

Zbyszko Melosik

PASJA I TOŻSAMOŚĆ NAUKOWCA

O władzy i wolności umysłu



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

PASJA I TOŻSAMOŚĆ
NAUKOWCA

O władzy i wolności umysłu

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

ZBYSZKO MELOSİK

PASJA I TOŻSAMOŚĆ NAUKOWCA

O władzy i wolności umysłu



POZNAŃ 2019

Recenzent: dr hab. Rafał Włodarczyk

Publikacja sfinansowana przez
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Zbyszko Melosik 2019

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019



Open Access book, distributed under the terms of the CC licence
(BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Zdjęcie na okładce: Trinity College Library © Central Press/Getty Images

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Lamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-3589-7 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-232-3683-2 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323236832

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. A. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 10,00. Ark. druk. 11,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Spis treści

Wstęp	7
1 Pasja, emocje i piękno w nauce	11
2 „Niewidzialny koledź”, rola dyscyplin naukowych i kultura koleżeńskiej ..	22
3 Wolność akademicka, kolegalność i odpowiedzialność	37
4 Książka jako „złoty standard” w naukach humanistycznych i społecznych .	53
5 Książka papierowa/digitalna: konfrontacja merytoryki i estetyki	69
6 Uprawianie nauki i dwa typy stratyfikacji naukowców: biograficzny status <i>versus</i> formalna ewaluacja	85
7 Kariera naukowa, władza i epistemiczne społeczności	104
8 Wiedza naukowa – „czysta” <i>versus</i> użytkowa. Status nauk humanistycznych	123
9 Naukowcy, władza wskaźników i rywalizacja	133
10 Menedżeryzm, biurokracja i kontrowersje wokół statusu profesury	153
Zakończenie: o pasji uprawiania nauki	164
Bibliografia	166
Nota o Autorze	184

Wstęp

Drogi Czytelniku! Kiedy przed laty miałem zaszczyt wygłaszać w pięknej auli Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza wykład dla całej społeczności podczas inauguracji nowego roku akademickiego, rozpocząłem go w następujący sposób: „Słowa magiczne w naszym życiu. Słowa, które elektryzują. Słowa – symbole, słowa, które społeczeństwo darzy szacunkiem. Słowa, które same w sobie są optymistyczne, bowiem zawierają obietnicę i nadzieję. Są takie słowa. Tak – «uniwersytet» to słowo magiczne. Słowo, które przemawia do wyobraźni. Uniwersytet – to słowo optymistyczne. To słowo wymawiane z szacunkiem”.

Tak, uniwersytet (ten mój – imienia Adama Mickiewicza, ale także ten abstrakcyjny) stanowi moją magiczną przestrzeń: intelektualną, emocjonalną, społeczną. To magiczna przestrzeń kreowania mojej biografii naukowej/zawodowej, magiczna przestrzeń urzeczywistniania władzy i wolności mojego umysłu.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu był od początku najistotniejszym punktem odniesienia mojego naukowego rozwoju. Na przestrzeni dekad stworzył mi warunki do kultywowania własnych pasji, a także rozwijania i pogłębiania władzy, jak i wolności mojego umysłu. Równoległe moja tożsamość konstruowana była poprzez uczestnictwo we wspólnotach związanych z dyscyplinami naukowymi: przede wszystkim z pedagogiką, ale także socjologią, politologią, filozofią i psychologią. To te wspólnoty tworzyły podstawowe konteksty dla moich sposobów akademickiego myślenia i działania. I wreszcie kontekst amerykański, który – poprzez wielokrotne wyjazdy studyjne, stypendia i wizytującą profesurę głównie do „mojego” University of Virginia w Charlottesville – dawał mi przez dekady nową i nową „świeżość spojrzenia” na rzeczywistość uniwersytecką. I jeszcze Uniwersytet Szczeciński, który nadał mi godność doktora honoris causa – to także mój wspańiały akademicki świat.

