysłów zgłaszanych do szerokiej publiczności” (Eyerman 2011) nabiera nowego sensu – jako tworzenie intelektualnych projektów, mających wpłynąć na bieg zdarzeń, i szukania poparcia dla nich. Projektów, które zbudowane są na podłożu ideowym i odnoszą się do określonych systemów wartości – w tym przypadku samo ich przedłożenie jest wyrazem zaangażowania na rzecz zmiany istniejącej rzeczywistości (lub obrony przed zmianą).

Można by więc zaproponować następującą definicję intelektualistów, traktując ich jako wybitnych przedstawicieli szeroko rozumianych twórców kultury, którzy wykraczając poza swoje kompetencje zawodowe, angażują się w mniej lub bardziej wyrazisty sposób w życie społeczno-polityczne i biorą udział w debacie publicznej, wyrażając opinie lub zajmując konkretne stanowisko w sprawie, wpływając tym samym na swoją publiczność. Taka operacjonalizacja pojęcia może prowadzić do wniosku, że najlepszym sposobem, aby precyzyjnie wyjaśnić kategorię intelektualistów jest analiza obecności twórców kultury w życiu publicznym, próbująca wychwycić przede wszystkim podjęte przez nich decyzje – wejścia, zaangażowania się. W końcu już samo zaobserwowanie podjętych działań twórców kultury na forum publicznym umożliwi wskazanie, jaka decyzja została przez nich podjęta. Skoro współcześnie jednak nie każda obecność twórców kultury w mediach ma charakter polityczny, a najczęściej ekspercki lub rozrywkowy (jako celebryta), to tym szczególnym wyrazem woli, i owocem ich działania, jest złożenie własnego podpisu pod listem otwartym (manifestem).

Intelektualista jako odrębna figura społeczna rodzi się wówczas, gdy interweniuje on w polu politycznym w imię specyficznych wartości pola produkcji kulturowej (pola twórców kultury) – wówczas możemy mówić o narodzinach pola intelektualnego i jego autonomii (praw rządzących tym polem) (Bourdieu 2007). We Francji tym momentem była afera Dreyfusa i to na jej przykładzie Bourdieu buduje swoją koncepcję intelektualisty – momentu „powstania” i dalszego funkcjonowania w życiu publicznym. W ten sposób wskazano na narodziny intelektualistów francuskich (i intelektualistów w ogóle) i wydaje się, że na zasadzie analogii należy poszukać genezy pola intelektualnego także w kraju nad Wisłą – nie będzie to bowiem moment paralelny do francuskiego *fin de siècle*.

W Polsce jednoznaczne ukazanie tych narodzin będzie wyjątkowo trudne ze względu na polską, niełatwą historię, niestabilną sytuację polskiego państwa (którego zresztą, wówczas gdy narodził się intelektualista francuski, w ogóle nie było) oraz niedemokratyczną rzeczywistość. Wymóg swobód demokratycznych związany jest z postawą krytyczną intelektualisty, która to nie jest możliwa w pełni, gdy wolność myślenia i formułowania wypowiedzi ograniczona jest – jak w średniowieczu – przez królewskie, książęce czy zakonne cugle, a współcześnie, gdy nie ma demokracji, autorytarne czy totalitarne bariery.

Za swoisty, rozumiany dość symbolicznie, początek polskiego pola intelektualnego i narodziny współczesnego nam typu intelektualisty uznać należy – zgodnie z francuskim przykładem afery Dreyfusa – protest twórców kultury, którzy niejako wychodząc ze swej roli, na mocy wolnej decyzji (choć podejmowanej nie do końca w wolnej rzeczywistości) zdecydowali się zaangażować i wejść tym samym w sferę polityczną, pisząc list, nazywany później od liczby sygnatariuszy „Listem 34”. Było to pismo protestacyjne, skierowane 14 III 1964 r. na ręce premiera J. Cyrankiewicza, domagające się złagodzenia cenzury i większych przydziałów papieru. Był to moment uruchomienia i pobudzenia polskiego środowiska intelektualnego, który pokazał możliwą drogę sprzeciwu i krytycznego reagowania na poszczególne decyzje polityczne. Konsekwencją, przynajmniej pośrednią, tego zdarzenia był Marzec 1968 roku oraz kolejne tego typu listy intelektualistów (m.in. List 15, List 44, List 59, List 14, ale także List otwarty do partii). Wskazując na „List 34” z 1964 r., można jednocześnie postawić hipotezę, że wydarzenie to było pierwszym w pełni można świadomym aktem walki intelektualistów o autonomię własnego środowiska.

Jest więcej niż pewne, że oparcie analizy na listach otwartych intelektualistów nie w każdym warunkach historycznych i terytorialnych znajdzie swoje uzasadnienie. W wielu krajach brakuje takiej tradycji – odporny na intelektualistów świat anglosaski nie znalazłby zapewne wielu tego typu manifestów, na bazie których można byłoby wyłaniać poszczególnych intelektualistów. Polskie środowisko intelektualne wydaje się jednak bliższe francuskiemu i to temu sprzed niemal 100 lat. Przecież *Manifeste des intellectuels* wiązał się zarówno z narodzinami nowej kategorii społecznej, jak i – choć w sposób bardziej pośredni – z początkami kształtowania się francuskiej demokracji.

Ideologiczne, a zwłaszcza totalitarne, zaangażowanie mocno nadszarpięło społeczny autorytet intelektualistów w połowie XX w. Na Zachodzie, począwszy od lat 60., intelektualny świat zaczął ulegać profesjonalizacji. Intelektualiści zaczęli zamieniać się w ekspertów, doradców i komentatorów. Po wschodniej zaś stronie żelaznej kurtyny, dopiero rozpoczynał się powolny proces starania twórców

kultury o autonomię tworzenia, którą stopniowo budowano głównie poprzez akcje polityczne, ścierając się z partyjnymi decydentami. Intelektualiści znowu zaczęli w socjalistycznym systemie zajmować „miejsce szczególne”, choć rozumiane na opak – jako jednostki rewizjonistyczne, a w końcu nawet antysystemowe. Ich udział w upadku systemu komunistycznego był na tyle duży, że niektórzy polską Jesień Narodów z 1989 r. byli w stanie nazwać „rewolucją intelektualistów” (Ash 1990).

Bibliografia

- Amszejewicz M. (1859), *Dykcjonarz*, Drukarnia Alexandra Gins, Warszawa.
- Ash T.G. (1990), *Wiosna obywateli. Rewolucja 1989 widziana w Warszawie, Budapeszcie, Berlinie i Pradze*, Polonia, Londyn.
- Bacon F. (1915), *The Advancement of Learning*, Dent, London.
- Bauman Z. (1998), *Prawodawcy i tłumacze*, IFiS PAN, Warszawa.
- Benda J. (1900), *Dialogues à Byzance*, Editions de la Revue Blanche, Paris.
- Benda J. (1928), *The Treason of Intellectuals*, William Morrow Ed., New York.
- Bourdieu P. (2007), *Reguły sztuki*, Universitas, Kraków.
- Chafasiński J. (1997), *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Świat Książki, Warszawa.
- Collini S. (2006), *Absent Minds. Intellectuals in Britain*, Oxford University Press, Oxford.
- Cywiński B. (2010), *Rodowody niepokornych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domański H. (2008), *Wstęp*, [w:] H. Domański (red.), *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, IFiS PAN, Warszawa.
- Drake D. (2005), *French Intellectuals and Politics from the Dreyfus Affair to the Occupation*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Eyerman R. (2011), *Intellectuals and cultural trauma*, „European Journal of Social Theory”, vol. 14(4).
- Fik M. (1997), *Autorytecie wróć? Szkice o postawach polskich intelektualistów po październiku 1956*, Errata, Warszawa.
- Fuller S. (2005), *The Intellectual*, Icon Books, Cambridge.
- Furedi F. (2004), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa.
- Gramsci A. (1961), *Intelektualiści i organizowanie kultury*, [w:] A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. I, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Kennedy M. (1992), *The Intelligentsia in the Constitution of Civil Societies and Post-Communist Regimes in Hungary and Poland*, „Theory and Society”, vol. 21, no. 1.

-
- Kołodziej L. (2012), *Intelektualiści*, [w:] L. Kołodziej, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Znak, Kraków.
- Madajczyk Cz. (1999), *Klerk czy intelektualista zaangażowany? Świat polityki wobec twórców kultury i naukowców europejskich w pierwszej połowie XX wieku*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Merton R. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Micińska M. (2000), *Czy istnieją angielscy intelektualiści? Problematyka elit intelektualnych w historiografii brytyjskiej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Morson G.S. (1993), *What is the intelligentsia? Once more, an old russian question*, „Academic Question”, Summer.
- Ory P., Sirinelli J. (2002), *Les Intellectuals en France, de l’Affaire Deeyfus à nos jours*, Armand Colin, Paris.
- Schumpeter J. (1995), *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szacki J. (1991), *Intelektualiści pomiędzy kulturą a polityką*, [w:] J. Szacki, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1960), *Zakończenie*, [w:] J. Szczepański (red.), *Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji*, cz. 2, PWN, Łódź.
- Szczepański J. (1991), *Intelektualiści*, [w:] A. Kłosowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wiedza o kulturze, Wrocław.
- Żarnowski J. (1998), *Intelektualiści*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Lech Kościelak
Akademia Pedagogiki Specjalnej

„MITOLOGIZACJA INTELEKTUALISTÓW” W ROZWAŻANIACH HAGIOGRAFICZNYCH

Pięćdziesiąt lat temu nasz wybitny socjolog Jan Szczepański podniósł problem mitologizacji intelektualistów¹. W swoich rozważaniach zastanawiał się jedynie nad socjologicznymi i filozoficznymi analizami funkcji zawodów umysłowych. Zauważył, że większość tych analiz przekształcała się w mitologizowanie intelektualistów. Poszukując więc odpowiedzi na pytanie o mitologizację intelektualistów, musiał wprawdzie rozważyć kwestię ich statusu. Odpowiedź na pytanie, kim byli owi intelektualiści, nie była taka oczywista. Podstawowa kwestia wiązała się ze zmiennością ujęć definicyjnych w odniesieniu do kategorii pracowników umysłowych. Ta różnorodność miała znów wynikać nie tylko z różnych punktów widzenia poszczególnych nauk zajmujących się różnymi aspektami działalności intelektualnej, lecz także z różnych celów praktycznych i politycznych, na podstawie których określano doniosłość tych funkcji. Wpływ na definiowanie funkcji zawodowych intelektualistów miała jeszcze różnorodność wyznawanych teorii rozwoju społecznego (Szczepański 1962: 6).

Analiza tej wielości definicji poszła w dwóch kierunkach, tj. formalnej i socjologicznej. W pierwszym przypadku chodziło o stwierdzenie, na podstawie jakich kryteriów zaliczano pewne kategorie ludzi do intelektualistów. W drugim zaś o rozpatrywanie definicji jako narzędzi, za pomocą których rozprawiano się z określonymi problemami społecznymi. Każda z definicji miała swoją genezę w określonej sytuacji społecznej formułowanej jako część pewnej teorii społecznej, usiłującej rozwiązać społecznie czy politycznie ważne problemy dla

¹ Najpierw w pracy *Intellectuals in Contemporary Societies*, Part I, Stanford, Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, później w polskim streszczeniu dwóch rozdziałów tej pracy: *Mitologizacja intelektualistów*, zamieszczonym w „Studiach Socjologicznych”.

jej autora. Jak zauważył J. Szczepański, definicje te trzeba starać się zrozumieć jako narzędzia, za pomocą których autorzy rozwiązywali niepokojące ich problemy praktyczne i teoretyczne. Rozwiązując bowiem jakąś praktyczną sytuację społeczną, czyniono to zawsze z perspektywy określonej teorii rozwoju społecznego, i obojętne było, czy teorii precyzyjnie sformułowanej, czy jedynie nieświadomie założonej (Szczepański 1962: 7). Analizując zatem konkretną definicję, należy dowieść, jaki społeczny problem praktyczny bądź polityczny autor starał się za jej pomocą rozwiązać. Każdy bowiem okres historyczny wносił inne problemy do rozwiązania.

Zależność przyjmowanej definicji od praktycznego zaangażowania i od przyjętej teorii postępu społecznego wyraźnie wystąpiła już w pierwszej nowożytnej definicji intelektualistów sformułowanej przez Francisca Bacona (1826: 37). Wprowadził on termin „*intellectualists*” dla oznaczenia ludzi, którzy zagłębili się w kontemplacji swojego własnego umysłu i swojego świata. Zdaniem F. Bacona, ludzie podpadający pod przyjętą definicję nie przyczyniają się do postępu wiedzy empirycznej, a ich postawa jest przeszkodą w jej rozwoju. Definicja ta oznaczała nazwą *intellectualists* specjalną kategorię myślicieli i była podyktowana rozważaniami nad ich rolą w postępie nauk, a zatem i w postępie społecznym. Późniejsze definicje, formułowane zwłaszcza od drugiej połowy XIX w., wyróżniały różne typy intelektualistów, w zależności od przypisywanej im funkcji społecznej. Najbardziej charakterystyczną definicję sformułował Julien Benda, nazywając tych ludzi klerkami, których działalność nie jest z zasady skierowana na osiągnięcie celów i korzyści praktycznych (Benda 2003). Zadaniem klerków J. Benda jest rozwijanie odwiecznych ludzkich wartości, wskazywanie dróg postępowania, pouczanie władców i mas, zaślepionych namiętnościami politycznymi i/lub ekonomicznymi, mówienie o tym, co stanowi istotną wartość życia ludzkiego.

Stawiając pytanie o podstawę działania klerków, o źródła ich wiedzy i siły moralnej do przeciwstawiania się i władcom, i masom, przyjmujemy za J. Bendę, że intelektualista w większym stopniu uczestniczy w wiecznym i boskim Logosie niż pozostała część społeczeństwa. Takie myślenie można odnieść do każdej epoki historycznej i każdego społeczeństwa. Czy zapotrzebowanie na takie działanie mogło wystąpić w państwie morawskim w IX w.? Wydaje się, że z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku uczniów i hagiografów świętych Konstantyna/Cyryla i Metodego, którzy w latach 80. IX w. znaleźli się w opozycji do władzy księżęcej i do zdecydowanie nieprzychylnych im części społeczeństwa. Otóż, zarysowany w *Żywocie Metodego* konflikt jego uczniów, oświeconych

stróżów jego dzieła, z obskurantami społeczeństwa wielkomorawskiego, nie był wyłącznie konfliktem o wartości. Był to konflikt między dwoma obrządkami liturgicznymi, a tak naprawdę był to konflikt między przedstawicielami dwóch programów politycznych, konflikt zaostrowany walką o wpływy na dworze księcia Świętopełka Wielkiego².

Podstawy koncepcyjne intelektualnego działania uczniów Konstantyna i Metodego zrodziły się w walce z wrogimi tendencjami części kleru, będącego zwolennikiem obrządku łacińskiego oraz z obawy przed skutkami zwycięstwa duchowieństwa skupionego wokół biskupa Wichinga, adwersarza arcybiskupa Metodego. W tych warunkach „klerk” obrządku słowiańskiego to strażnik podstawowych wartości chrześcijańskich i sprawiedliwości dziejowej. Wyraźnie tu pasuje obraz idealnego klerka, nakreślony przez J. Bendę, gdyż nie jest to kategoria zawodowa czy warstwa społeczna, ale typ myśliciela i mędrca, wskazującego drogę cnót. Takie określenie zawiera *implicite* pewną teorię postępu społecznego. Według niej podstawowymi czynnikami postępu społecznego są niezachwiana wiara, rozum i sprawiedliwość. Ludzie pilnujący ich przestrzegania pchają ludzkość naprzód, bronią przed regresem, przed ruchami nierozumnymi i niesprawiedliwymi. Definicja J. Bendy i stojąca za nią teoria są przykładem definiowania intelektualistów jako kategorii określonej przez stosunek do wartości odwiecznych. Według J. Szczepańskiego (1962: 10), definicja J. Bendy zarysowuje pewien ideał, który określa stan pożądany i najlepszy, a do którego prowadzi wiara, rozum i sprawiedliwość.

Blisko tej definicji są inne, które charakteryzują intelektualistów przez ich stosunek do kultury. Przy czym pojęcie „kultura” jest rozumiane wieloznacznie i przy posługiwaniu się tym typem definicji intelektualistów definiuje się bardzo różnie. Seymour M. Lipset uważa za intelektualistów tych wszystkich, którzy tworzą i rozprzestrzeniają kulturę, ten symboliczny świat, do którego włącza się sztukę, naukę i religię. Tak zdefiniowana kultura jest zespołem czynników utrzymujących spójność grup, decydujących o ciągłości i o rozwoju społeczeństw. Słowo „kultura” może być używane w definicjach intelektualistów również w innym sensie. Za człowieka kultury może uchodzić człowiek o osobowości dobrze zharmonizowanej, łączący poglądy intelektualne, moralne i estetyczne we wspólny pogląd na świat. Można zatem widzieć zadania intelektualistów w tworzeniu poglądu na świat, dającego systematyczne wyjaśnienie podstawowych problemów ludzkiej egzystencji i wyjaśnienie sensu ludzkiego życia. Zadaniem intelektualistów według tej koncepcji, wyłożonej w książce Josés Ortegi y Gasseta

² Z *Żywotów Konstantyna i Metodego* korzystam według wydania w polskim przekładzie w zestawieniu z dołączonym tekstem staro-cerkiewno-słowiańskim: *Żywoty Konstantyna i Metodego (obszerne)*, (2000).

(2008), jest spirytualizacja życia społecznego, uszlachetnianie dążeń mas, wskazywanie wyższych celów. Zanik elity kulturalnej i zmniejszenie jej wpływów powoduje odrodzenie prymitywizmu i barbarzyństwa. Kryzys kultury obrządku słowiańskiego na Morawach polegał na tym, że masy zdominowały elitę kulturalną, a na jej miejsce weszli ludzie o specjalizacji łacińskiej.

Szeroko rozpowszechniona została koncepcja intelektualistów jako ludzi idei, jako twórców określonego poglądu na świat i odpowiedniej wizji świata, a także jako tworzących kryteria określające stosunek człowieka do świata, do społeczeństwa i Boga (Aron 2000). Według tej koncepcji intelektualista jest oderwany od bieżącej praktyki życia zbiorowego przez naturę swoich zadań. Niejako z wysokości określa on sens życia ludzkiego, wyjaśnia jego przeznaczenie, uszlachetnia dążenia człowieka i zwalcza biologiczne popędy natury ludzkiej. W tym ujęciu kultura jest najwyższą wartością ludzką, a intelektualista, tworząc kulturę, nadaje sens i wskazuje cel zbiorowym oraz indywidualnym dążeniom ludzkim. Właśnie taki sens działaniom Konstantyna i Metodego nadali ich hagiografowie.

Inna grupa definicji intelektualistów to definicje socjologiczne, określające ich jako kategorię lub warstwę społeczną. Robert Michels (1999: 293) wskazuje na cechy intelektualistów jako *differentia specifica* tej kategorii społecznej. Intelektualiści są posiadaczami wiedzy teoretycznej, a ich podstawowym dążeniem jest osiągnięcie wolności myślenia. Zasadnicza funkcja społeczna intelektualistów polega na buntowaniu się przeciw wszystkiemu, co przeszkadza wolności myślenia i nauczania, wolności głoszenia poglądów. Posiadając wiedzę, której nie mają inni, często popadają w konflikt z istniejącym porządkiem społecznym, który wydaje im się anachroniczny. Stosując wiedzę w swojej działalności praktycznej, przyczyniają się do podnoszenia poziomu zaspokajania potrzeb ludności. Najpewniej piszący żywoty Konstantyna i Metodego byli wyrazicielami buntu elity obrządku słowiańskiego przeciwko ograniczeniu możliwości nauczania i głoszenia poglądów zgodnych z nauką Konstantyna i Metodego. Posiadali księgi liturgiczne spisane w języku słowiańskim, ale nie mogli głosić Ewangelii w tym języku, bo anachroniczne struktury obrządku łacińskiego nie dopuszczały do takiej możliwości. Nie mogli zatem zaspokajać potrzeb ludności morawskiej, aby mogła wysłuchać mszy świętych w języku słowiańskim.

W definicji Friedricha A. Hayeka intelektualiści nie są klasą twórców kultury, lecz klasą pośredników, przekazującą szerokim masom idee i wartości kulturalne. Intelektualiści to *secondhand dealers in ideas*. Są to więc ludzie pióra i słowa, będący specjalnym tworem społeczeństw powołanym dla upowszechniania wiedzy i idei. Definicja i teoria F.A. Hayeka, zrodzona z jego walki

przeciwko totalitarnej ideologii socjalistycznej, została skonstruowana dla uzasadnienia i przeprowadzenia tezy politycznej, że intelektualiści, wybierając służbę dla socjalizmu, zwalczają wolność (Hayek 2010). W tym kontekście i hagiografowie Braci Sołuńskich, będąc przeciwnikami kleru skupionego wokół Wichinga, mogli toczyć walkę o wolność z „ciemnym totalitaryzmem łańskim”.

Z rozmaitych definicji dotyczących ludzi, zajmujących się pracą umysłową, wynika, że stawiano ich ponad społeczeństwem, przypisywano im funkcje nie tylko nauczycieli, lecz moderatorów moralnych, strażników odwiecznych wartości. Wieloaspektowe traktowanie intelektualistów musiało w konsekwencji doprowadzić do ich mitologizacji. Jak wobec tego jednoznacznie definiować ich cechy społeczne, ich rolę kulturalną, ich wpływ na politykę, czy na zmianę istniejącego porządku społecznego?

Jan Szczepański przez mitologizację intelektualistów rozumiał procedurę polegającą na przypisywaniu im pewnych ogólnych cech na podstawie impresji, dla poparcia tez ideologicznych bez dostatecznego ich uzasadnienia materiałami historycznymi (Szczepański 1962: 17). Źródła tej mitologizacji tkwią w złożonych sytuacjach społecznych, w potrzebach praktycznych, w zastępowaniu wiedzy przez fantazje. W rozważaniach nad intelektualistami ulega się uogólnieniom, opartym na powierzchownych spostrzeżeniach, na szukaniu natury intelektualistów. Metodyczna skłonność do mitologizacji występuje w rozważaniach na temat funkcji spełnianej przez intelektualistów w społeczeństwie. Powody mitologizacji intelektualistów mają swoje źródło, z jednej strony, w społecznych, praktycznych i politycznych interesach różnych grup i warstw społecznych, z drugiej zaś, w różnych teoriach rozwoju społecznego, dostarczających najogólniejszych podstaw do oceny roli intelektualistów.

Brak precyzyjnej definicji terminu „funkcja” pozwala na definiowanie funkcji intelektualistów z jednej strony jako proroków i przywódców ludzkości, z drugiej jako gromady burzycieli porządku społecznego. Najczęściej jednak określano ich funkcje przez stosunek do systemów wartości. Teoria klerków J. Bandy opiera się na założeniu, że istnieją wartości odwieczne, ponadhistoryczne a zadanie intelektualistów polega na przypominaniu, narzucaniu, zestawianiu i porównywaniu tych wartości z otaczającą ich rzeczywistością społeczną. J. Benda założył, że istnieje prosty i zrozumiały mechanizm zależności między wartościami odwiecznymi a procesami życia społecznego we wszystkich jego przejawach. Wystarczy, że klerkowie nie angażują się czynnie w politykę, nie ulegają namiętnościom ideologicznym, lecz tylko przypominają i głoszą dyrektywy wynikające z odwiecznych wartości i krytykują to, co z nimi nie jest zgodne. Niewątpliwie J. Benda zapomniał, że byli oni tylko ludźmi, którzy musieli żyć i zdobywać środki do życia, że na co dzień żyli w określonych społecznościach. J. Szczepański

podkreśla, że J. Benda pomija ten cały mechanizm zależności między codziennym życiem klerka a pełnionymi przez niego funkcjami, między jego osobistymi dążeniami i wzorami życia zbiorowego a funkcjami klerka. Teoria J. Bandy jest zatem typowym przykładem braku analizy społecznego mechanizmu, poprzez który intelektualista oddziałuje, w jaki sposób systemy wartości, idee społeczne i estetyczne kształtują konkretne zachowania ludzi. Intelektualista głosi pewne idee ogólne i pokazuje systemy wartości. Dlaczego więc, zastanawia się J. Szczepański, niektóre z nich docierają i przyjmują się w społeczeństwach, a inne pozostają w wąskim kręgu, jeszcze inne – choć docierają szeroko – szybko zanikają (Szczepański 1962: 18).

Mitologizacja funkcji intelektualistów wynikała w znacznej mierze z braku dokładnej odpowiedzi na postawione pytania. Przyjmowano teorię zastępczą, orzekającą, że sama wartość dzieła intelektualisty była już decydującym czynnikiem wpływów społecznych. Z założenia dziełom o wartości naukowej, artystycznej czy moralnej przypisywano duży wpływ społeczny. Zatem wpływu społecznego i doniosłości spełnianej funkcji społecznej, zależnej od wpływu wywieranego rzeczywiście na zachowania i działania ludzi, nie można mierzyć doskonałością dzieła. Dzieło niezauważone z punktu rozwoju idealnego systemu wartości mogło być wielkim przyczynkiem, a z punktu widzenia spełniania funkcji społecznej nie istniało i na odwrót.

Mówiąc o wpływie wywieranym przez intelektualistę na zachowania i działania ludzi, należy odróżnić jego różne aspekty. Może to być wpływ intencjonalny, tzn. taki wpływ, który twórca chciał osiągnąć, rozpoczynając swoje dzieło. Może to być wpływ jego idei lub działalności wychodzący poza zamierzone intencje twórcy, obejmujący wszystkie konsekwencje wynikające z różnic percepcji, postaw i nastawień ludzi reagujących na dzieło czy aktywność intelektualisty. Może to być wpływ intelektualisty poza sferą jego twórczości, kiedy angażuje się społecznie lub politycznie, a swój autorytet zdobyty w dziedzinie twórczości wykorzystuje do wywarcia wpływu na postępowanie i na przekonania innych ludzi. Może to być wpływ nie intencjonalny, wywierany przez społeczne lub polityczne zaangażowanie. Według J. Szczepańskiego analizując funkcję intelektualisty w danej społeczności, trzeba starannie odróżnić, o który z tych czterech rodzajów wpływu chodzi (Szczepański 1962: 19).

Źródłem mitologizacji intelektualistów był również brak empirycznych badań nad osobowością twórców i ich rzeczywistymi cechami osobowymi. To powodowało, że traktowano ich jako legendarnych bohaterów mających wyłącznie cechy nadzwyczajne, pozwalające na tworzenie wielkich dzieł. Takie podejście wywodzono z założenia, że twórcy mają cechy wielkiego umysłu i charyzmatycznego

charakteru. Wynikało to z prostego mechanizmu społecznego. O intelektualistach piszą zazwyczaj inni intelektualiści, traktując swoje opracowania jako przyczynek do podniesienia sławy i cnoty swojego bohatera. Z jednej strony chciano przekonać innych o wielkiej wartości opisywanego bohatera, stąd tendencja do idealizowania i upiększania jego życia. Z drugiej strony chciano świadomie lub nieświadomie podnieść własne zasługi, nadać większe walory swojemu własnemu dziełu i nadać opisywanej postaci taki blask, żeby część jego spadła i na biografę. Poza tym biografie i historie dzieła pisywali zazwyczaj ludzie, którzy sami nie mieli dość siły, aby tworzyć w danej dziedzinie i stąd gloryfikowali dzieła stworzone przez innych. Trzeba także wskazać na powszechną tendencję do idealizowania i mitologizowania swoich bohaterów, niechętnie bowiem pisano o cechach przyziemnych i zwyczajnych wybranych osobowości. „Wielkość” swoich dzieł twórcy byli skłonni tłumaczyć wyłącznie doskonałością i wielkością ludzi, którzy je stworzyli, a wzniosłość dzieła była odbiciem wzniosłości twórców. Zdaniem J. Szczepańskiego, ten rodzaj mitologizacji polega na upraszczaniu zależności między osobowością a jej wpływem na rozwój systemów wartości i na ludzkie postępowanie (Szczepański 1962: 20). Takie uproszczenie opiera się na tezie, że tylko wielkie i doskonałe osobowości mogły wywierać głęboki i trwały wpływ. Stąd historycy i biografowie z reguły nakładali aureole opisywanym intelektualistom. W kontekście takiej konwencji jest zupełnie zrozumiała tendencja do przedstawienia i opisanego życia i dzieła Konstantina i Metodego przez ich hagiografów. Uciekali się oni do prostych psychologicznych konstrukcji wywodzących działalność misyjną Braci Sołuńskich z ich wyjątkowych cech osobowości. Wyraźnie też w obu *Żywotach* zaniedbano te dziedziny życia Konstantina i Metodego, które nie były bezpośrednio związane z ich dziełem misyjnym.

Julien Benda w swej teorii dotyczącej klerków widział w nich tylko postacie wyidealizowane, jeżeli nie wprost kanonizowane. Uważał, że biografowie słusznie pomijali nieważne „marginesy” działalności klerków, skupiając się na rzeczywistej działalności, wynikającej z ich prawdziwego powołania. W ten sposób powstawały biografie jednostronne, stwarzające pozory, że intelektualiści byli i są ludźmi żyjącymi w świecie stworzonym przez ich własne umysły. Stąd także powstał mit, że intelektualiści są ludźmi nie ponoszącymi odpowiedzialności za sprawy praktyczne, nie rozumiejącymi lub ukrywającymi „prawdziwe życie”.

Mitologizacja intelektualistów wynikała także stąd, że nie przywiązywano wagi do danych biograficznych, pozwalających na uchwycenie zjawisk występujących i zachodzących wśród intelektualistów. Chodziłoby o uchwycenie cech społecznych, typów działalności, czy zaangażowania społecznego lub politycznego

w pewnym okresie czasu. Badanie okoliczności powstania dzieła i odtworzenie tła historyczno-społecznego byłoby tutaj najbardziej wskazane. Jak zauważył J. Szczepański, najczęściej autorzy, pisząc o intelektualistach, stosowali swoistą metodę „typów idealnych”, polegającą na konstruowaniu „natury” swoich bohaterów i na dedukowaniu z tej natury funkcji, jakie mogą oni pełnić w społeczeństwie (Szczepański 1962: 22). Jeżeli jednak wszystkim przypisze się analogiczne cechy, postawy i dążenia, to zamiast opisu rzeczywistości powstanie mit.

Przyczyną metodologiczną mitologizacji intelektualistów może być często stosowane definiowanie ich jako „ludzi idei” (*men of ideas*) (Szczepański 1962: 22–23). Stąd ich społeczną ważność określano przez doniosłość tworzonych przez nich idei. Obok niewątpliwej słuszności takiego twierdzenia, powstawało również wiele nieporozumień i niebezpieczeństw deformujących rzeczywistość. Autorzy piszący o wpływie danej idei na społeczeństwo nie dysponują równocześnie systematyczną teorią wyjaśniającą, jak takie idee oddziałują na zbiorowości ludzkie. W konsekwencji różne teorie określające naturę idei i różne hipotezy wyjaśniające, jak idee wpływają na życie zbiorowe, wywierały mitologizujące piętno na rozważaniach o społecznej roli intelektualistów. W wielu przypadkach można odnaleźć wyraźny wpływ platońskiego rozumienia idei. Nikt nie twierdzi, że intelektualiści to twórcy idei w sensie platońskim, choć wiele systemów filozoficznych rozpatrujących rzeczywistość duchową jako pierwotną wywarło poważny wpływ na myślenie o ludziach, przyczyniających się do tworzenia takiej rzeczywistości. Jednocześnie traktowanie języka jako potężnego czynnika kształtującego nie tylko percepcję rzeczywistości, lecz i samą rzeczywistość, przyczyniło się do utwierdzenia przekonania, że ludzie tworzący aparat językowy wpływają także na rzeczywistość opisywaną. Nie inaczej można domniemywać w przypadku hagiografów Konstantyna i Metodego, którzy nie tylko tworzyli w słowiańskim języku literackim, ale przez napisanie dwóch *Żywotów* świętych w tym języku wpływali na rzeczywistość społeczną wtedy i w przyszłości.

W rozważaniach o społecznej roli intelektualistów, zdefiniowanych jako ludzie idei, jest oczywiste, że wywierali oni głęboki wpływ na życie zbiorowe ludzi. I nie ważne, czy idee zdefiniujemy jako pojęcia ogólne, jako teorie naukowe, jako artystyczne wizje świata, jako zasady moralne, czy jako religijne wizje świata transcendentnego. Nie ważne też, czy idee stają się czynnikiem subiektywnej definicji obiektywnego świata i sytuacji, na które człowiek reaguje, zawsze bowiem są one czynnikiem wyznaczającym zachowania. Intelektualiści formułują myśli w pojęciach ogólnych, nadają wyraz zamierzeniom i dążeniom, nadziejom i oczekiwaniom, utrzymują je w postaci sugestywnych sformułowań literackich, sloganów i haseł propagandowych, norm i zakazów moralnych i w ten sposób dostarczają jednostkom i grupom gotowych wzorów myślenia i działania. Są oni ludźmi, „którym idee zjawiają się jak objawienia”, i są oni „żywym wcieleniem myśli

pewnego okresu i w ich życiu konflikty okresu występują na ostrzu konfliktów sumienia” (Bronowski, Mazlish 1960: XII).

Niewątpliwie, do wielu intelektualistów wyżej cytowane sformułowanie może być w pełni zastosowane. J. Szczepański zastanawiał się, do jakiego odsetka intelektualistów żyjących i działających w pewnym okresie można je użyć i w jakiej mierze? Może się bowiem zdarzyć, że ludzie, uważani przez historyków za tych, którzy objawiali idee epoki i wyrażali jej konflikty, za czasów swojego życia mogli być prawie nieznanymi. W każdym pokoleniu kulturalnej historii Europy istniało kilku wybitnych intelektualistów i wielka rzesza przeciętnych, pracujących w różnych dziedzinach kultury i aktywności społecznej. Między tymi dwoma kategoriami mogło nie być żadnej styczności. Zapewne ludzie, którzy przepędzili z Moraw wyznawców liturgii słowiańskiej, bardzo mało wiedzieli o idei, przekazanej w *Żywotach Konstantyna i Metodego*, dziś uważanej za wcielenie umysłowości tamtej epoki.

Z takiej to nieznajomości rodzi się pewien rodzaj mitologizacji ludzi idei jako duchowych kierowników swojej epoki; rodzi się też z braku analizy rzeczywistego wzajemnego oddziaływania intelektualistów i ich środowisk społecznych. Ponadto nie rozróżniano dokładnie wpływu wywieranego przez twórców idei i wpływu samych idei przez nich sformułowanych, kiedy stawały się one już częściami systemów kulturalnych niezależnych od ich twórców. Mówiąc o wpływie ludzi idei, mamy zazwyczaj na myśli takich ludzi, jak Konstantyn i Metody. Jednak, gdy zwrócimy uwagę na krytyków ich dzieła, którzy równocześnie formułowali inne idee, którzy nawet cieszyli się poparciem bardzo potężnych grup i samego dworu książęcego, a którzy nie osiągnęli nawet cienia tego wpływu, co twórcy przez nich krytykowani, zobaczymy całą sprawę w innym aspekcie. Z jednej strony, ci krytycy mogli osiągnąć duży wpływ w swoich społecznościach, lecz bez szerszego zasięgu, z drugiej strony, te liczby krytyków mogły być znacznie większe od liczby zwolenników naszych myślicieli. Wielcy twórcy idei po prostu dopingowali swoich przeciwników do większego wysiłku twórczego. Ci zaś krytycy jako twórcy mogli rzeczywiście w pewnych okresach być przywódcami swoich społeczności, nie pozostawili jednak trwalszego dorobku pisarskiego, znanego pokoleniom późniejszym. Zdaniem J. Szczepańskiego (1962: 24), tylko drobiazgowo badania historyczno-statystyczne mogą pokazać, kto rzeczywiście był żywym wcieleniem idei swojej epoki i jaka była rzeczywista funkcja tych myślicieli, których późniejsi biografowie kreowali na przywódców duchowych, kim byli ci ludzie, którzy rzeczywiście byli *opinion leaders* dla wielkich rzesz ludzkich, żyjących w społecznościach lokalnych i rzeczywiście kształtowali ich poglądy, postawy i działania. Określenie *men of ideas*, zakładające milcząco różne definicje idei i różne koncepcje społecznego oddziaływania idei, wypacza częstokroć obraz rzeczywistości.

Źródło mitologizacji intelektualistów tkwi także w oddzieleniu badań i rozważań nad nimi od badań i rozważań nad rozwojem społeczeństwa. W toku omawiania różnych definicji każda koncepcja społecznej roli intelektualistów i ocena ich działalności zależała w znacznej mierze od świadomości czy nieświadomości przyjętej teorii rozwoju społecznego. Oddzielenie rozważań nad rolą intelektualistów od tła rozwoju społecznego prowadzi do „absolutyzowania” intelektualistów lub wytworów ich działalności. Teorie, które zasadniczą funkcję intelektualistów widzą w „uduchowieniu” życia społecznego, zakładają, że mogą ignorować wszelkie przekształcenia zachodzące w obiektywnych strukturach społecznych, bo np. funkcja nauczania jest zawsze identyczna lub bardzo podobna. Jednakże chwila refleksji nad nauczaniem misyjnym w IX i XI w., porównanie jego zasięgu i skutków pokaże nam, że pełne zrozumienie i wyjaśnienie nauczania misyjnego jest możliwe tylko na podstawie zmieniających się struktur społeczeństwa, i w odniesieniu do zmian w tym społeczeństwie zachodzących.

Podobną deformację wywołuje „absolutyzowanie” idei. Takie idee jak „sprawiedliwość”, czy „dobro” mają różną treść społeczną i inaczej są rozumiane w różnych okresach historycznych. Studiowanie treści idei niezależnie od zmian, a raczej przyjmowanie, że idee mają zawsze analogiczną treść, i że „sprawiedliwość”, jest zawsze jednakowo rozumiana, jest uproszczeniem prowadzącym do mitu, że i funkcje intelektualistów broniących tej sprawiedliwości są zawsze identyczne.

Można tu podnieść zastrzeżenie, że idee są czynnikiem trwałości i ciągłości społeczeństw w czasie, i że trwałość dziedzictwa kulturalnego danego narodu składa się z jego idei filozoficznych, artystycznych, moralnych, które działają jako symbole narodowej jedności i narodowej identyczności poprzez dzieje. Jan Szczepański sądził, że trzeba tu rozróżnić zagadnienie trwałości i niezmienności idei, które jest zagadnieniem metafizycznym od zagadnienia percepcji tych idei przez kolejne pokolenia i zmian, jakie powstają w ich rozumieniu i reagowaniu na nie (Szczepański 1962: 25).

Teoria rozwoju społecznego ma więc dwojaki wpływ na badania nad intelektualistami: po pierwsze, zależnie od przyjętej teorii rozwoju przyjmuje się kryteria oceny wyników ich działalności; po drugie, teoria rozwoju staje się podstawą interpretacji funkcjonowania idei wytworzonych przez intelektualistów, a zatem także podstawą badań nad ich obiektywnym wpływem, niezależnym od intencji twórców. Oderwanie tych badań od studiów nad rozwojem całości systemów społecznych musi prowadzić do uproszczeń i deformacji.

Jakże ważnym źródłem mitologizacji intelektualistów jest brak opracowanego systemu zróżnicowania społecznego, traktowanie intelektualistów jako jednorodnej warstwy czy grupy społecznej, wypełniającej tożsame funkcje i mającej identyczne cechy społeczne. Takie uproszczenie miało poważny wpływ na wytwarzanie

się stereotypu, polegającego na przypisywaniu wszystkim kategoriom ludzi pracy umysłowej cech posiadanych przez jedną kategorię, np. filozofów. Znamienne, że Konstantyn przez jemu współczesnych nazywany był Filozofem. Niemniej wraz z rozwojem społeczeństw proces różnicowania społecznego ludzi zajmujących się pracą umysłową postępował niesłychanie szybko. Podobnie zmiany ustrojów ekonomicznych i politycznych podnosiły stopień ich zróżnicowania.

Na zakończenie rozważań o intelektualistach warto zaznaczyć, że intelektualiści pisząc o sobie, częściej tworzyli mity niż empirycznie zweryfikowane opisy i uogólnienia. Chcąc nieco odmitologizować intelektualistów w różnych okresach historycznych, należałoby próbować opisywać zróżnicowanie społeczne intelektualistów, analizować czynności wykonywane przez nich w różnych społeczeństwach i definiować ich funkcje jako proces zaspokajania potrzeb. W ten sposób można odkryć społeczne mechanizmy, poprzez które intelektualiści pośrednio lub bezpośrednio przyczyniali się do zaspokajania potrzeb jednostek i grup.

Bibliografia

- Aron R. (2000), *Opium intelektualistów*, tłum. Cz. Miłosz, Muza, Warszawa.
- Bacon F. (1826), *The Works of Francis Bacon*, n.ed., vol. I, London.
- Benda J. (2003), *La Trahison des clercs*, Grasset, Paris.
- Bronowski J., Mazlish B. (1960), *The Western Intellectual Tradition. From Leonardo to Hegel*, Harper and Brothers, New York.
- Hayek F.A. (2010), *The Intellectuals and Socialism (1949)*, rep., Kessinger Publishing, Chicago.
- Michels R. (1999), *Political Parties. A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy*, Transaction Publishers, New Brunswick.
- Ortega y Gasset J. (2008), *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Muza, Warszawa.
- Szczepański J. (1961), *Intellectuals in Contemporary Societies*, Part I, Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford.
- Szczepański J. (1962), *Mitologizacja intelektualistów*, „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- Żywoty Konstancy i Metodego (obszerne)*, przeł. T. Lehr-Splawiński, wyd. nowe, Warszawa 2000.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
Katedra Socjologii Edukacji
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

SZKOLNICTWO WYŻSZE WOBEC WYZWAŃ PRZYSZŁOŚCI – NIEPRZEDAWNIONA MYŚL JANA SZCZEPAŃSKIEGO

[...] radzić sobie z przyszłością, to znaczy przede wszystkim nie odkładać spraw domagających się rozwiązania dzisiaj. Przyszłość jest zawsze aktualnością jakiejś przyszłej daty

(Szczepański 1999: 9)

Badacz szkolnictwa wyższego, wizjoner i zwolennik reform

Jan Szczepański znany jest jako „nestor polskiej socjologii, jeden z największych i najbardziej płodnych twórców w historii tej dyscypliny” (Markiewicz 2005: 166). W opracowanym przez Jolantę Kulpińską (2005: 329–334) haśle o Janie Szczepańskim do *Encyklopedii socjologii* czytamy, że największym polem zainteresowań badawczych tego socjologa były problemy edukacji i oświaty. Wspominający Profesora na łamach „Nauki” Władysław Markiewicz (2005: 166) również podkreślał, iż szkolnictwo wyższe oraz organizacja systemu edukacji narodowej stanowiły najbardziej charakterystyczną dziedzinę twórczości J. Szczepańskiego. Dlatego nie dziwi, iż klasyczna pozycja w dorobku tego autora, opublikowana w 1963 r., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, do dziś służy wielu badaczom i działaczom oświatowym. Książka ta, jak zaznacza J. Kulpińska (2005: 332), stanowiła swego rodzaju program badań dla utworzonej przez J. Szczepańskiego Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym – początkowo powołanej przez ministra szkolnictwa wyższego przy Uniwersytecie

Łódzkim, później funkcjonującej jako Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego (Szczepański 1963: 3). Z perspektywy kilku dekad widać wyraźnie, że w kierowanym przez Jana Szczepańskiego Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym, który następnie przekształcił się w Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, zapoczątkowano w Polsce systematyczne badania nad szkolnictwem wyższym (*Potencjał implementacyjny* 2010). Zresztą dla J. Szczepańskiego (1976: 143) stworzenie układu stałych i systematycznych badań nad szkolnictwem wyższym było nieodzownym warunkiem wbudowywania w szkolnictwo wyższe mechanizmów samodoskonalenia i samoadaptacji do zmieniającego się społeczeństwa, co było postulatem *Raportu o stanie oświaty* z 1973 r.

Socjolog ten zastąpił jednocześnie z intencji reformatorskiej, gdyż „nie oddzielał roli badacza, eksperta od roli krytyka stanu społeczeństwa”, wyróżniając się poczuciem misji poznawania rzeczywistości w celu jej naprawiania (Kulpińska 2005: 333–334). Jak sam pisał w 1999 r. (Szczepański 1999: 37), starał się „pokazać doniosłość reform stanowiących stałe urządzenie korekcyjne, istniejące w każdym państwie i narodzie, naprawiające błędy polityki, załamania procesów spontanicznych i stanowiące mechanizm konieczny”. To ukierunkowanie na reformowanie wynikało z jego poczucia nieskuteczności wpływu nauki i naukowców na sytuację w kraju i potrzeby poprawy tego stanu rzeczy w samej nauce jako instytucji i w zaangażowaniu naukowców. Efektem tej postawy była swoista „publicystyka socjologiczna” Szczepańskiego, który dokonywał całościowej diagnozy sytuacji i pokazywał główne sprawy do załatwienia (Kulpińska 2005: 333–334). Na wyróżnienie zasługuje zwłaszcza książka z 1989 r. pt. *Polska wobec wyzwań przyszłości*, która stała się inspiracją dla tego tekstu i jego tytułu. Jak pisze w przedmowie do niej Antoni Kukliński, praca ta jest „dziełem szczególnej wagi jako refleksja nad losem Polski w ogóle, a losem III Rzeczypospolitej w szczególności” (Szczepański 1989: 5).

Wszystkie te oblicza J. Szczepańskiego – badacza, wizjonera i propagatora idei reformowania szkolnictwa wyższego – mogą stanowić inspirację dla współczesnych rozważań o szkolnictwie wyższym. Tezy stawiane przez tego autora kilka dekad temu i jego spostrzeżenia na temat ówczesnych wyzwań przyszłości wydają się być dziś niezwykle żywotne, co jednak nie napawa optymizmem, gdyż świadczy poniekąd o tym, iż w ferworze zmiany ustrojowej Polska nie wyciągnęła wniosków z własnej historii reformowania szkół wyższych. Stąd pomysł, aby przyjrzeć się temu swoistemu socjologicznemu studium szkolnictwa wyższego i jego wkomponowania w proces zmiany społecznej z perspektywy obecnej wiedzy i debaty o szkolnictwie wyższym oraz aktualnie tworzonych

prognoz dla Polski i samego systemu szkół wyższych. Z uwagi na intencję dokonania w niniejszym artykule rewizji poglądów J. Szczepańskiego oraz obszerność tematu, analiza ta zostanie ograniczona do wybranych propozycji badania czy też projektowania przyszłości, nie wyczerpując ich listy. Z uwagi na powyższe, nie będzie tu także miejsca na kompletną rekonstrukcję współcześnie tocznej debaty dotyczącej polskiego szkolnictwa wyższego i wizji jego rozwoju¹.

Wyzwania przyszłości przed ćwierćwieczem i ich współczesne analogie

Zainteresowanie Jana Szczepańskiego przyszłością Polski oraz przyszłością szkół wyższych stanowi przykład tego, co dziś nazywane jest myśleniem strategicznym. Należy podkreślić zatem istotny wkład refleksji tego wielkiego socjologa w nurt współczesnego myślenia o przyszłości naszego kraju. Jest to bowiem jedna z nielicznych sytuacji, gdy do zdominowanego przez ekonomistów myślenia prognostycznego² włączają się socjologowie. Zwłaszcza, że z analizy interdyscyplinarnego dyskursu naukowego dotyczącego rozwoju czy modernizacji Polski wyłania się jednoznaczny wniosek, iż stale brakuje Polsce tego typu, socjologicznie ukierunkowanych, refleksji i opracowań. Wskazywane przez uczonych problemy przyszłości do niedawna nie cieszyły się też popularnością wśród polityków ani rządzących (zarówno PRL, jak i III RP), czy też szerzej – w debacie publicznej, na co wskazywali, przy okazji 35 oraz 40 rocznicy utworzenia Komitetu ekspercki Komitetu Prognoz Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000 Plus” (2004: 16; Kuźnicki 2009: 215–216).

¹ Debatę dotyczącą polskiego szkolnictwa wyższego i wizji jego rozwoju autorka tego tekstu opisuje w innych swoich publikacjach.

² O roli nauki w myśleniu o przyszłości traktuje wiele publikacji Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk, zob. m.in.: *Polska w obliczu wyzwań przyszłości* z 2004 r. (opracowanie zbiorowe), *Rola nauki w myśleniu o przyszłości* z 2009 r. (pod red. J. Kleera, B. Galwasa i A. Wierzbickiego), *Co ekonomiści myślą o przyszłości* z 2009 r. (pod red. J. Kleera, E. Mączyńskiej i A. Wierzbickiego), *Wyzwania przyszłości – szanse i zagrożenia* z 2010 r. (pod red. J. Kleera, B. Galwasa i A. Wierzbickiego, L. Kuźnickiego) oraz trzy tomy wydane w latach 2011–2012 pt. *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*. Ogromny wkład w myślenie o przyszłości ma Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, pod którego egidą działa Forum Myśli Strategicznej. Ważną publikacją sygnowaną przez PTE jest książka Andrzeja Karpińskiego z 2009 r. *Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością*. Na uwagę zasługuje też fakt, iż IX Kongres Ekonomistów Polskich organizowany w 2013 r. opatrzono hasłem „Ekonomia dla przyszłości. Odkrywać naturę i przyczyny zjawisk gospodarczych”.

W kwestii, czy naukowe przewidywanie przyszłości jest możliwe, sami naukowcy mają odmienne stanowiska. Pomimo naukowo wyartykułowanych wątpliwości wobec możliwości przewidywania zdarzeń w naukach społecznych (Grabowska 2009: 43–53), prowadzone są na świecie studia nad przyszłością³, które za pomocą metod naukowych dążą do rozpoznania możliwych kierunków przyszłych zmian oraz ich wpływu na kształt przyszłości (Karpinski 2009: 11). Jan Szczepański nie podważał argumentów sceptyków naukowego patrzenia w przyszłość. „Przyszłość jednak nie jest nigdy czymś bezpośrednio danym naszemu doświadczeniu. Z prostej przyczyny – przyszłość jeszcze nie istnieje, a jest ona kompleksem zjawisk i procesów stopniowo się stających. Bezpośredniemu poznaniu jest ona dostępna wtedy, gdy jest już współczesnością. Ale mając opis aktualnej, dzisiejszej współczesności, możemy sobie wytworzyć pewien hipotetyczny obraz przyszłości. Jeżeli np. patrzymy w przyszłość jaka się ukształtuje za 20 lat, to wiemy, że w niej będzie występowało wiele elementów istniejących już dzisiaj, dostatecznie trwałych, by przetrwać” (Szczepański 1989: 53).

Autor tych słów dopuszczał jednak możliwość przewidywania w naukach społecznych, udzielając przy tym ogólnych wskazówek metodologicznych – „można ekstrapolować istniejące tendencje zmian zachodzących w społeczeństwie, można ustalać skład ludności, jej poziom wykształcenia, jej rozmieszczenie w przestrzeni i inne zjawiska i procesy, których elementy składowe już istnieją. Można także ekstrapolować występujące zjawiska regresu pewnych stanów rzeczy czy to w ludności, gospodarce, polityce kulturze. Najtrudniej jednak jest przewidywać nagłe mutacje, nagłe zwroty w przebiegu zjawisk, pojawianie się nowych sposobów działania i myślenia. Analizując takie zjawiska *ex post*, dochodzimy zazwyczaj do wniosku, że właściwie ich wystąpienie było prawie oczywiste, tylko i uczeni i politycy, i obywatele byli zasugerowani pewnym sposobem widzenia i analizy, który przysłał nadchodzące zmiany” (Szczepański 1989: 158).

Toteż tezę J. Szczepańskiego, iż przyszłość jest w pewnym stopniu dostępna poznaniu naukowemu i warto podejmować próby jej przewidywania, można potraktować jako przyczynek do dyskusji wśród współczesnych socjologów o przyszłości państwa polskiego, polskiego społeczeństwa czy polskich instytucji. Na początek podjęta zostanie skromna próba porównania socjologicznego wejrzenia w przyszłość sprzed ćwierćwiecza z profesjonalną projekcją przyszłości dokonaną przez współczesnych ekspertów, doradców rządowych.

³ Istnieje Światowa Federacja Studiów nad Przyszłością (World Futures Studies Federation – WFSF), a Komitet Prognoz Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000 Plus” pełni funkcję Komitetu Narodowego ds. Światowej Federacji Studiów nad Przyszłością.

Warto zaznaczyć, iż wyzwania przyszłości były dla autora opracowania *Polska wobec wyzwań przyszłości*, ze względu na swoisty ładunek dramatyczności, czymś więcej niż zwykłymi problemami do rozwiązania, które z biegiem czasu mogą zniknąć, stracić ważność lub przetransformować się w inną, nową sytuację. Wyzwania były traktowane przez niego jako test sprawności narodu lub państwa, gdyż oznaczają one postawienie w sytuacji wyboru dwóch dramatycznych możliwości: albo sprostanie wyzwaniu, albo uleganie tragicznym następstwom. Możliwymi odpowiedziami na wyzwania przyszłości są reformy, zmiany, przystosowania, przeciwstawianie się, a nawet walka (Szczepański 1989: 51). W warstwie dyskursywnej podobny wydźwięk ma obecna dyskusja wynikająca z konieczności prowadzenia polityki rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce. Ekonomiści, a czasami też przedstawiciele innych pokrewnych dyscyplin naukowych (np. historycy, politolodzy, socjologowie), ścigają się w opracowaniach mówiących o polskim zacofaniu, o konieczności nadganiaania rozwoju i dokonania skoku cywilizacyjnego, także dzięki szkolnictwu wyższemu⁴ (Dziedziczak-Foltyn 2011a: 99–100). I choć obecne wyzwania przyszłości, jak te opisane w raporcie z 2009 r. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, który zapoczątkował aktualną debatę o przyszłości kraju, są efektem konstruowanej pod wpływem „presji” unijnej polityki rozwoju, to merytorycznie nie odbiegają one od postulatów sformułowanych przez Jana Szczepańskiego w 1989 r. Analogicznie do sytuacji wyboru spośród dwóch dramatycznych możliwości u Szczepańskiego, w raporcie uwzględniono dwa warianty możliwego działania względem wyzwań przyszłości – wykorzystanie szans rozwojowych vs dryf rozwojowy⁵.

Pierwszym wyzwaniem wśród tych wskazanych przez socjologa ćwierć wieku temu (Szczepański 1989: 51–80) – i jak się dziś okazuje, ponadczasowych – było utrzymanie suwerenności narodu, połączone z wyzwaniem polegającym na zbudowaniu silnego państwa i nowego modelu demokracji. Jak zauważał autor, istotnym warunkiem sprawnej demokracji jest wytworzenie fachowej podstawy rządzenia, czyli sprawnej administracji państwa złożonej z „neutralnych techników władzy” i prowadzącej codzienną pracę działania instytucji państwowych, poprzez wszystkie zmiany rządów czy zmiany partyjne. Czyż nie do tego celu

⁴ Rola szkolnictwa wyższego w skoku cywilizacyjnym zostanie opisana w dalszych partiach tekstu.

⁵ Dryf rozwojowy nie oznacza co prawda tragicznego następstwa niesprostania wyzwaniom w rozumieniu Jana Szczepańskiego, czyli zagrażającego życiu państwa lub narodu, oznacza jednak działania decydujące dla dalszego istnienia państwa. Scenariusz dryfu polega na „uśrednieniu” tempa wzrostu gospodarczego nie tyle w wyniku nieskutecznej polityki, co czynników zewnętrznych. Poziom rozwoju społeczno-gospodarczego przybliżałby Polskę do poziomu Europy Zachodniej, jednak nie udałoby się dogonić Europy. Dryf rozwojowy świadczyłby zatem o zaprzeczeniu historycznej szansy, jaką stworzyła Polsce transformacja systemowa i wsparcie finansowe Unii Europejskiej.

dążą, przynajmniej w warstwie deklaratywnej, współcześni rządzący i reformatorzy? Jednym z 10 kluczowych wyzwań raportu *Polska 2030* (2013: 11–12) jest „Sprawne państwo”, czyli kompleksowy i aktywnie wdrażany program reform na rzecz państwa, które daje obywatelowi poczucie bezpieczeństwa oraz możliwość realizacji swoich praw i indywidualnych aspiracji (vs. niesprawne państwo jako bariera rozwoju oraz niewłaściwa relacja państwo – obywatel).

Innym wyzwaniem wskazanym przez J. Szczepańskiego były niestabilne struktury społeczne, relacje między klasami i warstwami społecznymi, których możliwe transformacje wymykały się ideologom, naukom społecznym i partiom politycznym. Stąd postulat bacznego obserwowania procesów przebudowy społeczeństwa wynikających z rozwoju techniki i technologii, kształtujących się relacji władzy i kumulacji dochodów czy dostępu do informacji i wszelkich innych czynników rodzących nowe zróżnicowania społeczne. Zasadne wydaje się przełożenie go na dwa kluczowe wyzwania raportu *Polska 2030*: „Solidarność i spójność regionalna” dotyczy efektywnego wykorzystania szans wszystkich regionów (vs. trwała polaryzacja regionów) oraz „Poprawy spójności społecznej”.

Kolejnym wyzwaniem dla Polski 1989 r. było budowanie – w oparciu o przedsiębiorstwa produkcyjne i gospodarstwa domowe – gospodarki. Autor opracowania *Polska wobec wyzwań przyszłości* wyraźnie stwierdził, iż gospodarka socjalistyczna zawodzi, gdyż nie tylko problemem jest polityka finansowa prowadząca do inflacji, ale też kwestia motywacji do pracy i sprawnego wykorzystywania postępu technicznego. Autor ostrzegął, iż niski poziom gospodarki jest zagrożeniem dla suwerenności państwa, podnosi stan zależności od innych państw, prowadzi do kontroli obcych instytucji gospodarczych i rządów nad gospodarką polską. Niedorozwój gospodarczy ma też inny skutek w postaci zacofania cywilizacyjnego, rozumianego jako zacofanie bazy materialnej oraz tych wszystkich zachowań i działań, które wprawiają w ruch bazę materialną życia społeczeństwa. Stąd postulat przewyciężenia zacofania cywilizacyjnego poprzez kształcenie społeczeństwa, rozwój naukowy i techniczny. Pisząc o wyzwaniach cywilizacyjnych, J. Szczepański miał na myśli wyzwania dla zdolności twórczych intelektualnych w dziedzinie nauki i techniki. Wśród warunków koniecznych dla rozwoju nauki wymienił:

– istnienie szkolnictwa wszystkich stopni i poziomów, zaczynając od szkoły podstawowej, na szkole wyższej kończąc (gdzie jednak poziom szkolnictwa wyższego jest w poważnej mierze zdeterminowany poziomem szkoły podstawowej i średniej);

– zasób zdolności istniejący w umysłach młodego pokolenia (absolwentów szkolnictwa), który odpowiednio pobudzany i kierowany może dać kadry wybitnych pracowników nauki;

– istnienie i wyposażenie laboratoriów, pracowni, bibliotek, istnienie grup pracowników pomocniczych i technicznych (a to zależy od możliwości finansowania, ale przede wszystkim od poziomu wiedzy, umiejętności praktycznych i wyobraźni samych pracowników);

– organizacja badań w skali makro oraz badań wewnątrz pałcówek badawczych, kierownictwo merytoryczne badaniami przez profesorów i docentów, kierownictwo organizacyjne i kierownictwo administracyjne.

Wprawdzie, bez względu na czasy, powyższe warunki jawią się jako niekwestionowane dla rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (a teza ta może być dziś uznana za zbyt banalną czy powierzchowną), to stanowią one oczywisty element współczesnych kluczowych wyzwań rozwoju. Bez spełnienia tych podstawowych warunków trudno mówić o jakimkolwiek rozwoju systemu nauki i szkolnictwa wyższego. I z tych powodów Raport *Polska 2030* zawiera takie wyzwania, jak: wprost świadczące o wykorzystaniu szans rozwojowych bądź dryfie rozwojowym wyzwanie „Wzrost konkurencyjności”, „Wysoka aktywność pracy oraz wysoka adaptacyjność zasobów pracy” oznaczająca adaptacyjną mobilność (vs. niepewna stabilność) czy wreszcie „Gospodarkę opartą na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego” stanowiących główne źródło konkurencyjności Polski w globalnej gospodarce (vs. poszerzający się dystans Polski wobec rozwiniętych gospodarek świata w obszarze kapitału intelektualnego)⁶.

Pod koniec lat 80. poważnym wyzwaniem dla Polski były, jak i obecnie są, sprawy ekologii i stosunku ludzi do przyrody. W omawianej książce naturalnie pojawił się więc postulat ograniczenia podczas rozwijania cywilizacji technicznej do minimum „zniszczeń zbędnych i bezużytecznych” oraz znalezienia sposobu harmonizowania konieczności życiowych człowieka z koniecznościami żywymi innych gatunków istot żywych. Dwadzieścia lat później, w perspektywie roku 2030, postawiono zaś na „Bezpieczeństwo energetyczno-klimatyczne” ukierunkowane na harmonizację wyzwań energetycznych i klimatycznych (vs. pozostawanie poza bezpieczeństwem energetycznym i bez jasnych celów w ochronie środowiska).

Wyzwanie ostatnie, niemniej jednak najwyraźniej formułowane pod adresem nauk społecznych, wynikało z analizowanego stosunku jednostki do siebie i do społeczeństwa. J. Szczepański zwrócił uwagę, iż „społeczeństwa są silne przez to, co jednostki im dają z siebie i od siebie” (1989: 72). Dlatego wyzwaniem w Polsce jest relacja jednostka – społeczeństwo. Nie chodzi przy tym tylko

⁶ Wyzwanie to, jako bezpośrednio związane z rolą szkolnictwa wyższego w kształtowaniu przyszłości kraju, zasługuje na szczególną uwagę, toteż zostanie uwzględnione w dalszych rozważaniach w osobnym podrozdziale.

o radzenie sobie w eliminowaniu zachowań społecznych czy antyspołecznych, co o optymalne wykorzystanie zasobów zdolności jednostek uzdolnionych, w celu pomnożenia dobra społeczeństwa. Do tego dochodzą ponadto wyzwania dla przedsiębiorczości, zaradności, dzielności, inteligencji i wyobraźni Polaków. Jako swoiste wyzwanie narodowe autor potraktował stosunek jednostki do wartości kultury, który w ówczesnej Polsce podporządkowywany był zbyt często wartościom ekonomicznym i politycznym. Dziś strategowie mówią o „sytuacji demograficznej”, mając na uwadze wykorzystanie potencjału ze zwiększania się trwania życia (vs. kosztowne społeczno-ekonomiczne skutki zmian w sferze struktury wieku) oraz o „Wzroście kapitału społecznego Polski”, który okaże się rozwojowy (albo będzie kapitałem przetrwania i adaptacji).

Obok opisanych wyzwań należy przytoczyć jeszcze jedną uwagę J. Szczepańskiego, którą rekomenduje on przedstawicielom nauk społecznych. Otóż w kategoriach wyzwania cywilizacyjnego należy rozpatrywać wskazywanie zależności zachodzących między bazą techniczną a stanem społeczeństwa i stanem jego kultury ogólnej. Zważywszy na ową kumulację wyzwań, za ich współczesny odpowiednik w raporcie *Polska 2030* w tym zakresie można uznać „Odpowiedni potencjał infrastruktury”, pod szyldem którego kryje się przyspieszenie wymiany, rozwoju i poprawa relacji społecznych (vs. infrastrukturalne bariery wymiany gospodarczej i więzi społecznych).

Na zakończenie powyższego przeglądu wyzwań przyszłości według J. Szczepańskiego dość luźno skonfrontowanych z tymi, które są efektem pracy współczesnych ekspertów, prognostyków i *policy makers*, wypada dodać, iż owych 10 kluczowych wyzwań sformułowanych w raporcie z 2009 r., w roku 2013 – gdy Rada Ministrów przyjęła *Długookresową Strategię Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności* – przybrało inną formułę: pięciu pytań dotyczących dylematów rozwojowych. Niezależnie od ich dalszych modyfikacji czy nowych wizji przyszłości Polski (np. w perspektywie 2050 r.), czy tych które jeszcze się pojawiają, warto przytoczyć optymistyczną myśl autora, jaką zakończył on swoje opracowanie *Polska wobec wyzwań przyszłości*: „Podstawowym elementem siły każdego narodu i państwa jest jakość jego członków, są ich zdolności do organizacji, do pracy, współżycia, ekspansji. Co może zrobić państwo polskie, by sprostać wyzwaniom przyszłości? Optymalnie wykorzystając zdolności i energię swoich obywateli” (Szczepański 1989: 168).

Wyraźnie korespondują z tymi słowami, aczkolwiek sformułowane w ramach współczesnego ekonomiczno-technicystycznego żargonu, a co za tym idzie – językowo inaczej ujęte, uzasadnienia współczesnych strategów dla wyzwania

w perspektywie 2030 r. „Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego” – „niezbędne jest prowadzenie polityki rozwojowej opartej na kapitale intelektualnym⁷, której sponsorem będą obecne pokolenia, a beneficjentem oraz recenzentem – przyszłe pokolenia Polaków” (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 205).

Warto wspomnieć, iż w pracach nad raportem *Polska 2030* wykorzystano *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, w którym na 30 zidentyfikowanych głównych wyzwań 5 odniesiono bezpośrednio do szkolnictwa wyższego, w tym: słaby potencjał innowacyjny polskich uczelni oraz niska użyteczność wykształcenia wyższego (2008: 142). Lektura tekstów Jana Szczepańskiego dowodzi, iż pomimo upływu lat nadal są to palące wyzwania dla szkolnictwa wyższego w Polsce.

Szkolnictwo wyższe jako czynnik postępu cywilizacyjnego

Pisząc o wyzwaniach cywilizacyjnych czy naukowo-technicznych, J. Szczepański kierował je także, a w zasadzie przede wszystkim, pod adresem szkolnictwa i całego systemu oświatowego. To oświata bowiem „zabezpiecza przyszłość narodu, a [...] to zabezpieczenie polega przede wszystkim na przyspieszeniu tempa rozwoju społeczeństwa” (1973: 23). Choć kilkanaście lat później, nadal w nieco patetycznym duchu, formułował on definicję oświaty jako systemu działającego dla uzyskania stanu oświecenia społeczeństwa, to jego uwagi o roli wiedzy naukowej w cywilizacji technicznej wydają się brzmieć niezwykle realistycznie i zdroworoządkowo.

„Rozwój cywilizacyjny wysoko rozwiniętych społeczeństw cywilizacji technicznej zależny był w dużej mierze od poziomu i efektywności nauczania. Trzeba jednak podkreślić, że szkoła przekazuje tylko wiedzę naukową stanowiącą tylko jeden składnik systemu wiedzy użytkowanej przez człowieka w życiu codziennym, zawodowym, publicznym i prywatnym. W zawodzie konieczna jest także wiedza praktyczna, a także wiedza potoczna przekazywana przez rodzinę i współzycie zbiorowe w różnych formach społecznych” (Szczepański 1989: 76).

Dla autora tych słów warunkiem nowoczesności kraju był taki system kształcenia i wychowania, który dawałby kolejnym pokoleniom wiedzę i wolę czy też odwagę działania potrzebną do sprostania wyzwaniom przyszłości. Z tych

⁷ Termin „kapitał intelektualny” zawiera w sobie cztery komponenty, w tym inne kluczowe pojęcie – „kapitał ludzki”, czyli potencjał zgromadzony we wszystkich Polakach, wyrażający się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach umiejętnościach (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 207).

powodów mówił on o podwójnym wyzwaniu dla szkolnictwa w Polsce. Pierwszym wyzwaniem był sam jego stan, co jest zadaniem polityki oświatowej czy kierownictwa szkół. Drugie wyzwanie stanowił stan przyszłych pokoleń przez to szkolnictwo wykształconych, co jest zadaniem pedagogów. Nie ulega wątpliwości (literatura przedmiotu jest w tym temacie niezwykle bogata), iż współczesne szkolnictwo wyższe wymaga stawienia czoła dokładnie temu samemu podwójnemu wyzwaniu: poprawienia swojej niezadowolającej kondycji oraz kształcenia na potrzeby gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy⁸. Nastąpiło jednak pewne przesunięcie odpowiedzialności także za stan przyszłego pokolenia na decydentów: zarówno na szczeblu polityki w zakresie szkolnictwa wyższego i szerzej – polityki rozwoju kraju, jak i na szczeblu samych uczelni. W obecnym dyskursie modernizacyjnym dotyczącym szkolnictwa wyższego pedagodzy odeszli bądź zostali odsunięci (lub jedno i drugie) w cień. Ich głosy krytyczne pod adresem aktualnie przeprowadzanej w Polsce reformy, jakkolwiek dość wyraźne w debacie, nie należą jednak do mainstreamu pożądaných zmian⁹.

Mając na uwadze całokształt oświaty w *Szkicach o szkolnictwie wyższym*, J. Szczepański (1976: 146) zaznaczał, iż szkolnictwo wyższe powinno cechować się strukturalną spójnością z całością systemu szkolnego, co oznacza dostosowanie szkół wyższych do ustroju szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego. Niemniej w *Problemach i perspektywach szkolnictwa wyższego w Polsce* autor ten starał się wyjaśnić wyjątkowość, czy też doniosłość szkolnictwa wyższego dla życia całego kraju – zarówno jako elementu systemu oświaty, w systemie badań naukowych, w odniesieniu do kultury, gospodarki i społeczności lokalnych (Szczepański 1969a). Oczywiście wiąże się to ze specyficznymi zadaniami i funkcjami szkół wyższych w społeczeństwie, wskazywanymi zarówno w literaturze naukowej, jak i ujętymi w postaci zapisów ustawowych. Zasadniczo jednak szkoły wyższe tym różnią się od wszystkich innych typów i rodzajów szkół, że są instytucjami nie tylko przekazującymi wiedzę, ale także tworzącymi wiedzę naukową. Tym samym, o czym Szczepański wielokrotnie powtarzał w swoich książkach, uczelnie są miejscem przecinania się systemu kształcenia z systemem badań naukowych. „Szkoly wyższe nie mogą zrezygnować z udziału w systemie badań, gdyż

⁸ Świadczą o tym obie propozycje strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, tzw. ministerialna i środowiskowa (obie przygotowane w 2010 r. i jednak przez trzy kolejne lata nie przyjęto żadnej z nich ani ich wersji u wspólnionej).

⁹ O polaryzacji dyskursu szkolnictwa wyższego traktuje przygotowany przeze mnie dla czasopisma „Societas Communitas” tekst pt. *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym* (w druku), w którym został zasygnalizowany dychoomiczny charakter debaty na temat instytucji szkoły wyższej i scharakteryzowana argumentacja dwóch formacji w owym dyskursie: rynkowych pragmatyków i idealistycznych humanistów.

straciłyby swoją cechę podstawową. Mimo wszelkich zmian nie mogą się one stać szkołami w ścisłym tego słowa znaczeniu, tzn., przekazującymi uczniom wiedzę zdobytą przez inne instytucje, nie mogą się stać szkołami »podręcznikowymi«, lecz aby zachować swoją rolę w życiu społeczeństwa, muszą uczestniczyć w procesie tworzenia wiedzy” (Szczepański 1976: 149).

Jak dosadnie brzmią te słowa, gdy uwzględnic dzisiejsze problemy związane z niekonkurencyjnością polskiej nauki (będącą efektem głównie słabego finansowania, ale też motywacji pracowników naukowych) oraz z niską jakością kształcenia (spowodowaną nadmiernie rozrośniętym systemem szkolnictwa wyższego w Polsce, zwłaszcza niepublicznego). Autor *Szkiców...* już w latach 70. zauważał i przewidywał odejście od XIX-wiecznego modelu kształcenia uniwersyteckiego: nauczanie jako pochodna twórczości naukowej, a w konsekwencji tego dalsze pogłębianie się procesu deprecjacji zawodu nauczyciela akademickiego¹⁰, do czego przyczyniać się miała w warunkach masowości kształcenia przewaga działalności nauczania nad działalnością badawczą (Szczepański 1976: 99–100). W toczonych i dziś dyskusjach bardzo wyraźnie akcentowana jest kwestia konieczności utrzymywania balansu pomiędzy dydaktyką a badaniami, także w wymiarze jednostkowym (w codziennej praktyce pracowników naukowo-dydaktycznych), o czym świadczy obecne podejście w ocenianiu kadry akademickiej.

Wracając do teoretycznych rozważań J. Szczepańskiego, w *Socjologicznych zagadnieniach wyższego wykształcenia* (1963: 20–23) opisana została przez niego wielokierunkowa, „pluralistyczna” koncepcja funkcji szkolnictwa wyższego, uwzględniająca zarówno kształcenie, jak i rozwój naukowy (aczkolwiek z przewagą funkcji edukacyjnych). Obejmuje ona cztery „typy idealne” tzw. funkcji założonych (wyróżnionych w opozycji do funkcji rzeczywistych):

¹⁰ Według J. Szczepańskiego, który opisywał przechodzenie od elitarnego szkolnictwa wyższego do masowego w latach 70., nieuniknioną konsekwencją tego procesu (mającego prowadzić w przyszłości do „powszechnego szkolnictwa wyższego”) jest zrównanie funkcji szkoły wyższej z funkcjami szkoły podstawowej w przeszłości: „tzn. będzie dawało wykształcenie powszechne dla wszystkich, tylko na wyższym poziomie, z szerszym zakresem wiedzy i z większym zróżnicowaniem” (Szczepański 1976: 100). Choć to raczej mało prawdopodobna futurologiczna wizja, sugerowała ona jednak zrównanie statusu nauczyciela akademickiego ze statusem nauczyciela szkoły podstawowej z przeszłości. Z drugiej strony, za centralną postać wyższej uczelni świadczącą o jakości szkolnictwa wyższego J. Szczepański uważał profesorów i jakkolwiek doceniał zaangażowanie w dydaktykę pomocniczych pracowników nauki (asystentów i adiunktów), to jedynie profesorom przypisywał możliwość bycia dobrym nauczycielem łączącym przekazywanie wiedzy „gotowej” z uczeniem metody naukowej (1963: 230, 232).

1. Rozwijanie nauki poprzez prowadzenie badań i przez nauczanie (nauka jako niezbędny składnik wykształcenia elity kierowniczej, ekspertów, nieodzownych dla rozwoju każdego państwa).

2. Wychowanie i kształcenie elity, rekrutującej się z najzdolniejszych młodych ludzi przeznaczonych w przyszłości na stanowiska kierownicze w państwie, gospodarce i kulturze (oddziaływanie na osobowość).

3. Wykształcenie zawodowe, wykształcenie wysoko kwalifikowanych ekspertów we wszystkich dziedzinach praktyki, niezbędnych do rozwijania techniki, gospodarki, systemu instytucji społecznych i państwowych (rozwój praktycznych zastosowań wiedzy, jednak przy wyposażaniu praktyków w wiedzę humanistyczną).

4. Wykorzystywanie w czasach szybkich zmian lub rewolucji wyższego wykształcenia jako środka przekształcania całego społeczeństwa według idei przewodnich, którymi kierują grupy sprawujące władzę.

Reasumując, i upraszczając owe funkcje, zadaniem wyższych uczelni, a zwłaszcza uniwersytetów, było i jest prowadzenie badań naukowych, przekazywanie wychowankom wykształcenia ogólnego oraz kształcenie zawodowe. Co interesujące, w historii szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej (i w III Rzeczypospolitej – przyp. ADF) w różny sposób formułowano te zadania, akcentując bardziej jedno z nich. W latach 50. i 60., poniekąd za sprawą powołania placówek naukowo-badawczych nie wykonujących funkcji dydaktyki, priorytetowym zadaniem było rozwijanie nauki, natomiast u progu lat 70. na czoło wysunęło się kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr (Pęcherski 1973: 304). Obecnie konstytutywne funkcje uczelni pozostają niezienne, aczkolwiek zmieniła się ich konfiguracja. Nie chodzi jednak o zmianę wynikającą z przypisania większej bądź mniejszej wagi którejs z funkcji, ale raczej o zmianę polegającą na dostrzeżeniu i wykorzystaniu ich wzajemnych powiązań. „W ciągu najbliższych 20 lat niezwykle ważna dla rozwoju kapitału intelektualnego będzie rola uniwersytetów i innych uczelni wyższych. Z jednej strony uczelnie powinny odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy przez właściwe kształcenie studentów, z drugiej zaś muszą zapewnić rozwój potencjału badawczo-rozwojowego Polski. Wokół uniwersytetów powinna się także formować tzw. klasa kreatywna, ważna z punktu widzenia rozwoju kapitału społecznego” (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 218).

Współczesna kategoria kapitału intelektualnego (zawierająca m.in. kapitał ludzki, społeczny i strukturalny) wydaje się być na tyle pojemna, by odpowiadać, przynajmniej w pewnym zakresie, wszystkim omówionym powyżej funkcjom.

Opisując miejsce szkół wyższych w systemie badań naukowych, J. Szczyński wysunął, interesujący z punktu widzenia dziś dominujących koncepcji

społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy, postulat połączenia nauki i oświaty w jeden system, w którym realizowane byłyby owe trzy podstawowe funkcje. „Mówiliśmy już, że szkoły wyższe leżą na przecięciu systemów: nauki i oświaty. Gdyby więc system nauki był systemem spójnym i ciągłym, w którym swobodnie krążą informacje o wynikach badań, oraz gdyby system oświaty był również systemem spójnym i ciągłym, w którym odbywa się stała cyrkulacja osób w dół i w górę, wtedy wyniki systemu nauki jako całości mogłyby przenikać do systemu oświaty i poprzez niego spełniać wiele istotnych funkcji w całości społeczeństwa. Zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym przenikanie informacji z systemu badań stosowanych i wdrożeniowych miałyby poważne znaczenie dla podniesienia przygotowania kadr technicznych” (Szczepański 1969a: 44).

Współczesna perspektywa w postrzeganiu systemów: naukowego i edukacyjnego, aczkolwiek – ze względu na współczesne umocowania w duchu neoliberalnej ideologii efektywności, wydajności, produktywności i rozliczalności – dużo bardziej pragmatyczna, głównym przesłaniem koresponduje z owym swoistym projektem koncepcyjnym zakreślonym przez Jana Szczepańskiego w czasach socjalizmu. Pesymistyczny wyłania się jednak z tego wniosek, iż przez cztery dekady nie udało się osiągnąć pożądanej harmonizacji, pomimo oczywistych jej zalet i profitów. W roku 2013 ta kompleksowa polityka spajająca działania w oświacie, szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych nadal pozostaje w sferze postulatywnej, co dowodzi tego, iż wciąż za mało docenia się w Polsce (i w Europie) znaczenie edukacji i wiedzy dla rozwoju (Dziedziczak-Foltyn 2011a: 93–94).

„Wiedza może stanowić główne źródło naszej konkurencyjności, o ile uda się stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i synergii systemów innowacji i edukacji. Systemy innowacji i edukacji są ze sobą naturalnie sprzężone [...] Innymi słowy, wzrost produktywności, a co za tym idzie – konkurencyjności, możliwy jest tylko wtedy, gdy rozwojowi infrastruktury systemów edukacji i innowacji towarzyszy stała poprawa jakości kapitału ludzkiego” (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 205).

Niewątpliwie rozważania Jana Szczepańskiego, poprzez jego działalność ekspercką w dobie socjalizmu i odniesienia do tamtych realiów społeczno-gospodarczych (realiów PRL)¹¹, obarczone były ideologicznym balastem. Niemniej szczególną trwałością cechuje się jego podejście, zgodnie z którym

¹¹ We współczesnej ocenie tego podejścia zaznacza się, iż w latach 1945–1989 jednym z fundamentów socjalistycznej modernizacji ukierunkowanej na przemianę społeczeństwa z tradycyjnego w nowoczesne, przedindustrialnej gospodarki zacofanej w rozwiniętą (przemysłową) oraz liberalnej demokracji w demokrację klasy robotniczej miało być szkolnictwo wyższe, a efekty jego działalności dotyczyć miały wszystkich wymiarów zakładanej modernizacji (Popiński 2010: 292).

funkcją szkół wyższych jest działanie na rzecz modernizacji rozumianej jako klucz do postępu społecznego, mierzonego m.in. wzrostem gospodarczym (ale też stopą życiową obywateli, szansami życiowymi czy zakresem swobód obywatelskich i zakresem udziału w decyzjach politycznych i ekonomicznych decydujących o sprawach społeczeństwa) (Szczepański 1969b: 205): „związki szkół wyższych z gospodarką są mniej wyraźne niż ich związki z systemem oświaty, systemem nauki i instytucji kulturalnych, to jednak związki te są znacznie ważniejsze dla rozwoju społeczeństwa, gdyż wiedza naukowa dopiero po „przetłumaczeniu” na czynniki ekonomiczne staje się siłą napędową społeczeństwa” (Szczepański 1969a: 55).

W swoim krótkim tekście *Szkoły wyższe a postęp społeczny* (1969b: 212) decydujące znaczenie dla tempa wzrostu gospodarczego i postępu społecznego przypisywał on wyższemu wykształceniu oraz poziomowi i jakości kadry nauczającej w szkołach wyższych. Z tego powodu doniosłości szkół wyższych upatrywał w ich zasługach dla gospodarki narodowej: kształceniu kadr kierowniczych, specjalistów, administratorów oraz stosowaniu w gospodarce badań naukowych (1969a: 50).

„Optyka” postępu i modernizacji w rozważaniach Jana Szczepańskiego w kwestii postrzegania szkolnictwa wyższego nie była w owych czasach stanowiskiem odosobnionym ani typowym tylko dla krajów bloku wschodniego. Inny znawca problematyki szkolnictwa wyższego, Jan Kluczyński (1989: 9), pisał o doniosłości szkolnictwa wyższego oraz konieczności wprowadzania reform, przyglądając się bacznie temu, co działo się wówczas w krajach rozwiniętych gospodarczo. Na podstawie tych obserwacji głosił on tezę, iż od szkolnictwa wyższego oczekuje się zarówno „rozwiązań globalnych problemów społecznych, jak i większego jego współudziału we wzroście gospodarczym, rozwoju ekonomicznym, a zwłaszcza w postępie naukowo-technicznym”. Wydaje się, iż w czasach realnego socjalizmu większa niż w początkach transformacji systemowej była świadomość tych oczekiwań, zwłaszcza, że w latach 70. zdawano sobie sprawę z niewykorzystania do bezpośredniego wsparcia gospodarki nominalnie dużego potencjału naukowo-badawczego szkolnictwa wyższego w Polsce i z poważnej deprecjacji uczelnianej sfery B+R (Popiński 2010: 293). Efektem tego były prowadzone w drugiej połowie lat 80. prace nad całościowym programem rozwoju szkolnictwa wyższego, który uwzględniał poprawę kształcenia dla budowy społeczeństwa socjalistycznego, podnoszenie poziomu i unowocześnianie kształcenia i badań naukowych, zwiększenie udziału szkół wyższych w przyspieszaniu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju (Miśkiewicz 2003: 170–171). Jak relacjonuje w swojej syntezie badań nad szkolnictwem wyższym Jan

Kluczyński (1991: 10), w latach 70. i 80. nasiliły się, na niespotykaną wcześniej w okresie powojennym skalę prace zmierzające do nakreślenia perspektywicznych kierunków rozwoju polskiej edukacji. W 1973 r. przygotowano *Raport o stanie oświaty*, którego idee zostały jednak przez ówczesne władze zakwestionowane, oprotestowane i nigdy niewykorzystane. Podobny los spotkał późniejsze, bo z 1989 r., opracowanie – *Edukacja narodowym priorytetem*. U progu transformacji, w 1988 r. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego zorganizował nawet konferencję zatytułowaną *Polska szkoła wyższa wobec problemów przyszłości*. Co ciekawe, wspomniany Instytut pracował nad uwarunkowaniami rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce oraz wielowariantową prognozą kształcenia w perspektywie 2020 r. (Kluczyński 1986: 76; 1991: 3–4), który – na ten moment – stale przed nami.

Uproszczeniem byłoby przypisywać winę za obecny niedorozwój szkolnictwa wyższego jedynie państwowym władzom socjalistycznym, a właściwie ich błędowi zaniechania wprowadzenia postulowanych zmian. Trzeba pamiętać, iż pod koniec lat 80. całe państwo przeżywało poważny kryzys, co zapewne nie sprzyjało myśleniu o przyszłości akurat tego sektora. Historia szkolnictwa wyższego czasów transformacji (1989–2009) dostarcza dowodów, iż w latach 90. nie wyciągnięto konstruktywnych wniosków ani z postulatów formułowanych przez ekspertów w czasach PRL, ani z faktycznego stanu szkolnictwa wyższego w początkach zmiany systemowej. Aczkolwiek, już wtedy obserwowane przez polskich badaczy doświadczenia kapitalistycznych krajów Zachodu pokazywały wyraźnie, iż sfera szkolnictwa wyższego – pełniącego szerokie i bogate w treści zadania w rozwoju gospodarczo-społeczno-polityczno-kulturowym – nie może być kształtowana wyłącznie według zasad gospodarki rynkowej, bez jednoczesnej, interwencyjnej funkcji państwa, mającego na względzie nie cele doraźne, ale cele realizowane w długim horyzoncie czasowym (Kluczyński 1991: 11–12). Wbrew tej wiedzy zaprzepaszczono jednak w owym zwrotnym dla Polski momencie modernizacyjny potencjał szkolnictwa wyższego, skutecznie zaniedbując przez dwie kolejne dekady ten sektor poprzez jego chroniczne niedofinansowanie i permanentny brak politycznie strategicznego podejścia. Generalnie, przyczyniła się do tego słaba „wydolność reformatorska i strategiczna” państwa w odniesieniu do całego sektora publicznego w Polsce. W praktyce był to efekt splotu okoliczności związanych: z jednej strony z procesami urynkowienia w sektorze szkół wyższych, które umożliwiła ustawa z 1990 r., a które znacząco podniosły wskaźnik skolaryzacji w Polsce („boom edukacyjny”), z drugiej strony – z większą koncentracją państwa na problemach wówczas bardziej palących (np. rosnącym bezrobociu) i wymagających reform. Członkostwo w Unii Europejskiej,

w tym realizacja procesu bolońskiego przez Polskę, wyraźnie pokazały, że stan systemów szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce jest, mówiąc eufemistycznie, więcej niż niezadowolający i systemy te wymagają gruntownych reform. W tym kontekście ostrzegawczo brzmią dziś słowa Jana Szczepańskiego, który w szkolnictwie wyższym widział czynnik postępu w takim stopniu, w jakim na chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych wskazuje całokształt polityki społeczno-gospodarczej państwa.

„Szkoly wyższe nie są bowiem czynnikiem same przez się. Stają się nim dopiero wtedy, gdy mają po temu ściśle określone warunki. Gdy te warunki nie są spełnione, mogą stać się instytucjami wegetującymi na marginesie społeczeństwa lub – nawet hamulcem postępu. O tym, czy są czynnikiem postępu decydują nie one same, ale całokształt polityki gospodarczej i kulturalnej – i to, w jakim stopniu ta polityka chce wykorzystać potencjalne możliwości szkół wyższych” (Szczepański 1969b: 212).

Czy historia najnowsza dostarcza dowodów na to, że uwzględniono ten postulat?