W roku 2002 została opublikowana moja książka *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (drugie wydanie, rok 2009). Ukazałem w niej – mające miejsce na Zachodzie – rekonstrukcje tożsamości i społecznych funkcji uniwersytetu. Zjawiska, tendencje i procesy, które rozpoczęły się w zachodnim świecie już w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku oraz w kolejnej dekadzie (opisywane wcześniej przeze mnie) stopniowo pojawiają się również w Polsce.

Obecnie, po siedemnastu latach, pod koniec 2019 roku stoję na granicy dwóch światów akademickich. Jeden to świat tradycyjny, który ukształtował zarówno moją tożsamość profesora-naukowca, jak i tożsamość nauczyciela akademickiego. Drugi to świat kolejnych nowych regulacji prawnych, które tworzą nową rzeczywistość polskich uniwersytetów – co przynosi konieczność pewnej rekonstrukcji mojej tożsamości, zarówno w odniesieniu do nauki, jak i dydaktyki. Funkcjonowanie w dwóch rzeczywistościach (i pełnienie w nich przez dekady wielu odpowiedzialnych funkcji akademickich): owej tradycyjnej i tej „nowej” pozwala mi na – jestem o tym przekonany – „jasne spojrzenie”. Byłem/jestem wewnątrz/na zewnątrz obydwu tych rzeczywistości i potrafię się w nich odnaleźć. Rozumiem logikę każdej z nich.

Moja obecna książka *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* nie dotyczy jednak bezpośrednio polskiej rzeczywistości ani ostatniej polskiej reformy szkolnictwa wyższego, chociaż oczywiście można znaleźć w niej wiele domyślnych lub bardziej wyrazistych odniesień do Polski (związanych ze wspomnianym przemieszczaniem się do naszego kraju wzorów zachodnich). Jest to przede wszystkim książka o naukowcach i uprawianiu nauki – szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych.

Niniejsza moja publikacja miała być w założeniu dziełem optymistycznym w trudnych i niespokojnych czasach akademickich – książką, której głównym bohaterem byłaby pasja uprawiania nauki. Nie do końca pewnie mi się to udało z uwagi na podejmowanie problemów (choć często w kontekście amerykańskim i brytyjskim), których złożoność na wielki optymizm nie pozwala. Istnieje więc w moim opracowaniu nieustanne napięcie między optymizmem i „surowym realizmem”. A jednak sądzę, że „rdzeń” tej książki jest optymistyczny i uzasadnia tytułową tezę związaną z przekonaniem, że nasze pasje naukowe, w powiązaniu z władzą i wolnością naszego umysłu, mogą być w praktyce urzeczywistniane, że możemy kreować swój akademicki świat „w sobie i wokół”.

Książka, w zamierzeniu poświęcona głównie pasji uprawiania nauki, w trakcie pisania „modyfikowała się”; powstały w moim umyśle nowe pola

problemowe, które są zobrazowane w kolejnych jej rozdziałach. Ale jednak zdecydowałem się zachować w tytule pojęcie pasji, bowiem to właśnie pasja jest jej głównym i optymistycznym bohaterem – nawet jeśli niekiedy tylko domyślnym.

Mam przy tym świadomość, że moje interpretacje – znajdujące się na kartach tej książki – są subiektywne. Stanowią one konstrukcję społeczną – jako wynik mojej biografii (i doświadczeń związanych z codzienną praktyką akademicką) oraz tysięcy lektur. Wierzę jednak, że owa subiektywność nie odbiera moim rozważaniom znaczenia, a – wręcz odwrotnie. Stanowi bowiem wyraz doświadczeń i kariery uniwersyteckiej, która jest typowa dla wielu z nas – członków społeczności akademickiej. Wydaje mi się również, że podjęte w książce problemy odwołują się do dyskusji i dylematów tak współcześnie aktualnych w naszych naukowych wspólnotach, szczególnie w odniesieniu do nauk humanistycznych i społecznych.