Wydawać by się mogło, iż po 40 latach przyjęto wreszcie w Polsce optykę postępu w postaci zaakceptowania „imperatywu rozwoju” z udziałem szkolnictwa wyższego (Dziedziczak-Foltyn 2011a: 95–99). Na podstawie analizy zintensyfikowanej polityki prorozwojowej prowadzonej przez rząd polski od czasu wejścia do UE można zaryzykować twierdzenie, iż określono na nowo rolę państwa i jego odpowiedzialność wobec sektora szkół wyższych, zademonstrowano przy tym powrót do niedocenianego wcześniej myślenia strategicznego, w tym o rozwoju szkół wyższych. Chodzi o całokształt polityki rozwoju społeczno-gospodarczego, która po roku 2004 kształtowała się pod wpływem unijnej polityki rozwoju i nabierała impetu wraz z rosnącym unijnym dofinansowaniem. Wobec europejskich i światowych trendów (wyznaczanych przez Komisję Europejską oraz organizacje międzynarodowe, jak OECD czy Bank Światowy) zrozumiałe było przyglądanie się szkolnictwu wyższemu w Polsce (w ujęciu międzynarodowym) i jego niekwestionowanej obecnie roli w modernizacji społeczno-gospodarczej kraju. Powstało szereg opracowań diagnostycznych i prognostycznych, które zawierały też możliwe scenariusze rozwoju. Najbardziej pesymistyczne scenariusze prognozujące m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich kondycji oraz niską jakością kapitału intelektualnego (*Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości* 2011) najwyraźniej wzmocniły determinację strategów i reformatorów. Zatem racjonalnym i wykalkulowanym zabiegiem było uwzględnienie w dokumentach strategicznych roli szkolnictwa wyższego dla

rozwoju oraz zapoczątkowanie reform szkolnictwa wyższego i nauki. O ile jednak, na poziomie ogólnych strategii widoczna jest omawiana optyka postępu, o tyle nadal „kuleje” myślenie strategiczne dotyczące bezpośrednio szkolnictwa wyższego. Pomimo trwających prawie dekadę prac nad kolejnymi propozycjami strategii¹², żadnej z nich nie można uznać za formalnie wytyczającą kierunek reform szkolnictwa wyższego.

Od czego zależy sprostanie wyzwaniom, czyli znaczenie wiedzy w procesie reformowania

W swojej książce *Reformy, rewolucje, transformacje* Jan Szczepański (1999: 37) ujmował reformy jako niezbędne w każdym państwie i narodzie urządzenia korekcyjne, naprawiające błędy polityki. Szczególną uwagą obdarzał reformy w oświacie, wskazując na rolę instytucji szkoły dla wykształcenia i wychowania kolejnych pokoleń, ale także na jej polityczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania. Korzystając z socjologicznego „znawstwa” procesów reformowania szkolnictwa wyższego, warto przyjrzeć się temu, co J. Szczepański pisał o warsztacie opracowywania i wdrażania reform. Postulaty i wskazówki w tej dziedzinie mają wartość ponadczasową, gdyż korespondują z dzisiejszymi wymogami organizacyjnymi i komunikacyjnymi wobec działalności reformatorskiej. Eksperci i komentatorzy zmian wprowadzanych obecnie w szkolnictwie wyższym zarzucają bowiem współczesnym reformatorom brak odpowiedniego zaplecza systemowego i logistycznego oraz słabe wykorzystywanie informacji jako narzędzia polityki. Zalecają przy tym stosowanie znanych na świecie zasad ekonomii politycznej reform (Dziedziczak-Foltyn 2011b: 112–113). Wiemy dziś, na podstawie doświadczeń innych krajów w reformowaniu szkolnictwa wyższego, iż największymi barierami w przeprowadzaniu reform są przede wszystkim: nierozpoznanie faktycznych kosztów i korzyści dla określonych grup interesariuszy, niedoskonałość informacji i asymetria informacyjna oraz brak społecznej akceptacji dla reform. Istotnym zaś warunkiem wstępnym dla wdrożenia reformy jest konsensus pomiędzy decydentami a interesariuszami wymagający jasnej komunikacji celów, zadań i intencji reform (*Analiza trendów...* 2009: 36–42).

Jan Szczepański pisał w początkach transformacji, iż w czasach PRL zmiany w szkolnictwie wyższym były permanentne (mowa jest nawet o „gorączce reform

¹² Około 2004–2005 r. opracowano *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego do 2010 roku*, której nigdy nie przyjęto. Na przełomie 2009–2010 r. pojawiły się dwie kolejne propozycje strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020 – konkurencyjne wobec siebie, bo jedna została przygotowana na zlecenie MNiSW, a drugą przygotowało samo środowisko akademickie.

i zmian”), a po upadku realnego socjalizmu zaczął się nowy czas reform (1993: 6). Owszem, zapoczątkowała ten „nowy czas reform” pierwsza pokomunistyczna ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r., niemniej na drugą jej odsłonę czekać trzeba było aż 15 lat. Nowa „gorączka” reform rozpoczęła się zatem dopiero w 2005 r., niemniej jej powrót nie dowodzi wcale perspektywicznego i ukierunkowanego na rozwój szkolnictwa wyższego podejścia reformatorów: „nie można tworzyć ustroju szkolnictwa wyższego, a następnie nie doskonaląc go przez kilka dziesięcioleci i czekać, aż wystąpią zjawiska ostrego kryzysu, żeby podejmować nową wielką reformę” (Szczepański 1976: 160).

Intensywne prace nad reformami nauki i szkolnictwa wyższego rozpoczęły się w Polsce w zasadzie dopiero około 2008 r. Pojawia się w związku z tym pytanie, o czym świadczy owa spóźniona reformatorska mobilizacja – czy o pożądanej zmianie perspektywy państwa, które doceniło politycznie wagę tego sektora dla społeczeństwa i gospodarki, czy też może o braku kompetencji i umiejętności w zakresie jego reformowania (Dziedziczak-Foltyn 2009; 2011a; 2013). Przyjmując, że twierdząca odpowiedź na pierwsze pytanie nie wyklucza również twierdzącej odpowiedzi na drugie pytanie, uzasadnione jest rekomendowanie reguł reformowania wskazywanych przez J. Szczepańskiego kilkadziesiąt i kilkanaście lat temu.

Socjologicznie rzecz ujmując, aby przeprowadzić z powodzeniem reformę jakiegось systemu instytucji, powinny zostać spełnione dwa warunki. Pierwszy to wysoki stopień zorganizowania reformowanego systemu instytucji oraz wyrazistość ich funkcji, drugi to wiedza reformatorów (nie tylko działaczy przygotowujących i wdrażających reformę, ale całych grup zaangażowanych w proces przygotowania, wprowadzenia, modyfikowania reformy oraz utrwalania jej skutków) o reformowanej rzeczywistości oraz wiedza dotycząca samych reform (Szczepański 1999: 20–21).

„Reformator systemu politycznego, a jeszcze bardziej reformator systemu ekonomicznego, musi dysponować dokładną wiedzą o reformowanym przedmiocie [...] Chodzi po prostu o to, że reformator musi przewidzieć, do kogo reforma jest adresowana, z jakim spotka się przyjęciem, jak silne będą grupy popierające, jakie siły będą się reformom sprzeciwiać. Lecz na tym się sprawa nie kończy. Istnieje pewien zasób wiedzy specjalistycznej dotyczący reform, a mianowicie wiedza o specjalnym działaniu reformatora [...].

Ta wiedza o działaniu reformatora musi być opanowana przez całą grupę zaangażowaną w zastosowanie i utrwalenie reformy. Nie wystarcza bowiem przeprowadzenie w parlamencie czy rządzie uchwał nadających reformie moc prawną, by osiągnąć zachowania obywateli potrzebne do realizacji reformy. Reformy bowiem są z reguły procesami długotrwałymi” (*ibidem*: 21).

Pierwszy wyróżniony przez niego warunek – zinstytucjonalizowanie reformowanego wycinka rzeczywistości społecznej i klarowność jego funkcji – jest niejako automatycznie spełniony. Instytucjonalny charakter sposobu zorganizowania systemu szkół wyższych jest niekwestionowany, a pakiet podstawowych funkcji szkół wyższych raczej niezmienny (dyskutowana bywa jedynie asymetria tych funkcji). Kluczowy dla powodzenia reform jest zatem drugi warunek – wiedza reformatorów i podmiotów reform.

Wiedza o **reformowanym przedmiocie** wymaga zaangażowania samej nauki w proces jej powstawania. J. Szczepański twierdził, iż planowana reforma powinna opierać się na naukach społecznych (treściach pedagogiki, socjologii¹³, psychologii i ekonomiki kształcenia), które winny dostarczać reformatorom rejestru zagadnień wymagających przestudiowania i rozważenia. „Reformy są sposobem działania wykorzystującym wyniki badań naukowych lub refleksji racjonalnej do doskonalenia stanu rzeczywistości społecznej i kulturowej” (*ibidem*: 32).

Jednakże w książce *Refleksje nad oświatą* jej autor (1973: 28–29) wskazywał na dość poważne trudności zaplanowania dalekosiężnych reform systemu oświaty, które dawałyby szanse na unowocześnienie tego systemu, by stał się on czynnikiem przyspieszania postępu, by umożliwił skok modernizacyjny społeczeństwa we wszystkich dziedzinach jego aktywności. Problemem był niewystarczający stan zaawansowania teoretycznego i metodologicznego tychże nauk, który powstał przez ich „zaniedbywanie”. Tym bardziej jako niezbędne jawiło się J. Szczepańskiemu (1999: 33) „wbudowanie” w ów system społeczny mechanizmu „samodoskonalenia”, który wprowadzałby korektę każdej anomalii czy błędu, bez czekania na wymuszenie tych zmian przez ogólną reformę. „Nowy model szkolnictwa wyższego przystosowanego do zmiennego społeczeństwa musi mieć wbudowane mechanizmy samodoskonalenia i samoprzystosowania” (Szczepański 1976: 160). Owe mechanizmy samodoskonalenia zawierają bowiem wiedzę, jak powinien wyglądać przebieg zjawisk, by rozpoznać zjawiska niepożądane i ujemne, ale też jak przebiega proces poprawy i jak wprowadzać korekty (Szczepański 1999: 34).

Wracając do współczesności, od czasu drugiej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. wiele się zmieniło i nadal zmienia w zakresie rozwoju wiedzy niezbędnej w procesie reformowania. Zgodnie z przyjętą praktyką tzw. polityki opartej na dowodach reformatorzy zwrócili baczniejszą uwagę na opracowania ekspertów (zwłaszcza międzynarodowe), a nawet, jak w przypadku przygotowywanych propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., zwerbowali pracujące dla ministerstwa instytucje eksperckie. Równolegle do

¹³ Szczególną rolę w procesach reformowania J. Szczepański (1999: 34) przypisywał socjologii, która powstała wprawdzie jako nauka o procesach spontanicznych, zawsze była jednak spleciona z polityką (rozumianą jako organizowanie działań, zaspokajanie potrzeb, tworzenie prawa).

tych działań, i zgodnie z ideą dialogu społecznego charakterystyczną dla społeczeństwa demokratycznego, uzupełniają i wzbogacają też mechanizmy komunikacji publicznej, o czym świadczą wieloetapowe konsultacje społeczne przy opracowywaniu propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. oraz przy wprowadzaniu kolejnych nowelizacji ustaw. Nie ulega wątpliwości, iż rośnie zasób wiedzy reformatorów, a dzięki upublicznionym w Internecie przez ministerstwo opracowaniom – także zasób wiedzy adresatów reformy i całego społeczeństwa, o ogólnoswiatowych przeobrażeniach szkolnictwa wyższego i trendach jego rozwoju, przede wszystkim zaś o stanie szkolnictwa wyższego w Polsce. Ma też miejsce poprawa komunikacji pomiędzy centrum reformującym (MNiSW) a instytucjami szkolnictwa wyższego oraz innymi zainteresowanymi reformą stronami. Czy można jednak przyjąć, iż działania te są wystarczające dla powodzenia reform?

W swych rozważaniach o istocie reform Jan Szczepański (1999: 32) bardzo mocno akcentował kwestię przyszłości, pisząc, iż „reforma jest sposobem działania zmieniającego rzeczywistość na rzecz rzeczywistości udoskonalonej”, co pociąga za sobą konstatację, iż „wizja rzeczywistości ulepszonej jest istotnym elementem całości kształtu rzeczywistości reformowanej”. Zalecał analizowanie całości spraw składających się na reformę, jednak ze szczególnym ukierunkowaniem na wynik działań reformujących i stan rzeczywistości po ulepszeniu. „Na ów stan spraw ulepszonych składają się: stan rzeczywistości ulegającej polepszeniu; wizja, czyli obraz stanu rzeczy po ulepszeniu; metody działań ulepszających, ich adekwatność i dokładność zastosowania; jakość kadry opracowującej wizję rzeczywistości ulepszonej i stosującej metody działania; harmonizowanie procesów spontanicznych z procesami sterowanymi przez organizatorów reformy” (*ibidem*: 33).

Autor przestrzegał przy tym przed niebezpieczeństwem ograniczania reformy jedynie do metod działań ulepszających, co wiąże się z ryzykiem przekształcania działalności reformatorskiej w działalność pozorną. Pisząc (już w nowej rzeczywistości systemowej) o granicach reform szkolnictwa wyższego, wskazywał na niedoskonałość procesu reformowania samego systemu jako takiego, bez głębszych przeobrażeń w zakresie rzeczywistości szkoły wyższej dotyczących relacji student – nauczyciel (1993). Miał on także świadomość, iż projekty „reorganizacji ulepszającej całość spraw objętych reformą” (1999: 17) nie zawsze znajdują uznanie i/lub poparcie, przynajmniej w odniesieniu do części proponowanych zmian, u wszystkich grup zaangażowanych w proces reform. W debacie publicznej towarzyszącej obecnym procesom reformowania szkolnictwa wyższego jest wiele głosów kwestionujących jakość aktualnie wdrażanej reformy. Krytycy wskazują na brak wizji (chodzi o brak przyjętej wizji rozwoju oraz nieracjonalną kolejność prac nad strategią i nowym prawem), odgórny i technicystyczny charakter zmian oraz niedocenienie spontanicznych

reakcji środowiska (Dziedziczak-Foltyn 2011b). Wiele jest także uwag dotyczących samego procesu tworzenia prawa (Dziedziczak-Foltyn 2013: 92–97), które dla Jana Szczepańskiego (1999: 34–35) było w przeprowadzaniu reform potężnym czynnikiem wspierającym rozwój i rozkwit. W dyskusjach pojawia się również kwestia zaniedbania w reformie wychowawczej i kulturotwórczej misji szkół wyższych¹⁴.

Przesłanie z przeszłości dla współczesnych reformatorów

Pomimo odmiennych od dzisiejszych ideologiczno-politycznych oraz społeczno-gospodarczych i kulturowych warunków, w jakich pisał J. Szczepański, omówione w tym artykule spostrzeżenia i sugestie tego autora mają interesujące zastosowanie w socjologicznej analizie obecnie prowadzonej w Polsce polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. W swoich tekstach podkreślał nie tylko konieczność i złożoność reformowania tego sektora (formułując wskazówki, jak to robić), ale przede wszystkim postulował potraktowanie sektora szkół wyższych jako czynnika modernizacji społeczno-gospodarczej, czynnika rozwoju cywilizacyjnego. Postulatu tego nie udało się spełnić w czasach Polski Ludowej, nie udało się też w czasach transformacji. W latach 90. decydenci w Polsce byli głusi na ów głos rozsądku, jednakże płynący ze świata nauki i, choć ówczesni eksperci przestrzegali przed tym, dali się uwieść ideologii wolnego rynku, stawiając na nieplanowany i niekontrolowany „rozwoj” tego sektora, który wszakże nie był równoznaczny z tak pożądanym postępowaniem cywilizacyjnym.

Niewątpliwie wiele zmieniło się w podejściu państwa do szkolnictwa wyższego w ostatnich pięciu latach i w samym systemie szkolnictwa wyższego. Bez względu jednak na to, jakie są oceny tych zmian, nadal istnieje konieczność długookresowego wsparcia prognostycznego, planistycznego i strategicznego dla sprostania wyzwaniom przyszłości, już nie tyle w perspektywie zbliżającego się rychło roku 2020, ale roku 2050. Co godne uwagi w kontekście proponowanego w tym artykule zestawienia teraźniejszości z czasami lat 70. i 80., myślą przewodnią *Raportu Polska 2050* jest teza, iż „Świat i Polska w 2050 r. będą bardziej odmienne od dzisiejszych, niż obecne od tych w 1970 r.” (Wierzbicki 2012: 124). Eksperci prognozujący przyszłość zdecydowanie podkreślają, iż bez wizji szkolnictwa wyższego jako „współautora” i „współaktora” skoku cywilizacyjnego 2010–2030 (Kukliński 2011: 147), istnieje realna groźba realizacji najczarniejszych scenariuszy przewidujących brak postępu cywilizacyjnego.

¹⁴ Syntezę głosów w dyskusji na temat kulturotwórczej misji szkoły wyższej zawiera przygotowany przeze mnie dla czasopisma „Societas Communitas” tekst pt. *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym* (w druku).

Nawołują oni do „wzmocnionego nacisku nauki i szkolnictwa polskiego na polską klasę polityczną w celu uzyskania priorytetu dla rozwoju cywilizacyjnego”, gdyż choć sektory te mają powolną dynamikę zmian, dają też najbardziej trwale wyniki (Wierzbicki 2012: 124). Dorobek Jana Szczepańskiego można zatem uznać za swoiste przesłanie z przeszłości dla dalszej przyszłości, warte rozważenia przez współczesnych decydentów dla kreowania lepszego jutra Polski i Polaków.

Bibliografia

- Analiza trendów i najlepszych praktyk wynikających z dokumentów definiujących strategię szkolnictwa wyższego na świecie* (2009), Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/05e44ffe07f7e6a3b38a6144afd3ade3.pdf (20.11.2013).
- Dziedziczak-Foltyn A. (2009), *O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej*, „Przegląd Socjologiczny”, t. LVIII/3.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2011a), *Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/38.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2011b), *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej*, [w:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, IMPULS, Kraków.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2013), *Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju*, [w:] J. Pakuła (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, EIKON, Toruń.
- Grabowska E. (2009), *Możliwości przewidywania i poznania społeczeństw*, [w:] D. Zalewska (red.), *Granice poznania przyszłości*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Karpiński A. (2009), *Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością?*, PTE, Warszawa.
- Kluczyński J. (1986), *Szkolnictwo wyższe w czterdziestoleciu Polski Ludowej*, PWN, Warszawa–Kraków.
- Kluczyński J. (1989), *Szkolnictwo wyższe. Stan i kierunki przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków.
- Kluczyński J. (1991), *Prognozy i uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź.
- Kukliński A. (2011), *Wizje i strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, [w:] *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn PTE”, nr 2 (52), kwiecień 2011, http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn_2_2011.pdf (20.11.2013).

- Kuźnicki L. (2009), *Sprawy Polski w świetle 40-letniej działalności Komitetu Prognoz*, [w:] J. Kleer, B. Galwas, A. Wierzbiński (red.), *Rola nauki w myśleniu o przyszłości*, Komitet Prognoz Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Markiewicz W. (2005), *Wspomnienie o profesorze Janie Szczepańskim*, „Nauka”, nr 1.
- Miśkiewicz B. (2003), *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pęcherski M. (1973), *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości* (2013), Narodowy Program Foresight Polska 2020, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/60ae15db0ec9b590e5533e392e7c2a91.pdf (20.11.2013).
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju* (2013) Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 11 stycznia 2013, <http://monitorpolski.gov.pl/MP/2013/121> (20.11.2013).
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (20.11.2013).
- Polska w obliczu wyzwań przyszłości* (2004), Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Popiński K. (2010), *Rola edukacji na poziomie wyższym w modernizacji społeczno-ekonomicznej Polski w latach 1945–1989*, [w:] J. Chumiński, *Modernizacja czy pozorna modernizacja. Społeczno-ekonomiczny bilans PRL 1944–1989*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław.
- Potencjał implementacyjny* (2010), Rozmowa z dr hab. Ireneuszem Białeckim, prof. UW, dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego (przeprowadzona przez Andrzeja Świcia), „Forum Akademickie”, nr 4, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/04/22_potencjal_implementacyjny.html (20.11.2013).
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, (2008), <https://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym> (20.11.2013).
- Szczepański J. (1969a), *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szczepański J. (1969b), *Szkoły wyższe a postęp społeczny*, [w:] M. Ofierska, M. Dietl (red.), *Moralność i społeczeństwo. Księga Jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1973), *Refleksje o oświacie*, PIW, Warszawa.
- Szczepański J. (1976), *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szczepański J. (1989), *Polska wobec wyzwań przyszłości*, UW, Warszawa.
- Szczepański J. (1999), *Reformy, rewolucje, transformacje*, IFiS PAN, Warszawa.
- Wierzbiński A.P. (2012), *Szkolnictwo polskie w perspektywie 2050 r.*, Zarząd Krajowy PTE, Warszawa.

Lucyna Prorok
Katedra Socjologii Edukacji
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

EUROPEJSKI MODEL KSZTAŁCENIA ORAZ POLITYKA EDUKACYJNA A POLSKIE REALIA

Wprowadzenie

Edukacja, oświata, wychowanie, kształcenie oraz socjalizacja to wszystko nazwy procesu, który charakteryzuje się nabywaniem wiedzy i kształtowaniem osobowości jednostki – ucznia, przez jego nauczyciela. Procesy te od zarania dziejów są obecne w ludzkiej działalności i świadomości, ponieważ stanowiły nie tylko gwarancję przetrwania kultury czy tradycji danej społeczności, ale często wiązały się z jej bezpieczeństwem i przeżyciem. Analizując na przestrzeni dziejów zmiany, jakie zachodziły w formie edukacji, sposobie nauczania, osiągalności wiedzy, a także rodzaju stosowanych środków dydaktycznych, mamy pełen obraz postępu cywilizacyjnego ludzkości. Wbrew pozorom edukacja (oświata) przeszła bardzo długą drogę od wiedzy gwarantującej przetrwanie, przez wiedzę zarezerwowaną dla wybranych i stanowiącą narzędzie manipulacji oraz kontroli elit nad masami, do całkowitego upowszechnienia informacji na temat człowieka i jego otoczenia. Dlatego też stopniowo zmieniały się podmioty odpowiedzialne za sposób, zakres i formę publikowanej wiedzy. I tak, początki oświaty wywodzą się od starców i mędrców w społecznościach pierwotnych, przez pierwsze formy zorganizowanego nauczania w starożytności, następnie wiedzy zakazanej i cenzurowanej przez Kościół katolicki. Kolejny etap to przełamanie kościelnego monopolu na prowadzenie szkół w okresie reformacji, dalej eksplozja poznawcza oświeconej Europy pierwszych świeckich szkół zatrudniających pedagogów (wyszkolonych nauczycieli). Kolejne zaś zmiany wiązały się z dziewiętnastowiecznymi ustawami o obowiązku nauczania w szkołach powszechnych

kontrolowanych przez państwo, a na likwidacji analfabetyzmu w XX w. kończąc. Dalsze etapy rozwoju edukacji i oświaty na kontynencie europejskim wynikały ze zmian technologicznych, które wymusiły na ich uczestnikach ciągłą aktywność edukacyjną (poznawczą), ale także prowadzą do ujednoczenia form kształcenia w różnych krajach. Poza tym edukacja stała się społecznie niezbędna, stanowi również nadzieję na wszelkiego rodzaju procesy modernizacyjne społeczeństw europejskich, dlatego często stawiana jest ponad podziałami geopolitycznymi jako instrument ponadnarodowych zmian. Przykładem takiego działania jest właśnie propozycja budowy europejskiego obszaru wiedzy, na który składają się: europejski obszar badań i innowacji, europejski obszar edukacji (kształcenia i szkolenia), europejski obszar szkolnictwa wyższego oraz europejski obszar uczenia się przez całe życie (kształcenie ustawiczne). W dokumentach strategicznych Unii Europejskiej, takich jak: *Strategia Lizbońska* (2000), dokument *Przyszłość edukacji i szkolenia – najważniejsze cele* (Sztokholm, marzec 2001) oraz *Szczegółowy program prac do realizacji celów stawianych przed systemami edukacji i szkolenia w Europie* (RE, Barcelona, marzec 2002), przyjmuje się, iż realizacja wspólnotowej polityki edukacyjnej powinna dążyć do uwzględnienia następujących czynników (strategii działań), jak:

- alokacja jednostek w strukturze społecznej państwa narodowego i/lub Europy,
- emancypacja jednostek, społeczeństw czy narodów wobec narzucanych im ideologii oraz
- instrument oddziaływania międzynarodowego.

Polityka edukacyjna w Polsce i krajach Unii Europejskiej

Biorąc pod uwagę historyczne uwarunkowania kształtowania się polityki edukacyjnej na kontynencie europejskim, należy uwzględnić także współczesne tendencje powiązane głównie z gospodarką opartą na wiedzy. W jej realizacji ważne jest bowiem zespolenie rynku pracy z edukacją, co doskonale obrazują statystyki dotyczące aktywności zawodowej, bezrobocia czy wzrostu produkcji i PKB, rozwoju przedsiębiorczości, poziomu innowacyjności gospodarek¹

¹ Mierzenie poziomu innowacyjności gospodarki kraju jest dość skomplikowanym procesem uwzględniającym szereg wskaźników pogrupowanych w poszczególne indeksy, dlatego też Polska w różnych rankingach zajmuje różne pozycje. Na przykład w rankingu *Innovation Union Scoreboard* Polska została zaklasyfikowana do trzech z czterech kategorii, jako umiarkowany innowator, zajmuje 23. miejsce wśród 27 krajów UE. Wynika to z tego, że Polska charakteryzuje się niezrównoważonym potencjałem innowacyjnym, bazującym przede wszystkim na kapitale ludzkim, zaś niska jest skłonność do współpracy B+R. Natomiast w globalnych rankingach

poszczególnych państw. Na przykład: w 2011 r. współczynnik aktywności zawodowej osób w wieku 15–64 lata dla Polski wyniósł 66,1%, a dla Unii Europejskiej (27 krajów) 71,2%. Jednocześnie wskaźnik zatrudnienia w 2011 r. dla tej samej populacji wyniósł w Polsce 59,7%, dla UE 64,3%, przy jednakowej stopie bezrobocia 9,7% (BAEL, 2012). Dlatego też we Wspólnocie Europejskiej kładzie się coraz większy nacisk na to, iż podstawą funkcjonowania współczesnego człowieka jest jego skłonność (zdolność) do uczenia się, umiejętność wykorzystywania posiadanych i zdobywania nowych informacji (por. *Strategia Lizbońska* 2000). I tak w 2011 r. w Polsce w grupie osób w wieku 18–24 lata posiadających wykształcenie podstawowe i/lub gimnazjalne 5,6% nie kontynuuje dalej nauki ani nie doksztala się, co na tle całej Unii Europejskiej (27 krajów) jest zadowalającym wynikiem, w UE jest to 13,5%. Znacznie gorzej jest, jeżeli chodzi o przedział wiekowy 25–64 lata osób uczących się i doksztalających się, dla Polski to 4,5%, a dla UE 8,9%. Polska wyróżnia się natomiast pod względem liczby studentów szkół wyższych, w roku akademickim 2009/2010 na 10 tys. osób w Polsce było 563 studentów (wraz z cudzoziemcami), a w UE 396 studentów.

Ponadto ważna jest umiejętność przyjmowania pionierskich (innowacyjnych) rozwiązań ułatwiających produkcję i konsumpcję dóbr i usług dostępnych na rynku, ale również zdolność do kreowania nowych rozwiązań. W związku z powyższym można wyróżnić kilka bardzo ogólnych celów współczesnej polityki edukacyjnej państw europejskich.

1. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk, grup etnicznych, kultur, posiadających różny kapitał życiowy, itd.

2. Dążenie do poprawy bytu dzieci i młodzieży, a w dalszej perspektywie czasowej grup społecznych narażonych na kryzysy życiowe, bezrobocie, patologie społeczne.

3. Dążenie do rozwoju i poprawy bytu (dobrostanu) całych społeczeństw.

4. Poprzez realizację zasady solidarności społecznej i integracji społecznej usuwanie nierówności społecznych.

5. Podnoszenie poziomu kultury życia i dążenie do postępu cywilizacyjnego (por. *Strategia Lizbońska* 2000; *Deklaracja Kopenhaska* 2002).

W realizacji polityki edukacyjnej ważne jest zatem wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych, gdzie zasadniczy nacisk kładzie się na funkcję egalitaryzującą polityki edukacyjnej jako części składowej polityki

innowacyjności wyniki przedstawiają się następująco: *Knowledge Economy Index* 37/145 (Bank Światowy, 2009); *Global Creativity Index* 41/82 (Floryda i inni 2011); *Global Innovation Index* 43/125 (INSEAD, 2011); *Global Innovation Index* 52/110 (BCG/MI/NAM, 2009).

społecznej państwa. Szkoły jako instytucje społeczne realizują również funkcję pomocową i kompensacyjną poprzez udzielanie pomocy materialnej uczniom, wsparcie w nauce (zajęcia wyrównawcze, tzw. korepetycje) oraz pomoc pedagogiczno-psychologiczną. Ponadto w wielu krajach europejskich szkoła pełni rolę integracyjną wobec uczniów oraz ich rodziców, często osób pochodzących z różnych środowisk społecznych, ponieważ ze społecznego punktu widzenia ważne jest niwelowanie różnic środowiskowych, klasowych i statusów społeczno-zawodowych na jak wcześniejszym etapie rozwoju dziecka. W 2010 r. w Polsce wskaźnik zagrożenia ubóstwem² wyniósł 17,6%, a w 27 krajach Unii Europejskiej niewiele mniej, bo 16,4%.

Z drugiej jednak strony system oświaty utrwała istniejące nierówności (dysproporcje) edukacyjne między jednostkami oraz grupami społecznymi (zob. Klebaniuk 2007). W tym obszarze ujawnia się funkcja selektywna systemu oświaty, co determinuje ścieżki życiowe uczniów oraz w przyszłości ich miejsce na rynku pracy, dlatego ze strony Unii Europejskiej jest silna presja na wzmocnienie pozytywnych elementów systemu oświaty i edukacji.

Wyznaczone cele dla współczesnej polityki edukacyjnej wiążą się ze zmianą podejścia do edukacji w XX w., kiedy to nastąpiło przejście od nauczania, którego celem (głównym) było dostarczanie kwalifikacji zawodowych, do celu, jakim jest kształcenie (kształtowanie) kapitału ludzkiego. Dostrzeżono bowiem fakt, że posiadanie określonych kwalifikacji zawodowych (jednego typu), przy jednoczesnej dużej dynamice rynku pracy, przyczynia się do wzrostu bezrobocia. Dodatkowo postęp technologiczny wpływał na szybkie dezaktualizowanie się posiadanej wiedzy zawodowej (fachowej), co wymuszało na pracownikach konieczność doksztalcenia się, czyli aktualizowania wiedzy o nowych technologiach, produktach, procedurach itd. Stąd wzięła się potrzeba nowego podejścia do systemu oświaty i edukacji jako zorganizowanego działania różnych instytucji na rzecz wykształcenia wśród uczniów postawy bycia zdolnym (i chętnym) do ciągłego uczenia się i nabywania nowej wiedzy (por. *Deklaracja Kopenhaska* 2002). Jak wynika ze statystyk, na przestrzeni 11 lat w Polsce przybyło osób bezrobotnych z wykształceniem wyższym, w roku 2000 było ich 69,4 tys., zaś w 2011 r. 225,8 tys. (w tym kobiet aż 155,2 tys.). Natomiast znacznie ubyło bezrobotnych z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym z 561,9 tys. w 2000 r. do 440,7 tys. w 2011 r. Podobnie odnotowano znaczący ubytek osób bezrobotnych z wykształceniem zasadniczym zawodowym z 998,8 tys. w roku 2000 do poziomu 555,8 tys. w 2011 r.

Dwudziestowieczny system edukacji realizujący zadanie „produkcji” kapitału ludzkiego dąży z jednej strony do zagwarantowania powszechnego dostępu do

² Po uwzględnieniu w dochodach transferów społecznych.

szkolnictwa dla dzieci i młodzieży z pominięciem uwarunkowań ekonomicznych i terytorialnych. A z drugiej strony, sam system szkolnictwa nie powinien być pod tym względem różnicowany, to znaczy, że niezależnie od lokalizacji szkoły, czy placówki oświatowej, powinna ona zachować określony standard i poziom świadczonych usług edukacyjnych. Jest to szczególnie widoczne (i od dawna w różnych obszarach życia społecznego pokutujące), że istnieje podział na Polskę A i B oraz podziały na to co miejskie (lepsze) i wiejskie (gorsze). Jednak w związku z dążeniem do realizacji nowych zasad polityki edukacyjnej te różnice coraz bardziej się zacierają.

Z tą tendencją wiąże się wyrównywanie warunków funkcjonowania szkolnictwa poprzez ujednoczenie poziomu i jakości usług oświatowych, gwarantowanie szans rozwojowych dla wszystkich uczniów oraz kładzenie większego nacisku na „niegubienie” talentów.

Trzeba jednak zauważyć, że to ostatnie z pedagogicznego i psychologicznego punktu widzenia jest najbardziej problematyczne, ponieważ dostrzeżony przez nauczyciela talent ucznia powinien być wzmacniany i rozwijany. Pytanie: jak? W szkole konsolidującej różnie uzdolnione dzieci jednostkowy talent może się zmarnować. Wyłączenie go z klasy i odseparowanie od rówieśników może przynieść pozytywne efekty w zakresie posiadanej wiedzy, ale również przyczynić się do pojawiania się deficytów w sferze społecznej i/lub psychologicznej. Jedynym sensownym rozwiązaniem dla niektórych wydaje się w tym przypadku rozbudowa systemu wsparcia dla uczniów, fundowanie stypendiów i umożliwienie im dalszego rozwoju w specjalistycznym toku edukacji.

Pod adresem polskiego systemu oświaty i edukacji formułowane są różnego rodzaju zarzuty, które na skutek wdrażania nowych rozwiązań instytucjonalnych, normatywnych i jakościowych mają być wyeliminowane. I tak do najczęściej wskazywanych problemów polskiego systemu edukacji zalicza się:

- niski stopień upowszechnienia edukacji przedszkolnej,
- problemy z wypełnianiem przez szkołę funkcji wychowawczej (przede wszystkim poziomu gimnazjum),
- brak skutecznych mechanizmów wyrównywania szans dzieci i młodzieży w dostępie do edukacji (poziom średni, wyższy),
- niedostosowanie kierunków i form kształcenia zawodowego do wymogów rynku pracy,
- brak systemowych rozwiązań w zakresie upowszechniania edukacji ustawicznej (por. *Strategia Rozwoju Kraju 2007–2013; Program Operacyjny kapitał Ludzki 2007–2013*).

Konieczność wprowadzenia zmian usprawniających polski system edukacji wiąże się z faktem przystąpienia w 2004 r. Polski do Unii Europejskiej, przez co nastąpiła implementacja celów i priorytetów dotyczących oświaty i edukacji z *Odnowionej Strategii Lizbońskiej* (2005). Dlatego też w krajowych dokumentach strategicznych, takich jak: *Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2013*, przyjęto realizację polityki edukacyjnej, na którą będą składać się następujące elementy:

- zwiększenie nakładów finansowych na działalność badawczą i naukową,
- podnoszenie jakości kształcenia,
- podnoszenie jakości/kompetencji kadry naukowej,
- zwiększenie transferów wiedzy ze sfery nauki do biznesu,
- upowszechnianie idei uczenia się przez całe życie,
- podnoszenie zatrudnialności, konkurencyjności oraz adaptacyjności pracowników poprzez programy edukacyjne (zob. również *Rezolucja PE 2004/2272/INI*).

Powyższe cele i priorytety odnoszą się do obserwowanych tendencji rozwojowych w zakresie edukacji europejskiej, co wymaga systemowych działań ze strony państw członkowskich. Przede wszystkim wskazuje się na konieczność dostosowania systemów edukacji do zmian na międzynarodowym rynku pracy tak, aby uchronić przyszłych absolwentów przed bezrobociem, ale także umożliwić mobilność zasobów pracy. W dobie komplikacji życia społecznego oraz szybkiego rozwoju nauki, co powoduje dezaktualizowanie się posiadanej wiedzy, faktem staje się wydłużanie czasu nauki (szkolnej) i dążenie do modelu kształcenia ustawicznego – **uczenia się przez całe życie**.

Ponadto znacznie poszerza się zakres kształcenia realizowany w placówkach oświatowych, ponieważ poza wiedzą teoretyczną system ten powinien (musi) obejmować także umiejętności tzw. miękkie, jak: postawy społecznej akceptacji, tolerancji, ale również rozumienia potrzeby samokształcenia. Obserwuje się również, że szeroki profil kształcenia z punktu widzenia funkcjonowania na rynku pracy jest o wiele bardziej korzystny aniżeli wąskie specjalizacje. Chyba, że są to unikatowe, niekonkurencyjne zawody wysokiej klasy specjalistów nowych technologii. Ponadto bezwzględną koniecznością stała się współpraca między uczelniami wyższymi a otoczeniem biznesu, gdzie z jednej strony wiedza, a z drugiej kapitał i doświadczenie wymieniają się posiadaną wiedzą, kształcąc profesjonalistów. Coraz bardziej docenione jest również kształcenie zawodowe, ale praktyczne, a nie teoretyczne, dlatego też szkoły średnie zawodowe stają się ważnym elementem systemu kształcenia.

Poza opisanymi powyżej cechami należy również uwzględnić uwarunkowania realizacji polityki edukacyjnej w Polsce. Ponieważ z rządowych analiz

przeprowadzonych na potrzeby opracowania *Strategii Rozwoju Kraju na lata 2007–2013* wynika, że Polska jest jednym z najbiedniejszych krajów Unii Europejskiej, ale pod względem liczby ludności jest szóstym co do wielkości krajem członkowskim. Ponadto Polska ma największy odsetek młodzieży wkraczającej na rynek pracy. W latach 2007–2015 prognozuje się, iż spadać będzie odsetek ludności w wieku produkcyjnym w miastach, a rosnać będzie na wsiach. Ponadto wśród młodzieży obserwuje się wzrost zainteresowania wykształceniem na poziomie wyższym (licencjackie). I tak, na poziomie szkół wyższych współczynnik skolaryzacji brutto w roku akademickim 2005/2006 wyniósł ogółem 48,8%, zaś w 2011/20 – 12 53,1%. Przy czym większy wzrost liczby studentów obserwuje się w grupie kobiet niż mężczyzn, gdzie w latach 2005/2006 współczynnik solaryzacji brutto wyniósł 56,1% dla kobiet (mężczyźni 41,9%), a w latach 2011/2012 – 63,7% (mężczyźni 42,8%). W analizowanym okresie współczynnik solaryzacji netto ogółem wyniósł 38,0% (kobiety 43,4%, mężczyźni 32,8%), w latach 2011/2012 ogółem 40,6 (kobiety 49,2%, mężczyźni 32,3%).

Ponadto polska gospodarka charakteryzuje się niskim wskaźnikiem innowacyjności oraz niskimi nakładami na sferę B+R. W okresie lat 2000–2011 według badań GUS zmalały nakłady na działalność badawczą i rozwojową z budżetu państwa, z poziomu 63,4 w roku 2000, do 51,9 w 2011. W relacji do PKB wzrost jest niewielki z 0,64 do 0,74% w 2010 r., co w przeliczeniu na jednego mieszkańca wyniosło 145\$³. W porównaniach międzynarodowych w 2012 r. suma publicznych i prywatnych nakładów na edukację w stosunku do PKB wyniosła w krajach OECD 6,2%, w Polsce 5,8%, co dało 25. miejsce wśród 37 krajów uwzględnionych w porównaniach (zob. *OECD Indicators*, 2012).

Obserwuje się także niedopasowanie kierunków badań naukowych do potrzeb przedsiębiorstw. Nadal na niskim poziomie jest skłonność do współpracy między sferą nauki i biznesu. Zaś inwestycje w rozwój badań i innowacyjnych technologii przez przedsiębiorców postrzegane są jako zbyt ryzykowne i czasochłonne. Z tego powodu częściej kupowane są przez nich gotowe linie technologiczne z zagranicy aniżeli finansowane krajowe badania i wynalazki. Problemem jest również polska procedura nadawania patentów, według naukowców i odkrywców zbyt długotrwała i mierna w efektach (z ich punktu widzenia). Błędem jest również zbyt duża koncentracja na projektach twardych przynoszących natychmiastowe rezultaty, kosztem inwestowania w projekty miękkie (jak edukacja), których korzyści mogą być obserwowalne na przestrzeni kilku lat. Należy zatem w krajowej polityce edukacyjnej zrównoważyć działania na rzecz wzrostu gospodarczego oraz społecznego bieżącego, jak i przyszłego.

³ Dla porównania: Austria 1103\$, Belgia 749\$, Dania 1229\$, Finlandia 1415\$, Niemcy 1056\$, Republika Czeska 395\$ – *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej* (2012).

Europejski model kształcenia

Oczekiwania wobec polityki edukacyjnej są zmienne w czasie i uzależnione od różnorodnych uwarunkowań w poszczególnych państwach, do których zaliczamy:

- ekonomiczne,
- ustrojowo-polityczne,
- demograficzne,
- społeczne, oraz
- historyczno-narodowe.

I tak, jeśli chodzi o czynniki ekonomiczne, to zaliczamy do nich oczekiwania gospodarki na określone typy postaw, umiejętności i wiedzę wyprodukowane w systemie oświaty i edukacji. Ale to także finansowe możliwości budżetu państwa wyrażone środkami przeznaczanymi na ten system, co w przypadku Polski przedstawia się następująco: w 2011 r. z budżetu państwa na finansowanie nauki przeznaczono 0,3 % PKB, na oświatę i wychowanie 0,1% PKB, na szkolnictwo wyższe 0,8% PKB.

Czynniki ustrojowo-polityczne to inaczej wizja i znaczenie edukacji w programach partii rządzącej, co bezpośrednio wpływa na kształt i treść polityki oświatowej. Jak zauważył J. Szczepański (1973: 18), „szkolnictwo jest niezwykle czułym instrumentem działania politycznego i ideologicznego”, dlatego należy o tym pamiętać formułując oczekiwania wobec tego systemu. Ponadto poprzez oświatę realizowane są różnego rodzaju interesy społeczne i instytucjonalne, materialne i zawodowe.

Przez czynniki demograficzne rozumie się występowanie tzw. wyżów i niżów demograficznych oraz czas ich trwania. Jak wiadomo, w okresie niżu demograficznego podejmuje się różnego rodzaju działania naprawcze i reformatorskie w systemie oświaty, często o znaczeniu strategicznym. Natomiast okres wyżu to najczęściej czas stabilizacji i realizacji podjętych wcześniej decyzji.

Czynniki społeczne wiążą się ze stanem rozwoju społeczeństwa, strukturą społeczną i jej przemianami, procesami rozwoju cywilizacyjnego, globalizacją, technizacją i eksplozją informatyczną, rozwojem mediów itd. Do tych czynników zaliczamy również jakościowe przemiany na rynku pracy, dotyczące treści kwalifikacji zawodowych i warunków wykonywania pracy zawodowej, do których system oświaty powinien przygotować przyszłych absolwentów (pracowników).

Ostatni rodzaj czynników wpływających na sposób realizacji polityki edukacyjnej w poszczególnych państwach, jak i całej Unii Europejskiej zależy od uwarunkowań historyczno-narodowych. Zalicza się do nich te wszystkie cechy, które wiążą się ze specyfiką i charakterem narodowym danego państwa. Chodzi tutaj oczywiście o kulturę, tradycję, doświadczenia historyczne itp.

Uwzględniając powyższe czynniki w krajach członkowskich Unii Europejskiej, proponuje się (zob. *Odnowiona Strategia Lizbońska* 2005), aby wprowadzić w miarę możliwości jednolity europejski model kształcenia (edukacji), rozumiany jako kształtowanie różnego typu umiejętności twardych i miękkich. W krajowych dokumentach strategicznych⁴ przyjmuje się, że inwestowanie w dzieci i młodzież stało się społeczną koniecznością, ponieważ jest to synonim zabezpieczenia na przyszłość jednostki (grupy, całego społeczeństwa) przed bezrobociem, wykluczeniem społecznym, biedą oraz patologią. Dlatego celem jest tu zmiana programów szkolnych pozwalająca wykształcić aktywnego, kreatywnego oraz praworządnego Polaka – Europejczyka, co J. Szczepański (1973: 47) określił, że „każda formacja społeczno-gospodarcza ma swój określony ideał człowieka, zakładany jako »naturalny« dla jego ustroju”.

Cechy (priorytetowe) obywatela Europy „nowej jakości” to przede wszystkim wychowanie w duchu tolerancji społecznej, religijnej, rasowej i etnicznej wobec innych osób i grup. To również ukształtowanie postawy empatii, (z)rozumienia i akceptacji wobec tego, co inne (różne) od własnej religii, kultury i tradycji, ale nie gorsze. Praworządny Europejczyk to przede wszystkim osoba (postawa) szanująca pokój i demokratyczne podstawy ustroju Unii Europejskiej, to angażujący się i odczuwający obowiązek uczestniczenia w życiu publicznym dla dobra własnego i innych obywatel. Dzięki znajomości języków obcych to także osoba posiadająca kontakty i znajomości o zasięgu międzynarodowym, co stanowi drogę do budowania nieformalnej platformy wymiany doświadczeń, wiedzy, kultury oraz praktyki. Na koniec oczekuje się, iż taki obywatel Europy będzie posiadał wiedzę na temat Unii Europejskiej i jej miejsca w globalnej gospodarce, polityce i społeczności. Dzięki czemu będzie odczuwał obowiązek (potrzebę) kreowania i podjęcia wysiłku, aby Unia Europejska zajmowała jak najwyższe pozycje w międzynarodowych rankingach.

W realizacji tego celu pomoc mają cztery działania (filary) europejskiego modelu kształcenia przypisywane również procesowi bolońskiemu⁵, do których zalicza się, zgodnie z założeniami *Strategii Lizbońskiej* (2000):

⁴ Por. *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013...* (2007), *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013...* (2005), *Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015...* (2006), *Strategia Rozwoju Nauki do 2015 roku* (2007).

⁵ Zob. *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy* (2003).

- równość szans edukacyjnych,
- poprawę jakości kształcenia,
- nowy model nauczania,
- europejski model wychowania.

Wdrożenie tychże filarów do poszczególnych narodowych systemów oświaty ma prowadzić do rozwoju społeczeństwa informacyjnego oraz gospodarki opartej na wiedzy. Ponadto przyczyniać się ma (powinno) do promowania przedsiębiorczości (jako umiejętności jednostki) oraz zwiększenia związków (współpracy) pomiędzy edukacją a biznesem. Ale także wymaga nowych postaw i sposobów realizacji roli nauczyciela jako współodpowiedzialnego za realizację przyjętych ogólnospołecznych dążeń.

W dokumentach strategicznych⁶ przez **równość szans edukacyjnych** przyjmuje się realizację zasady integracji społecznej poprzez edukację i systemy edukacyjne, które powinny obejmować wszystkie dzieci i młodzież bez względu na ich pochodzenie, czy stan zdrowia (por. Reinhard, 2007). Równość w dostępie do edukacji w każdym europejskim państwie powinna być zagwarantowana wszystkim dzieciom bez względu na ich narodowość, wyznanie, czy pochodzenia etniczne. Urzeczywistnieniem tego działania jest umożliwienie zdobywania wiedzy i kwalifikacji zawodowych niepełnosprawnym dzieciom i młodzieży tak, aby w możliwym dla siebie stopniu mogły w przyszłości samodzielnie funkcjonować, zaspokajać swoje potrzeby oraz uczestniczyć we wszystkich sferach życia społeczno-polityczno-gospodarczego danego kraju (Godlewska, Jaroszewska, 2007). W tym sensie podejmuje się również prace na rzecz walki z przejawami wszelkiej dyskryminacji, co szczególnie dotyczy kobiet na rynku pracy, ich dostępu do życia publicznego, osób niepełnosprawnych i w wieku 50+.

Kolejną kategorią osób objętych zainteresowaniem polityki edukacyjnej w zakresie równości szans edukacyjnych są osoby starsze, które ze względu na wiek i pozycję na rynku pracy (wiek nieprodukcyjny) mają ograniczony dostęp do usług i dóbr kultury, oświaty, rekreacji, pracy itp. Likwidacja dyskryminacji w tym obszarze wiąże się m.in. z promocją aktywnego starzenia się społeczeństwa, rozwiązywaniem zdrowotnych i społecznych problemów osób starszych i w podeszłym wieku. Zwłaszcza, że zarówno Unii Europejskiej, jak i Polski dotyczy zjawisko starzejącej się populacji, co wymaga podjęcia określonych działań z zakresu różnych polityk publicznych państwa oraz organizacji ponadnarodowych.

⁶ *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013, Program Operacyjny Kapitał Ludzki na lata 2007–2013, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka na lata 2007–2013, Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015.*

Działanie obejmujące **poprawę jakości kształcenia** w dużej mierze dotyczy ujednolicenia programów kształcenia w ramach struktur unijnych tak, aby umiejętności, wiedza i kwalifikacje były porównywalne w poszczególnych państwach. Poprawa jakości kształcenia w Unii Europejskiej⁷ powinna zatem objąć następujące obszary treści i metod uczenia: to znaczy dostosowanie treści kształcenia do potrzeb europejskiego rynku pracy oraz gospodarki opartej na wiedzy, odejście od nadmiaru materiału o charakterze encyklopedycznym na rzecz wprowadzania umiejętności twórczego rozwiązywania problemów oraz łączenia teorii z praktyką poprzez rozbudowę systemu staży, praktyk u przedsiębiorców w celu pokazania jak należy wykonywać zawód, do którego uczeń jest kształcony w szkole. Ponadto istnieje tendencja do promowania nauk ścisłych i technicznych jako podstawy zaspokajania potrzeb rynku pracy i tworzenia zawodów związanych z nowoczesnymi technologiami.

Poprawa jakości kształcenia obejmuje również dostosowanie metod nauczania do zdolności i poziomu uczniów poprzez wykorzystywanie nowoczesnych technologii informatycznych i audiowizualnych oraz wprowadzanie metody bilansu umiejętności podstawowych dla uczniów niższych szczebli kształcenia. Z punktu widzenia procesu uczenia ważne jest różnicowanie tempa nabywania wiedzy przez uczniów w zależności od ich poziomu intelektualnego, typu osobowości i zdolności do uczenia się (szczególnie w klasach/szkołach integracyjnych dla uczniów o różnym stopniu zdrowia psychicznego). Ostatnia kwestia dotyczy osób znajdujących się już na rynku pracy, dla których powinno się wprowadzić adekwatne do ich potrzeb zmiany dotyczące poradnictwa zawodowego, podnoszenia już posiadanych kwalifikacji zawodowych i programów zwiększających zatrudnialność pracowników na europejskim rynku pracy. Ważne jest tu również uświadamianie uczniom (społeczeństwom) i ludziom w każdym wieku konieczności uczenia się przez całe życie.

Natomiast **nowy model nauczania** we współczesnej europejskiej polityce edukacyjnej powinien obejmować swym zasięgiem sprawy związane z organizacją systemu kształcenia, na poziomach średnim i wyższym. Przede wszystkim chodzi tutaj o kształcenie wśród młodzieży twórczych i innowacyjnych postaw życiowych umożliwiających im odnalezienie swojego miejsca w strukturze społecznej i na rynku pracy. Jest to zatem realna potrzeba kształcenia kompetencji

⁷ W celu monitorowania postępów w nauce w 1997 r. utworzono Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), którego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy nie ukończyli 20. roku życia. Przesłanką było dążenie do poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych, dotyczy to m.in. podnoszenia poziomu alfabetyzmu w krajach ODCE i popularyzację kształcenia ustawicznego. Por. www.pisa.oecd.org.

kluczowych, tj.: wiara w siebie (i swoje możliwości), umiejętność podejmowania ryzyka, kreatywność, przedsiębiorczość oraz umiejętność pracy w zespole, tolerancja i szacunek wobec innych, skłonność do podejmowania dialogu, a także przyjmowanie postawy aktywnego obywatelstwa. Ponadto kreowanie kapitału ludzkiego odpowiedzialnego za rozwój europejskiej gospodarki opartej na wiedzy, co jest zgodne z traktowaniem wiedzy i informacji jako pożądanego towarów współczesnej gospodarki. Realizacja tego założenia jest możliwa tylko i wyłącznie wraz z ciągłym podnoszeniem kwalifikacji i weryfikacją wiedzy uwzględniającej poziom, rozwój oraz stan badań naukowych w aktualnych zasobach ogólnościowej nauki.

Ostatnim elementem omawianej polityki edukacyjnej jest **europejski model kształcenia**, który dotyczy kształtowania różnego typu umiejętności miękkich, do których zalicza się umiejętności społeczne, komunikacyjne i nauczania uczenia się. Za zwiększeniem inwestycji w nowoczesny system kształcenia przemawia fakt, że jednostkom dobrze wykształconym łatwiej jest się przystosować do zmian, ponieważ we współczesnej Europie „musimy uznać, że zdolność adaptacji będzie głównym atutem zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw” (Giddens, 2006: 11). Z obserwacji przemian współczesnych społeczeństw wynika, że zanikają granice gospodarcze, kulturowe i społeczne, w związku z tym potrzebna jest umiejętność życia w nurcie aktualnych zdarzeń historycznych przy jednoczesnym zachowaniu własnego *status quo*. Ponadto procesy globalizacyjne wymuszają zdolności poruszania się w ciągle zmieniającym się otoczeniu, w którym na skutek rozwoju nauki i techniki ciągle pojawiają się nowości (nowinki) techniczne, dla których trzeba znaleźć zastosowanie, ponieważ obecnie to nie wiedza jako taka jest najważniejszym zasobem człowieka, ale korzyść, jaką z niej osiągnie. Przekształceniu ulegają także związki, relacje i zasady, na których jednostka w nie wchodzi, stąd konieczne jest posiadanie przez nią umiejętności interpersonalnych amortyzujących ewentualne straty emocjonalne i psychiczne.

Podsumowanie

Strategia Lizbońska (2000) w jednoznaczny sposób pokazuje znaczenie i rolę systemu szkolnictwa w rozwoju europejskiej gospodarki opartej na wiedzy. Wiąże się to z licznymi wyzwaniami dla tego systemu, który, jak pisał J. Szczepański, „nie może działać efektywnie, jeżeli nie uwzględni innych wpływów i nie wykorzystuje ich do uzupełniania i kontynuowania własnych” (1973: 49). Dlatego też niezwykle ważne dla powodzenia realizacji założeń unijnej polityki

edukacyjnej jest dostosowanie polskiego systemu oświaty, na który, jak wiadomo, składają się szkoły różnego typu, ale także urzędy administracji publicznej, samorządowej, przedsiębiorstwa, muzea, teatry, słowem całe otoczenie instytucjonalne i społeczne. Wdrożenie nowych zasad funkcjonowania edukacji w XXI w. w zjednoczonej Europie zależne jest zatem w takim samym stopniu od „szarego” obywatela, jak i ministerialnego decydenta. Szczepański już w latach 70. XX w. postulował właśnie całościowe, oparte na społecznej odpowiedzialności podejście do oświaty, ponieważ każdy na jakimś etapie swojego życia jest jej aktywnym uczestnikiem. Z tego powodu należy podjąć wysiłek odpowiedzialności za wspólne dzieło, jakim jest (może być) lepsze życie młodego pokolenia, wzrost gospodarczy, rozwój badań naukowych, postęp technologiczny, ponieważ, jak pisał Jan Szczepański (1973: 47), „społeczeństwo bowiem może tylko wtedy przyspieszyć kroku jako całość, jeżeli każda jednostka będzie mogła optymalnie rozwijać swoje zdolności i talenty, jeżeli będzie dysponowała wiedzą i umiejętnościami, wartościami i kryteriami ocen pozwalającymi jej w każdej życiowej sytuacji osiągnąć optimum swoich możliwości”. Oczywiście, Polska w porównaniu z takimi krajami, jak: Niemcy, Belgia, czy Francja, ma jeszcze długą drogę przed sobą, ale racjonalizacja działań na wszystkich szczeblach administracji państwowej odpowiedzialnych za realizację założeń Strategii Lizbońskiej może to uczynić realnym.

Bibliografia

- Bukowski M., Szpor A., Śniegocki A. (red.) (2012), *Potencjał i bariery polskiej innowacyjności*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa.
- Education at a Glance*, OECD Indicators 2012.
- Giddens A. (2006), *Jak ocalić model socjalny? Największe zagrożenia*, „Europa”, nr 137.
- Godlewska J., Jaroszevska E. (2007), *Edukacja, wiedza, umiejętności: szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, [w:] G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kienzler I. (2003), *Leksykon Unii Europejskiej*, Świat Książki, Warszawa.
- Klebaniuk J. (red.) (2007), *Fenomen nierówności społecznych*, cz. I: *Nierówności w edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Marszałek A. (red.) (2004), *Integracja europejska*, PWE, Warszawa.
- Okoń-Horodyńska E., Piech K. (red.) (2005), *Strategia Lizbońska a możliwości budowania gospodarki opartej na wiedzy w Polsce – wnioski i rekomendacje*, PTE, Warszawa.

- Reinhard K. (2007), *Pozytywne i negatywne aspekty selekcji i segregacji uczniów w szkołach*, [w:] J. Klebaniuk (red.) (2007), *Fenomen nierówności społecznych, cz. I: Nierówności w edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej*, (2012), GUS, Warszawa.
- Szczepański J. (1973), *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa.

Dokumenty krajowe

- Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie. Narodowa Strategia Spójności* (2007), MRR, Warszawa.
- Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka na lata 2007–2013*, MRR, Warszawa.
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki na lata 2007–2013*, MRR, Warszawa.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013* (2005), MENiS, Warszawa.
- Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2013* (2006), MRR, Warszawa.
- Strategia Rozwoju Nauki do 2015* (2007), MNiSW, Warszawa.

Dokumenty unijne

- Deklaracja Kopenhaska*, dokument przyjęty przez Komisję Europejską w Kopenhadze, 29 i 30 listopada 2002 r.
- Odnowiona Strategia Lizbońska: „Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek Strategii Lizbońskiej”*, dokument przyjęty przez Radę Europy w marcu 2005 r.
- Przyszłość edukacji i szkolenia – najważniejsze cele*, Sztokholm, marzec 2001.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego*, Nr 2004/2272/INI.
- Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*, Komisja Europejska, 2003, Bruksela (05.02.2003), dokument COM (2003)53.
- Strategia Lizbońska*, dokument przyjęty przez Radę Europy w Lizbonie 24 III 2000 r.
- Szczegółowy Program prac dla realizacji celów stawianych przed systemami edukacji i szkolenia w Europie* (RE, Barcelona, marzec 2002).

Krystyna Dzwonkowska-Godula
Zakład Socjologii Płci i Ruchów Społecznych
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

Jakub Ryszard Stempień
Zakład Socjologii
Katedra Nauk Humanistycznych
Uniwersytet Medyczny w Łodzi

OD RELACJI BADACZ – RESPONDENT DO RELACJI PSYCHOTERAPEUTA – PACJENT? WYBRANE PROBLEMY ETYCZNE WYWIADÓW BIOGRAFICZNYCH

Wprowadzenie – kwestie etyczne w badaniach socjologicznych

Problem stosunku łączącego socjologa i respondenta – uczestnika wywiadu socjologicznego pozostaje przedmiotem refleksji metodologicznej i etycznej od długiego czasu. Specyfika tego stosunku w jego każdorazowych urzeczywistnieniach wpływa bowiem na jakość i wartość pozyskiwanych danych. Socjologowie uświadamiają sobie zarazem, że ich relacje z badanymi nie są relacjami naturalnymi i same z siebie nie mają charakteru neutralnego; nie są ani zwyczajne, ani „przezroczyście”. Konieczne jest wobec tego przeprowadzanie określonych zabiegów – zalecanych w podręcznikach ankieterskich oraz akademickich podręcznikach badań społecznych – aby sytuację wywiadu socjologicznego (zarówno standaryzowanego, jak również jakościowego) znormalizować i zneutralizować w ten sposób, aby wywiad przypominał zwyczajną rozmowę. Zabiegi te powinny prowadzić nie tylko do uzyskiwania wiarygodnych informacji, lecz powinny także

pozytywnie wpływać na komfort respondenta. Możliwie dobre samopoczucie uczestnika badań socjologicznych w ich trakcie oraz po ich zakończeniu pozostaje bowiem etycznym zobowiązaniem, przed którym staje badacz. Etycy są zgodni, że udział w badaniu nie powinien oznaczać dla respondenta psychicznych lub fizycznych przykrości czy uciążliwości.

Earl Babbie w popularnym podręczniku badań społecznych (2004: 515–520) wskazuje na następujące standardy etyczne, które obowiązują badaczy: zasada anonimowości/poufności, zasada dobrowolnego uczestnictwa, zasada niekrzywdzenia uczestników oraz, wynikająca z dwóch ostatnich reguł, zasada świadomej zgody. Ta ostatnia norma oznacza, że respondenci wyrażają zgodę na swój udział w badaniu ze świadomością możliwych zagrożeń oraz z pełną wiedzą na temat tego, na czym polegać będzie badanie, czego mogą spodziewać się ze strony badacza oraz czego badacz będzie oczekiwać od nich¹.

Podobne zalecenia są formułowane w *Kodeksie etyki socjologa*, uchwalonym przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Socjologicznego 25 III 2012 r. Zgodnie z § 7, „socjologowie mają obowiązek zapewnić, by prowadzone badania nie miały negatywnego wpływu na stan fizyczny, społeczny i psychiczny ich uczestników”. Natomiast § 9 stanowi, że „udział w badaniach socjologicznych powinien opierać się na dobrowolnej i świadomej zgodzie badanych. Socjolog ma obowiązek wyjaśnienia, w słowach zrozumiałych dla badanych, czego dotyczy badanie, kto je prowadzi oraz w jaki sposób zostaną upowszechnione oraz wykorzystane jego wyniki”. Warto tu przypomnieć również treść § 13 *Kodeksu...*, wedle którego „na socjologach ciąży obowiązek ustalenia, jakie skutki może nieść ze sobą wykonywana przez nich praca. O ile jest to możliwe, powinni starać się przewidzieć i zabezpieczyć uczestników badania przed konsekwencjami dla nich szkodliwymi. Z powyższego obowiązku nie zwalnia socjologów zgoda udzielona przez uczestników badania”. W § 14 podkreśla się z kolei, że „socjologowie powinni sprawdzić, czy badanie nie będzie dolegliwe dla badanych i postarać się, jeżeli jest to konieczne, znaleźć sposoby na zminimalizowanie lub złagodzenie dolegliwości, jakich mogą w związku z tym doznawać badani. Należy pamiętać, że podjęte w ramach badań decyzje mogą mieć wpływ na funkcjonowanie jednostek w grupie, nawet jeżeli poszczególnych badanych chronią zasady poufności i anonimowości”.

¹ E. Babbie zdaje sobie sprawę, że nie w każdej sytuacji możliwe jest postępowanie badacza zgodne z tymi zasadami. W sytuacjach wyjątkowych – gdy inne sposoby realizacji badania prowadziłyby do jałowych rezultatów – dopuszczalne jest prowadzenie badań niejawnych (bez dobrowolnego, świadomego udziału) lub oszukiwanie badanych (często sprzeczne z zasadą ich niekrzywdzenia oraz niezgodne z wymogiem świadomej zgody) (Babbie 2004: 520–521). Badacz jest zobowiązany do ograniczania w takich przypadkach negatywnych skutków, z jakimi wiąże się dla respondentów udział w badaniu.

Podobne zalecenia zostały sformułowane w *Międzynarodowym Kodeksie Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/ESOMAR*. Warto tu jedynie przypomnieć, że do zbioru fundamentalnych zasad *Kodeksu*... zaliczono m.in. dwie następujące: a) „Współpraca respondentów jest dobrowolna i ma opierać się na adekwatnej oraz niemylącej informacji o ogólnym celu i naturze badania, podanych przy ubieganiu się o ich zgodę, i wszystkie te oświadczenia mają być honorowane”; b) „Badacze rynku mają respektować prawa respondentów jako osób prywatnych, bez narażania ich na szkody lub niepożądane bezpośrednio następstwa udziału w badaniu rynku”.

Powyższe etyczne standardy prowadzenia badań socjologicznych (oraz szerzej: badań społecznych) są dobrze znane i powszechnie uznawane. Odnoszą się do wszystkich reaktywnych technik badawczych. W tej właśnie perspektywie omówione zostaną wybrane aspekty realizacji wywiadów biograficznych w ich narracyjnej formule. Wskazane zostaną pewne problematyczne kwestie etyczne (wiążące się z wykonywaniem tych wywiadów), często pomijane lub marginalizowane przez badaczy. W ocenie autorów niniejszego artykułu, wywiady biograficzne (w niektórych przypadkach) mogą w sposób istotny naruszać zasadę niekrzywdzenia badanych oraz zasadę świadomej zgody. Wywiady biograficzne mogą stanowić źródło poważnych obciążeń psychicznych dla obydwu partnerów interakcji i mogą stawiać respondenta, jak też badacza (*sic!*) w nieoczekiwanych oraz trudnych dla nich rolach. Prezentowane w tekście tezy opierają się przede wszystkim na realiach polskiej socjologii, jednak obserwowane problemy etyczne mają niewątpliwie charakter uniwersalny.

Wywiady biograficzne mają charakter opowieści o życiu respondenta (ang. *life history*) – całym jego przebiegu bądź wybranym fragmencie, konkretnym obszarze aktywności, np. działalności zawodowej czy życiu rodzinnym. Narracja może odnosić się tylko do jakiegoś kluczowego momentu przebiegu życia, związanego z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej itd. (Włodarek, Ziółkowski 1990: 5). Celem badania jest nie tyle odtworzenie faktów z życia jednostki, co poznanie „subiektywnej interpretacji własnego życia dokonanej przez samego respondenta, będącej często [...] idealizacją rzeczywistości, środkiem rozwiązywania życiowych problemów, próbą racjonalizacji własnej biografii. Interesująca wydaje się zwłaszcza dynamika tej subiektywnej interpretacji, zachodzące (wraz z wpływem czasu i wpływem nowych znaczeń), odmienne ich tłumaczenie sobie i partnerom, inne postrzeganie zależności warunkujących zmienne postrzeganie i odczuwanie odpowiedzialności, zasług, winy czy wstydu” (*ibidem*: 6). To autentyczność owej relacji o życiu stanowi wartość dla badacza. Istotne jest zatem nie tylko o czym, ale jak opowiada respondent, jakie wydarzenia czy doświadczenia eksponuje, co próbuje przemilczeć w swojej opowieści, jak wyjaśnia określone zjawiska, jakie emocje towarzyszą przywoływanym wspomnieniom itp.

Akulturation relacji socjolog – respondent. Problem świadomej zgody

Zasygnalizowano wyżej, że realizacja wywiadów biograficznych może wiązać się z nieprzestrzeganiem dwóch etycznych zobowiązań badacza: świadomej zgody oraz niekrzywdzenia badanych. Dla analizy problemu świadomej zgody respondenta na udział w badaniu socjologicznym istotne znaczenie ma kwestia akulturation badań społecznych, a więc ich kulturowej rozpoznawalności, czytelności, oswojenia. Jak pisze Katarzyna Grzeszkiewicz-Radulska, akulturation funkcjonuje na poziomie jednostkowym oraz makrospołecznym. W pierwszym przypadku, poszczególni ankietowani postrzegają sytuację wywiadu jako potoczną i określoną; wiedzą, jakimi wzorcami zachowań należy się tu posługiwać (Grzeszkiewicz-Radulska 2001). Akulturation w makrospołecznym wymiarze oznacza natomiast występowanie społecznego wysokiego poziomu akceptacji badań oraz ich zinstytucjonalizowania i zintegrowania z kulturą (*ibidem*: 51; Przybyłowska 1996). Jeśli w danym społeczeństwie istnieje wysoki poziom akulturation badań socjologicznych (lub szerzej: społecznych), to nawet w przypadku zastosowania przez badacza szczytkowych formuł aranżacyjnych można mówić o świadomej zgodzie respondentów na udział w wywiadzie. Uczestnicy wiedzą bowiem, czym są badania i na czym będzie polegać ich udział w tym przedsięwzięciu. Natura badań, o której jest mowa w przytoczonym fragmencie *Kodeksu ESOMAR*, pozostaje dla nich czytelna i rozbudowane wyjaśnienia ze strony badacza nie wydają się niezbędne.

W przypadku społeczeństwa polskiego akulturation badań socjologicznych postępowała powoli i była przez długi czas uwarunkowana specyfiką państwa realnego socjalizmu. Można też mówić o istotnym zapóźnieniu w porównaniu z krajami zachodnimi, gdzie prowadzenie sondaży, a także badań rynkowych rozpoczęto wcześniej. W PRL-u badania były słabo rozpoznawalne, respondenci często nie rozumieli, czego się od nich oczekuje, w jaki sposób mają udzielać odpowiedzi i dlaczego są im w ogóle zadawane jakieś pytania; nierzadko bali się udziału w tych przedsięwzięciach, identyfikując je z inwigilacyjnymi działaniami władz. Często stosowali określone – niekorzystne z punktu widzenia badacza – strategie działania w sytuacji wywiadu, która była dla nich nowa i stresująca (m.in. udzielanie wyłącznie odpowiedzi zgodnych z oficjalnym programem rządzącej partii) (Staszyńska 1989: 40–49, 79 i n.; Lutyńska 1984: 51–54; Lutyński 1990: 91–92; Przybyłowska 1996; Kubiak, Przybyłowska, Rostocki 2001: 161–163; Kubiak 2007: 64–65; Sułek 1990: 59–74; 2011: 278).

Obecnie można powiedzieć, że w Polsce badania socjologiczne (i szerzej: społeczne) są już dobrze rozpoznawalne. Należy jednak podkreślić, że społeczne skojarzenia są tu znacznie zawężone. Zasadne wydaje się przyjęcie, że ogół badań społecznych jest postrzegany przez pryzmat najbardziej popularnych badań sondażowych (w tym zwłaszcza sondaży przedwyborczych) oraz coraz powszechniejszych badań rynkowych. Warto przypomnieć następujące stwierdzenie Antoniego Sułka: „sondaże są najbardziej znanym rodzajem badań społecznych, prowadzonych przy użyciu metod naukowych, mają więc swój wkład w uformowanie społecznego wyobrażenia, czym jest metoda naukowa zastosowana do społeczeństwa. Wkład ten jest na tyle duży, że w świadomości wielu ludzi badania sondażowe są tożsame z badaniami społecznymi, zresztą ze szkodą dla badań prowadzonych innymi metodami” (2011: 345; zob. też Kubiak 2007). Natomiast zgodnie z wynikami badania Polskiego Towarzystwa Badaczy Rynku i Opinii, w 2011 r. 45 czołowych agencji badawczych w Polsce przebadano (w badaniach rynkowych lub sondażach polityczno-społecznych) za pomocą techniki wywiadu telefonicznego ze wspomaganie komputerowym (tzw. CATI) aż 2,8 mln respondentów. Oznacza to, że w badaniu CATI uczestniczył w 2011 r. – średnio – co dziesiąty dorosły Polak.

Konstatacje A. Sułka oraz wyniki badania PTBRiO pozwalają na wysunięcie istotnej tezy, zgodnie z którą akulturacja badań społecznych nie obejmuje wywiadów biograficznych, w tym zwłaszcza w ich narracyjnej formule. Role badacza i respondenta kształtują się bowiem w tych wywiadach odmiennie w porównaniu z „typowymi” badaniami społecznymi, które dotyczą kwestii względnie neutralnych (np. opinie na temat produktów i problemów społecznych), nie zaś doświadczeń jak najbardziej osobistych. Pytania w wywiadach kwestionariuszowych są na ogół zamknięte, a zawsze – bardzo konkretne. Od respondenta oczekuje się wyboru jednej lub kilku odpowiedzi z zaproponowanej listy lub co najwyżej sformułowania krótkiej swobodnej wypowiedzi, w przypadku nielicznych pytań otwartych. W narracyjnych wywiadach biograficznych sytuacja przedstawia się inaczej i – o ile nie zostałyby bardzo dokładnie i szczegółowo przedstawione, zapowiedziana w fazie aranżacji wywiadu – będzie ona najpewniej dla respondenta zaskakująca. Tymczasem należy podkreślić, że w przypadku narracyjnych wywiadów biograficznych badany dokładnie poznaje swoją rolę dopiero wtedy, kiedy wyrazi już zgodę na udział w całym przedsięwzięciu. Może to oznaczać zaprzeczenie reguły świadomej zgody, istotne bowiem informacje o naturze badania są przekazywane już po jego rozpoczęciu.

Charakterystyka metodologiczna wywiadów biograficznych

Wywiady biograficzne są wywiadami swobodnymi, choć mogą być również częściowo ustrukturyzowane (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012: 97). Z reguły jednak utożsamia się je z wywiadami narracyjnymi, w których opowieść badanego o własnym życiu nie jest sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją, niezakłóconą przez interwencje badacza (Kaźmierska 1996b: 35). Ze względu na specyfikę prowadzenia tego rodzaju wywiadu oraz wiążące się z nią problemy etyczne, konieczna jest tu bliższa charakterystyka tej techniki.

Badanie z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego składa się z kilku faz (Kaźmierska 1996b: 36; 2004b: 74). W fazie rozpoczęcia wywiadu, mającej charakter zwykłej rozmowy, badacz ma zdobyć zaufanie narratora, stworzyć „atmosferę sprzyjającą opowiadaniu”, „klimat sympatii i relaksu” (*ibidem*). Następną fazą – stymulacji do wywiadu – służy wyjaśnieniu rozmówcy, na czym polega jego zadanie w badaniu. Dowiaduje się on wówczas, że przedmiotem zainteresowania są jego biograficzne, osobiste doświadczenia, relacja z przebiegu zdarzeń w jego życiu. Ponieważ, jak wskazano wyżej, respondenci „oswojeni” są przede wszystkim z wywiadami kwestionariuszowymi (w których udzielają odpowiedzi głównie na pytania zamknięte), w tej fazie badany poznaje nowe dla niego zasady wywiadu narracyjnego. Uświadamia mu się nie tylko, że badanie to polega na opowiadaniu przez niego historii, bez „pomocniczych” pytań ze strony badacza, ale także, że ma on opowiadać o swoich losach, nie traktując siebie jako reprezentanta jakiejś kategorii społecznej, której opinii miałby prezentować, z czym mamy do czynienia w badaniach sondażowych (Kaźmierska 1996b: 36; 2004b: 75; Rokuszewska-Pawełek 2002: 53).

Następnie przechodzi się do zasadniczej części wywiadu – fazy narracji – w której narrator przedstawia swoją biograficzną opowieść, bez interwencji ze strony badacza. Chodzi o uzyskanie spontanicznej, improwizowanej historii. Narracja może trwać nawet kilka godzin. Zgodnie z metodologicznymi wytycznymi, badacz ma jedynie podtrzymywać interakcję, zapewniając badanego, za pomocą pozawerbalnych znaków, że uważnie go słucha i jest zainteresowany jego opowieścią. Nie może ani „pomagać” rozmówcy, gdy ten przerywa narrację, ani okazywać zniecierpliwienia, gdy pauzy w opowiadaniu przedłużają się. Nie powinien też reagować na emocje okazywane przez opowiadającego. Dopiero w fazie pytań, gdy narrator definitywnie zakończy swoją opowieść, badacz może prosić o wyjaśnienie nieścisłości, niezrozumiałych treści, czy braku konsekwencji w opowiadaniu, „doopowiedzenie” niedokończonych wątków, uzupełnienie luk w narracji itd. Zadaje także badanemu „pytania teoretyczne”, by poznać jego opinie, oceny, motywy, uczucia, komentarze istotne z punktu widzenia problematyki badania (Kaźmierska 1996b: 37–38; 2004b: 76; Rokuszewska-Pawełek 2002: 56–57).

Ze względu na trudność i nienaturalność prowadzenia (oraz słuchania) długiej biograficznej narracji, dotyczącej często traumatycznych przeżyć, faza zakończenia wywiadu służy „normalizacji” sytuacji, co ma polegać na zwykłej, „luźnej” rozmowie z badanym (Kaźmierska 1996b: 38; 2004b: 77). Jak zauważa Kaja Kaźmierska: „z punktu widzenia zawartego w idei wywiadu narracyjnego jego moralnego przesłania, jest to faza bardzo ważna. Kończąc spotkanie z osobą, która poświęciła swój czas i obdarzyła badacza zaufaniem, winien on z kolei poświęcić swój czas traktując narratora jako partnera w interakcji, a nie jedynie »maszynkę do opowiadania«” (Kaźmierska 1996b: 38; 2004b: 77).

Narracyjne wywiady biograficzne wykorzystuje się m.in. w badaniach poświęconych doświadczeniom wojennym. W niniejszym opracowaniu odwołujemy się do badań zrealizowanych przez łódzkich socjologów (Czyżewski, Piotrowski, Rokuszewska-Pawełek 1998; Kaźmierska 1999; Rokuszewska-Pawełek 2002; Kaźmierska 2008), badań Barbary Engelking (2001) oraz Małgorzaty Melchior (2004). Narratorami były w nich m.in. osoby, które przeżyły wojnę i okupację w *centralnej Polsce (głównie Łódź i okolice)*, osoby z „kresowymi doświadczeniami wojennymi” oraz „ocaleni z Zagłady”².

Wywiad biograficzny – perspektywa badanego

Technika wywiadu biograficznego jest trudna zarówno dla badanego, jak i dla badacza. W opinii autorów niniejszego artykułu problemem może być: 1) nienaturalność sytuacji wywiadu, 2) utrata kontroli nad własną narracją, 3) trudność w tworzeniu narracji, 4) konieczność odnoszenia się do traumatycznych doświadczeń z własnej biografii i ryzyko wtórnej traumatyzacji.

Jak podkreśla K. Kaźmierska, „należy pamiętać, że decyzja o podzieleniu się opowieścią o swoim życiu wiąże się z podjęciem intelektualnego, emocjonalnego, a także czysto fizycznego wysiłku, na który zarówno badacz, jak i narrator muszą być przygotowani” (2004b: 75). Można postawić pytanie, czy postulowane przygotowanie jest rzeczywiście możliwe. Wydaje się, że uczestnicy nie są w stanie do końca przewidzieć własnych reakcji na narrację dotyczącą trudnych momentów z biografii. W związku z tym trudno jest im wypracować jakiś schemat „właściwego” postępowania. Dotyczy to przede wszystkim narratora, dla którego sytuacja, w jakiej ma on opowiedzieć historię swojego życia, jest prawdopodobnie nowa i niezwykła, choć w opracowaniach poświęconych badaniom

² Uwadze Czytelnika należy też z pewnością polecić wyniki interesujących badań Anny Wylęgały, dotyczących społecznej pamięci powojennych przesiedleń (na przykładzie Polski i Ukrainy) (2013).

biograficznym wskazuje się na „naturalność” tworzenia narracji o sobie. Jak stwierdzają Paulina Bednarz-Łuczewska i Michał Łuczewski, „ludzie nie zawsze brali udział w sondażach, nie zawsze wypełniali testy i uczestniczyli w eksperymentach, ale zawsze opowiadali historie. W badaniach biograficznych nie narzucamy nikomu jakiejś sztucznej, nienaturalnej formy, lecz jedynie inicjujemy narracje, które w innych kontekstach jednostka tak czy inaczej tworzy” (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012: 100). Alicja Rokuszewska-Pawełek zauważa z kolei, że „każdy czuje się ekspertem, jeśli chodzi o własne życie i opowiadanie o przeżytych doświadczeniach jest formą komunikacji znaną każdemu uczestnikowi życia codziennego” (2002: 52). Badaczka podkreśla, że sytuacja narracyjna, w której jedna osoba opowiada, a druga słucha jej relacji, jest równie naturalną formą potocznej komunikacji jak konwersacja (*ibidem*: 65).

Wobec powyższych założeń, można jednak wysunąć pewne krytyczne komentarze. Przede wszystkim, jak zauważa Marek Prawda, „w codziennych kontaktach partnerzy rzeczywiście sobie coś opowiadają, ale także wymieniają poglądy, zajmują stanowisko wobec wysłuchanej relacji. Nie do pomyslenia jest „naturalna” sytuacja, w której partner się nie odzywa i nie wpływa jakoś na przebieg i treść komunikacji” (1989: 95). Tu na sztuczność sytuacji wpływa także fakt nagrywania wywiadu na dyktafon, z czym badanych trzeba „oswoić” w fazie rozpoczęcia wywiadu. Należy również podkreślić fakt, że gdy ludzie w codziennych sytuacjach opowiadają o wydarzeniach ze swojego życia, to wynika to z reguły z ich potrzeby „wygadania się”, to oni zatem są inicjatorami „skonstruowania narracji o sobie”, wybierają moment oraz odbiorcę, dając sobie tym samym prawo przerwania jej w dowolnym momencie, prowadzenia jej w określony sposób itd. Można założyć, że w sytuacji wywiadu, poproszeni o odtworzenie historii własnej biografii (czy jej fragmentu), czują się zobowiązani do poprowadzenia narracji do końca oraz uczynienia jej zrozumiałą (co wymaga np. uszczegółowienia). Zgodnie z regułą zaangażowania i konsekwencji, gdy badani zgodzili się na przeprowadzenie z nimi wywiadu narracyjnego (prawdopodobnie nie w pełni wiedząc, na co się zgadzają), nie będzie im „wypadało” wycofać się z wykonania zadania, do którego się zobowiązali (Cialdini 2003).

Co więcej, można powiedzieć, że prezentując opowieść o swoim życiu w wywiadzie narracyjnym, narrator w pewien sposób traci nad nią kontrolę, nie panuje nad nią, co stanowi wartość dla badacza, uzyskującego improwizowaną opowieść, nieprzygotowaną wcześniej i niezakłóconą a więc „w specyficznym sensie – autentyczną” (Prawda 1989: 95, 96). Jak podkreślają P. Bednarz-Łuczewska i M. Łuczewski, „dla badacza społecznego nie bez znaczenia jest fakt, że długie wypowiedzi badanych w wywiadach zmniejszają ryzyko narzucania im schematów i hipotez wyjściowych. [...] Narracja już po kilku minutach uniezależnia się od określających ją warunków początkowych (pytania

badacza) i zaczyna płynąć własnym torem. Ponadto taką wypowiedź jest jednocześnie trudniej badanemu kontrolować, nie może on nieustannie jej monitorować i udzielać odpowiedzi obliczonych wyłącznie na wywarcie pewnego efektu. Rola autoprezentacji ulega tu znacznemu osłabieniu” (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012: 101, 102). W rezultacie narrator może mieć na koniec poczucie, że powiedział więcej niż chciał, że musiał wspomnieć o wątkach swojej biografii, które wolałby przemilczeć, że źle zaprezentował się w oczach badacza.

W wywiadach narracyjnych wykorzystuje się fakt, że improwizowane opowiadanie historii własnego życia wymusza na jednostce przestrzeganie określonych zasad komunikowania się (np. trzymanie się porządku wydarzeń, dygresje poświęcone pojawiającym się w opowieści osobom czy zdarzeniom mającym wpływ na przebieg biografii, przedstawianie „tła” wydarzeń itp.). Wskazuje się na trzy przymusy, jakim podlega narrator: przymus kondensacji („zagęszczanie” opowieści – mówienie o tym, co podstawowe i znaczące z punktu widzenia biografii badanego); przymus wchodzenia w szczegóły oraz przymus zamykania form (kontynuowanie zaczętych tematów, dopowiedzenie ich do końca) (Kallmeyer, Schütze 1977: 188 za: Rokuszewska-Pawełek 2002: 54–55). Dzieje się tak, tym bardziej że odbiorcą autobiograficznej opowieści jest badacz niewiedzący nic o opowiadającym, któremu trzeba „wszystko” wyjaśnić. Jak ujmuje to M. Prawda, „jeżeli zapraszam kogoś do odwiedzenia świata moich przeżyć i doświadczeń, to przystaję na reguły, które tym odwiedzinom nadają sens” (1989: 89). W badaniu jednak tym, który „zaprasza” – otwiera interakcyjną sytuację wywiadu i rozdziela role pomiędzy jej uczestników, jest słuchacz, a nie „nadawca” opowieści i to jego oczekiwania mają być spełnione. „Jego wyraźne życzenie zapoznania się z tą historią jest także milczącą odmową podejmowania kolejek, co oznacza, iż jedynym sposobem redukcji bariery obcości pozostaje opowiadanie badanego” (Prawda 1989: 96).

Ponadto, gdy w codziennym życiu ludzie opowiadają o sobie, nie zawsze wystarczy im bycie wysłuchanym, oczekują wyrazów wsparcia, rady, pocieszenia itp. Tego badacz nie jest w stanie im zapewnić, bo zgodnie z założeniami metodologicznymi ma on być „zdystansowany”, unikać „zakłócających” tok opowiadania „interwencji”, ograniczać się do niewerbalnych znaków podtrzymywania interakcji (Kaźmierska 1996b: 36–37).

Kolejnym problemem dla badanego proszonego o udzielenie biograficznego wywiadu jest trudność tworzenia narracji o sobie. Oczekuje się od niego spójnej opowieści o własnym życiu, powrotu do doświadczeń i przeżyć, których „być może dotąd nie miał okazji »sobie opowiedzieć«” (Prawda 1989: 96). Problem w tworzeniu opowieści o sobie wynikać może z tego, że nie wszystkie doświadczenia biograficzne są „narracyjne”, a więc podatne na opowiadanie

(Kaźmierska 1996a: 86). Dotyczy to przede wszystkim wspomnień związanych z traumatycznymi przeżyciami. Jak zauważa K. Kaźmierska, „powrót pamięcią do tragicznych chwil często ożywia cierpienie. Niejednokrotnie narrator nie chce więc zwracać się ku przeszłości, aby uniknąć ponownej pracy biograficznej nad doświadczeniem cierpienia, które dodatkowo jest niejako z samej swej natury nieprzekazywalne. Zdarza się zatem, iż jednostki mają trudności z opowiadaniem o tej części swojej biografii. Jeśli decydują się mimo wszystko na opowiedzenie o przeżytym cierpieniu, to niejednokrotnie w narracji pojawiają się luki dotyczące najbardziej traumatycznych doświadczeń lub ich opis jest bardzo skrótowy i schematyczny” (*ibidem*). Wspomina o tym także A. Rokuszewska-Pawełek, odwołując się nie tylko do własnych obserwacji, ale także refleksji innych badaczy (G. Rosenthal, B. Engelking) (Rokuszewska-Pawełek 2002: 69). Wskazuje ona, że w badaniach dotyczących traumatycznych doświadczeń wojennych (ale także innych doświadczeń trajektoryjnych) pojawia się „czasem częściowa, niekiedy zaś niemal całkowita, niemożność mówienia na temat własnych doświadczeń. [...] Zarówno traumatyczny, ale także w większości pasywny charakter tych doświadczeń związanych z koniecznością znoszenia cierpienia powoduje, iż z trudem dają się one przetwarzać w historii, sprowadzając się zazwyczaj do skrótowych, skondensowanych formu” (*ibidem*).

Narratorzy w badaniach B. Engelking przyznawali, że do tej pory unikali myślenia o strasznych wydarzeniach i bolesnych przeżyciach z przeszłości:

Ja bronię się przed wspomnieniami, ponieważ potem nawiedzają mnie koszarne sny (Ewa); Myśmy, proszę pani, przez kilkadziesiąt lat nie otwierały ust, po co to wszystko opowiadać [...] Ja nawet po tylu latach nie lubię wspominać, bo jak przeczytam coś albo obejrzę w telewizji, to mam okropne sny (Barbara) (Engelking 2001: 280–281).