Na zakończenie pragnę wyrazić podziękowanie Panu dr. hab. Rafałowi Włodarczykowi z Uniwersytetu Wrocławskiego za bardzo konstruktywną recenzję mojej książki.

1

Pasja, emocje i piękno w nauce

Głównym bohaterem rozważań zawartych w pierwszym rozdziale mojej książki jest pasja uprawiania nauki; pasja postrzegana w kontekście pozytywnej motywacji, zaangażowania i satysfakcji naukowca; pasja jako integralna część rdzenia jego tożsamości. Ale będę także pisał w nim o pięknie, estetyce i emocjach w nauce, o motywacji i przyjemności jej uprawiania.

Rozpocznę jednak od przytoczenia następujących słów Charlotte Bloch: „Świat uniwersytecki jest generalnie związany z racjonalnością, założeniami metodologicznymi, obiektywnością i logiczną argumentacją. Z takiego punktu wyjścia (...) emocje zdają się być mu obce (...) i destruktywne”¹.

Również i Gerald Holton eksponuje fakt, że badania naukowe są postrzegane jako „logiczne», «linearne», «hierarchiczne» (...)”². Rozpatruje się je w kategoriach emocjonalnie „beznamiętnych”, „obiektywnych (...) i metodologicznych”. Bardzo często w dyskusjach nad uprawianiem nauki eksponowana jest też idea „emocjonalnego oddzielenia” naukowca od przedmiotu jego badań, a kategoria ciekawości rozpatrywana jest przede wszystkim w kontekście intelektualnym. Z kolei, emocjonalne zaangażowanie w naukę jest postrzegane jako „etycznie podejrzanе”³. Zakłada się, że emocje wpływają negatywnie na procesy podejmowania decyzji, są oparte na „nieświadomych impulsach”, odwołują się do „osobistych preferencji”⁴.

¹ C. Bloch, *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, London – New York 2016, s. 2; według tej samej autorki, organizacje są nie tylko „racjonalnymi strukturami, ale także emocjonalnymi strukturami”, a „afektywność stanowi kluczowy wymiar działalności instytucjonalnej” – por. ibidem, s. 3.

² G. Holton, *Einstein, History, and Other Passions: The Rebellion Against Science at the End of the Twentieth Century*, Harvard 1996, s. 41.

³ S. Koppman i in., *The Joy of Science: Disciplinary Diversity in Emotional Accounts*, „Science, Technology & Human Values” 2015, 40(1), s. 31.

⁴ P. Mindus, *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment: Vindicating Emotion in Law*, [w:] *Law, Reason and Emotion*, red. M.N.S. Sellers, Cambridge 2017, s. 229.

Przez większość naukowców emocje postrzegane są jako nieracjonalne⁵; uważają też, że rozum ma kontrolować pasję, ponieważ może mieć ona destruktywny potencjał⁶. Frederick Grinnell pisze, że w świadomości społecznej istnieje przekonanie o panowaniu – przynajmniej w naukach przyrodniczych, choć nie tylko – „linearnego modelu prowadzenia badań”, którego istotą jest „przejdźcie od hipotezy do odkrycia w sposób liniowy w oparciu o zasadę obiektywności i logiki”⁷. Założenia te w punkcie wyjścia zdają się być sprzeczne z pasją, która kojarzy się z emocjami.

Słynny amerykański socjolog Talcott Parsons twierdzi, że działania naukowca powinna cechować „emocjonalna neutralność”⁸. Pasyja w związku z tym oceniana jest często jako przyczyna utraty zdolności do autonomicznej oceny sytuacji⁹. Powyższe uwagi odnoszą się nie tylko do nauk przyrodniczych i ścisłych, ale także humanistycznych i społecznych (Patricia Mindus pokazuje, w jaki sposób dyscyplina prawa jest postrzegana jako pozbawiona emocji, obiektywna i beznamiętna¹⁰).