Badacz, prosząc o opowieść biograficzną, zmusza więc niejako badanych do przeżywania na nowo wypieranych doświadczeń, co może wiązać się z ryzykiem wtórnej traumatyzacji. Jak zauważa A. Rokuszewska-Pawełek, „narrator, rekonstruując przebieg wydarzeń, w które był uwikłany, równolegle odtwarza związane z nimi przeżycia” (Rokuszewska-Pawełek 2002: 55). Przypomnijmy, że w przypadku narracji wojennych dotyczy to doświadczeń śmierci bliskich, masowego zniszczenia, zagrożenia życia, lęku przed śmiercią, poczucia bezsilności i bezradności, ale także wstydu wynikającego z bierności i niemożności działania, poczucia winy wobec zmarłych („dlaczego ja żyję, skoro tylu innych zginęło?”) czy wyrzutów sumienia w związku z ukrywaniem przez lata własnej tożsamości (Żydzi, którzy przeżyli wojnę na „aryjskich papierach”).

Barbara Engelking, analizując przyczyny, dla których badani odmawiali opowiadania o swoich przeżyciach z czasów wojny, wskazywała, że przeszłość stanowiła dla nich ogromny ciężar, sama pamięć o niej była przyczyną cierpienia: „Często więc próbują oni uciec od wspomnień, zapomnieć, wyprzeć, ignorować lub negować własne przeżycia” (Engelking 2001: 271). Ponadto, obawiali się oni niezrozumienia ze strony otoczenia (doświadczenia wojenne jako „niemożliwe do przekazania innym”) oraz oceny ich zachowań i postaw z okresu wojny przez ludzi, którzy nie znali tamtych warunków (*ibidem*).

Należy podkreślić, że tym, którzy zdecydują się opowiedzieć o swoim życiu, badacz nie daje możliwości ukrycia, zatajenia lub przemilczenia pewnych faktów czy doświadczeń. Badacze zauważają bowiem, kiedy w narracjach pojawiają się tzw. przesłonięcia – częściowe lub całkowite pominięcia czy też luki w relacji doświadczeń biograficznych (teraźniejsze i ówczesne, zamierzone i niezamierzone) (Kaźmierska 2004b: 82; Rokuszewska-Pawełek 2002: 55). Jak stwierdza A. Rokuszewska-Pawełek, „narrator może podejmować próby kamuflażu, tuszowania czy omijania pewnych wątków, co również odzwierciedla się w narracji poprzez pojawienie się luk, zwłokę, nagłą zmianę perspektywy opowiadania, czy też zmianę schematu komunikacyjnego (np. gwałtowne przejście od narracji do argumentacji)” (Rokuszewska-Pawełek 2002: 55). Jednak w fazie pytań badacz dąży do wyjaśnienia wszelkich nieścisłości, braku konsekwencji w opowiadaniu, niedokończonych wątków, niezrozumiałych treści, pyta narratora o intencje, motywy, uczucia, a także o opinie. Jeżeli badany celowo próbował ominąć jakiś wątek w swojej biografii, nie chciał o kimś czy o czymś mówić, tu zostaje „wywołany do tablicy”. Może się to wiązać z uczuciem dyskomfortu, zażenowania czy wstydu („przyłapano mnie” na kłamstwie).

Wywiad biograficzny – perspektywa badacza

Jak wspomniano wyżej, udział w wywiadzie narracyjnym może być trudny nie tylko dla respondentów, lecz także dla samych socjologów. Trudności, które mogą sprawiać badaczom, to: 1) sztuczna sytuacja wywiadu – wymóg „niereagowania” w trakcie opowieści narratora; 2) wymóg dystansu i bezstronności wobec reakcji emocjonalnych badanego; 3) wymóg sztywnej realizacji schematu wywiadu; 4) konieczność „normalizacji” sytuacji w fazie zakończenia wywiadu.

Można powiedzieć, że wymóg „niereagowania”, milczenia w trakcie opowieści narratora i ograniczanie się do pozawerbalnych znaków podtrzymywania interakcji jest sprzeczny z obowiązującymi normami kulturowymi, kanonami prowadzenia konwersacji (być może jest to nawet wbrew naturze człowieka).

W zwykłej rozmowie włączamy się w to, co mówi rozmówca, na bieżąco dopytujemy, dopowiadamy, „pomagamy”, gdy rozmówca zamilknie i szuka właściwych słów. Jak zauważa K. Kaźmierska, „wyrobiony przez tradycyjne techniki badawcze nawyk pytania, oraz potoczny schemat komunikacyjny niejako wykluczający milczenie jednego z partnerów interakcji, trudne są do wyeliminowania. [...] Niełatwa jest też do opanowania podyktowana »naturalnym« impulsem chęć natychmiastowego uściślenia informacji przez od razu zadane pytanie” (Kaźmierska 1996b: 36–37; 2004b: 76). Prowadzący wywiad musi się zatem nauczyć opanowywać te „naturalne” odruchy interakcyjne i komunikacyjne.

Szczególnie trudne jest powstrzymanie się od reakcji i pozostawanie zdystansowanym, gdy opowieść o swoim życiu wywołuje u badanego silne emocje. Tym bardziej, że prowadzący badanie może odczuwać – odruchowe, naturalne, „ludzkie” – poczucie powinności zareagowania (okazania zrozumienia, współczucia) czy wręcz potrzebę udzielenia wsparcia, która nie może zostać zaspokojona. Barbara Engelking pisze wprost, że wymóg obojętności w takich sytuacjach pozostaje w sprzeczności z zasadami ogólnoludzkiej etyki: „Wiele osób wspominając własne cierpienia, przeżywało je na nowo; nieetyczne byłoby tworzenie w takich sytuacjach dystansu, pozostawienie opowiadającego samego z odnowionymi wspomnieniami przeszłości. Słuchacz w obliczu cudzego cierpienia musi choćby próbować w nim współuczestniczyć, musi stanowić dla swojego Rozmówcy oparcie, tworzyć klimat zaufania i zrozumienia” (2001: 12).

A zatem badacz zmagają się z dylematem, czy konsekwentnie trzymać się reguł prowadzenia wywiadu, czy po ludzku zareagować, ze szkodą(?) dla prowadzonej narracji i uzyskanego materiału: „Etyka badacza i pokora wobec ogromu cierpienia drugiego człowieka stają tu w sprzeczności z dyrektywą bezstronności badacza” (*ibidem*: 19). Tym bardziej, że autorzy badań dotyczących traumatycznych doświadczeń, jak w przypadku narracji wojennych, mają świadomość, że rekonstrukcja przebiegu własnego życia „w tych strasznych czasach” wiąże się dla narratorów z powrotem do dramatycznych wydarzeń i towarzyszących im przeżyć. Znacząca jest tu wypowiedź B. Engelking, prowadzącej wywiady z Żydami, którzy przeżyli Holocaust (autorka planowała początkowo rozmawianie nie z nimi, lecz z ich dziećmi): „Myślę, że jednym z motywów mojej chęci rozmawiania najpierw z dziećmi ocalałych był także lęk przed poruszeniem bezpośrednio tak trudnego i bolesnego tematu. Miałam wiele oporów natury etycznej: czy wolno dla zaspokojenia własnej potrzeby zrozumienia nękać ludzi tak ciężko przez życie doświadczonych? Czy można zadawać im pytania, które zmuszają ich do ponownego przypominania sobie i przeżywania cierpienia?” (*ibidem*: 15).

Jak wskazują autorzy badań, problemem jest zachowanie dystansu nie tylko w samej sytuacji wywiadu, ale także nieprzeżywanie opowieści badanych już po zakończeniu badania. Trudno pozostać obojętnym, niezaangażowanym, bezstronnym wobec historii dotyczącej traumatycznych doświadczeniach, wywołującej u opowiadającego silne emocje. W następujący sposób pisze o tym m.in. B. Engelking: „emocje opowiadających, często bolesne, cierpienie wynikające z ponownego, towarzyszącego opowiadaniu, przeżywania dramatycznych wydarzeń, niejednokrotnie udzielały się także mnie. [...] Zaczęłam zauważać u siebie objawy identyfikacji z badanymi. W okresie zbierania wywiadów, zaczęły mnie dręczyć sny i koszmary wojenne. Doświadczałam w nich, często w symbolicznej formie, niektórych dramatycznych przeżyć moich rozmówców” (*ibidem*: 11, 19). Dodatkowym obciążeniem może być fakt, że narrator nierzadko traktuje prowadzącego wywiad jako jedynego powiernika swojej historii, wyznaje mu, że jest on pierwszą osobą, której opowiada o danym fragmencie swojego życia, o swoich przeżyciach, motywacjach itd. (Kaźmierska 2004a: 183).

Bycie „dobrym słuchaczem” okazuje się być problematyczne dla badacza w sytuacji, gdy narrator prezentuje poglądy czy postawy, niezgodne z jego światopoglądem (Kaźmierska 2004a; 2004b). Wspominała o tym K. Kaźmierska: „W mojej pracy badawczej zajmuję się problemami tożsamości indywidualnej i zbiorowej, pamięcią biograficzną i społeczną. Stąd niejednokrotnie w wywiadach pojawiają się obrazy innych, stereotypy, uprzedzenia. Przeprowadzając wywiady, kilkakrotnie miałam wrażenie, że jestem »wdzięcznym« słuchaczem dla wyrażanych przez narratorów poglądów, w tym właśnie silnych niekiedy uprzedzeń, a tym samym niejako je podzielałam. Były to wywiady bardzo ciekawe i wartościowe poznawczo, jednak ich przeprowadzenie wiązało się z dysonansem poznawczym” (2004b: 93). Autorka przyznała, że nie podejmowała polemiki z rozmówcami po zakończonym wywiadzie. Jej zdaniem, trudno wskazać „lepsze” rozwiązanie: czy pozostawić poglądy badanego bez komentarza, czy też jednak przedstawić mu swoje stanowisko. W pierwszym przypadku, prowadzący wywiad rozstanie się z narratorem, mając świadomość, że jest niewłaściwie odbierany (np. jako osoba równie jak badany uprzedzona wobec określonej kategorii ludzi), że jego „prawdziwe Ja” nie odpowiada wrażeniu, jakie odniósł badany. W drugim przypadku, badacz pozostanie wierny sobie i swoim poglądom, odcinając się wyraźnie od prezentowanych przez narratora opinii, może jednak go urazić, z czym też będzie źle się czuł: „Wszak przyszedł wysłuchać opowieści o doświadczeniach biograficznych, której autor poświęcił swój czas, podjął emocjonalny, intelektualny i fizyczny wysiłek narracji” (*ibidem*).

Jak przyznają sami badacze, w przypadku badań wiążących się z silnymi emocjami rozmówców, trudno jest trzymać się reguł prowadzenia wywiadu. Wspominano już, że zmagają się oni z dylematem, czy przerwać wywiad np. w sytuacji, gdy narrator płacze, milknie ze względu na traumatyczne wspomnienia, czy

reagować i udzielać mu wsparcia. Łamana musi być niekiedy nie tylko reguła braku interwencji ze strony badacza. Czasem nie udaje się przejść do fazy pytań i nie można dopytać narratora o niedopowiedziane wątki, niekonsekwencje w opowieści itp. „Stykaliśmy się z sytuacjami interakcyjnie trudnymi, kiedy teoretycznie istniała możliwość postawienia danego pytania, biorąc jednak pod uwagę stan emocjonalny narratora, lub ujawnione w trakcie wywiadu cechy jego tożsamości, unikaliśmy stawiania niektórych pytań” (Kaźmierska 1996a: 38). Gabriele Rosenthal, prowadząc wywiady z ocalałymi z Zagłady, dzieliła je na kilka krótszych spotkań (oczekiwali tego sami badani, nie będąc w stanie opowiedzieć historii swojego życia w ciągu jednego kilkugodzinnego spotkania) (Rosenthal 2003: 921). W sytuacji, gdy dalsza rozmowa była zbyt trudna dla badanego ze względu na obciążenie emocjonalne, przechodziła do fazy „normalizacji” sytuacji, odkładając kontynuację badania na inny dzień.

Problemem może być wreszcie owo „znormalizowanie” sytuacji w fazie zakończenia wywiadu. Realizacja badania wymaga emocjonalnego, psychicznego i fizycznego wysiłku nie tylko ze strony narratora, ale i prowadzącego wywiad. Badacz uważnie wysłuchuje opowieści rozmówcy, (często ją współprzeżywając), następnie ma zadać mu szereg pytań (i tych uzupełniających, „dopowiadających” narrację i tych „teoretycznych”), a na koniec zadbać o przywrócenie narratora do „stanu normalności”. W opisie schematu przeprowadzenia wywiadu narracyjnego mówi się o „zwykłej rozmowie” z badanym. Czy to wystarczy, by zapobiec jego wtórnej traumatyzacji? W analizowanych tekstach zawierających wskazówki dotyczące realizacji wywiadów biograficznych nie wspomina się, kto i jak mógłby pomóc samemu badaczowi poradzić sobie z emocjami wywołanymi przez zaprezentowaną mu opowieść. Pojawia się tu problem specyficznej relacji między badaczem i badanym w wywiadzie narracyjnym, przypominającej w pewnej mierze relację łączącą psychoterapeutę i pacjenta.

Relacja socjolog – badany w wywiadach biograficznych: „terapeutyczne” aspekty wywiadu biograficznego

Analogia między sytuacją biograficznego wywiadu narracyjnego a sesją terapeutyczną jest łatwo zauważalna. Udzielanie pomocy psychologicznej w ramach różnych nurtów terapeutycznych polega często na pracy z pacjentem w oparciu o tworzone przez niego autobiograficzne opowieści (Tokarska 2001: 223). Wyodrębnia się nawet „terapię narracyjną”, mającą na celu „uzyskanie konkretnych zmian w zachowaniu pacjenta/klienta [...], ale w ścisłym powiązaniu z wnikaniem w jego sposób doświadczania siebie i świata, w tym wypadku jako bohatera i autora historii własnego życia” (*ibidem*: 228).

Agnieszka Golczyńska-Grondas i Marek Grondas wskazują na następujące podobieństwa między psychoterapią a prowadzeniem wywiadu narracyjnego (2013). Po pierwsze, podobna jest sama sytuacja interakcyjna – spotkanie dwóch osób, z których jedna tworzy narrację o sobie (swoim życiu), a druga jest jej odbiorcą. Po drugie, od psychoterapeuty i prowadzącego wywiad oczekuje się tych samych umiejętności interpersonalnych, takich jak np. umiejętności słuchania, wzbudzania zaufania czy zdolności komunikacyjnych. Po trzecie, schemat realizacji badania w oparciu o wywiad narracyjny przypomina do pewnego stopnia sposób prowadzenia psychoterapii. Na tym jednak – w opinii autorów niniejszego artykułu – podobieństwa się kończą, a różnice są znaczące.

Przede wszystkim inny jest cel konstruowania narracji przez jednego z uczestników interakcji, a zatem i jego oczekiwania. W przypadku psychoterapii oczekuje on, że opowieść o jego życiu, w tym także o traumatycznych doświadczeniach, pomoże mu; spodziewa się on korzystnych dla siebie rezultatów. Nawet jeśli nie jest w stanie przewidzieć swoich reakcji w związku z koniecznością powrotu do wydarzeń i przeżyć z przeszłości, to ma prawo zakładać, że partner interakcyjny udzieli mu odpowiedniego wsparcia. Psychoterapeuta jest bowiem przygotowany do podjęcia psychologicznej interwencji i na tym też polega jego rola.

Ponadto, w sytuacji wywiadu narracyjnego, biograficzna opowieść narratora ma przysłużyć się komuś innemu – stanowi przedmiot badania, materiał do socjologicznej analizy. Badany wraca do przeszłości (mimo że do tej pory mógł tego unikać, o czym wspominały narratorki w badaniu B. Engelking), podejmuje wysiłek emocjonalny, psychiczny i fizyczny nie dla siebie samego, lecz na prośbę i w interesie badacza.

Badacze niekiedy podejmują się roli terapeuty, gdy wymaga tego, ich zdaniem, sytuacja. Dotyczy to z reguły socjologów, będących jednocześnie psychologami (jak np. B. Engelking czy G. Rosenthal). Dla B. Engelking, prowadzącej wywiady z Żydami, którzy przeżyli Holocaust, interwencja terapeutyczna w niektórych rozmowach była czymś naturalnym i koniecznym: „Doświadczenie Holocaustu, tak trudne i bolesne do opowiadania, wymaga uważnego, empatycznego słuchacza, którego życzliwość, chęć zrozumienia i pomocy powinny ułatwić narratorowi uporanie się z własnymi emocjami. Dlatego moje rozmowy [...] czasem – w miarę potrzeby – przybierały charakter wywiadu klinicznego, terapeutycznego” (Engelking 2001: 12). Można jednak mieć wątpliwości, czy wejście badacza w rolę terapeuty w trakcie wywiadu nie jest, mimo jego najlepszych intencji, nadużyciem, czy nie oznacza zerwania swoistego kontraktu zawartego w momencie, gdy narrator zgodził się na udział w badaniu socjologicznym i poznał jego reguły (to miał być „tylko” wywiad) (Golczyńska-Grondas, Grondas 2013: 38).

Jeśli nawet dopuścić możliwość *quasi*-terapeutycznych działań ze strony prowadzącego wywiad (np. już w fazie zakończenia badania, mającej polegać na „normalizacji” sytuacji), powstaje pytanie o jego kompetencje w tym zakresie. Autorzy badań dotyczących traumatycznych doświadczeń biograficznych podkreślają, że są świadomi trudności oraz obciążenia psychicznego i emocjonalnego, jakie wiążą się z budowaniem narracji. Postulują, żeby prowadzący wywiad był na nie „przygotowany”, nie precyzując jednak, na czym owo przygotowanie miałyby polegać: „W sytuacjach tak złożonych jak relacja na temat Holocaustu badacz musi liczyć się z podjętym przez siebie, ale przede wszystkim przez narratora wyzwaniem. W przypadkach gdy przewiduje się, że narrator może mieć trudności z powrotem do traumatycznych wspomnień, badacz powinien być przygotowany do konfrontacji z taką sytuacją” (Kaźmierska 2004b: 77). W opracowaniach poświęconych badaniom biograficznym z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego rzadko można spotkać komentarze i refleksje badaczy dotyczące trudnych sytuacji w wywiadzie i sposobu radzenia sobie z nimi. Są to z reguły bardzo ogólnikowe uwagi, nie odnoszące się do konkretnych przypadków.

Brak odpowiednich, czy posiadanie niewystarczających kompetencji sprawia, że skutki *quasi*-terapeutycznego działania badacza są, także dla niego samego, nieprzewidywalne. W przeciwieństwie do profesjonalnego psychoterapeuty jego kontakt z badanym jest na ogół jednorazowy, nie monitoruje zatem jego psychicznego i emocjonalnego stanu. Ponadto, jego „terapeutyczna” działalność nie podlega żadnej kontroli, podczas gdy psychoterapeuta ma możliwość przeanalizowania swojej pracy, w tym popełnionych błędów, z superwizorem.

Wskazując na istotne różnice między sytuacją wywiadu narracyjnego a psychoterapią, autorzy niniejszego artykułu nie negują możliwych terapeutycznych funkcji wywiadu narracyjnego, o których piszą badacze. Potwierdzają to psychologowie, wskazując, że „konstruowanie osobistych narracji, niezależnie od tego, że stanowi przedmiot humanistycznie zorientowanych badań psychologicznych, ma także dla samego narratora trudną do przecenienia wartość poznawczą i terapeutyczną” (Straś-Romanowska 2010: 24). Podkreśla się tu, że tworzenie opowieści (o całym swoim życiu, jego fragmencie czy też o własnej osobie – autonarracja) odgrywa niezwykle ważną rolę m.in. w procesach samopoznania i samorozumienia, kształtowania się tożsamości człowieka, lepszego rozumienia innych i nawiązywania relacji z nimi (*ibidem*). Ponadto, „proces narracji daje opowiadającemu możliwość odreagowania doświadczeń trudnych, przepracowania biografii, czasem przeżycia oczyszczenia – katharsis” (Kaźmierska 2004b: 77). Należy jednak pamiętać, że ewentualne oddziaływanie terapeutyczne jest niezamierzone, nieprofesjonalne i stanowi niejako „skutek uboczny” badania.

Jak podkreśla G. Rosenthal, prowadzenie wywiadu narracyjnego jest zawsze formą psychologicznej interwencji (Rosenthal 2003: 915). Nawet jeśli socjolog jest przekonany o jego terapeutycznej funkcji i korzyściach, jakie przynosi badanym konstruowanie narracji o swoim życiu, warto za Urszulą Tokarską postawić następujące pytanie natury etycznej: „czy w ogóle można (wolno) budzić na siłę samoświadomość biograficzną i egzystencjalną jednostki, która »nie zgłasza się do nas sama po pomoc«” (2010: 310).

Krytyka założeń metody

Powyżej scharakteryzowano specyfikę realizacji wywiadów biograficznych w ich narracyjnej formule. Zasygnalizowane zostały pewne założenia, przyjmowane *explicite* lub *implicit*e przez autorów, wykorzystujących tę technikę badawczą. Wskazano także na określone problemy etyczne, które mogą wiązać się z prowadzeniem narracyjnych wywiadów biograficznych. Problemy te można uznawać za wyzwanie wobec przywołanych zasad, obowiązujących badaczy społecznych. Właściwe wydaje się zrekapitulowanie najważniejszych konstatacji i podjęcie krytycznej analizy założeń, leżących u podstaw realizacji wywiadów biograficznych. Wskazać bowiem można na pięć podstawowych, istotnych metodologicznie i etycznie założeń analizowanej metody:

- założenie o świadomej zgodzie respondenta na udział w badaniu;
- założenie o naturalności, „łatwości” sytuacji narracyjnej;
- założenie o zdolności każdego człowieka do tworzenia i prezentacji narracji o sobie;
- założenie o skuteczności *debriefingu*, „normalizacji”;
- założenie o psychoterapeutycznych kompetencjach socjologa oraz psychoterapeutycznych walorach samych wywiadów biograficznych.

Należy podkreślić, że – w świetle zebranych informacji – wszystkie te założenia są wątpliwe. Co więcej – albo nawet co najistotniejsze – nie są one poddawane żadnej weryfikacji. Można więc je uznać za swoistą obudowę metody, przekonującą o jej etycznej (a także metodologicznej) prawomocności nie tylko odbiorców badań, lecz także samych ich autorów.

Jak wskazano na początku, w przypadku badań mogących wiązać się z negatywnymi skutkami dla ich uczestników, kluczowe znaczenie ma wymóg świadomej zgody. Jest to wymóg wyrażenia gotowości do udziału w przedsięwzięciu socjologicznym z pełną wiedzą na jego temat i własnej w nim roli. Tymczasem przedstawione dane dotyczące dynamiki procesu akulturacji badań

socjologicznych w Polsce wskazują, że zgadzając się na udział w wywiadzie biograficznym, respondent spodziewa się prawdopodobnie, iż będzie występować w znanej i społecznie „oswojonej” roli uczestnika badań sondażowych lub rynkowych. Będzie więc oczekiwać czegoś innego od tego, co faktycznie stanie się jego udziałem. Tym bardziej, że metodologiczne wytyczne dotyczące wywiadów biograficznych zalecają dokładne przedstawienie ich uczestnikom zadań i ról dopiero po rozpoczęciu wywiadu (w tzw. fazie stymulacji do wywiadu). Podsumowując, wiele wskazuje na to, że przyszli uczestnicy wywiadów biograficznych nie są w pełni świadomi (odpowiednio poinformowani) odnośnie do natury przedsięwzięcia, w którym zgadzają się uczestniczyć. Prawomocność założenia o świadomej zgodzie wydaje się zatem wątpliwa.

Wiele pisze się o nienaturalności sytuacji wywiadu kwestionariuszowego (Neyman-Mascarou 1985: 82–85). Wskazuje się, iż nie przypomina on – mimo deklaracji – zwykłej rozmowy, gdyż m.in. temat został narzucony przez jednego z uczestników i tylko jemu przypisany jest przywilej zadawania pytań (a dokładnie: odczytywania ich z przygotowanej wcześniej listy). Kojarzy się to raczej z działaniami wywiadowcy policyjnego, poborcy podatkowego, egzaminatora, opiekuna społecznego lub – w najlepszym przypadku – osoby ciekawskiej (Mayntz, Holm, Hübner 1985: 149; Neyman-Mascarou 1985: 83) niż ze zwykłą towarzyską pogawędką. Owa sztuczność wywiadu socjologicznego, podkreślana na ogół w odniesieniu do sztywnych ram wywiadu kwestionariuszowego, uwidacznia się również w wywiadach biograficznych, kojarzonych z socjologią humanistyczną, interpretatywną. Tu udzielane przez respondenta odpowiedzi nie są notowane w kwestionariuszu, lecz nagrywane na dyktafon. Fakt nagrywania i wskazana zasadnicza niesymetryczność relacji badacz-respondent (a przede wszystkim, milczenie jednego z „rozmówców”) sprawiają, że założenie o naturalności sytuacji narracyjnej również wydaje się wątpliwe. Słowa E. Neyman-Mascarou, iż „sytuacja społeczna ankiety kreowana przez metodologiczne wymogi uderza sztucznością” (1985: 82), powinny być odnoszone również do narracyjnych wywiadów biograficznych.

Wątpliwości budzi także założenie o „naturalności” i łatwości konstruowania biograficznych narracji. Czy rzeczywiście każdy człowiek jest w stanie stworzyć i zaprezentować opowieść o swoim życiu? Czy faktycznie zdolność taka pozostaje przymiotem każdej jednostki (bez względu na poziom intelektualno-emocjonalnego rozwoju), w odniesieniu do wszystkich zdarzeń życiowych (także tych trudnych, nie w pełni zrozumiałych, wypieranych, przyczyniających się do dysonansu poznawczego)? Sensowna wydaje się odpowiedź przecząca na te pytania. Co więcej, można za M. Prawdą, postawić pytanie, „czy my dziś jeszcze w ogóle »opowiadamy«?” (1989: 95). Gdy jednak autor podejmował tę kwestię blisko ćwierć wieku temu, w szkołach uczono pisać

„życiorysy”, nie zaś tabelaryczne w formie „CV”. Można powiedzieć, że wówczas opisywano własne osiągnięcia (zamiast je wymieniać); pisano wypracowania zamiast wypełniania testów, a telegramy nigdy nie stały się tak popularne jak współczesne SMS-y. Ta „kulturowa zmiana” czyni dziś wywiady biograficzne (czy w ogóle wywiady swobodne) jeszcze trudniejszymi dla badanych. Konstruowanie opowieści nie wydaje się dziś naturalnie łatwe, oczywiście.

Kolejne, przedostatnie założenie wywiadów biograficznych, których tematyka jest dla respondenta trudna lub bolesna, odnosi się do skuteczności zabiegów mających na celu „normalizację” sytuacji po zakończeniu zasadniczej części wywiadu. Cele i formy tych działań odpowiadają stosowanej w psychologii technice tzw. *debriefingu*. Chodzi tu więc o swobodną rozmowę o samym badaniu i jego przedmiocie, redukcję napięcia, zmianę stanu emocjonalnego na bardziej korzystny i możliwie zbliżony do stanu sprzed badania (Babbie 2004: 521). Czy takie zabiegi są skuteczne? Należy tu powtórzyć, że tematyka wielu wywiadów biograficznych dotyczy doświadczeń trudnych, bolesnych, wstydliwych, częstokroć rugowanych z pamięci, „usilnie zapominanych”, na co wskazują przywołane wyżej cytaty z wywiadów wykonanych przez B. Engelking. Czy zatem przywołanie owych wypieranych wspomnień w samym wywiadzie może być następnie skutecznie zniwelowane przez zabieg *debriefingu*? Innymi słowy, czy można skłonić respondenta, aby przypomniął (niejako powtórnie „przepracował”) sobie określone traumatyczne doświadczenia z przeszłości, a następnie skłonić go, aby ponownie je „zapomniał”, schował do swojego kufra niepamięci i nie wracał już do niego, tak jak wcześniej doń nie zaglądał? Sensowność takiego zabiegu wydaje się wysoce dyskusyjna... Jeszcze raz należy tu podkreślić, że założenie o skuteczności „normalizacji”/*debriefingu* – tak jak pozostałe założenia metody – jest wolne od rygoru weryfikacji. Respondenci nie są już więcej odwiedzani przez badacza lub jego współpracowników i nie jest możliwe stwierdzenie skuteczności zabiegów „normalizacyjnych”. Teza o efektywności tych starań jest więc co najwyżej równie prawdopodobna jak teza o ich zasadniczej nieefektywności.

Ostatnie z założeń odnosi się do psychoterapeutycznych kompetencji socjologa oraz psychoterapeutycznych walorów samych wywiadów biograficznych. Badacze zaznaczają nierzadko, że wykonane przez nich wywiady pozwoliły respondentom na przeżycie swego oczyszczenia (*katharsis*), pozbycie się bagażu traumatycznych doświadczeń, spojrzenie na swoją biografię jako całość czy proces i podjęcie próby nadania jej spójności oraz sensu. Należy jednak podkreślić, że – nawet jeśli takie dobroczynne skutki wywiadów byłyby faktycznie obserwowalne – badacz występuje tu jako terapeuta w sposób samozwańczy. Przez swojego respondenta-pacjenta nie został poproszony o wsparcie, jakiego

samorzutnie udziela. Aktywność badacza należy więc, w jej *quasi*-terapeutycznych aspektach, uznać za całkowicie amatorską, a co więcej – narzuconą jej odbiorcy. Analogiczne działania w przypadku medycyny somatycznej (leczenie przez nie-profesjonalistę, bez prośby i zgody pacjenta) byłyby uznane za karygodne. Nawet jeśli socjolog nie jest „idealnym nie profesjonalistą”, gdyż posiada kompetencje z zakresu nauk pokrewnych wobec psychologii, to nadal nie jest psychologiem (czy psychoterapeutą), nie posiada stosownych uprawnień, a odbiorca ewentualnie dobroczynnych efektów jego zabiegów uzyskuje je w oparciu o swoją zgodę „na coś innego”.

Zamiast podsumowania: propozycje rekomendacji

Powyżej wskazane zostały określone problemy etyczne, wiążące się z realizacją wywiadów biograficznych. Należy podkreślić, że wiele z tych problemów uwidacznia się tylko w niektórych przypadkach; chodzi tu zwłaszcza o badania dotyczące kwestii szczególnie bolesnych dla respondentów. Autorzy niniejszego artykułu chcieliby zaproponować kilka rekomendacji, wskazujących na możliwe sposoby minimalizacji ryzyka krzywdy, jaka może stać się udziałem uczestników wywiadów biograficznych.

Po pierwsze, możliwe jest powoływanie na wydziałach uczelni (lub w instytutach) komisji etycznych, opiniujących projekty badawcze przed ich wdrożeniem. To rozwiązanie jest dobrze znane w naukach medycznych³. W przypadku socjologii takie rozwiązanie wydaje się mniej oczywiste. Niemniej, jako przykład dobrej praktyki, na gruncie socjologii polskiej, można wskazać Komisję ds. Etyki Badań, powołaną w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zgodnie z jej zasadami działania, „Komisja rozpatruje wnioski o stwierdzenie zgodności badań prowadzonych w Instytucie Socjologii ze standardami etycznymi badań społecznych. Wnioski, wraz z dokumentacją mogą składać kierownicy projektów badawczych oraz Dyrekcja Instytutu Socjologii”. Analogiczne rozwiązania są często spotykane w krajach zachodnich; wskazać tu można m.in. następujące przykłady: University of York (Economics, Law, Management, Politics and Sociology Ethics Committee), University of Nottingham (The Nottingham School of Sociology and Social Policy Research Ethics Committee), Queen's University Belfast (School Research Ethics Committee), Wesleyan University (Sociology Ethics Committee), University of Sheffield (Department of Sociological Studies – Department's Research Ethics Committee), University of Manitoba (Psychology/

³ Przykładowo, przy Uniwersytecie Medycznym w Łodzi działa Komisja Bioetyki ds. Badań na Ludziach oraz Senacka Komisja ds. Badań na Zwierzętach, a także Lokalna Komisja ds. Doświadczeń na Zwierzętach.

/Sociology Research Ethics Board), National University of Singapore (Sociology Department Ethics Review Committee). Podstawową zasadą działania komisji jest opiniowanie każdego projektu badawczego. Komisja jest władna zaopiniować projekt negatywnie (i wskazać sposoby jego poprawy), co blokuje jego implementację.

Po drugie, możliwe jest wdrożenie do praktyki realizacji wywiadów biograficznych w ich narracyjnej formule zasady prowadzenia wywiadów trudnych w towarzystwie wykwalifikowanego psychologa lub psychoterapeuty. Dzięki temu narratorzy w wywiadach dotyczących traumatycznych doświadczeń biograficznych mogliby otrzymywać fachowe wsparcie. Takie samo wsparcie mogłoby być zresztą oferowane samym badaczom, dla których – o czym była mowa wyżej – realizacja wywiadów również może stanowić poważne obciążenie psychiczne. Psycholog lub psychoterapeuta mógłby zagwarantować odpowiednie przeprowadzenie fazy „normalizacji”; mógłby również wskazywać, w których momentach wywiad należy przerwać lub jakie pytania mogą być dla respondenta zbyt trudne (czy wręcz groźne).

Po trzecie, badacze mogą – jeśli jest to możliwe – zrezygnować z realizacji wywiadów biograficznych na rzecz innych technik badawczych. Wydaje się, że odwołanie do wywiadów biograficznych – o których wiadomo, że względu na tematykę, że będą dla respondentów trudne i bolesne – powinno następować jedynie w przypadku faktycznej niemożności pozyskania porównywalnego materiału empirycznego innymi sposobami. Do grona technik zastępczych zaliczyć należy przede wszystkim analizę danych zastanych, niewywołanych przez badacza. Chodzi tu o wywiady udzielane dziennikarzom, reportaże, fotografie, notatki sporządzane na bieżąco, samorzutnie pisane (i ewentualnie publikowane) pamiętniki i wspomnienia itd. W przypadku wszystkich tych technik zastępczych, z socjologa zdejmowana jest odpowiedzialność bolesnego „wywoływania cudzych wspomnień” dla własnych celów. Badacz – odwołując się do technik niereaktywnych – korzystałby jedynie z tego materiału, jakiego dostarczają mu bohaterzy interesujących go historii, którzy sami z siebie mają potrzebę ich opowiedzenia.

Trzy wskazane wyżej rozwiązania powinny być traktowane jako uzupełniające się. W optymalnym scenariuszu, wywiady biograficzne realizowane byłyby wyłącznie w takich przypadkach, w których inne sposoby pozyskania porównywalnych danych byłyby nieskuteczne. Nieskuteczność tę powinna stwierdzić komisja etyczna (nie zaś wyłącznie sam badacz, jak dzieje się obecnie), zaś wywiad powinien być prowadzony z udziałem wykwalifikowanego psychologa/psychoterapeuty, zapewniającego odpowiednie wsparcie obydwu uczestnikom tej specyficznej „rozmowy”. Rozwiązaniem alternatywnym wobec trzech powyższych rekomendacji jest negowanie i ignorowanie problemu, w imię źle pojętej swobody badań naukowych oraz absolutyzowanej wartości naukowej wiedzy.

Bibliografia

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M. (2012), *Podejście biograficzne*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cialdini R. (2003), *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Czyżewski M., Piotrowski A., Rokuszewska-Pawełek A. (red.) (1998), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Engelking B. (2001), *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*, IFiS PAN, Warszawa.
- Golczyńska-Grondas A., Grondas M. (2013), *Biographical research and treatment. Some remarks on therapeutic aspects of sociological biographical interviews*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IX.
- Grzeszkiewicz-Radulska K. (2001), *Jednostki niedostępne w sondażach CBOS*, [w:] P. Daniłowicz, Z. Gostkowski (red.), *Sondaże opinii społecznej: samowiedza współczesnych społeczeństw. Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. X, IFiS PAN, Warszawa.
- Kaźmierska K. (1996a), *Konstruowanie narracji o doświadczeniu wojennej biografii. Na przykładzie analizy narracji kresowych*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Kaźmierska K. (1996b), *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Kaźmierska K. (1999), *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej*, IFiS PAN, Warszawa.
- Kaźmierska K. (2004a) *Ethical aspects of biographical interviewing and analysis*, [w:] P. Chamberlayne, J. Bornat, U. Apitzsch (eds), *Biographical Methods and Professional Practice. An international perspective*, The Policy Press University of Bristol, Bristol.
- Kaźmierska K. (2004b), *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny”, nr LIII.
- Kaźmierska K. (2008), *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z zagłady*, Nomos, Kraków.
- Kodeks etyki socjologa* uchwalony przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Socjologicznego dnia 25 III 2012 r., <http://www.pts.org.pl/public/upload/kodeks.pdf>.
- Kubiak A. (2007), *Destrukcyjność procesu akulturacji badań społecznych w Polsce*, „Przegląd Socjologiczny”, nr LVI.

- Kubiak A., Przybyłowska I., Rostocki W.A. (2001), *Badania sondażowe a system demokratyczny – niepokoje socjologów*, [w:] A. Miszańska, K. Kowalewicz (red.), *Niepokojąca współczesność*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lutyńska K. (1984), *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzanie narzędzia badawczego*, Ossolineum, Wrocław.
- Lutyński J. (1990), *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, PIW, Warszawa.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P. (1985), *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa.
- Melchior M. (2004), *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*, IFiS PAN, Warszawa.
- Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/ESOMAR*; http://www.ofbor.pl/public/File/Międzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Społecznych.pdf.
- Neyman-Mascarou E. (1985), *Socjolog i maski*, [w:] E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej: księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*, PWN, Warszawa.
- Prawda M. (1989), *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 115.
- Przybyłowska I. (1996), *Proces akulturacji sondaży opinii publicznej w Polsce*, „*Przegląd Socjologiczny*”, nr XLV.
- Rokuszevska-Pawełek A. (2002), *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Rosenthal G. (2003), *The healing effects of storytelling: On the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling*, „*Qualitative Inquiry*”, vol. 6.
- Staszyńska K.M. (1989), *Wiarygodność respondentów w socjologicznych badaniach ankietowych*, Ossolineum, Wrocław.
- Straś-Romanowska M. (2010), *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, ENETEIA, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Sulek A. (1990), *W terenie, w archiwum i w laboratorium. Studia nad warsztatem socjologa*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sulek A. (2011), *Obrazy z życia socjologii w Polsce*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Tokarska U. (2001), *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Tokarska U. (2010), *Stawać się Panem Własnego Oblicza. O możliwościach intencjonalnych oddziaływań narracyjnych w biegu życia ludzkiego*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, ENETEIA, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.

Udział w przychodach ze względu na techniki badawcze. Suplement do badań marketingowych rocznika Polskiego Towarzystwa Badaczy Rynku i Opinii, edycja XVII 2012/13, http://www.ptbriro.pl/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=6.

Włodarek J., Ziółkowski M. (1990), *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wylęgała A. (2013), *Spółeczna pamięć przesiedlenia: studium porównawcze na przykładzie dwóch powojennych społeczności lokalnych Polski i Ukrainy*, „Studia Socjologiczne”, nr 209.

Jakub Niedbalski
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

KOMPUTEROWE WSPOMAGANIE ANALIZY DANYCH JAKOŚCIOWYCH W BADANIACH OPARTYCH NA METODOLOGII TEORII UGRUNTOWANEJ – PRZYKŁAD ZASTOSOWANIA NVIVO ORAZ ATLAS.TI*

Wprowadzenie

CAQDAS to rodzina narzędzi komputerowych, którymi posługują się obecnie ośrodki akademickie, badawcze, ale także firmy komercyjne. Są to programy wykorzystywane do szeroko rozumianej analizy danych jakościowych. Całą grupę tego rodzaju oprogramowania charakteryzuje możliwość adaptacji do różnych celów zarówno naukowych, jak i praktycznych. Zdolności te zależą od stopnia zaawansowania, które reprezentuje dany program. Przy czym owe możliwości wzrastały w miarę, jak pojawiały się coraz doskonalsze i lepiej rozwinięte technologie informatyczne. Ich obecny kształt jest rezultatem pracy wielu osób, zarówno informatyków czuwających nad technicznym zapleczem i konstrukcją narzędzi, jak i wielu lat doświadczeń użytkowników, którzy realizując własne badania, posługiwali się wcześniejszymi wersjami oprogramowania i jako praktycy wnieśli istotny wkład w jego rozwój, służąc radą i sugestiami, w jakim kierunku ów rozwój powinien zmierzać (Niedbalski, Ślęzak 2012: 155).

Dość powszechne są poglądy, że wśród naukowców, którzy tworzyli w początkowym okresie narzędzia CAQDAS, dużą rolę odegrali badacze skupieni

* Tekst powstał na podstawie książki mojego autorstwa pt. *Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych. Zastosowanie oprogramowania NVivo i Atlas.ti w projektach badawczych opartych na metodologii teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, 2014.

wokół metodologii teorii ugruntowanej. Z tego względu podkreśla się, że pomiędzy tego rodzaju oprogramowaniem a wspomnianą metodologią badań istnieje bardzo silny związek. Wynika to m.in. z faktu, że projektantami oprogramowania byli często naukowcy, którzy konstruowali je z myślą o realizacji konkretnego projektu badawczego. Owo dziedzictwo widoczne jest nadal w ogólnej architekturze oprogramowania oraz rozwiązaniach konstrukcyjnych, które uwidaczniają szereg zbieżności z procedurami, na jakich oparto MTU. Pewnym potwierdzeniem tej sytuacji mogą być również wyniki analiz przeprowadzone przez Michaela Jonesa i Kieren Diment (2010: 10), którzy dokonując przeglądu publikacji naukowych, ustalili, że najpowszechniej stosowanymi narzędziami informatycznymi z rodziny CAQDA są NVivo oraz Atlas.ti. Ci sami autorzy stwierdzili, że przeważająca liczba badaczy, którzy posługują się tymi programami, wykorzystuje w swojej pracy metodologię teorii ugruntowanej. Oba programy oferują bardzo wiele rozbudowanych funkcji pozwalających na wykonywanie zaawansowanych analiz jakościowych, począwszy od prostego grupowania i zliczania danych po tworzenie hipotez i generowanie teorii. Jednocześnie, zarówno NVivo, jak i Atlas.ti to narzędzia wspomagające projekty badawcze z zakresu analizy dyskursu, metodologii teorii ugruntowanej, analizy konwersacyjnej, etnografii, badań opartych na fenomenologii, a także innych, w tym mieszanych metod badawczych (Schönfelder 2011). Z tego względu grupa badaczy, do których adresowane są oba programy, jest dość liczna, a fakt wsparcia w postaci konsultacji, doradztwa oraz szkoleń, zapewnianego przez producentów tych pakietów oprogramowania, sprawiają, że nawet niedoświadczeni użytkownicy mogą w miarę szybko nabyć podstawowe umiejętności pozwalające im na wykorzystywanie programów w prowadzonych przez siebie projektach badawczych.

Oba omawiane programy są narzędziami, które przeszły też liczne modyfikacje i przez ponad ćwierć wieku były nieustannie udoskonalane, torując sobie drogę do serc badaczy jakościowych. Warto też dodać, że NVivo i Atlas.ti to narzędzia stale udoskonalane, nad którymi trwają nieprzerwane i intensywne prace polegające m.in. na modyfikacji istniejących i dodawaniu nowych funkcji (Gibbs 2011; zob. Brosz 2012; Niedbalski, Ślęzak 2012).

Metodologia teorii ugruntowanej w zarysie – wymagania analityczne i praktyka realizacji badań

Pojawienie się książki pt. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, autorstwa Barneya G. Glasera oraz Anselma L. Straussa (1967, wyd. pol. 2009), stanowiło przełomowy moment na drodze rozwoju jakościowych metod badawczych, ponieważ wiązało się z wyłonieniem nowej

metodologii, odmiennej od dotychczas stosowanych w środowisku badaczy nauk humanistycznych (Gorzko 2008: 49). W opinii jej twórców, metodologia teorii ugruntowanej miała wprowadzić „świeży powiew” do praktyki uprawiania nauki, przeciwstawiając się teoriom opartym na weryfikacji arbitralnie stawianych założeń i hipotez (Glaser 1978). Zdaniem B.G. Glasera i A.L. Straussa, teoria ugruntowana wypełnić miała lukę pomiędzy teorią a empirią (2009: 1967). Druga połowa XX w. to lata dalszego rozwoju i postępu w zakresie rozwijania, doskonalenia oraz wdrażania teorii ugruntowanej. W swoich klasycznych już pracach dotyczących metodologii badań jakościowych Anselm Strauss doprowadził do ujednoczenia procedur analitycznych teorii ugruntowanej (Strauss 1987; Strauss, Corbin 1990). Metoda wypracowana przez Straussa i Glasera stała się jednym z punktów odniesienia do obecnej, zewnętrznej refleksji nad metodologią badań i analiz jakościowych (Zakrzewska-Manterys 1996; Konecki 2000; Charmaz 2009, 2006). Należy bowiem pamiętać, że współcześnie mamy do czynienia z różnymi jej interpretacjami i modyfikacjami, które wnoszą określone zmiany do klasycznej koncepcji metodologii teorii ugruntowanej zapoczątkowanej przez Straussa i Glasera (zob. Konecki 2009: XVIII–XXVI)¹.

W każdym jednak przypadku strategia badawcza oparta na MTU polega na budowaniu teorii (średniego zasięgu) na podstawie systematycznie gromadzonych danych empirycznych (Glaser, Strauss 1967; Glaser 1978). Teoria jest więc pochodną analizy materiałów empirycznych i wyłania się w trakcie systematycznie prowadzonych badań terenowych z danych, które bezpośrednio odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej (Niedbalski 2013b: 89) procesu badawczego, opiera się bowiem na dążeniu do coraz wyższego poziomu konceptualnego, a co za tym idzie – oderwania się od danych ku teoretyzowaniu. Kluczową rolę odgrywa w tym kontekście proces kodowania, a więc przypisywania partiom materiału określonych etykiet odzwierciedlających ich sens i znaczenie nadawane im przez aktorów społecznych i odwzorowane przez badacza. Celem badacza jest stopniowe przechodzenie od materiału empirycznego na coraz wyższe poziomy abstrakcyjnego rozumowania poprzez tworzenie zróżnicowanych

¹ Rozdział na tle wizji dotyczących rozwoju metodologii teorii ugruntowanej został zapoczątkowany przez samych jej twórców. Zarówno Barney Glaser, jak i Anselm Strauss wypracowywali swoje własne „odmiany” GT, tworząc dwa główne nurty jej rozwoju (zob. Gorzko 2008). Współcześnie mamy do czynienia z dalszymi interpretacjami metodologii teorii ugruntowanej, czego przykładem może być konstruktywistyczna teoria ugruntowana Kathy Charmaz (2009, 2006) czy analiza sytuacyjna Adeli Clarke (2003, 2005; zob. Kacperczyk 2007). Nie brak jest przy tym głosów sprzeciwu wobec odstępstw od klasycznej teorii ugruntowanej. Wyrazem niezadowolenia i słów krytyki kierowanych pod adresem przedstawicieli wszystkich „nieklasycznych” odmian MTU jest m.in. artykuł Barneya Glasera i Judith Holton z 2004 r. pt. *Remodeling grounded theory* (tłum. M. Gorzko i Ł. Pyfel, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2010, t. VI, nr 2).

hierarchicznie kategorii i ich własności – aż do konstruowania hipotez i teorii (Niedbalski, Ślęzak 2012). Hipotezy, pojęcia i własności pojęć są budowane, modyfikowane i weryfikowane w trakcie badań empirycznych (por. Creswell 1998; Miles, Huberman 2000; Lincoln, Denzin 2000; Konecki 2000; Gorzko 2008).

Działaniom tym towarzyszą określone procedury metodologicznej poprawności, do których w przypadku MTU należą m.in. teoretyczne pobieranie próbek (*theoretical sampling*), procedura ciągłego porównywania (*constant comparative method*), kodowania, pisanie not czy wymóg ograniczenia prekonceptualizacji (Charmaz 2009: 90, Glaser, Strauss 2009: 112).

Badacz, który decyduje się na użycie metodologii teorii ugruntowanej, powinien, na ile jest to tylko możliwe, wystrzegać się konstruowania wstępnych założeń, które mogą spowodować, że niechybnie stanie się „niewolnikiem teorii” (Glaser 1978: 9; Konecki 2009: XIII). Zaleca się, aby przystępując do badań w największym stopniu ograniczył **prekonceptualizację** własnych zamierzeń badawczych (Konecki 2000: 26; Frankford-Nachmias, Nachmias 2001: 313). Równocześnie należy pamiętać, że wymóg ograniczenia prekonceptualizacji nie jest równoznaczny z separacją od jakichkolwiek podstaw teoretycznych, jak również posiadanej już wiedzy z zakresu interesującego nas obszaru badań (Konecki 2009: XIII). Zgodnie z tym wymogiem w początkowej fazie badań badacz powinien przede wszystkim koncentrować się na szczegółowym opisie zebranego materiału empirycznego, a dopiero potem formułować twierdzenia teoretyczne (Konecki 2000: 26–27). Wiedza teoretyczna oraz informacje dotyczące eksplorowanego środowiska, które posiadał badacz przed przystąpieniem do pracy badawczej, mogą okazać się pomocne w dalszych jej etapach, służąc m.in., jako dane porównawcze oraz wskazówki przy teoretycznym doborze próbek (Strauss, Corbin 1990: 48–56; Glaser 1978: 67).

Ograniczenie wstępnych założeń teoretycznych pozwala utrzymać poznawczą otwartość bez sugerowania się odkryciami innych badaczy, czyli zgodnie z MTU, tzw. **kontekst odkrycia** (*serendipity*), przez co możliwe staje się podążanie tropem nowych, nieznanych uprzednio faktów (Konecki 2009: XIII; por. Strauss, Corbin 1990; Glaser 1978). Wymóg ograniczenia prekonceptualizacji chroni przed włączaniem w utarte schematy, które czynić mogą z badacza osobę podążającą nakreślonymi już ścieżkami interpretacji danych, reprodukującego powszechnie podzielane, a nie zawsze słuszne poglądy. W konsekwencji, mogą one stać się ciężarem, niweczącym sposobność odkrycia nieznanych dotychczas zjawisk, czy możliwości spojrzenia na wcześniej już podejmowane kwestie z innej, nowej perspektywy (zob. Niedbalski 2013b: 90).

Proces zbierania danych empirycznych, w przypadku zastosowania metodologii teorii ugruntowanej, odbywa się łącznie z prowadzoną równolegle analizą i interpretacją (Konecki 2009: XIV). Teoria wyłania się tutaj w trakcie systematycznie prowadzonych badań empirycznych (Konecki 2000). A zatem proces zdobywania, analizy i interpretacji danych stanowi integralną, przebiegającą w jednym czasie, część całego procesu badawczego, w trakcie którego wykorzystywane są określone procedury metodologiczne – m.in. teoretycznego pobierania próbek (*theoretical sampling*) i teoretycznego nasycenia (*theoretical saturation*) (Glaser, Strauss 2009: 41–64). Zastosowanie procedur metodologii teorii ugruntowanej powoduje, że proces zbierania danych empirycznych nie będzie przebiegał w sposób zupełnie przypadkowy, lecz zostanie oparty na określonej strategii doboru danych, porządkującej stale gromadzony materiał (por. Konecki 2009: XIV).

Metodologia teorii ugruntowanej oferuje procedurę teoretycznego pobierania próbek (*theoretical sampling*), dzięki której badacz, zbierając, kodując i analizując materiały, równocześnie na bieżąco decyduje, gdzie i jakiego rodzaju dane w dalszym ciągu gromadzić (Glaser, 1978: 49–50; Strauss, Corbin 1990: 177). Badacz, napotykając podczas swojej pracy terenowej na interesujące go zjawiska, może zmienić tok i zakres poszukiwań, koncentrując swoją uwagę na takich aspektach, których wcześniej nie brał pod uwagę bądź z których istnienia nie zdawał sobie w ogóle sprawy (Konecki 2000: 30). Pobieranie próbek ma charakter procesualny i odbywa się do chwili osiągnięcia teoretycznego nasycenia (*theoretical saturation*), a więc takiego momentu, w którym nie pojawiają się już żadne nowe dane, a kolejne przypadki są podobne do wcześniejszych i można je zanalizować za pomocą już istniejących kategorii (Glaser 1978: 142).

Inną, równie ważną strategią MTU jest metoda ciągłego porównywania (*constant comparative method*) (Glaser, Strauss 2009: 81–92). Badacz w poszukiwaniu kolejnych danych do porównań stara się dobierać zarówno bardzo różne, jak i podobne od siebie przypadki tak, by uchwycić maksymalnie dużo warunków różnicujących występowanie kategorii oraz ich wzajemnych powiązań (Glaser 1978, 45–53; Charmaz 2009: 74).

Procedury metodologii teorii ugruntowanej dają zatem możliwość odseparowania się badacza od bezpośredniego „oddziaływania” doświadczeń, jakie są jego udziałem w momencie kontaktu z badanymi, zapewniając tym samym możliwość nieobarczonych błędem własnych opinii i ocen interpretacji i analiz (por. Niedbalski 2013b: 91). Z drugiej strony, pomimo trudności emocjonalnego napięcia rodzących się w trakcie pracy terenowej, badacz ma możliwość „wczucia się” w sytuację innych, co daje mu podstawy do gruntowniejszej interpretacji, a przez to dokładniejszego zrozumienia zachodzących w danym środowisku zdarzeń oraz odkrycia mechanizmów rządzących zachowaniami jego uczestników (zob. Konecki 2000).

Wskazane powyżej zasady leżące u podstaw metody naukowej, jaką jest MTU, wymagają od badacza nie tylko umiejętności analitycznego myślenia oraz pogłębionej intelektualnej refleksyjności, ale wiążą się również z koniecznością czaso- i pracochłonnych zabiegów pozwalających sprostać procedurom niniejszej metodologii. W dobie nowych technologii, a także innowacyjnych rozwiązań z dziedziny informatyki wiele z tych działań można usprawnić, stosując odpowiednie, komputerowe narzędzia (Niedbalski 2013a). W związku z tym w dalszej części artykułu podjęte zostały wysiłki zmierzające do wykazania przydatności określonych funkcji oprogramowania CAQDA, reprezentowanego przez NVivo oraz Atlas.ti, w ramach realizacji badań opartych na wybranych procedurach metodologii teorii ugruntowanej.

CAQDAS – cechy użytkowe i rozwiązania praktyczne

Prezentując wszelkiego rodzaju programy komputerowe, nie tylko te służące do analizy danych jakościowych, ale także do edycji tekstów, zarządzania danymi oraz wielu innych czynności, należy zwrócić szczególną uwagę na ważną kwestię ich walorów użytkowych. Badacz, który korzysta z takiego czy innego programu należącego do rodziny CAQDA, jest bowiem nie tylko naukowcem, poszukującym w narzędziach informatycznych wsparcia dla przeprowadzanego przez siebie procesu analitycznego, ale także jego zwykłym użytkownikiem, który może postrzegać dany program jako bardziej bądź mniej przyjazne środowisko pracy. Z tego względu, prezentując na przykładzie programów NVivo oraz Atlas.ti oprogramowanie wspomagające analizę danych jakościowych, nie sposób pominąć kwestii dotyczących ich funkcjonalności i oferowanej przez nie ergonomii pracy.

Oba wspomniane programy w swej zasadniczej budowie oraz wewnętrznej konstrukcji wykazują wiele podobieństw. W obu przypadkach obszar okna roboczego podzielony został na kilka części, wśród których mamy na samej górze menu główne ze wszystkimi funkcjami dostępnymi w danym programie, poniżej paski narzędzi z możliwościami szybkiego dotarcia do najważniejszych opcji. Ponadto zarówno NVivo, jak i Atlas.ti posiadają menu nawigacji zapewniające dostęp do danych oraz produktów analizy, w większym lub mniejszym stopniu nawiązujące do składników metodologii teorii ugruntowanej.

Przy czym zdecydowanie największą przestrzeń interfejsu zajmuje okno robocze, w którym wyświetlane są elementy projektu wybrane przez użytkownika. Zdecydowanie największą przestrzeń interfejsu zajmuje okno robocze, w którym wyświetlane są elementy projektu wybrane przez użytkownika. Istnieje możliwość otwarcia kilku plików jednocześnie, a ułatwieniem w przeglądaniu każdego

z nich jest system zakładek, dzięki którym można bez problemu poruszać się w obrębie interesujących użytkownika materiałów i danych (Niedbalski, Ślęzak 2012: 134). Jednocześnie, na co należy zwrócić uwagę, w obu programach istnieje możliwość uzyskania podglądu w postaci oznaczeń, zakresień oraz systemu pasków, służących precyzyjnemu pokazaniu zakodowanych materiałów źródłowych. Rozwiązania takie sprzyjają niewątpliwie przejrzystości działań badacza i większej klarowności prowadzonych na podstawie danych, analiz badacza.

Co więcej, rozlokowanie poszczególnych funkcji w obu programach jest na tyle intuicyjne, że większość użytkowników, którzy na co dzień korzystają z komputera i powszechnie znanych narzędzi informatycznych, takich chociażby jak edytory tekstu, nie powinno czuć się zagubionych, przeglądając paski narzędzi czy kolejne pozycje menu. Warto zaznaczyć, że w omawianych programach przewidziano bardzo przydatny system podpowiedzi oraz szybkiego dostępu do opcji pomocy. Z tej perspektywy nawet zupełnie nowy użytkownik powinien poruszać się w środowisku jednego, jak i drugiego programu dość swobodnie.

Nie tylko jednak sposób rozlokowania opcji przemawia za walorami użytkowymi obu programów, ale także nazwy, jakimi zostały one opatrzone. Przy czym w niektórych sytuacjach wymagają one pewnego przyzwyczajenia i przyswojenia nomenklatury typowej dla danego programu. Niemniej jednak w większości wypadków nasuwają one na myśl związek z metodologią teorii ugruntowanej. Ujawnia się on już w momencie przeglądania nazw funkcji dostępnych w obu programach. Takie opcje, jak kategorie, kody, memo, modele, rodziny, drzewo, matryce itd., wskazują na dość wyraźny związek z metodologią teorii ugruntowanej. I chociaż każdy z programów charakteryzuje się pewnym zakresem „indywidualności” co do nazewnictwa, które wprowadzili jego autorzy, to jednak ważniejsze od samej nomenklatury, jaka w nich występuje, jest to, co faktycznie kryje się pod określonymi pojęciami i jak w związku z tym konkretne rozwiązania dotyczące struktury (czy inaczej mówiąc architektury wewnętrznej) danego programu wpasowują się w wymogi stawiane przez określoną metodę badawczą, w naszym wypadku metodologię teorii ugruntowanej. W tym aspekcie wydaje się, że jest to związek, któremu trudno byłoby w sposób jednoznaczny zaprzeczyć. Z drugiej strony należy pamiętać, że zarówno NVivo, jak i Atlas.ti to programy z założenia uniwersalne, co oznacza, że pomimo pewnych związków z MTU mogą być one z powodzeniem stosowane przez badaczy wykorzystujących w swej pracy inne metody i techniki naukowe.

Z całą pewnością docenić należy także starania konstruktorów obydwu programów zmierzające w kierunku coraz większej elastyczności i możliwości dostosowywania różnych aspektów pracy w programie do indywidualnych wymagań poszczególnych użytkowników. Jest to widoczne zarówno w zakresie

możliwości operowania różnymi opcjami i ich dostępu poprzez skróty klawiaturowe, menu, paski narzędzi. Co więcej, sam interfejs obu programów jest do pewnego stopnia modyfikowalny poprzez wykorzystanie takich funkcji, jak włączanie bądź wyłączanie poszczególnych pasków narzędzi czy zmniejszanie lub powiększanie poszczególnych obszarów okna. Przy tym niezwykle przydatną opcją, zdecydowanie poprawiającą wygodę i ergonomię pracy w obu programach, jest możliwość otwierania kilku dokumentów jednocześnie w oddzielnych obszarach okna (w przypadku Atlas.ti) bądź jako zupełnie nowych okien (w NVivo). Dzięki temu można w taki sposób zmodyfikować oba programy, aby poszczególne, dostępne w nich opcje były jak najbardziej przydatne dla użytkownika. Wydaje się zatem, że chociaż oba programy posiadają swoją charakterystykę i swoistą architekturę wewnętrzną, to jednak działania konstruktorów zarówno NVivo, jak i Atlas.ti zmiernają w kierunku uelastyczenia i zminimalizowania efektu „narzucania” jakiś ścisłych czy niepodlegających żadnym modyfikacjom rozwiązań zaimplementowanych w obu programach.

A zatem pomimo pewnych niedogodności, które mogą być wywołane przez sam rozbudowany interfejs, specyfikę stosowanej nomenklatury i nazewnictwa poszczególnych funkcji czy konieczność jego „przełożenia” na język pojęć, jakimi posługuje się w metodologii teorii ugruntowanej (choć stopień podobieństwa w przypadku MTU oraz obu prezentowanych w artykule programach jest dość znaczny), są to narzędzia niezwykle pomocne w pracy analitycznej, systematyzujące działania badacza i usprawniające od strony technicznej sam proces analizy. Wymagają jednak pewnego wkładu własnego i konieczności poświęcenia określonego czasu w celu przyswojenia umiejętności korzystania z danego programu.

CAQDAS – funkcjonalność analityczna programów

Prezentowane programy należą do kategorii narzędzi wspomagających budowanie teorii i z tego względu szczególnie dobrze odpowiadających wymogom stawianym przez procedury metodologii teorii ugruntowanej. To zaś generuje określone rozwiązania, jakie zaimplementowane są w NVivo i Atlas.ti, a które mają swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w samym wyglądzie programów, ich konstrukcji, a także dostępnych opcjach. Te zaś można pogrupować w dwie główne kategorie, biorąc pod uwagę to, na jakim poziomie analitycznym narzędzia te będą wykorzystywane. W tym kontekście daje się wyróżnić dwa główne aspekty badań, w ramach których poszczególne funkcje będą stosowane. Pierwszy z nich obejmuje przede wszystkim działania związane z przygotowaniem materiałów (źródeł danych analitycznych), tworzeniem projektu, gromadzeniem danych i ich odpowiednim segregowaniu oraz grupowaniu. Jest to zatem cały

szereg czynności przygotowawczych do właściwej pracy analitycznej i konceptualnej. Niemniej jednak jest to również istotny etap działalności badacza jak sama analiza, ponieważ wszystkie wskazane powyżej czynności stanowią grunt do dalszej interpretacji danych i procesu teoretyzowania z budowaniem teorii włącznie. Drugi z poziomów, zwany koncepcyjnym, dotyczy zaś całego procesu analitycznego, który opiera się na takich czynnościach, jak kodowanie danych, ich segregowanie i przyporządkowywanie do określonych kategorii, a następnie ich łączenie, poszukiwanie związków i istniejących między nimi zależności. Pomocne w tym zakresie są zatem funkcje oprogramowania, do których należą – poza wspomnianym już kodowaniem i kategoryzowaniem – także pisanie not teoretycznych w postaci memo, możliwość przegrupowania i ciągłego modyfikowania wygenerowanych danych, wykorzystanie wszelkiego rodzaju narzędzi przeszukiwania pomocnych w procesie nie tylko kwerendy tekstu czy kodów i kategorii, ale też wyszukiwania danych w oparciu o pytania badawcze. Będą to również narzędzia zapewniające możliwość wizualizacji wyników procesu analizy danych oraz tworzenia modeli odwzorowujących sieć powiązań i zależności, jakie istnieją pomiędzy elementami projektu. Jest to szczególnie istotne w przypadku prowadzenia analizy zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej, ponieważ umożliwia tworzenie diagramów integrujących dane i w ten sposób wpływających na przejrzystość całego procesu interpretacyjnego.

Generalną zasadą w przypadku wszystkich programów CAQDA jest to, że każdy z nich stanowi przede wszystkim narzędzie służące do tworzenia bazy danych, które następnie przy użyciu zaimplementowanych w programie funkcji można przetwarzać. Co istotne, mogą one zawierać nie tylko znaczne ilości danych, ale także różnego rodzaju, jak np.: dokumenty tekstowe, zdjęcia oraz materiały audio i wideo, a także dane pochodzące z innych rodzajów źródeł (np. witryn internetowych). Cechą takiej bazy jest również to, że odznacza się elastycznością, co sprawia, że badacz może ją nieustannie modyfikować, posiłkując się danymi do takiego momentu, w którym stwierdzi, iż żadne nowe informacje już się w nich nie pojawiają, zaś każdy kolejny przypadek potwierdza słuszność wniosków analitycznych. Jednocześnie możliwość wykorzystania różnych źródeł danych, jakie badacz pragnie włączyć do swojego projektu, pozwala wprowadzić w życie postulat B. Glasera *all is data* (pod warunkiem, że dane dobierane są zgodnie z procedurą teoretycznego pobierania próbek – Glaser 1978; Strauss, Corbin 1990; Glaser, Holton 2004; 2010).

Warto przy tym wspomnieć, że oprogramowanie NVivo, podobnie jak Atlas.ti, wyposażone jest także w narzędzia ułatwiające wprowadzenie w projekcie badawczym procedur triangulacji badaczy (Konecki 2000). Na każdym z etapów analizy oba programy umożliwiają współpracę wielu osób zaangażowanych

w jeden projekt dzięki takim funkcjom, jak: możliwość identyfikacji członków zespołu, obserwowanie i porównywanie działań poszczególnych użytkowników, w tym możliwość zweryfikowania, kto, kiedy i jakie dane dodał oraz jakie wprowadził modyfikacje w obrębie już istniejących elementów projektu. Niekwestionowaną zaletą tych rozwiązań jest możliwość sprawnego prowadzenia projektów w zespołach badawczych, których członkowie nie muszą pracować w tym samym czasie, lecz w dogodnym dla siebie momencie.

Ważną cechą programu NVivo oraz Atlas.ti jest to, iż pozwalają one na edytowanie danych i dokonywanie modyfikacji różnych elementów projektu. W tym miejscu skoncentrujemy się głównie na możliwości wprowadzania takich zmian w obrębie materiałów źródłowych (edycja innych składników jest bowiem podobna, a ewentualne różnice zostaną omówione przy okazji ich prezentowania w dalszej części artykułu). Oba programy umożliwiają również dokonywanie modyfikacji i poprawek w obrębie danych tekstowych. Dotyczyć one mogą m.in. zmiany czcionki, jej koloru czy użycia innych opcji formatowania, znanych z popularnych edytorów tekstowych. Nie są to być może bardzo wyszukane operacje, jednak z całą pewnością powinny wspomóc badacza w celu, do jakiego zostały powołane, a więc oznaczania określonych fragmentów tekstu czy wyróżniania ich tak, aby oddać ich wartość analityczną. Nie są to zatem narzędzia, które mają służyć poprawie wyglądu tekstu, ale ułatwić pracę badacza-analityka. Warto przy tym podkreślić, że choć są to opcje nie tak rozbudowane jak w edytorach tekstów, to jednak znacznie przewyższają te spotykane w większości narzędzi CAQDAS, w których, zwłaszcza tych dostępnych bezpłatnie, nie ma praktycznie żadnej możliwości modyfikowania danych źródłowych. W przypadku NVivo oraz Atlas.ti skorzystanie z funkcji edycji tekstu polega na zaznaczeniu wybranego fragmentu, a następnie użyciu znajdujących się na pasku narzędziowym edycji odpowiednich opcji. Takie udogodnienia, w połączeniu z możliwościami tworzenia obszernej bazy danych składającej się z różnych rodzajów materiałów empirycznych, dają najlepszy wyraz temu, z jak złożonymi i zaawansowanymi technicznie narzędziami mamy do czynienia.

Możliwości programu NVivo oraz Atlas.ti wychodzą daleko poza wspomniane powyżej funkcje i dotyczą wspierania procesu analizy danych jakościowych w jego kolejnych, coraz bardziej zaawansowanych etapach. Oprogramowanie CAQDA może ułatwić ogólną iterację procesu zbierania danych, ich analizy i teoretyzowania. Analityk teorii ugruntowanej korzystający z narzędzi informatycznych zachęcany jest do oscylacji między kodowaniem otwartym, pisaniem notatek a kodowaniem osiowych i modelowaniem.

Zgodnie z zasadami metodologii teorii ugruntowanej kodowanie jest podstawowym działaniem badacza, polegającym na przypisaniu do jednego lub więcej akapitów tekstu określonego pojęcia. Kod ma zatem charakter etykiety, która informacjom opisowym przypisuje znaczenie (Gorzko 2008: 93). To dzięki kodowaniu możemy w prosty sposób klasyfikować materiały źródłowe i ich fragmenty w określone tematy. Powstałe zaś kategorie są elementami projektu, grupującymi owe tematy, miejsca, osoby i inne interesujące badacza kwestie. Z tego względu twórcy NVivo i Atlas.ti za jeden z głównych celów postawili sobie zapewnienie technicznych możliwości oraz wygodnego sposobu wykonywania czynności kodowania, a przede wszystkim ich zgodności z metodologią teorii ugruntowanej (Niedbalski, Ślęzak 2012: 141). Oba programy oferują także kilka opcji, związanych ze sposobami kodowania danych, przez co wpasowują się w indywidualny styl i charakter pracy, ale co ważniejsze pozwalają na prowadzenie analizy zgodnie z wymogami, jakie stawia przed badaczem MTU. Zarówno w NVivo, jak i w Atlas.ti można wyróżnić kilka typów wykonywania czynności kodowania. Po pierwsze, jest to kodowanie otwarte, które polega na utworzeniu nowego kodu wygenerowanego na podstawie analizy danych lub utworzenia tak zwanego „wolnego” kodu, czyli takiego, którym nie oznaczono żadnego fragmentu danych ani cytatu. Po drugie, to kodowanie In-Vivo, czyli takie, gdzie nazwą powstałego kodu będzie fragment dokumentu pierwotnego (Gibbs 2011: 104). Po trzecie, jest to kodowanie na podstawie listy utworzonych już kodów, a więc ponownego użycia istniejącego kodu, do oznaczenia nim nowego fragmentu danych bądź innego, niż pierwotnie cytatu. Po czwarte, możemy również skorzystać z opcji „szybkiego” kodowania, czyli prowadzonego na podstawie ostatnio używanego kodu.

Warto też wspomnieć, że kodowanie w obu programach różni się „technicznie” w zależności od tego, jaki rodzaj materiału będzie kodowany. Wynika to z faktu, że oba programy obsługują dane różnego rodzaju i formatu, przez co badacz może podjąć decyzję o kodowaniu bezpośrednio na danych audio, wideo czy zdjęć, bez konieczności ich wcześniejszej transkrypcji czy deskrypcji. Patrząc z perspektywy MTU, jest to istotne, umożliwi bowiem posługiwanie się zróżnicowanym materiałem, spełniając w ten sposób postulat triangulacji. Jednocześnie wyposażanie programów w możliwości obsługi rozmaitych rodzajów danych wychodzi naprzeciw kolejnym pokoleniom badaczy stosujących metodologię teorii ugruntowanej, którzy w swojej pracy korzystają z coraz to innych źródeł danych.

Inną ważną cechą prezentowanego oprogramowania CAQDA jest możliwość dokonywania ciągłych i praktycznie nieograniczonych modyfikacji w obrębie już istniejących i wcześniej wygenerowanych przez badacza kodów. Według

bowiem założeń MTU kody nie tylko mogą, ale powinny być „uaktualniane”. Oznacza to, że np. kod raz nadany może zmienić swoją nazwę, zostać połączony z innym kodem, bądź też w miarę, jak będzie postępował proces teoretyzowania, może być zastąpiony innym kodem. Takie możliwości dają oba programy, które pozwalają na zmianę nazwy kodów, ich łączenie, włączanie jego w drugi, a także kopiowanie, wycinanie czy usuwanie.

Z tej perspektywy program NVivo oraz Atlas.ti wydają się spełniać oczekiwania badaczy wykorzystujących w swoich analizach metodologię teorii ugruntowanej, zwłaszcza że kodowanie i generowanie kategorii, a także tworzenie związków między nimi stanowią znaczną część pracy analityka posługującego się MTU.

Przy czym Anselm Strauss (1987: 27) proponuje, aby kodowanie nie ograniczało się tylko do nazywania kategorii, ale by uwzględniało również warunki przyczynowe jej wystąpienia, warunki interweniujące, interakcje, strategie i taktyki działania, a także kontekst oraz konsekwencje działań, które dana kategoria opisuje. Elementy te stanowi w sumie tzw. paradygmat kodowania, a kodowanie tego typu nazywa się zogniskowanym kodowaniem kategorii (Strauss, Corbin 1990: 96–116; Konecki 2000: 48; Kelle 1997: 7–8). Polega ono na doprecyzowaniu kategorii, ich rozbudowaniu, odnoszeniu jednych do drugich lub szukaniu wzajemnych powiązań między nimi (Gibbs 2011: 98). Programy NVivo oraz Atlas.ti zawierają rozbudowane funkcje, które wspierają budowę hierarchii kategorii, ale także umożliwiają tworzenie powiązań pomiędzy kodami. Jest to o tyle istotne, że dzięki takim narzędziom możliwe staje się kontynuowanie analizy i jej przeniesienie na wyższy poziom konceptualny (Lee i Fielding 1996). Istnienie różnych funkcji, które z jednej strony pozwalają na tworzenie struktury kategorii i w ten sposób usprawniają proces porządkowania rezultatów kodowania oraz na tej podstawie umożliwiają odwzorowanie zależności „nadrzędności-podrzędności” (w tym wyszczególnienie kategorii, podkategorii a także ich własności), a z drugiej strony pozwalają na dokładniejsze określenie charakteru i zakresu relacji łączących wygenerowane kategorie, sprawiają, że w procesie kodowania staje się możliwe stosowanie paradygmatu kodowania (Konecki 2000).

Proces kodowania polega – jak dotychczas ustaliliśmy, biorąc pod uwagę zasady metodologii teorii ugruntowanej – na czytaniu danej partii materiału, określeniu, czego dotyczy (czyli, jaki można przypisać jej kod lub wątek), dalej, łączeniu jej z odpowiednim kodem (zaznaczając wybrany fragment danych), a następnie poszukiwaniu w pozostałych materiałach innych fragmentów dotyczących tego samego wątku i kodowaniu ich w analogiczny sposób (Gibbs 2011: 218–219).

Istnieje kilka sposobów, aby proces ten usprawnić, wykorzystując do tego celu narzędzia przeszukiwania, zapytań, a także tworzenia matryc i zestawień danych, w które wyposażone zostały oba omawiane programy.

Pierwszą z takich opcji jest funkcja przeszukiwania słownikowego. Owo narzędzie jest bowiem używane w celu szybkiego (i częściowo zautomatyzowanego) wyszukiwania podobnych fraz czy wyrazów. Wprawdzie, o czym wspominaliśmy nieco wcześniej, jedną z głównych zasad podczas kodowania danych zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej jest nadawanie kodów (etykiet) wers po wersie w trakcie intensywnego procesu czytania danych przez badacza, jednak nie oznacza to, że badacz nie może skorzystać z przydatnej i przyspieszającej proces kodowania opcji, jaką jest właśnie przeszukiwanie słownikowe. Pod warunkiem jednak, że robi to w sposób refleksyjny i świadomy. Przy czym pamiętać należy o tym, że sam fakt częstotliwości występowania danych słów, fraz czy stwierdzeń nie musi świadczyć o ich doniosłości z punktu widzenia interesujących badacza zagadnień. Co więcej, występowanie wybranych słów czy wyrażeń w tekście nie musi oznaczać, że takie fragmenty rzeczywiście zawierają treści, których badacz poszukuje. Podane przypadki stanowią swego rodzaju pułapki, na które badacz musi zwracać szczególną uwagę, jeśli chce, aby jego analizy były przeprowadzone rzetelnie i z najwyższą starannością.

Podobnie, pomocną, ale także wymagającą od badacza czujności jest opcja przeszukiwania pod względem istniejących i wygenerowanych przez badacza kategorii. Narzędzie to, w które wyposaża analityka zarówno program NVivo jak i Atlas.ti, użyte w odpowiedni sposób, może przyczynić się do przyspieszenia pracy a przy tym bardziej holistycznego spojrzenia nawet na duże zasoby danych. Badacz może bowiem przeszukiwać zgromadzone materiały i sprawdzać, w jakich konfiguracjach zostały one zakodowane. W ten sposób może m.in. sprawdzić, które fragmenty opatrzone były określonym kodem, czy i jakie kody współwystępują ze sobą, które z nich są rozłączne, w jakim zakresie zakodowane fragmenty danych pokrywają się itp.

W poszukiwaniu związków i zależności pomocne są także narzędzia służące tworzeniu matryc oraz różnego rodzaju tabel i zestawień. Posługując się tego rodzaju narzędziami, można również spełnić jedno z podstawowych zaleceń twórców metodologii teorii ugruntowanej (Struss, Glaser 1967), jakim jest metoda ciągłego porównywania, która m.in. polega na zestawieniu ze sobą fragmentów opisanych podobnym kodem czy porównanie sposobu zakodowania danego przypadku z innym przypadkiem. W szczególności powinno się poszukiwać pewnych wzorców, dokonywać porównań, formułować wyjaśnienia i budować modele. Metoda ciągłego porównywania powinna dotyczyć porównywania

przypadków, pojęć odnoszonych do następnich zaobserwowanych przypadków, a także porównywania pojęć między sobą (Glaser 1978: 49–50). Stopniowo, gdy proces konceptualizacji nabiera rozmachu, wyłaniają się kategorie i ich własności, wtedy analiza porównawcza zmienia nieco charakter: możliwe i konieczne staje się porównywanie nie tyle zdarzenia ze zdarzeniem, ile zdarzenia z kategorią lub jej własnością (Gorzko 2008: 104). Programy CAQDA ułatwiają działania związane z procedurą ciągłego porównywania, która, dając badaczowi podstawę do odkrywania ogólnych mechanizmów czy zakresu występowania określonych zjawisk i fenomenów społecznych (Glaser i Strauss 1967; Konecki 2000; Seale 2008), jest jedną z podstawowych procedur metodologii teorii ugruntowanej. Porównywanie przypadków, pojęć z przypadkami obecnymi w danych, wreszcie porównywanie wygenerowanych pojęć, a więc kroki niezbędne w procesie budowania teorii (Glaser, Strauss 1967; Konecki 2000) wygodnie jest przeprowadzić z wykorzystaniem oprogramowania CAQDA (Bringer, Johnston, Brackenridge 2006). Dzięki wykorzystaniu tabeli możemy zatem dokonywać porównywania przypadków czego efektem mogą stać się wygenerowane typologie – dzielące zbiór wszystkich analizowanych przypadków na podzbiory tak, że każdy z nich zostaje przypisany tylko do jednego z wyodrębnionych typów; przekrojowe porównania przypadków bądź całej próby – oparte na kodach i ich własnościach; bądź porównań chronologicznych – służących analizowaniu relacji zachodzących w obrębie poszczególnych przypadków na przestrzeni określonego czasu (Gibbs 2011: 150–154).

Architektura programów niejako wymusza na badaczu nieustanne myślenie o związkach między kodami i kategoriami, ich porównywanie oraz modyfikowanie tworzonego przez badacza układu. Sprzyja także koncentracji na kategorii centralnej, wokół której powinny skupiać się działania badacza (Konecki 2000). Taki proces, w którym pojedynczą kategorię wybiera się jako podstawową, a wszystkie pozostałe są z nią w określony sposób związane, nosi nazwę kodowania selektywnego (Strauss i in. 1990). Anselm Strauss i Juliet Corbin definiują również kodowanie selektywne jako „proces wyboru kategorii centralnej, systematycznego powiązania jej z innymi kategoriami, sprawdzenia trafności tych relacji, uzupełnienia w ramach kategorii tego, co potrzeba, dopracowania i rozwinięcia” (Strauss, Corbin 1990: 116). W obu przypadkach z pomocą przychodzą nam również narzędzia pozwalające na tworzenie modeli, grafów, czy wykresów, a więc służące wizualizacji koncepcji analitycznych badacza. Wspomniani autorzy zalecają, aby po dopracowaniu schematu kodowania, uporządkowaniu kodów i przeprowadzeniu porównań między przypadkami zbudować określony model. Logika modelu zakłada, że każdy jego składnik pozostaje w związku przyczynowo-skutkowym z kolejnym. Przy czym z perspektywy metodologii

teorii ugruntowanej najistotniejsze zdają się być modele, będące podstawą diagramów integrujących dane. Wszelkiego rodzaju schematy, wykresy czy modele służą bowiem wizualnej prezentacji związków i zależności jakie istnieją pomiędzy składnikami budowanej teorii. Tworzenie modeli ma kluczowe znaczenie w całym procesie analizy danych, choć szczególnie jest to widoczne w sytuacji krystalizowania się koncepcji badacza, co z kolei ściśle sprzężone jest z wygenerowaniem kategorii centralnej. Ukazanie kategorii oraz powiązań między nimi w sposób zwizualizowany, proces ten znacznie ułatwia. A zatem modele odgrywają kluczową rolę podczas kodowania selektywnego.

Jeszcze jedną i niezmiernie ważną kwestią, na jaką należy zwrócić uwagę w kontekście posługiwania się metodologią teorii ugruntowanej, wspieranych przez oprogramowanie CAQDA, jest system pisanie wszelkiego rodzaju notatek, w tym przede wszystkim not teoretycznych. Noty są zapisem przemyśleń analitycznych związanych z kodami i służą uściśleniu stosowanych kategorii oraz ukierunkowywaniu procesu kodowania. Noty powinny być prowadzone przez cały czas realizacji badań: od momentu rozpoczęcia procesu zbierania danych aż do ukończenia finalnego raportu (Gibbs 2011: 68). Innymi słowy, począwszy od kodowania otwartego badacz powinien, o ile to możliwe, zapisywać wszystkie rodzące się w jego głowie pomysły dotyczące interpretacji danych i wyciągania wniosków z analizy. W tym kontekście narzędzia, takie jak na przykład komentarze, notatki lub adnotacje – oferowane przez pakiety CAQDAS – zyskują istotne znaczenie dla podejścia jakościowego, umożliwiając prowadzenie analiz z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej.

Podsumowanie

Rozwój oprogramowania do analizy jakościowej wspomaganą komputerowo doprowadził do udoskonalenia i poszerzenia zakresu możliwości tego rodzaju narzędzi badawczych. Po pierwsze, umożliwił on wykorzystywanie coraz szerszej gamy źródeł danych nie tylko tekstowych, ale także zdjęć, obrazów i materiałów audiowizualnych. Po drugie, rozwój oprogramowania zmierza w kierunku poszerzenia oferowanych funkcji i umożliwienia realizacji kolejnych, bardziej zaawansowanych etapów analizy danych (od prostego przeszukiwania i gromadzenia informacji do tworzenia teorii i wizualizacji analitycznych). Po trzecie zaś, w kolejnych generacjach programów w coraz większym stopniu przywiązuje się uwagę do funkcjonalności, intuicyjności oraz prostoty posługiwania się programem przez potencjalnego użytkownika (Niedbalski, Ślęzak 2012: 128).

Rozwiązania zaimplementowane w prezentowanych programach NVivo oraz Atlas.ti pozostają w zgodzie z procedurami metodologii teorii ugruntowanej i w efekcie wspomagają proces budowania teorii. Analityk teorii ugruntowanej korzystający z któregoś z powyższych programów zachęcany jest do oscylacji między kodowaniem otwartym, pisanem notatek a kodowaniem osiowych i modelowaniem. Podobnie CAQDA może ułatwić ogólną iterację procesu zbierania danych, ich analizy i teoretyzowania. Programy z rodziny CAQDA są zazwyczaj przeznaczone do usprawnienia działań w ramach iteracji kodowania danych i dalszej analizy (Seidel 1991).

Warto przy tym wyraźnie zaznaczyć, że pomimo wielu zbieżności NVivo oraz Atlas.ti z charakterystyką metodologii teorii, to jednak o sposobie wykorzystania poszczególnych funkcji decyduje ostatecznie sam badacz, który powinien stosować je tak, aby z jednej strony spełniać wymagania, jakie stawia przed nim wybrana metoda, a z drugiej, w taki sposób, aby jego działania były wykonywane w sposób jak najbardziej zautomatyzowany. Chodzi bowiem o to, aby badacz koncentrował się nie na technicznym wykonywaniu poszczególnych czynności, ale na analizie danych, która poprzez takie czynności ma być prowadzona w środowisku wybranego programu komputerowego. Przy czym sam sposób użycia oraz wykorzystania nawet najbardziej zaawansowanych opcji oprogramowania nie gwarantuje od razu sukcesu badacza. To, co bowiem nadal pozostaje najważniejsze i czego nie da się w żaden sposób zastąpić, to świadoma, zaangażowana postawa badacza oraz posiadane zdolności analitycznego myślenia oraz umiejętności zastosowania określonych procedur metodologicznych w praktyce badawczej.

Bibliografia

- Bringer J.D., Johnston L.H., Brackenridge C.H. (2006), *Using computer-assisted qualitative data analysis software to develop a grounded theory project*, „Field Methods”, vol. 18, no. 3, <http://fmj.sagepub.com/content/18/3/245> (10.10.2012).
- Brosz M. (2012), *Komputerowe wspomaganie badań jakościowych. Zastosowanie pakietu NVivo w analizie materiałów nieustrukturyzowanych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 1, <http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org> (20.11.2012).
- Charmaz K. (2006), *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage Publications, London, New Delhi.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Clarke A.E. (2003), *Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn*, „Symbolic Interaction”, no. 26(4).

-
- Clarke A.E. (2005), *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Sage, Thousand Oaks–London–New Delhi.
- Creswell J.W. (1998), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*, Sage, London, New Delhi.
- Denzin N.K., Yvonna S.L. (2000), *Introduction: The discipline and practise of qualitative research*, [w:] N.K. Denzin, S.L. Yvonna (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Second Edition, Sage, Thousand Oaks–London–New Delhi.
- Denzin N.K. i Yvonna S.L. (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fielding N.G., Lee R.M. (eds.) (1998), *Computer Assisted Qualitative Research*, Sage, Newbury Park.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Glaser B.G. (1978), *Theoretical Sensitivity*, The Sociology Press, San Francisco.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, przeł. M. Gorzko, NOMOS, Kraków.
- Glaser B.G., Holton J. (2004), *Remodeling Grounded Theory*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” (On-line Journal) 5(2) Art. 4 – May.
- Gorzko M. (2008), *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Jones M., Diment K. (2010), *The CAQDA Paradox: A divergence between research method and analytical tool*, „The International workshop on Computer-Aided Qualitative Research Asia” (CAQRA2010), Merlien Institute, The Netherlands.
- Kacperczyk A. (2007), *Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. III, nr 2.
- Kelle U. (1997), *Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data*, „Sociological Research Online”, no. 2(2), <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html> (20.11.2012).
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konecki K. (2009), *Teoretyzowanie w socjologii – czyli o odkrywaniu i konstruowaniu teorii na podstawie analizy danych empirycznych*, [w:] B. G. Glaser, A. L. Strauss (red.), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, tłum. M. Gorzko, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.

-
- Miles M.B., Huberman M.A. (2000), *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Transhumana, Białystok.
- Niedbalski J. (2012), *OpenCode – narzędzie wspomagające proces przeszukiwania i kodowania danych tekstowych w badaniach jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 1, <http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org> (20.11.2012).
- Niedbalski J. (2013a), *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Niedbalski J. (2013b), *Żyć i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Niedbalski J., Ślęzak I. (2012), *Analiza danych jakościowych przy użyciu programu NVivo a zastosowanie procedur metodologii teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 1, <http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org> (20.11.2012).
- Schönfelder W. (2011), *CAQDAS and Qualitative Syllogism Logic NVivo 8 and MAXQDA 10 Compare*, „Forum: Qualitative Social Research”, vol. 12, no. 1, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1514> (30.09.2011).
- Seale C. (2008), *Wykorzystanie komputera w analizie danych jakościowych*, [w:] D. Silverman (red.), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Seidel J. (1991), *Method and madness in the application of computer technology to qualitative data analysis*, [w:] N.G. Fielding, R.M. Lee (eds), *Using Computers in Qualitative Research*, Sage, London, Newbury Park, New Delhi.
- Strauss A.L., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research*, Sage, London, New Delhi.
- Strauss A.L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, University Press Cambridge, Cambridge.
- Zakrzewska-Manterys E. (1996), *Odteoretyzowanie świata społecznego. Podstawowe pojęcia teorii ugruntowanej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.

Elżbieta Michałowska
Katedra Socjologii Wsi i Miasta
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

KSZTAŁCENIE SOCJOLOGÓW

Wprowadzenie

Jednym z podstawowych pytań, które zadają nam różni specjaliści rynku, a także studenci, brzmi następująco: Jaki profil absolwenta studiów socjologicznych jest najbardziej pożądanym na polskim i europejskim rynku pracy, zatem jak kształcić socjologów, żeby na te wyzwania współczesnego rynku pracy odpowiedzieli?

Myślę, że dobrym wprowadzeniem będzie kilka przykładowych wypowiedzi absolwentów łódzkiej socjologii oceniających przydatność studiów socjologicznych w kształtowaniu swoich ścieżek karier zawodowych:

1. Socjologia jest kierunkiem dla osób, które chciałyby nauczyć się myśleć nietuzinkowo, szeroko patrzeć na otaczającą rzeczywistość. Podczas studiów miałem okazję uczęszczać na zajęcia poświęcone gospodarce, polityce czy kulturze, co w momencie kończenia studiów dawało mi możliwość ułożenia ścieżki kariery w kilku kierunkach i otwierało horyzonty na różne dyscypliny.

2. [...] absolwenci socjologii odnajdują się na rynku pracy świetnie. Kiedy patrzę na kolegów ze studiów, z którymi nadal utrzymuję kontakt, widzę ludzi pracujących jako kierownicy projektów, dziennikarze, wykładowcy, bankowcy, rzecznicy prasowi, marketingowcy i w wielu innych zawodach. Potrafimy rewelacyjnie zaadaptować się do sytuacji na rynku pracy. Wynika to chyba z faktu, iż nie są to studia ściśle i odtwórcze, ale takie, które uczą myślenia i poszukiwania informacji na zewnątrz.

3. Socjologia wpaja szerszy horyzont myślowy i dużą elastyczność w nabywaniu pewnych umiejętności. Przygotowanie ściśle zawodowe dały mi dopiero studia podyplomowe z zakresu PR. Natomiast pewien podkład mentalny, umiejętności z zakresu np. komunikowania, radykalny

krytycyzm zawdzięczam z kolei socjologii i nieocenionej swobodzie myślowej, sokratejskiej otwartości umysłów moich mentorów, niezawisłości poglądów tak często nieobecnej na uczelniach, a stanowiącej myśl przewodnią *Zamkniętego umysłu* Blooma. Jeśli zatem pytanie brzmi, czy pracuję w swoim zawodzie jako absolwent specjalizacji Kultura, komunikowanie i media, to ogólnie mogę powiedzieć, że tak, bo zajmuję się Public Relations, w łódzkim banku zresztą¹.

Jednak, aby zrównoważyć te niezwykle optymistyczne opinie naszych absolwentów, przytoczę wyniki badań, które przeprowadziła wśród studentów Uniwersytetu Łódzkiego Marta Welfe-Starzak. Autorka stwierdziła na koniec swojej analizy m.in., że kluczowym motywem w trakcie podejmowania przez młodych ludzi decyzji o kształcie ich dalszej edukacji na poziomie wyższym jest chęć znalezienia pracy po ukończeniu studiów.

Dla przyszłych studentów ważne są również ich zainteresowania i to głównie one decydują o wyborze konkretnego kierunku studiów. Inne konkluzje z cytowanych badań:

1. Badani negatywnie oceniają studia. Tylko około połowy badanych (54%) deklaruje, że studia spełniły ich oczekiwania. Co więcej, około połowy badanych (53%) jest zdania, że studia nie przygotowują ich do zadań, przed którymi staną lub już stanęli w pracy. Przeciwnego zdania jest jedynie 8% respondentów;

2. Można przypuszczać, że to właśnie niezadowolenie ze studiów oraz przeświadczenie żywione przez większość badanych, że to doświadczenie i kwalifikacje zawodowe są kluczem do znalezienia zatrudnienia, sprawia, że studenci są aktywni na różnych polach, ponieważ ponad połowa (57%) pracuje w trakcie studiów (Welfe-Starzak 2011).

Pracując nad konstrukcją programów studiów socjologicznych w zgodzie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, zadałam sobie pytanie: jak powinna wyglądać sylwetka absolwenta socjologii i w jaki sposób przełożyć ją na nowoczesne programy nauczania? Czy możliwy jest taki program kształcenia, który zaspokajałby rynkowe zapotrzebowania na socjologów? Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że to, co robiliśmy do tej pory, nie dość satysfakcjonująco wpisywało się w potrzeby rynkowe. Uczestniczyłam w wielu szkoleniach organizowanych dla pracowników wyższych uczelni zajmujących się pracą nad zmianami programowymi, które w moim przekonaniu powinny były zaprezentować nową filozofię studiowania i kształcenia w oparciu o KRK, czyli odpowiedzieć na pytania: dlaczego tak będzie lepiej, kreatywniej, a *de facto* przekazywano nam

¹ Wypowiedzi absolwentów pochodzą ze strony Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego, zakładka absolwenci o studiach (maj 2013).

informacje jak, nie dlaczego? Nie było zatem możliwości dyskusji, poszukiwania własnych rozwiązań, a w zamian dano nam matrycę. A socjologowie podejmowali próby negocjowania tych kwestii w ramach Konferencji Instytutów Socjologii, której niezwykle aktywnie przewodniczyła prof. Jolanta Kulpińska, ale niespecjalnie się to przełożyło na realne wymiary aplikacyjne.

Studia dwustopniowe od początku przyjmowane były raczej z niechęcią, nierzadko postrzegane jako „europejska fanaberia” i źródło obniżania poziomu kształcenia. Poprzez swego rodzaju automatyzm wprowadzania studiów dwustopniowych, jako „innej nazwy” dla klasycznej formuły studiów pięcioletnich, zdeformowano cykl kształcenia. Ponadto system ECTS nierzadko charakteryzuje brak zrozumienia, wspomniany automatyzm, czynniki niemerytoryczne w przypisywaniu liczby punktów zajęciom itd. Do tego praktyki – przykry i nie dający się zrealizować obowiązek, a nie niezwykle ważny element kształcenia.

Chciałabym podjąć dwie kwestie, które w istotnym zakresie wymagają dyskusji:

1. Nauczyciele akademicy wobec zmiany filozofii kształcenia.
2. Kształcenie dwustopniowe.

Nauczyciele akademicy wobec zmiany filozofii kształcenia

Bardzo istotnym problemem w kwestii nowej filozofii kształcenia są trudności wśród kadry dydaktyków. Myślę, że podstawowym zadaniem i jednocześnie trudnością we wdrażaniu nowoczesnego kształcenia jest zmiana warsztatu nauczycieli akademickich. Ważniejsze jest nie samo przekazywanie wiedzy, ale jej skuteczna aplikacja studentom, których mamy uczyć kreatywności i samodzielności. Oczywiście wiadomo, że znaczna liczba studentów nie powinna nimi zostać, ale jest to efekt reformy szkolnictwa średniego, a w konsekwencji i znaczącego obniżenia oczekiwań wobec maturzystów, a my nie jesteśmy w stanie i zresztą nie jest to zadanie uniwersytetów nadrabianie zaniedbań edukacyjnych.

Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich są skierowane na „nasycenie” studentów wiedzą praktyczną i teoretyczną. Tak więc dużą część programu powinny stanowić zajęcia w małych grupach, w bezpośrednim kontakcie między studentem a prowadzącym, co w założeniach ma prowadzić do wykształcenia myślenia problemowego, zorientowanego na aktywne szukanie rozwiązań analizowanego problemu i to może napotkać na największy opór.

Zatem konieczna jest modyfikacja bądź wręcz zmiana dotychczasowego warsztatu pracy, jej metodyki, co zajmie bardzo dużo czasu. Klasyczny przekaz informacji utrwala bierną postawę studenta jako odbiorcy, nie zawsze konsumenta przekazywanej wiedzy. Ponadto sądzę, że konieczna jest jednak akceptacja kadry akademickiej dla faktu, że absolwent nie umie wszystkiego, (ale umie myśleć, uczyć się i działać), ponadto absolwenci tego samego kierunku mają różne kompetencje i że niewielka liczba absolwentów jest „prawdziwymi” fachowcami w swojej dziedzinie.

Kształcenie dwustopniowe

Właściwie wprowadzenie studiów dwustopniowych musi bowiem oznaczać zupełnie nowe rozumienie celów i organizacji kształcenia. W założeniu studia dwustopniowe miały pozwolić na dowolne kształtowanie długości studiów (system zaliczeń semestralnych/rocznych, który miał zastąpić akumulowanie punktów), elastyczne kształtowanie programów studiów, w znacznej mierze dostosowanych do indywidualnych potrzeb, co przejawiać ma się w kształceniu modułowym, wybieranym i profilowanym przez indywidualnego studenta – uznawanie kwalifikacji zdobytych poza systemem uczelni wyższych (akademickich). Studia dwustopniowe z perspektywy studenta miały umożliwić zakończenie kształcenia już po I stopniu i podjęcie pracy, stwarzać miały również przerwanie kształcenia na I stopniu i powrót na studia po pewnym czasie, ich zaletą także miało być uelastycznienie procesu studiowania, mobilność studentów pomiędzy uczelniami i kierunkami studiów, a także zwiększenie dostępu do studiów. Takie były plany i zamierzenia, a jakie mamy dzisiaj problemy i wątpliwości?

Czy istnieje coś takiego jak praktyczny (a może zawodowy) i teoretyczny profil studiów socjologicznych? A może tak, jak na niektórych kierunkach socjologicznych, stopień I to studia uniwersalne, wyczerpujące pola wiedzy ogólnej, zaś stopień II pogłębienie i uszczegółowienie studiów poprzez nacisk na pracę w małych grupach, angażowanie studentów do realizacji projektów badawczych, zachęcanie do poszukiwania praktycznych rozwiązań problemów społecznych, które obudowane będą rzetelną wiedzą akademicką? I w tym zakresie nie ma jeszcze wypracowanych dobrych praktyk, cały czas „grzebiemy” w programach, zmieniając je, „okrawając”, nie myśląc o podstawowych kwestiach uniwersalnych, metodyce projektowania programów studiów czy modelu studiowania.

System boloński przyniósł nam ów dwustopniowy model studiów, a wpisana w jego specyfikę mobilność studentów, a w konsekwencji otwarcie kierunków na napływ na II stopień studentów spowodowała, że niektórzy nie mają za sobą merytorycznego i metodologicznego przygotowania z zakresu socjologii. Pojawił się problem, jak przygotować programy studiów socjologicznych, by absolwenci innych kierunków studiów I stopnia, z korzyścią dla siebie mogli studiować socjologię?

Już kilkoro absolwentów, którzy ukończyli inne niż socjologia kierunki studiów, może uniemożliwić, ze względu na zróżnicowany poziom wiedzy i kompetencji, prowadzenie zajęć. Czy dobrym rozwiązaniem jest powołanie do życia tzw. zajęć wyrównawczych – poza programem studiów II stopnia? Jak tę kwestię rozwiązać organizacyjnie, jak odnieść je do obciążeń studentów wynikających z programu studiów? Czy miałyby to być zajęcia dodatkowe – obowiązkowe? Jestem dość sceptyczna w kwestii zajęć wyrównawczych – nie wobec samej idei, ale organizacyjnych aspektów ich wdrażania, biorąc pod uwagę wzrastającą dyscyplinę samoograniczenia, jak również gotowość studentów do uczestnictwa w nich, uznając, że byłyby one realizowane poza podstawowym programem nauczania – a skoro tak, to w jaki sposób rozliczać pensum dydaktyczne? Być może rozwiązaniem byłoby przeprowadzenie selekcji na II stopień w formie chociażby rozmowy kwalifikacyjnej – co praktykują niektóre uczelnie w Polsce, a co zmotywowałoby studentów do przeczytania listy lektur.

A jeśli już mowa o postępowaniu kwalifikacyjnym – rekrutacji, to warto byłoby rozważać choćby minimalny wkład – poza maturą – przyszłego studenta w aplikowanie do przyjęcia na kierunek – co jest w różny sposób praktykowane na uczelniach europejskich czy amerykańskich – np. list intencyjny, esej, aplikacja motywująca wybór kierunku itp. – co ma zresztą niezwykle duże znaczenie w przyjęciu na uczelnie amerykańskie, holenderskie czy brytyjskie, gdzie obowiązuje *Personal Statement* (PS), odpowiednik życiorysu i listu motywacyjnego, potrzebne są niekiedy także referencje wychowawcy, nauczyciela itp. To zmusiłoby przyszłego studenta do uświadomienia sobie odpowiedzialności w zakresie wyboru kierunku, przemyślenia decyzji i jej konsekwencji.

Podsumowanie

Studia wyższe w dalszym ciągu stanowią przepustkę do kariery zawodowej, ale już nie gwarantują uzyskania zawodowych kwalifikacji, zapewniających pracę określoną kierunkiem studiów. Ich zasadniczym celem jest zapewnienie wiedzy i wykształcenie umiejętności przydatnych w procesie edukacji przez całe

życie i adaptacji do zmieniających się wymagań rynku pracy. Podstawową kwestią, która powinna być zasadniczą dyrektywą kształcenia akademickiego, jest fakt, że absolwent socjologii powinien raczej umieć reagować na rynek, a nie odpowiadać na potrzeby rynku. Poszukiwani są raczej kandydaci, którzy potrafią połączyć wiedzę i umiejętności z wielu obszarów i dziedzin. O tym wiedzą także aktywni studenci, którzy w skrajnych formach studiują równolegle kilka kierunków – nawet 3–4 – żeby być przygotowanym na te różnorodne wyzwania rynku. Dodatkowo, aby można uznać profesjonalizm zawodu socjologa, zgodnie z ustaleniami socjologii zawodu, trzeba uwzględnić dodatkowe elementy: nastawienie na służbę społeczeństwu, kontrola grupy (organizacji) zawodowej, charakterystyczny etos (kultura i etyka), poczucie przynależności do zawodu i identyfikowanie przez innych (np. klientów, opinię publiczną), (Kulpińska 2005: 174).

Socjologia jest takim kierunkiem studiów, który może znakomicie rozwijać zdolności adaptacyjne absolwenta do zmieniającej się rzeczywistości. Moim zdaniem, na ten aspekt powinniśmy położyć nacisk, czyli dostarczać wiedzę ogólnoakademicką, rozwijać zdolności adaptacyjne i elastyczność oraz rozwijać zdolności komunikacyjne i pracę w grupach. Do tego kompetencje w zakresie nowych technologii pozwolą na owo umiejętne reagowanie na rynek pracy.

Bibliografia

- Kulpińska J.(2005), *Dylematy dwustopniowych studiów w dyskusjach socjologów*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Dylematy studiów dwustopniowych*, Wydawnictwo Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości, Łódź.
- Welfe-Starzak M. (2011), *Opinie studentów Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ na temat studiów i rynku pracy*, [w:] A. Rogozińska-Pawełczyk, D. Majewski (red.), *Absolwent na rynku pracy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Aldona Żurek

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

CZY SOCJOLOGIA MOŻE BYĆ MODNYM KIERUNKIEM?

Zainteresowanie studiowaniem socjologii na wszystkich poziomach i trybach studiów przyjęło w roku akademickim 2013/2014 poziom krytyczny. Wyrazem tego jest nie tylko niewypełnianie limitów przyjęć na studia w większości polskich uczelni publicznych i niepublicznych, ale przede wszystkim decyzje władz uczelni o nieuruchomianiu tego kierunku studiów, co w szczególności dotyczy studiów niestacjonarnych, choć nie tylko. Nie powinno to być, zwłaszcza dla badaczy życia społecznego, którymi są socjolodzy właśnie niczym zaskakującym. Jednak przyglądając się zestawieniom liczby przyjętych studentów z zakładanymi limitami przyjęć na pierwsze lata studiów socjologicznych, możemy powiedzieć, że mimo obserwowanego od 2007 r. trendu polegającego na odwracaniu się młodzieży od studiowania socjologii, poszczególne ośrodki akademickie niedostatecznie lub z dużym opóźnieniem zaczęły reagować na to zjawisko. Rok 2007 był bowiem ostatnim, w którym według raportu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego studia w dziedzinie nauk społecznych nie tylko były najpopularniejsze wśród kandydatów na studia, ale też istniała możliwość wyboru najlepszych kandydatów spośród zgłaszających chęć studiowania. W każdym kolejnym roku akademickim na studia zgłaszało się coraz mniej osób, co wyraziło się w tym, że do roku 2011 liczba przyjętych na kierunki społeczne (w tym na socjologię) zmniejszyła się prawie o 20 tys. osób.

Przyczyn takiego stanu rzeczy należy poszukiwać zarówno w procesach i zjawiskach mających ogólną naturę, jak i w braku dostatecznej reakcji środowiska akademickiego na uczelniach, gdzie prowadzone są studia socjologiczne, na wyraźnie narastający brak mody na studiowanie tego kierunku.

Pierwszym ze źródeł powodujących brak napływu oczekiwanej liczby kandydatów na studia socjologiczne są przemiany struktury demograficznej polskiego społeczeństwa. Od połowy lat 80. XX w. spada współczynnik dzietności, sprawiając, że kolejne roczniki uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych, a przede wszystkim średnich, są coraz mniej liczne. W efekcie mimo wysokiego współczynnika skolaryzacji, którego wartość w 2011 r. wynosiła 40,6 (w roku 1990 – 9,8), przekraczając średnią dla krajów Unii Europejskiej, studiujących na uczelniach wyższych ubywa. W roku 2012 na uczelniach wyższych studiowało 1,67 mln osób, jednak prognozy MNiSW zakładają stale zmniejszający się popyt na kształcenie wyższe. Istnieją prognozy, które zakładają, że już za dekadę liczba osób studiujących spadnie o połowę. Dyplom ukończenia szkoły wyższej jest nadal jeszcze cenioną wartością, jednak narastający niż demograficzny, a także spadek aspiracji edukacyjnych niektórych środowisk społecznych z pewnością w zasadniczy sposób zmieni rynek edukacyjny. Istniejąca w tej mierze podaż, wynikająca z funkcjonowania ponad 400 uczelni wyższych, które przygotowują setki tysięcy miejsc na studiach pierwszego i drugiego stopnia, zetknie się z malejącym popytem młodzieży, a także ich rodziców (ich aspiracje uznać należy za wartość dodaną boomu edukacyjnego w poprzednich dekadach), na studiowanie. Osobną kwestią, którą należy także uwzględnić, jest jakość kształcenia oferowana przez te setki uczelni.

Dekoniunktura na kształcenie na uczelniach wyższych ma swoje źródła także w niemożności przyjęcia wszystkich absolwentów posiadających dyplom przez rynek pracy. Strategia Lizbońska, której częścią jest Proces Boloński, uwypukla znaczenie, jakie ma kształcenie na studiach wyższych w procesie budowania nowoczesnego społeczeństwa, którego gospodarka oparta jest na wiedzy. Za powstawanie nowych miejsc pracy w coraz większym stopniu odpowiadać będą szkoły wyższe, które powinny wyposażać absolwentów w takie umiejętności i kompetencje, które niezbędne są i oczekiwane przez potencjalnych pracodawców, zwłaszcza w takich sektorach gospodarki, jak nowe technologie, szeroko rozumiane usługi społeczne czy media. Po okresie koniunktury dla posiadaczy dyplomu ukończenia szkoły wyższej z lat 90. XX w., kiedy odsetek osób bezrobotnych wśród osób z wykształceniem wyższym był bardzo niski, od początku nowego milenium ukończenie uniwersytetu nie chroniło już przed bezrobociem. W końcu marca 2013 r. w urzędach pracy było zarejestrowanych ponad 266 tys. osób z wyższym wykształceniem, czyli o 13,1% więcej niż w poprzednim roku. W 2012 r. wśród absolwentów szkół wyższych w wieku 25–29 lat stopa bezrobocia wynosiła 8%, choć jednocześnie należy podkreślić, że 3 na 4 absolwentów szkół wyższych znajduje jakąś pracę w ciągu 12 miesięcy od uzyskania

dyplomu. Jednocześnie pojawiło się wiele takich kierunków, szczególnie humanistycznych i społecznych, o których mówi się, że kształcą bezrobotnych. Kwestia społeczna, którą stało się bezrobocie wśród młodych ludzi z wyższym wykształceniem, nie jest jedynie polską specyfiką. Z podobnymi problemami borykają się i inne kraje Unii Europejskiej, a w niektórych z nich (Grecja, Portugalia, Hiszpania, Łotwa, Estonia) bezrobocie przekracza dwukrotnie średnią dla całej wspólnoty państw.

Przyczyny wzrastającej liczby długotrwale poszukujących pracy absolwentów są wieloźródłowe. Za najważniejsze jednak uznaje się niski wskaźnik PKB, który powoduje obniżenie nakładów inwestycyjnych obejmujących tworzenie nowych miejsc pracy, mającą charakter globalny dekonunktury, złe nastroje gospodarcze wśród pracodawców oraz, co należy uznać za wyzwanie stojące przed uczelniami, rozdzźwięk między kompetencjami posiadanymi przez absolwentów a oczekiwaniami pracodawców. Opracowując programy studiów, definiując misję kierunku, a przede wszystkim prowadząc zajęcia, nader często nacisk kładziony jest na wiedzę, jaką powinien posiadać słuchacz, nie zaś na kompetencje i umiejętności, zwłaszcza o takim charakterze, które zwiększają szanse absolwenta kierunku na znalezienie zatrudnienia. Dodatkowym problemem jest także to, że uczelnie wyższe niepokojąco wolno reagują na zmiany dotyczące jakości kształcenia, jakich oczekują pracodawcy. Kształcą nie tych specjalistów, których powinny, bądź przესzacowują liczbę absolwentów, których może wchłonąć rynek pracy.

Wszystkie te uwarunkowania wpływają także na specyficzny, bo nie wyznaczony wprost kompetencjami zawodowymi, jakie można zdobyć na studiach, rynek pracy dla absolwentów socjologii. Od początku lat 90. XX w. do połowy pierwszej dekady nowego tysiąclecia socjologię studiowało po kilkanaście tysięcy studentów w 30 uczelniach wyższych (uniwersytetach, uczelniach technicznych) prywatnych i publicznych. W szczytowym 1999 r. odnotowano ponad 20 tys. studentów socjologii, z czego tylko nieco ponad 40% studiowało w trybie stacjonarnym (Winclawski 2003: 29). Socjologia stała się studiami masowymi. Dużej łatwości w otwieraniu tego kierunku, niewymagającego inwestowania w specjalistyczne laboratoria czy warsztaty, towarzyszyło stale wzrastające zainteresowanie kandydatów. Moda na socjologię nie wykluczała jednak tego, że studenci już w latach 90. za największą słabość programów studiów uznawali brak praktycznej wiedzy i umiejętności oraz nadreprezentowanie przedmiotów teoretycznych (wskazywano na przedmioty filozoficzne, wybrane socjologie szczegółowe, historię socjologii) (Wasielewski 2003: 206).

Środowiskowa dyskusja na temat standardów kształcenia na kierunku, jakości kształcenia, a także działań, które należy przedsięwziąć, aby nie zatracając tożsamości dyscypliny, odpowiadać na wyzwania, jakie stawia przed absolwentami

rynek pracy, rozpoczęła się już w połowie lat 90. Szczególną rolę w tworzeniu standardów nauczania socjologii przypisać należy zwłaszcza Konferencji Instytutów Socjologii oraz procesowi akredytacji w ramach Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Te oddolne, bo nie wynikające z administracyjnych wymogów, działania znacznie wyprzedziły regulacje, które przyniosła przyjęta w 2005 r. ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* wraz z kolejnymi jej modyfikacjami. Ostatecznie jednak dopiero powołanie Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) nadało zmianom w treści i jakości kształcenia należyty impuls. Mimo trudności, jakie niesie za sobą dostosowanie się do wymogów, zwłaszcza KRK, uznać je można za szansę, jeśli nie na utrzymanie dotychczasowego zainteresowania studiowaniem socjologii (co w odniesieniu do zmniejszającej się populacji młodzieży nie jest możliwe), ale ponownym wypromowaniem mody na socjologię.

Kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent socjologii, opisywane są w języku efektów kształcenia, którymi jest nie tylko wiedza, ale także umiejętności i kompetencje społeczne. Z jednej strony każdy z tych trzech elementów winien być powiązany z pozostałymi w ramach realizacji danego modułu (przedmiotu) kształcenia, z drugiej zaś powinien tworzyć powiązaną całość z innymi czynnikami z danej kategorii tak, aby możliwe było osiągnięcie całościowego efektu kształcenia. Trudność w konstruowaniu programów opartych na wymogach KRK wynika z konieczności zmiany logiki myślenia o tym, w jaki sposób powinien być zbudowany program kształcenia. Zamiast bowiem dyskusji na temat konieczności przekazania w toku procesu edukacyjnego pewnego kwantum wiedzy, powiązanego z określonymi przedmiotami kształcenia, należy określić oczekiwania związane z posiadanymi przez absolwentów kierunkowi umiejętnościami, kwalifikacjami oraz wiedzą. Przy tym liczy się ostateczny efekt w postaci przygotowania osoby, która ukończyła studia, do kierowania swoją ścieżką zawodową wraz z umiejętnością działania na rzecz i w ramach społeczeństwa obywatelskiego, a nie to, na którym etapie studiowania i za sprawą jakiego konkretnego przedmiotu dany szczegółowy efekt zostanie osiągnięty.

W szczególności atutem, jaki daje takie rozwiązania formalne, jest możliwość tworzenia autorskich programów studiów, pozwalających uczelniom kształcącym socjologów na wypromowanie się jako unikalnych ośrodków edukacyjno-badawczych. Wartością dodaną wynikającą z unikalności oferty programowej może stać się również entuzjazm młodych socjologów dla proponowanej tematyki i form zajęć. Kreatywność, oryginalność i niezależność myślenia, umiejętność współdziałania w zespołach, sprawność w argumentowaniu bronionych tez, łatwość wchodzenia w interakcje, zdolności organizacyjne, umiejętności adaptacyjne uznać należy za równie istotne jak te, które mają czysto zawodowy

charakter. Do tych zaś należy zaliczyć zarówno zdolność do rozpoznawania nowych trendów, umiejętność tworzenia zwięzłych raportów, a także prezentacji ustnych, umiejętność gromadzenia danych i przeprowadzania analiz, kompetencje w zakresie projektowania i przeprowadzenia badań społecznych, przygotowania ekspertyz, aby wymienić tylko te, które podwyższają szanse absolwentów na rynku pracy.

Tworzone programy kształcenia winny akcentować znaczenie tych efektów, które mają czysto praktyczny charakter, a tego właśnie studenci najsilniej oczekują. Wybór kierunku studiów wyższych w coraz większej mierze podyktowany jest logiką ich użyteczności niż intelektualnego entuzjazmu. Absolwentów socjologii i innych kierunków społecznych charakteryzuje jeden z najniższych odsetków osób zadowolonych ze studiów. Zdanie takie wyraża według raportu MNiSW z 2013 r. niecałe 80% absolwentów, co należy łączyć właśnie z poczuciem nieposiadania konkretnych kwalifikacji, które pozwoliłyby skutecznie konkurować na rynku pracy z posiadaczami dyplomów innych kierunków. Programy studiów socjologicznych powinny, zatem być konstruowane w taki sposób, aby nie tracąc tożsamości dyscypliny, umieszczać w nich szeroką ofertę zajęć mających wyraźnie zawodowy charakter. Taka oferta powinna zostać skierowana zarówno do kandydatów na studia pierwszego, jak i drugiego stopnia. W odniesieniu do studentów studiów magisterskich uzawodowienie studiów socjologicznych powinno zostać ograniczone do tej wiedzy i kompetencji, które najbliższe są profesji socjologicznej. Przygotowywać, zatem powinny do pracy w zawodach związanych z badaniami społecznymi i rynkowymi, prowadzeniem kampanii marketingowych i społecznych, przemysłach kreatywnych, instytucjach publicznych, organizacjach pozarządowych. Warunkiem skuteczności kształcenia powinno stać się mocne powiązanie dydaktyki akademickiej z praktykami zawodowymi, a także innymi działaniami warsztatowymi, dzięki którym studenci w trakcie studiów zdobywać będą doświadczenie, jakie wykorzystać będą mogli ubiegając się o pracę.

Uatrakcyjnienie socjologii dla kandydatów na studia musi polegać na podjęciu i innych działań, w tym takich, które wymagają wsparcia ze strony władz uczelni, samorządów lokalnych, a przede wszystkim ministerstwa, a także biznesu. Po pierwsze, związane są z koniecznymi nakładami finansowymi, jakie przeznaczone być muszą na polepszenie i unowocześnienie infrastruktury, z której można korzystać prowadząc zajęcia. Tworzenie dobrze wyposażonych w aparaturę laboratoriów, nowoczesne oprogramowanie, zakup sprzętu komputerowego, dostęp do najnowszej literatury uznać należy za podstawowy warunek uzawodowionego kształcenia studentów socjologii.

Niezbędne stają się także działania polegające na promowaniu socjologii. Należałoby w tym celu wykorzystać różne formy marketingu, w tym polegające na bezpośrednim docieraniu do młodzieży, a także wykorzystaniu technologii, z których młodzi ludzie korzystają. Za konieczne z tego punktu widzenia uznaje należy odejście od promowania socjologii bezprzymiotnikowej. W nazwie kierunku czy specjalności realizowanej w ramach studiów socjologicznych powinny znaleźć się dodatkowe „etykiety”, które nawiązują wprost do kompetencji, w jakie będą wyposażeni absolwenci.

Istotne znaczenie ma także zapewnienie jednostkom podstawowym uczelni większej swobody w zakresie organizacyjnego, dydaktycznego oraz finansowego ich funkcjonowania tak, aby konieczne zmiany odnoszące się do procesu dydaktycznego mogły być przeprowadzone bez zbędnych utrudnień i odpowiednio szybko.

Wypromowanie mody na socjologię wymaga również przychylności mediów. Jeśli co i raz w prasie pojawiają się artykuły, w których informuje się potencjalnych studentów i ich rodziny, że podjęcie studiów na kierunkach społecznych jest prostą drogą wiodącą ich absolwentów do bezrobocia (co nie zmienia oczywiście faktu, że rynek pracy dla socjologów jest trudny), to nie można oczekiwać że liczebność poszczególnych roczników ulegnie zwiększeniu.

Bibliografia

- Kwaśniewicz W. (1998), *Współczesne realia uniwersyteckiego kształcenia socjologów*, „Ruch Prawniczy Ekonomiczny i Socjologiczny”, t. LX, nr 3–4.
- Wasielwski K. (2003), *Studia socjologiczne na tle sporów o współczesny model wyższej uczelni*, [w:] K. Szafraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Winclawski W. (2003), *Studia socjologiczne w polskim szkolnictwie wyższym dawniej i dziś*, [w:] K. Szafraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Krzysztof Konecki
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

SOCJOLOGIA POZA SOCJOLOGIĄ? POSTDYSCYPLINARNOŚĆ Z PERSPEKTYWY SOCJOLOGICZNEJ. DYLEMATY SOCJOLOGII W EPOCE PÓŻNEJ NOWOCZESNOŚCI

Wprowadzenie

Postdyscyplinarność jako pewien trend w badaniach i analizach naukowych powinna być zinterpretowana w świetle wielodyscyplinarności i transdyscyplinarności. Wielodyscyplinarność jest podejściem naukowym, które pozwala spojrzeć nam na dany temat czy problem badawczy z punktu widzenia wielu perspektyw. Pozwala lepiej zrozumieć nam określony temat/problem i wzmacnia walor wszechstronności interpretacyjnej dla danego projektu badawczego. Nie oznacza to, że różne dyscypliny są w stanie, w takim podejściu, przekroczyć swoje granice. Rozumienie zjawiska bezdomności z perspektywy wielodyscyplinarności (ekonomii, socjologii, psychologii, pracy socjalnej, antropologii kulturowej) nie oznacza integracji wiedzy i osiągnięcia „jednego rodzaju” wniosko-owania, w którym dyscypliny łączą się w jednym języku refleksji, diagnozy, prognozowania zjawiska i modeli interwencji społecznej.

Dla niektórych teoretyków nauki i współczesnego społeczeństwa wiedza, ekspertyza naukowa, generalnie ma charakter transgresywny. Przepływ wiedzy pomiędzy nauką a społeczeństwem jest czymś naturalnym. Transdyscyplinarność byłaby zatem przekraczaniem granic dyscyplin (Gibbons i inni 1994). Wyłania się nowy wzorzec produkcji wiedzy, *Mode 2* (Nowotny, Scott, Gibbons 2000: 11–33). Pierwszą cechą tego wzorca uprawiania nauki jest **aplikacja**. Z tego też

powodu problem do rozwiązania jest definiowany z punktu widzenia wielu różnych aktorów, których ta aplikacja dotyczy. Drugą cechą związaną z poprzednią jest **wnoszenie różnorodnych umiejętności i ekspertyz** w celu rozwiązania danego problemu. Z tego też powodu wyłaniają się luźno powiązane ze sobą struktury organizacyjne. Trzecią cechą nowego wzorca produkcji wiedzy jest właśnie interesująca nas w tym momencie transdyscyplinarność. Przekraczanie granic dyscyplin pojawia się w trakcie komunikacji i dyskusji, pojawiają się nowe pojęcia i narzędzia badawcze, które umożliwiają wytwarzanie nowej wiedzy w sposób ponaddyscyplinarny. W trakcie wytwarzania tej wiedzy często zaangażowani są różni interesariusze, organizacje pozarządowe oraz inne grupy organizujące się wokół określonych problemów do rozwiązania.

Innymi ważnymi cechami wzorca *Mode 2* jest odpowiedzialność i kontrola jakości wytwarzania wiedzy. Trudno jest tutaj użyć kryteria oceny wiedzy pochodzące z jakiejś jednej dyscypliny, ponieważ występuje tutaj przekraczanie dyscyplin. Należałoby zatem tworzyć nowe kryteria oceny jakości wytwarzanej wiedzy.

Obecna relacja nauki i społeczeństwa została ukształtowana przez proces koewolucji tych dwóch dziedzin. Wzorzec pierwszy (*Mode 1*) wyraźnie oddzielał społeczeństwo od nauki. Wzorzec drugi kontekstualizuje naukę, co oznacza zwrot do społeczeństwa i ludzi oraz zadanie podstawowego pytania, „gdzie jest miejsce dla człowieka w naszej wiedzy”? (Nowotny 2006). Dotyczy to nie tylko nauk społecznych, ale także genetyki, badań klinicznych, architektury, planowania przestrzeni miejskiej itp. Chodzi tutaj o nie tylko uwzględnianie protestów społecznych i krytyki społecznej czy wycofywania się ludzi z aktywności społecznej, ale o konceptualizację ich udziału w samych badaniach i wytwarzaniu wiedzy. W ten sposób można wytworzyć „silną społecznie wiedzę” (*socially robust knowledge*).

Ta „silna społecznie wiedza” dotyczy udziału i zaangażowania nauki w zmianie społecznej, czego nauka wzorca pierwszego generalnie unikała. W naukach społecznych po wystąpieniu zwrotu lingwistycznego¹ koncentrowano się na analizie

¹ Zwrot lingwistyczny objawiał się w koncentracji na analizie języka, wskazywaniu jego roli w konstruowaniu motywacji i działań ludzkich. Analizowano język, który tworzył wszelkie narracje o społeczeństwie. Istniejące dokumenty zapisane lub możliwe do zapisania w formie słownej, a także użycia samych technik i metod badań, jak wywiady socjologiczne, zapisy obserwacji, nawet eksperymenty naukowe są produkcją językową określonej wiedzy i wymagały z tej perspektywy namysłu i analizy, która na tym poziomie się zazwyczaj zatrzymywała. W socjologii reprezentantami tego typu perspektyw po zwrocie lingwistycznym była etnometodologia, analiza konwersacyjna z niej się wywodząca, różne rodzaje socjologicznie inspirowanych analiz dyskursu, socjolingwistyka.

form i struktur językowych konstrukcji rzeczywistości. Socjologia nadal mogła zachować swoją integralność jako dyscyplina, choć metodologiczne podwaliny jej badań oparte na językowych materiałach zostały poważnie nadwyrężone przez krytykę ze strony socjologii zorientowanej lingwistycznie. Jednak obecnie niektórzy twierdzą, że należy wyjść poza epokę po zwrocie lingwistycznym, która dominowała w latach 70. i 80. XX w., gdy dyskutowano związek pomiędzy językiem a rzeczywistością, należy wyjść poza problematykę przedstawiania. Postmodernizm widział świat jako tekst i analizował i interpretował go jako tekst (Domańska 2007: 55–56). Tkwił on w epoce po zwrocie lingwistycznym, ponieważ sam się z niego wywodził.

Nowa humanistyka ma odzyskać podmiot; jest to podmiot performatywny, nie humanistyczny, jest on hybrydą, tworzy się w wydarzeniach, których nie jest widzem, ale inicjatorem i sprawcą (*ibidem*: 56). Występuje tutaj zwrot ku sprawczości i odejście od kontemplacyjności świata². Tak widziany nowy podmiot domaga się wielodyscyplinarności analizy, która w efekcie łączy wiedzę z różnych dyscyplin i daje efekt antydyscyplinarny. Badacz tworzy tutaj wiedzę razem z „badanymi” (podmiotami i przedmiotami). Nie chodzi tutaj o oddanie głosu milczącym mniejszościom, ale tworzenie „ja performatywnego”, które poprzez odkrywający sposób zdobywania wiedzy i współpracę z innymi doprowadza do zmiany społecznej (*ibidem*: 60).

Z empirycznego punktu widzenia trudno byłoby nam zakwalifikować performatywizm jako nowy paradygmat, czyniący autentyczny zwrot w naukach społecznych i humanistycznych. Trudno zaobserwować ten trend w dominujących w Polsce badaniach społecznych. Performatywizm jawiłby się zatem jako równoległe istniejący obecnie nurt współczesnej humanistyki, równoległy do takich nurtów, jak postmodernizm, interakcjonizm, teoria krytyczna itd. To, co jest tutaj interesujące, to jego transdyscyplinarność, ujęcie bowiem analiz np. interakcji ludzi z przedmiotami, zwierzętami, badania cyberprzestrzeni, badania nad płcią nie są możliwe z punktu widzenia jednej dyscypliny.

² Autorka twierdzi, że jest to projekt typowo marksowski i jest symbolem „lewicowości” nowej humanistyki oraz efektem i elementem jego upolitycznienia (Domańska 2007: 56). Niekoniecznie tak musi być. Mogą być tutaj, według nas, inspiracje reformatorskie, nie rewolucyjne, nauka pozytywna miała na celu racjonalną zmianę świata. Można byłoby zapytać, co znaczy lewicowość dzisiaj? Wielu badaczy nie identyfikujący się z lewicowością zajmuje się związkami i interakcjami ludzi ze zwierzętami i przyrodą i światem materialnym (w tym przedmiotami). Zajmowanie się „hybrydami”, sprawczością, pragmatycznym stosowaniem wyników badań w realnym świecie, jednoczesnym uczestnictwem w świecie „badanym”, a nawet zaangażowania w zmianę społeczną nie musi oznaczać „lewicowości”, cokolwiek ona znaczy.

Znaczenie pojęcia „dyscypliny naukowej” – różne ujęcia: strukturalne, działaniowe i interakcjonistyczne

Dyscypliny naukowe można różnie rozumieć. Z punktu widzenia nauk bibliotekoznawczych (Library and Information Science, LIS) dyscypliny są rozumiane jako pragmatyczne narzędzia identyfikowania i organizowania informacji i wiedzy (Nyström 2007: 124).

Trzeba podkreślić także historyczny wymiar kształtowania się dyscyplin naukowych. Rozproszona wiedza w wieku XVIII zaczęła być integrowana i dzielona na wiedzę naukową i nienaukową, a ta ostatnia na obszary wiedzy. Micheal Foucault nadmienia, że wystąpiły cztery procesy, które pozwoliły uformować z rozproszonej, poliformicznej wiedzy naukowe dyscypliny:

- eliminowanie lub dyskwalifikowanie nienaukowej wiedzy;
- normalizowanie tych typów wiedzy, by móc dopasowywać je do siebie i umożliwić komunikację pomiędzy nimi;
- hierarchiczna klasyfikacja wiedzy pozwalająca łączyć różne poziomy wiedzy;
- piramidalna centralizacja wiedzy, która umożliwia kontrolowanie wszystkich tych rodzajów wiedzy (Foucault 2003: 179f, cyt. za Nyström, 2007: 126).

Wiedza jest dyscyplinowana. Zatem dyscyplina socjologii może być także potraktowana jako wynik tych procesów. Dyscyplinowanie wiedzy o społeczeństwie polegało na gromadzeniu różnych rodzajów wiedzy (historii, filozofii społecznej, wiedzy o egzotycznych ludach, etyki, danych demograficznych) pod jedną etykietą socjologii. Tak skumulowana wiedza podlegająca regułom gromadzenia i weryfikacji naukowej była łatwiejsza do kontrolowania.

Ujęcie strukturalne

Dyscyplina naukowa może być utożsamiona z wykształceniem się instytucjonalnej bazy jej uprawiania. Pojawia się wtedy struktura organizacyjna i wykształca się w powiązaniu z nią określony segment struktury społecznej, który wypełnia pozycje w określonych organizacjach. Pozycje te opisane są za pomocą określonych definicji działalności naukowej, które oddają istotę dyscypliny (centralne kategorie definicyjne dyscypliny) i jej obrzeża często wchodzące w obszar innych definicji działań naukowych (kategorie określające subdyscypliny). Struktura instytucjonalna, o której jest tutaj mowa, to zazwyczaj obszar

społeczny, który potocznie jest nazywany Akademią. Ze strukturalnego punktu widzenia konkretnie stanowiłyby ją instytucje zwane uczelniami wyższymi oraz państwowe i prywatne instytucje zajmujące się tym, co określa się nauką, a więc taką dziedziną działalności ludzkiej, która w sposób systematyczny i intersubiektywnie i empirycznie sprawdzalny i dający się weryfikować wytwarza wiedzę oraz kumuluje ją, przestrzegając ogólnie przyjętych rygorów naukowości. Niezależność dyscypliny związana jest z tworzeniem bazy instytucjonalnej dla jej wyodrębnienia w strukturach akademickich. Chodzi tutaj o tworzenie instytutów, katedr, czasopism i innych tego typu struktur (zob. Kojder 2012: 16–17).

Strukturalne ujęcie umieszcza niejako naukę i występujące w niej dyscypliny naukowe w szerszym systemie społecznym. Struktury akademickie i badawcze pozaakademickie są powiązane sieciami różnych interesów z instytucjami politycznymi, gospodarczymi, religijnymi itd. Niezależność Akademii jest w świecie zachodnim postulatem (wzorcem), który w określonych warunkach społecznych jest sprawdzany i weryfikowany.

Finansowanie określonych dyscyplin naukowych ma olbrzymi wpływ na ich znaczenie instytucjonalne i prestiż. Kryteria finansowania nauki przez różne instytucje sponsorskie decydują nie tylko o tym, jakie tematy badawcze będą priorytetem w danym czasie, ale również jakie dyscypliny naukowe i subdyscypliny zyskają, a jakie tracą. Decyduje to także o położeniu, żywotności instytucji naukowych zbudowanych na dyscyplinarnym podziale. Pewne instytuty naukowe, czy uczelnie mogą stracić na znaczeniu, a nawet zniknąć, jeśli tematy badawcze i związane z nimi dyscypliny zostały niedocenione przez decydentów finansowania nauki. Uzależnienie dyscyplinarności od uwarunkowań strukturalnych daje, z jednej strony, względną stabilność instytucjonalną dyscyplinom, a zajmującym pozycje w tych instytucjach stabilność zatrudnienia i rozwoju karier, a z drugiej strony pewne zamknięcie mentalne związane z instytucjonalnymi definicjami dyscypliny i dyscyplinarności.

Generalnie granice dyscyplin są wyraźnie określone i strzeżone przez ich strażników. Strażnikami granic są zwykle osoby na najwyższych pozycjach organizacyjnych w danej dyscyplinie zdefiniowanej instytucjonalnie. Mają one także często wielu sojuszników w innych strukturach, którzy czerpią wiedzę naukową i wykorzystują ją w swojej pracy (zob. Merton 1965). Strażnicy, broniąc dyscypliny, bronią swoich pozycji i przywilejów organizacyjnych związanych z daną pozycją oraz z definiowaniem wiedzy naukowej w swojej dyscyplinie i z wytwarzaniem oraz dystrybucją oraz redystrybucją wiedzy uzyskanej w czasie teraźniejszym oraz przeszłym.

Ujęcie działaniowe/interakcjonistyczne

Ujęcie działaniowe dotyczyłoby definiowania dyscypliny przez pryzmat działań, które podejmuje się w ramach określonej tematycznie działalności naukowej. Działania wyznaczone są poprzez cele i środki użyte do osiągnięcia ich w danych warunkach, które mogą być sprzyjające i/lub przeszkadzające.

Zastosowanie określonego środka (metody), by osiągnąć dany cel badawczy/analityczny jest działaniem. Użycie eksperymentu jest działaniem, użycie wywiadu jest działaniem, użycie obserwacji jest działaniem. Wszystkie one są podejmowane w określonych prewarunkach i warunkach, mają swoją temporalną dynamikę, są podtrzymywane i powtarzalne w czasie lub wygaszane przez kontrdziałania i działania innowacyjne.

Prewarunki określają możliwości pełnego i prawidłowego zastosowania określonych metod, by osiągnąć założone cele, skonstruowane w trakcie prekonceptualizacji. Prewarunki są to określone środki materialne umożliwiające podjęcie badania/analizy. Natomiast warunki działania dotyczą przestrzenno-czasowych kontekstów realizacji działań naukowych (badań i/lub analiz) i tutaj znajdują się materialne oraz historyczne podstawy dla definiowania, czym jest działanie naukowe i czym jest efektywne działanie naukowe.

Inny rodzaj działań to działania organizacyjne, które służą obronie, trwaniu i rozwojowi dyscypliny (i często subdyscyplin, choć czasami obrona jakiejś kontrowersyjnej subdyscypliny może zaszkodzić wizerunkowi dyscypliny). Działania organizacyjne dotyczą zdobywania środków materialnych dla podtrzymywania i rozwoju dyscypliny. Zaplecze materialne dotyczy zdobywania środków finansowych, budynków, tworzenia instytucji, tworzenia pozycji i etatów. Liczba zatrudnionych w instytucjach definiujących się poprzez dyscyplinę świadczy o sile danej dyscypliny w świecie akademickim.

Inny rodzaj działań to te promujące daną dyscyplinę, podtrzymujące jej naukowy wizerunek. Szczególnie dotyczy to takich dyscyplin, co do których często są wątpliwości, czy są one naukowe, jak: psychologia, socjologia, nauki o komunikowaniu itd.

Te wszystkie działania składają się na społeczną konstrukcję dyscypliny naukowej. Konstrukcja dyscypliny to nie tylko definiowanie, czym jest dana dyscyplina, ale także inne działania związane z ciągłym potwierdzaniem jej założeń i odrębności od innych dyscyplin. **„Dyscyplina naukowa” jest działaniem połączonym** wielu działań cząstkowych, o których zaledwie wspomnieliśmy powyżej. Łączą się tutaj, m.in., działania administratorów nauki, propagatorów

nauki z działaniami samych naukowców prowadzących swe badania i analizy. Zachodzą tutaj zatem interakcje, które wytwarzają połączone działania różnych aktorów. Działania te mają charakter powtarzalny, wymagają ciągle nowych uzgodnień i uściślenia definicji celów. Tematy badawcze i tematy konferencji są często próbą sprawdzania granic danej dyscypliny. Wychodzenie poza dyscyplinę jest przedsięwzięciem ciekawym, acz niebezpiecznym dla młodych adeptów nauki, którzy muszą się zdefiniować, w której więźce działań powiązanych ze sobą chcą się ulokować. Ma to znaczenie dla ich kariery naukowej. **Wielodyscyplinarność i transdyscyplinarność** (Kita, Sławska 2012; Domańska 2011) może być przygodą intelektualną przede wszystkim dla uznanych i mocno osadzonych w swojej dyscyplinie naukowców, którzy osiągnęli już szczyt kariery naukowej i mogą sobie pozwolić na innowacyjne działania, które wymagają wyjścia poza własną dyscyplinę (por. Fleck 1935/1986). Takie są też przedsięwzięcia (działania), które dotyczą transdyscyplinarności (gdzieś tutaj znika dyscyplina, przesuwamy się bowiem w swym oglądzie kultury i rzeczywistości społecznej ponad granicami dyscyplin) i wielodyscyplinarności, gdzie dyscyplinarność jest zachowana, ale pojawia się konieczność uczenia się metod i podstaw innych dyscyplin. Niezbędne jest to chociażby do interpretacji wyników badań z innych dyscyplin naukowych. Może to być początkiem wychodzenia poza dyscyplinarne ujęcie nauki, ale nie musi.

Jakie działania podtrzymujące dyscyplinarność tutaj mają miejsce? Jednym z tych, które ogniskuje i pokazuje jednocześnie istotę działania połączonego, jest konferencja naukowa. Główną częścią są działania sprawozdawcze. Skupiają się tutaj sprawozdania z działań badawczych, występują działania promocyjne, a także publikacyjne i dystrybuujące efekty działań badawczych (książki, artykuły, prezentacja patentów). Konferencja wielodyscyplinarna może dać zaczątek działaniom transdyscyplinarnym, kiedy przekraczamy granice dyscyplin i uczymy się nowych podejść z innych dyscyplin, by je później użyć już bez powiązania z dyscypliną, a raczej z problemem, który mamy do zbadania. To właśnie wychodzenie od problemu do rozwiązania pozwolić może wyjść poza granice dyscypliny. To, co istotne, to praktyczność i aplikowalność wiedzy, a to odbywa się w samym działaniu badacza społecznego i osób, których badanie dotyczy. Aplikowalność wiedzy, jako konkretne i praktyczne działanie, jest tutaj krokiem zdecydowanie wykraczającym poza kanony uprawiania nauki społecznej akceptowanej dziś w Akademii. Generalnie przyjmuje się, że np. socjolog powinien obserwować i stawiać diagnozy społeczne, co najwyżej być w roli eksperta (zob. Sztompka 2012: 12–13). Nie powinien podejmować działań społecznych, a jego badania i analizy powinny mieć charakter „neutralny”³. Wiara w „neutralność” nauki

³ „Socjologowie mają prawo do wartościowania, kierowania się poglądami etycznymi, otwartego wypowiadania sądów oceniających w dwóch etapach swojej działalności: przy wyborze

społecznej i humanistyki jest silnie zakorzeniona w Akademii, choć bliższa analiza socjologii nauki problemu „neutralności” pokazuje, że jest to postulat również mający charakter ideologiczny, a jego stosowalność w realnym świecie nauk społecznych i humanistycznych ma charakter ograniczony.

Obrona dyscyplinarności – to obrona granic społecznego świata socjologii

W ujęciu działaniowym Akademię można potraktować jako świat społeczny. Świat społeczny jest pewną formą asocjacji społecznej opartą na wspólnych zainteresowaniach i podjęciu jakiegoś działania podstawowego, które wykonują jednostki i to definiuje ich przynależność do tego świata.

Świat posiada wyróżniające go **działanie podstawowe**, które wiąże się z innymi działaniami pomocniczymi, wspomagającymi główną działalność społecznego świata. To działanie także pozwala określać jednostkom ich identyfikacje i tożsamości.

Pojęcie świata społecznego zostało wypracowane w socjologii interakcjonistycznej przez Anselma Straussa (1978, 1982) i jego kontynuatorów (Becker 1982; Star, Griesmer 1989; Clarke 1991, zob. także Kacperczyk, 2005). Świat społeczny, jak stwierdziliśmy, ogniskuje się wokół pewnego podstawowego działania, które go wyodrębnia. Można wyróżnić wiele społecznych światów, np. świat badaczy jakościowych, świat praktykowania jogi, świat wspinaczki wysokogórskiej, świat tańca towarzyskiego, świat zbierania znaczków, świat medycyny nie konwencjonalnej, świat podróżyowania turystycznego, świat socjologii, świat antropologii, świat psychologii i tym podobne. Świat posiada wyróżniające go działanie podstawowe, które wiąże się z innymi działaniami pomocniczymi wspomagającymi główną działalność społecznego świata. Światy te z kolei mogą dzielić się na subświaty, które bardziej specjalizują się w danym działaniu podstawowym i wykonują jego część. Występuje tutaj zatem podział pracy.

Powstają też areny sporu: kto jest autentycznym członkiem danego świata, jakie są jego granice, jakie są uzasadnienia dla jego istnienia (tzw. legitymizacja), i tym podobne. Czasami pojawia się obiekt graniczny, który jest elementem, wokół którego toczy się spór⁴. Czy nowy subświat ma wystarczającą legitymizację do istnienia i działania?

problemów badawczych i przy komentowaniu wyników, natomiast w procesie badań, czyli osiągnięcia wyników, muszą zachować całkowitą neutralność i dystans” (Sztompka 2012: 12).

⁴ Patrząc z punktu widzenia teorii „uznania i uspołecznienia” Axela Honnetha (2012), można byłoby stwierdzić, że procesy społecznych światów (walka o legitymizację, teoretyczne uzasadnienia ich istnienia, areny i spory o obiekty graniczne itp.) są „walką o uznanie” w społeczeństwie, gdzie

Świat społeczny dzieli się zatem na subświaty, tak też można byłoby skategoryzować działalność świata akademickiego, gdzie uprawianie nauki odbywa się w określonych dyscyplinach, w ramach których powstają subdyscypliny. Choć dla czystości wywodu nazywać będziemy dyscypliny światami społecznymi, a nie subświatami.

Określony świat posiada **miejsca**, gdzie działanie może być realizowane. Są to w przypadku naszej analizy **ośrodki naukowe, instytuty socjologii**. Świat posiada także **technologię**, czasami innowacyjną (oprzyrządowanie i programy komputerowe, programy obliczeniowe i archiwizacji oraz katalogowania danych, programy obróbki filmów i fotografii), która pozwala wykroić dla danego świata przestrzeń zarówno symboliczną, jak i przestrzeń fizyczną. W społecznym świecie mamy zwykle **podział pracy** – jedni zajmują się uzasadnianiem istnienia świata (legitymizacją i teoretyzowaniem oraz działaniami *public relations*). Czynią to w imieniu świata **wielcy uczeni** (również w mediach), **dyrektorzy instytutów, wydziałów, Komitet Socjologii PAN, Polskie Towarzystwo Socjologiczne** itp. Inni poszukują nowych miejsc dla działania, zajmują się dydaktyką i nauczaniem technicznych umiejętności przeprowadzania badań itd. Niektórzy reprezentanci tego świata wykonują wiele z tych działań sami. Istnieje także wiele **działań towarzyszących**, jak obrona, atak, w tym celu tworzy się stowarzyszenia (**Polskie Towarzystwo Socjologiczne**), co wspomaga realizację działania podstawowego, czyli analiz i badań socjologicznych (w sprawie teorii światów społecznych patrz Strauss 1978 oraz bardzo dokładne i szczegółowe opracowanie Kacperczyk 2005).

Oprócz tego powstają też **areny sporu**:

– kto jest autentycznym członkiem tego świata, czyli kto jest „**prawdziwym**” **socjologiem**; czy wystarcza wykształcenie socjologiczne, czy też praca w charakterze socjologa, czy też może istotne jest tutaj członkostwo stowarzyszone w PTS?

– jakie są granice świata, gdzie przebiegają?

– jakie są uzasadnienia dla istnienia tego świata (tzw. legitymizacja), społecznie akceptowalne motywy i tym podobne.

Czasami pojawia się **obiekt graniczny**, czyli element, wokół którego toczy się spór. Takimi obiektami granicznymi mogą być „prawomocne” (lub nie) dla danej dyscypliny tematy/problemy badawcze. Być może **z takim obiektem granicznym mamy do czynienia w przypadku sporu o postdyscyplinarność?** Być może jest tutaj **spór o metodę/y socjologiczną/e?** Czy nie-socjolog może

system aksjonormatywny często jest zamknięty na innowacje i na wyłaniające się nowe grupy interesu.

stosować kompetentnie i odpowiedzialnie socjologiczne metody badawcze? Jest to bardzo drażliwa kwestia, tym obiektem sporu bowiem staje się sama socjologia i jej integralność. Przekraczanie przez metody badawcze granic świata socjologii czyni te granice porowatymi, przepuszczalnymi także w drugą stronę i dotyczy to nie tylko przepływu metod badawczych, ale także perspektyw teoretycznych. Dyscypliny zmieniają się, jeśli chodzi o poszerzanie przedmiotu badań i zmieniają się także ich granice⁵.

Teoria światów społecznych pokazuje zatem, że dyscypliny walczą o swoją integralność budując też tradycję (np. poprzez konferencje poświęcone wybitnym socjologom i założycielom socjologii w różnych ośrodkach, lub konferencje nobilitujące nowych „klasyków”) by legitymizować aktualne działania. Pamiętajmy, że zaangażowane są tutaj także tożsamości i identyfikacje „ja – socjolog”. Tożsamości te dają motywację do działań mających na celu utrzymanie pozycji socjologów w świecie instytucjonalnym, a więc ich pracy, dochodów i ścieżek karier i w konsekwencji ich pozycji w strukturze społecznej danego społeczeństwa. Pojawia się często strach, że postdyscyplinarne badania pokażą niedostatki orientacji dyscyplinarnych i bliski kres dyscypliny, z którą związana jest tożsamość uczonego i jego pozycja instytucjonalna a także społeczna.

Wskaźniki postdyscyplinarności – podsumowanie

Jakie zatem można przedstawić wskaźniki postdyscyplinarności? Poniżej na podstawie naszych analiz przedstawiamy trzy podstawowe wskaźniki: aplikowalność, nowe trendy epistemologiczne, nowe metody badawcze.

1. **Aplikowalność w kontekście współpracy z uczestnikami badania.** Coraz większa potrzeba aplikowalności wiedzy powoduje, że **wzorzec drugi** wytwarzania wiedzy skonceptualizowany przez Helgę Nowotny może stać się zarazem wzorem działań naukowych i społecznych. **Model ten może być zatem wskaźnikiem postdyscyplinarności**, pojawia się bowiem obecnie konieczność badania określonych problemów z uwzględnieniem potrzeb ludzi, ich poglądów, zaufania i ich postaw w stosunku do nauki (Nowotny 2006: 4). Konkretyzacją

⁵ Areny ciągle wyłaniają się w świecie nauki, dynamizując przemiany dyscyplinarne: „Podział na dyscypliny nie ukształtował się 300 lub więcej lat temu, lecz jest znacznie świeższej daty. Trudno więc zakładać, że jest to podział trwały. Niektóre domeny »zagarnięte« przez daną dyscyplinę próbują uzyskać autonomię, inne rozplywają się w jej głównym nurcie, a jeszcze innym udało się zmienić dyscyplinową przynależność” (Kojder 2012: 29).

tego wskaźnika mogą być sondaże deliberatywne, a szerzej demokracja deliberatywna czy sądy obywatelskie (Krzewińska 2012). Sondaże deliberatywne mogą być pierwszym krokiem do „skonceptualizowania ludzi” w projektach badawczych, a także w projektach różnego rodzaju zmian, np. w przestrzeni miejskiej, architekturze, ale także w działaniach i projektach dotyczących ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju.

2. Epistemologia. Inny impuls dla „postdyscyplinarności” to zmiany w **rozumieniu prawdy w nauce**. W tym przypadku mamy na myśli inspiracje płynące z pragmatyzmu społecznego (Rorty 1982; Baert 2003, 2005). Niemożliwe jest wykonanie badania z neutralnego punktu widzenia (Rorty 1982, 1999). Nie ma twierdzeń ogólnych prawdziwych zawsze i wszędzie, wszystko zależy od warunków, w których są wypowiedzane oraz od sytuacji. W stwierdzeniach o rzeczywistości nie ma nic ogólnego, co dotyczyłoby wszystkich podobnych zdarzeń (stwierdzeń o tych zdarzeniach). Określone zdania są słuszne w określonych warunkach (sytuacji). Nic nie wskazuje, że są one słuszne zawsze i wszędzie. Prawda, według pragmatyzmu, **jest nazwą dla własności**, którą posiadają wszystkie stwierdzenia o prawdzie (Rorty 1982: XIII). Prawda i dobroć są **własnościami zdań** lub działań, lub sytuacji (*ibidem*: XIV). Zatem jest tutaj pewne nawiązanie do lingwistycznego zwrotu w humanistyce, jednak zwrot ten jest naturalnym poprzednikiem zwrotu performatywnego (który jest z nim związany) **akcentującego działanie i zmianę** społeczną (patrz następny paragraf, por. także Rorty 1999 oraz Nyström 2007).

2a. Performatywność. Świat w naukach społecznych i naukach o kulturze jest w koncepcji performatywności nauk rozumiany jako świat działań, w których uczestniczą naukowcy.

Niektórzy analitycy współczesnej kultury i nauki uważają, iż obecnie nastąpił **zwrot performatywny**. Termin ten został powiązany z pojęciem *performansu*. „W kontekście zwrotu performatywnego *performance* w sensie wąskim to wykonanie na żywo w obecności »widowni« pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, a w sensie szerokim – codzienna praktyka życia społecznego przejawiająca się w rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp.; performatywność natomiast rozumiana jest jako przeświadczenie, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, lecz także powoduje w niej zmiany, a ponadto, że pewne zjawiska istnieją tylko w akcie ich wykonywania i że muszą być powtarzane, by zaistnieć” (Domańska 2007: 49). W koncepcji performatywności istnieją także wpływy antropologicznej analizy rytuałów. Pojawia się tutaj nowa dziedzina interdyscyplinarnych akademickich badań tzw. *performance studies*. A także połączenie nauki i sztuki. Powstają nowe hybrydy łączące sztukę z profesjonalną wiedzą. „Prezentacja zdjęć (*Power Point*) to nie tylko ilustracja wystąpień, lecz treść sama w sobie” (*ibidem*: 51). Interdyscyplinarność jest już tutaj przekraczana i można powiedzieć, że mamy do czynienia z antydyscyplinarnością.

Autorka wymienia cechy zwrotu performatywnego: „nastawienie na sprawczość i zmiany wywoływane w rzeczywistości, rozszerzenie rozumienia sprawczości na byty nie-ludzkie (posthumanistyczne oblicze idiomu performatywnego), interdyscyplinarność czy antydyscyplinarność badań oraz wyjście poza metaforę świata rozumianego jako tekst w kierunku metafory rozumienia świata jako wielości performatywnych działań i jako performance’u, w którym się uczestniczy” (*ibidem*: 52). Celem nauki nie jest kontemplacja i refleksja nad światem i człowiekiem, a raczej bunt wobec świata. Zwrot performatywny ma charakter posthumanistyczny, gdzie sprawczość przypisuje się nie tylko ludzkim, ale i bytom nieludzkim (zwierzętom, obiektom świata materialnego) (*ibidem*: 52–53).

Widać z tego wyraźnie, że zwrot performatywny wskazuje na przenikalność granic dyscyplin i wędrowanie metod/sposobów badania i prezentacji. *Performance* może być stosowany jako metoda w różnych postaciach w sztuce, socjologii, pedagogice, antropologii itd. Może to być np. postać etnografii performatywnej zastosowanej do kształcenia doradców pracy (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj; Zielińska-Pękal 2012).

3. Metody badawcze. Wskaźnikiem na postdyscyplinarne tendencje w metodologii nauk społecznych może być stosowanie metody „**autoetnografii**”. Autoetnografia powstaje dzięki połączeniu wielu metod badawczych, podejść teoretycznych i gatunków produkcji kulturowej. Etnografia jest tu wiązana z autobiografią. Mamy tutaj także łączenie etnografii, antropologii kultury (poznawanie wzorów kulturowych poprzez autoetnografię) – socjologii, *performing art*, literatury, analizy literackiej, epistemologii czy nawet „filozofii poznania”. Wszystko to skorelowane jest z autentycznym działaniem badacza w realnym świecie, w którym uczestniczy i który bada oraz go zmienia. „Autoetnografia jest perspektywą badania i sposobem pisania, która poszukuje systematycznej analizy i opisu osobistego doświadczenia (auto), by zrozumieć kulturowe doświadczenia (ethno)... Podejście to krytykuje kanoniczne sposoby prowadzenia badań i reprezentowania innych... oraz traktuje badanie jako polityczne, społecznie usprawiedliwione i społecznie świadome działanie... Badacze używają zasad autobiografii, by wykonać i opisać autoetnografię. Autoetnografia jako metoda jest zarówno procesem i produktem określonego działania” (Ellis, Adams and Bochner 2010: 1; także Wall 2008; por. także odmienne podejście do autoetnografii, bardziej zakorzenione w realistycznej etnografii, Anderson 2006, Kacperczyk 2012).

Innym możliwym do przyjęcia wskaźnikiem postdyscyplinarności byłoby używanie **metody krytycznej analizy dyskursu** (KAD). Następuje tutaj łączenie lingwistyki i nauk społecznych (Duszak, Fairclough 2008) oraz badań nad

mediami (Wodak, Krzyżanowski 2008; por. także Flick 2007). Ważny jest tutaj przedmiot badań – dyskurs – i od skupienia analitycznej uwagi na dyskursie rozpoczyna się badanie. Nie koncentrujemy się tutaj na granicach dyscypliny, by analizę wykonać dokładnie z jej założeniami (por. Stubbe i inni 2013, zob. także Rancew-Sikora 2013).

Zacytujmy tutaj van Dijka odnośnie do oceny KAD: „krytyczna analiza dyskursu nie jest prosta. Moim zdaniem jest to jedno z najcięższych zadań w dyscyplinie. Wymaga prawdziwego wielodyscyplinarnego przygotowania i wyjaśniania zawiłych relacji między tekstem, mową, poznaniem społecznym, władzą, społeczeństwem i kulturą” (1998: 370; cyt. za Stubbe i inni 2013: 140).

Każda analiza dyskursu interakcyjnych aktów komunikacji wymaga analizy zachowań niewerbalnych. Przykładem jest **interakcyjna lingwistyka** (Gumperz) (a więc należy użyć tutaj wiedzy z zakresu psychologii), często do interpretacji parawerbalnych zachowań (zdenerwowanie) niezbędna jest znajomość kontekstu interakcyjnego (a więc należy zastosować etnografię miejsca). Wskazówki kontekstualizacyjne często są kwestią wyboru na poziomie leksykalno-gramatycznym (a więc niezbędna jest tutaj analiza lingwistyczna/językowa). Wszystko to wskazuje na konieczność współpracy pomiędzy różnymi dyscyplinami naukowymi i ostatecznie wyjście poza nie.

Choć należy stwierdzić, że oczywiście nadal istnieje obrona dyscyplin w ramach analizy dyskursów, np. psychologia dyskursywna nadal jest psychologią, ale już teoria grzeczności bardziej koncentruje się na problemie ochrony twarzy niż na apriorycznym tworzeniu granic dyscyplinarnych przyjmowaniu założeń. Choć należy jednak stwierdzić, że interakcyjna socjolingwistyka jest bardziej interdyscyplinarna niż postdyscyplinarna. (por. Stubbe i inni 2013).

Analizy wizualne, zwane często *visual studies*, to także nasza propozycja na wskaźnik postdyscyplinarności, który proponujemy do ewentualnego rozpatrzenia w przyszłych analizach i badaniach (zob. Olechnicki 2003, Pink 2003, Sztompka 2005). Tutaj także występuje zjawisko przekraczania dyscyplin, gdzie spotykają się socjologia wizualna z antropologią wizualną, architektura i urbanistyka z psychologią poznawczą i socjologią miasta i przestrzeni. Stosowana w badaniach jest fotografia (często jest używana także fotografia artystyczna), nagrania audio-wideo, filmy socjologiczne i antropologiczne, performance oraz hipermedialne analizy i prezentacje. Tych przecięć pomiędzy różnymi dyscyplinami i subdyscyplinami (a tym samym światami społecznymi, które dane dyscypliny obejmują) oraz gatunkami prezentacji produktów kulturowych jest tutaj wiele.

Używanie **metodologii teorii ugruntowanej** również jest tutaj wskaźnikiem postdyscyplinarności. Ta analiza danych, ale także będąca pewną wersją metodologii nauk społecznych, sugeruje, byśmy wychodzili w naszych analizach danych

empirycznych od ogólnie zarysowanego tematu lub problemu badawczego. Stosując procedury tej metodologii, nie zaczynamy naszych analiz od wyraźnie skontualizowanych kategorii i hipotez. Kategorie analityczne i hipotezy pojawiają się w trakcie analiz, gdy stosujemy procedury kodowania teoretycznego i analizy porównawczej oraz teoretycznego pobierania próbek (Glaser, Strauss 2009; Charmaz 2009; Konecki 2000). To, co jest istotne, to temat badawczy, a następnie kategoria teoretyczna (lub kilka kategorii teoretycznych), wokół której koncentrujemy się, zbierając różnego rodzaju dane, by konstruować nowe własności kategorii i budować hipotezy dotyczące przebiegu zjawiska/procesu. Metodologia ta nie jest przypisana do jednej dyscypliny ani nauk społecznych, ani nauk humanistycznych.

Konkluzje

Do interdyscyplinarności w socjologii zachęcają znani polscy socjologowie. Granice socjologii stają się mniej ważne, gdy istotne staje się poprawne zbadanie jakiegoś problemu:

„Socjologia nie może izolować się, odgradzać murem od innych nauk o człowieku, przeciwnie, musi korzystać z ich osiągnięć i ofiarowywać im własne.

Świat nie dzieli się na wydziały uniwersyteckie. Granice między dyscyplinami zbudowane przez kumulującą się, często przypadkową praktykę administracyjną od XIX w. muszą być przekraczane, jeśli wymaga tego problem badawczy...

Najwyższy stopień integracji to transdyscyplinarność, czyli połączenie różnych dyscyplin w jedną naukę o człowieku – owej, jak pisał Pascal – trzcinie myślącej – która jest zarazem organizmem i osobowością, indywidualnością i malutkim fragmentem społeczeństwa, istotą cielesną i duchową. To jest jednak, jak się wydaje, sprawa dalekiej przyszłości” (Sztompka 2012: 13).

Transdyscyplinarność i postdyscyplinarność często spotyka się z dużym oporem ze strony tzw. Akademii i współczesnych uniwersytetów. Jest to związane z licznymi warunkami strukturalnymi i mentalnymi, w jakich działają administratorzy nauki i sami naukowcy. Uniwersytety mają hierarchiczne struktury broniące dyscyplinarności (katedry, zakłady, stopnie naukowe osiągnane w ramach dyscyplin). Ich konserwatyzm i obrona własnych struktur i tożsamości ogranicza produkcję nowej, innowacyjnej wiedzy społecznej, a przede wszystkim wiedzy aplikacyjnej. Innowacje powstają na styku nauki i użytkowników (patrz osiągnięcia informatyki, i inżynierii środowiskowej). Ponadto innowacje są możliwe przy transgresywności naszej wiedzy, a więc w nauce poprzez zastosowanie

zasady transdyscyplinarności jako pierwszego kroku do zbudowania pola dla postdyscyplinarności, którą ostatecznie rozumiemy jako pole, gdzie spotykają się przedstawiciele już nie dyscyplin, ale **zdyscyplinowanych** umysłów naukowych, konstruujące nowe pomysły narzędziowe i konceptualne, nowe kryteria ewaluacji jakości wniosków naukowych poprzez dyskusję oraz praktyczne uwzględnienie ludzi i ich perspektyw pochodzących z różnych światów społecznych, dla których rozwiązania problemów pracują.

Wyjście poza dyscypliny i uwzględnienie **ludzi** w badaniach naukowych jest innowacyjne i buduje dużą moc aplikacyjną wniosków badawczych. Obserwując rzeczywistość i uwarunkowania instytucjonalne Akademii, dyscypliny nie znikną w najbliższej przyszłości, ale sposób myślenia o ich użyciu w rozwiązywanie konkretnych problemów zmienia się już dzisiaj (Afeltowicz, Pietrowicz 2013). Myślimy coraz częściej o aplikowalności naszej wiedzy w powiązaniu z udziałem zainteresowanych osób, reprezentantów społeczności czy nawet szerszych zbiorowości. Nauka przestaje być własnością ekspertów, naukowców zamkniętych w murach Akademii, wchodzi ona w system komunikowania ze społeczeństwem o niespotykanej do tej pory natężeniu tego komunikowania. Członkowie społeczności nie tylko chcą wiedzieć, co wynika z określonych badań naukowych, ale jakie ma to mieć dla nich bezpośrednio konsekwencje i czy ich głos został w tych badaniach uwzględniony.

Niektórzy badacze wskazują na konieczność nawiązywania do podstaw dyscyplin. Sarah Pink twierdzi, że częsta krytyka innych podejść np. w badaniach wizualnych nie jest zasadna, osoby bowiem podejmujące krytykę z pozycji interdyscyplinarnych nie znają często krytykowanych dyscyplin, ich historii i nie mogą skontekstualizować czyichś badań i wniosków (Pink 2003: 188). Zarzucanie komuś braku refleksyjności nie jest słuszne, ponieważ refleksyjność może być różnie rozumiana i realizowana w poszczególnych dyscyplinach. Ponadto trzeba tutaj uwzględnić wymiar historyczny refleksyjności (*ibidem*). Inna refleksyjność obowiązywała w „stadium” przed przewrotem lingwistycznym, a inna po tym przewrocie. Obecnie w różnych analizach koncentrujących się na konkretnych tematach używa się wiedzy z różnych dyscyplin. Współczesna refleksyjność jest co najmniej transdyscyplinarna, jeśli nie postdyscyplinarna (por. Nyström 2007). Być może będziemy mówić o nauce humanistyczno-społecznej/naukach społecznych, a nie o poszczególnych dyscyplinach. Granice pomiędzy naukami społecznymi i humanistycznymi są niezwykle obecnie porowate i przenikalne: „Micheal Foucault, z jego zainteresowaniami lingwistycznym i dyskursywnym formowaniem władzy, był najczęściej cytowanym autorem w dyscyplinie historii, literatury, ogólnej nauki humanistycznej i antropologii i drugim najczęściej cytowanym autorem w naukach społecznych” (*ibidem*: 131).

W ten sposób część socjologii obecnie przechodzi od fazy dyscyplinarnej (choć dyscyplinarność nadal broni się poprzez instytucjonalną obronę grup interesu, zarówno profesjonalnych jak i organizacyjnych) poprzez fazę interdyscyplinarnych badań do fazy transdyscyplinarnej, gdy w coraz mniejszym stopniu reguły i zasady refleksyjności zaledwie jednej dyscypliny odgrywają jakąś rolę w badaniach i analizach naukowych. Koncentracja tematyczna (na problemie, na temacie, na kwestii), a nie definiowana teorią pochodzącą z jednej dyscypliny, odgrywa coraz większą rolę. Choć należy podkreślić, że dyscypliny nie znikną szybko ze względu na strukturalne uwarunkowania badań naukowych, reguł ich finansowania i zarządzania oraz kontroli wiedzy naukowej. Wiedza ta jest „dyscyplinowana” za pomocą niezwykle do tego celu użytecznych dyscyplin naukowych.

Próbowaliśmy sprawdzić, m.in., w jakim stadium jest obecnie nauka społeczna uprawiana w instytutach socjologicznych w polskich wyższych szkołach publicznych⁶. Do tego celu posłużyła nam ankieta wysłana do 17 instytutów socjologii działających w uczelniach publicznych (uzyskano do analizy 16 ankiet). Wskaźnikami pojawienia się postdyscyplinarnych trendów było dla nas użycie następujących metod i technik badawczych i analitycznych: metod performatywnych, analiz rytuałów/demonstracji/parad/festiwali, autoetnografii, etnografii performatywnej, autoetnografii, metod badań i analiz wizualnych (jak np. wizualna teoria ugruntowana), metod analiz dźwięków, metod analiz zapachów, metod analizy dyskursu. Metody te skupiają się na badaniach lub analizach wybranych wcześniej tematów/problemów bez zdecydowanej prekonceptualizacji badawczej i teorii wywodzących się z jednej dyscypliny naukowej. Użycie tych metod powoduje, iż świat socjologii ma porowate granice i może przyjmować, wchłaniać, modyfikować różne koncepcje teoretyczne i metodologiczne z innych dyscyplin. Dyscypliny te także, stosując identyczne metody, są otwarte na idee innych dyscyplin lub idee spoza dyscyplin naukowych, np. ze świata sztuki. Ponadto ważnym wskaźnikiem postdyscyplinarności były badania o charakterze aplikacyjnym, gdzie często diagnozujący rzeczywistość badacz jest jednocześnie zanurzony w zmianę badanej rzeczywistości i korzysta z różnych teoretycznych i praktycznych inspiracji by rozwiązać jakiś „realny” problem społeczny.

⁶ *Badanie kierunków zainteresowań teoretycznych i badawczych w Instytutach Socjologii w Polsce* przeprowadzono wiosną 2013 r. Posłużyło ono głównie diagnozie stanu socjologii jakościowej i częstości używania metod oraz technik badan jakościowych stosowanych i nauczanych obecnie w socjologii polskiej w uczelniach publicznych. Były również pytania dotyczące używanych w badaniach i rozwijanych teorii. Na pytania krótkiej ankiety odpowiadali wybrani eksperci z danego Instytutu, znający jego realia badawcze, uprawiane i rozwijane teorie oraz stosowane metody i techniki badawcze.

Natomiast teorie wskazujące na zwrot ku postdyscyplinarności przyjęliśmy następujące⁷:

- teorie feministyczne i gender (4),
- Actor Network Theory (3),
- teoria zrównoważonego rozwoju (2),
- antropologia zmysłów (1),
- eklektyzm teoretyczny (1),
- „teoria żywej kultury” (1),
- teorie queer (1),
- teorie cielesności (1).

Częstość stosowania tych teorii nie skłaniają nas do konkluzji, że w polskich instytucjach socjologicznych występuje zwrot performatywny lub tendencja ku postdyscyplinarności. Tezę tę zdają się potwierdzać dane dotyczące stosowanych metod. Tylko analizy dyskursu i analizy wizualne były stosowane dosyć często, obydwie metody w dziewięciu instytucjach każda. Nie podkreślano idei aplikowalności badań ani epistemologii i teorii znoszących dualizm podmiotu i przedmiotu badania. Zwrot performatywny nadal może być co najwyżej, w 2013 r., postulatem w polskiej socjologii, nie faktem.

Należy jednak podkreślić, że różnorodne metody jakościowe są stosowane prawie we wszystkich ośrodkach, zarówno metody badawcze, jak i metody analizy danych (często stosowana jest metodologia teorii ugruntowanej i analizy dyskursu). One to mogą przyczynić się do rozprzestrzeniania się idei transdyscyplinarności a nawet postdyscyplinarności⁸.

Idee postdyscyplinarności spotykają się także z krytyką na gruncie socjologii. Niektórzy socjologowie twierdzą, że: „Szczególnie negatywnym aspektem postdyscyplinarności jest epistemologiczny eklektyzm połączony z narracją nie podporządkowaną żadnym rygorom i regułom” (Kojder 2012: 15). Inni socjologowie próbują poprzez dialog wewnątrz dyscypliny, a także pomiędzy

⁷ W nawiasach są częstotliwości występowania tych teorii w badanych instytucjach, w sumie wymieniono 41 razy stosowanie różnych teorii, 14 z nich wskazują na postdyscyplinarne odniesienia.

⁸ Szczególnie interesująca jest tutaj inicjatywa społeczna Transdyscyplinarnego Seminarium Badań Jakościowych. Ta międzydyscyplinarna inicjatywa łączy, integruje, a także sprzyja dialogowi pomiędzy różnymi dyscyplinami, np. socjologią, pedagogiką, zarządzaniem, architekturą, sztuką, psychiatrią, neurofizjologią itp. Corocznie odbywają się konferencje oraz warsztaty, które cieszą się dużym zainteresowaniem badaczy jakościowych, na pewno tworzących już w tej chwili ważne środowisko badań transdyscyplinarnych w Polsce. Do tej pory odbyły się dwa sympozja, jedno w Kazimierzu Dolnym, a drugie w Łodzi (zob. <http://www.tsbj-lodz.pl/pl.historia.html>; <http://www.tsbj-lodz.pl/pl.materialy.html>).

dyscyplinami, oraz rekonceptualizację podstawowych pojęć stworzyć płaszczyznę do analizy i krytyki idei pozwalając ciągle zachować ważność i integralność dyscypliny socjologii w zmieniającym się postdyscyplinarnym świecie (Camic, Joas 2004: 14–16). Ci ostatni autorzy mówią o zwrocie dialogicznym, który występuje we fragmentarycznej rzeczywistości współczesnych teorii socjologicznych, niemogących już stworzyć wielkiej syntezy. Obecną fazą rozwoju nauk społecznych i humanistycznych wydaje się być dialog pomiędzy dyscyplinami oraz wielość głosów odnośnie do analiz określonych problemów. Dialog ten może odbywać się na forach transdyscyplinarnej debaty, jak np. dzieje się to w przypadku Transdyscyplinarnego Seminarium Badań Jakościowych.

Bibliografia

- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K. (2013), *Maszyny społeczne. Wszystko ujdzie o ile działa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Anderson L. (2006), *Analytic autoethnography*, „Journal of Contemporary Ethnography”, vol. 35, no. 4.
- Baert P. (2003), *Pragmatism, Realism and Hermeneutics*, [w:] *Foundations of Science*, 8. Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands.
- Baert P. (2005), *Towards a Pragmatist-Inspired Philosophy of Social Science*, „Acta Sociologica”, vol. 48, no. 3. DOI: 10.1177/0001699305056562.
- Becker H.S. (1982), *Art Worlds*. Berkeley, University of California Press.
- Bendyk E. (2013), *Homo eroticus. Socjolog Michel Maffesoli o kryzysie naszej cywilizacji i o tym, co będzie po nim*, Wywiad z Michaelem Maffesolim, „Polityka”, 09.04.13, <http://www.polityka.pl/nauka/czlowiek/1540037,1,spoleczenstwo-narod-czym-sa-dzisiaj-te-pojecia.read#ixzz2WND4BEemM> (16.06.2013).
- Camic Ch., Joas H. (ed.) (2004), *The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Clarke A.E. (1991), *social worlds/arenas theory as organizational theory*, [w:] D.R. Maines (ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, Aldine de Gruyter, New York.
- Dijk van T.A. (1998), *Principles of Critical Discourse Analysis*, [w:] J. Cheshire, P. Trudgill (eds), *The Sociolinguistics Reader*, vol. 2: Gender and Discourse, Arnold, London.
- Domańska E. (2007), „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie”, nr 5.

-
- Domańska I. (2011), *Antropologia Literatury – projekt interdyscyplinarny czy transdyscyplinarny*, „Przegląd Kulturoznawczy”, vol. 1(9), <http://www.staff.amu.edu.pl/~ewa/Domanska,%20Zwrot%20performatywny%20we%20wspolczesnej%20humanistyce.pdf> (15.04.2013).
- Duszak A., Fairclough N. (2008), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków.
- Ellis C., Adams T.&Bochner A.P. (2010), *Autoethnography: An overview* [40 paragraphs], „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research”, no. 12(1), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108> (16.06.2013).
- Fleck L. (1935/1986), *Powstanie i rozwój faktu naukowego: wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Foucault M. (2003), *Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France 1975–1976*, Picador, New York.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London.
- Glaser B., Strauss A. (2009), *Odkrywanie Teorii Ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, Nomos, Kraków.
- Kacperczyk A. (2005), *Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych*, [w:] E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Scholar, Warszawa.
- Kacperczyk A. (2012), *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 2, <http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org> (16.06.2013).
- Kita M., Sławska M. (2012), *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kojder A. (2012), „Postdyscyplinarność w socjologii”, [w:] J. Zamecka (red.), *Normy, dewiacje, i kontrola społeczna*, t. XIII, Uniwersytet Warszawski, IPSiR, Warszawa.
- Konecki K.T. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krzewińska A. (2012), *Sądy obywatelskie – kilka refleksji o metodzie*, „Folia Sociologica”, nr 42.
- Merton R. (1965), *On the Shoulders of Giants*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Nowotny H. (2006), *The potential of Transdisciplinarity by Helga Nowotny*, http://helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf (01.06.2013).
- Nowotny H., Scott P., Gibbons M. (2003), *Rethinking Science – Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge.

-
- Nyström P. (2007), *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la organización del conocimiento científico: Interdisciplinarity and transdisciplinarity in the organization of scientific knowledge*, [w:] *Actas del VIII Congreso ISKO – España*, León, 18, 19 y 20 de Abril de 2007, <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2532824.pdf> (13.04.2013).
- Olechnicki K. (2003), *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Pink S. (2003), *Interdisciplinary agendas in visual research: re-situating visual anthropology*, „Visual Studies”, vol. 18, no. 2.
- Rancew-Sikora D. (2013), *Dyskurs i interakcja – problem trafnego wyboru kontekstu do interpretacji rozmów*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 1, www.przegladsocjologii.jakosciowej.org (16.06.2013).
- Rapley T. (2007), *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*, Sage, L.A.
- Rorty R. (1982). *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Rorty R. (1999), *Philosophy and the Social Hope*, Penquin Books, London.
- Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękal D. (2012), *Edukacyjne prowokacje wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*. Impuls, Kraków.
- Star S.L., Griesmer J.R. (1989), *Institutional Ecology, “translations” and boundary objects: amateurs and professionals in Berkeley museum of vertebrate zoology, 1907–1939*, „Social Studies of Science”, no. 19.
- Strauss A. (1978), *A social world perspective*, [w:] N. Denzin (ed.), *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 1, Greenwich, CT, JAI Press.
- Strauss A. (1982), *Social world and legitimation processes*, [w:] *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 4, Greenwich, CT, JAI Press.
- Stubbe M., Chris L., Jo H., Elaine V., Bernadette V., Meredith M., Janet H., Weatherall A. (2013), *Interakcja w miejscu pracy z perspektywy kilku podejść dyskursywnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 1, www.przegladsocjologii.jakosciowej.org (16.06.2013).
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (2012), *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka”, nr 4.
- Wall S. (2008), *Easier Said than done. Writing an autoethnography*, „International Journal of Qualitative Methods”, vol. 7, no. 1.
- Wodak R., Krzyżanowski M. (2008), *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*, Palgrave, New York.

Podziękowania

Autorzy chcieliby uprzejmie podziękować Pani dr Agnieszce Golczyńskiej-Grondas za życzliwe komentarze i konsultacje oraz za udostępnienie nie publikowanego jeszcze tekstu *Biographical research and treatment. Some remarks on therapeutic aspects of sociological biographical interview.*

Autorzy dziękują także wszystkim Osobom, które wysłuchawszy referatu *Od relacji badacz – respondent do relacji psychoterapeuta – pacjent. Wybrane problemy etyczne wywiadów biograficznych* podczas konferencji *Spółeczeństwo, edukacja, gospodarka. W stulecie urodzin profesora Jana Szczepańskiego* w kwietniu 2013 r., były uprzejmie podzielić się w dyskusji swoimi refleksjami i komentarzami. Pozwoliło to na bardziej precyzyjne sformułowanie wielu tez artykułu.