Uniwersytet zdaje się być więc królestwem rozumu. Jednakże, a jestem o tym przekonany, możliwości urzeczywistnienia wolności i władzy rozumu w nauce wynikają w dużej mierze z pozostającym w pewnej (pozornej jak sądzę) sprzeczności z opisaną wyżej logiką racjonalności, stanem emocjonalno-intelektualnym, który można określić właśnie mianem pasji (ową sprzeczność podkreślał też Spinoza, który nie akceptował myśli mających swoje źródło w pasji; za pozytywne uznawał jedynie myśli wywodzące się z rozumu¹¹). To właśnie pasja stanowi podstawę motywacji, inspiracji i zaangażowania w uprawianie nauki. Towarzyszy ona wielu naukowcom przez wszystkie etapy ich działań – od krystalizacji problemu badawczego, aż do opublikowania wyników badań. Jest źródłem poczucia ich wolności i władzy w zakresie kreowania własnych przestrzeni naukowych, niekiedy kwestionujących dominujące sposoby myślenia, czy obowiązujące paradygmaty.

⁵ Ibidem, s. 216.

⁶ Ibidem, s. 227.

⁷ F. Grinnell, *Everyday Practice of Science: Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford 2009, s. 4.

⁸ Por. R. Collins, *Competition and Social Control in Science: An Essay in Theory-Construction*, „Sociology of Education” Spring 1968, 41, 2, s. 126.

⁹ P. Mindus, *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment...*, op. cit., s. 208.

¹⁰ Ibidem, s. 203.

¹¹ R.J. Vallerand i in., *Les Passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, 85, 4, s. 756.

Pasja może być zdefiniowana jako „silna orientacja na znaczącą w kontekście osobistym i bardzo wysoko cenioną aktywność, która jest umiłowana i uzasadnia się przez sam fakt swojego istnienia”; jest źródłem realizacji zadań, przy pełnej motywacji, entuzjazmie i zaangażowaniu¹². Klasyczne definicje pasji określają ją jako „silną inklinację lub pragnienie uczestniczenia w (...) aktywności, którą ktoś lubi (lub kocha), uważa za bardzo ważną i w którą wkłada czas i energię”¹³. Mamy tutaj do czynienia z zaangażowaniem się o charakterze emocjonalno-kognitywnym¹⁴. Jednocześnie podkreśla się, że pasja stanowi „podstawowy warunek wstępny, aby osiągnąć najwyższy poziom w realizowanych działaniach”¹⁵ (Robert J. Vallerand wiąże pasję z realizacją celów o charakterze długoterminowym¹⁶).

W trakcie procesu badawczego dynamika działań naukowca – od krystalizacji w umyśle problemu badawczego, aż do korekty książki czy artykułu – jest w większości przypadków definiowana przez pasję, kreującą nieustanny pozytywny skok adrenaliny. Jak pisze Frederick Grinnell: „Emocjonalna ekscytacja, która towarzyszy odkryciu w nauce wynika przede wszystkim z odczucia ułożenia skomplikowanego puzzla i że jest się pierwszym, który wie coś nowego o świecie”¹⁷. Naukowiec, który dokonuje odkrycia jest jak szczęśliwe dziecko, które otrzymało wspaniały prezent¹⁸. „Przyjemność odkrycia wynika z dostrzeżenia nowych podobieństw i różnic, sprzeczności i (...) uzyskania nowej intelektualnej i indywidualnej władzy poprzez przekształcenie tego, co nieznanne w to, co znane”¹⁹.

Można też przywołać w tym miejscu wnioski z badań jakościowych wśród naukowców przeprowadzonych przez Susanne M. Halonen i Tima Lomasa. Stwierdzono w ich trakcie, iż pasja prowadzi do wytworzenia pozytywnych emocji i poczucia satysfakcji, jest energetyzująca i inspirująca, daje poczucie wolności, a także poczucie autentyczności²⁰. Podobne

¹² T. Curran i in., *The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes*, „Motivation and Emotion” 2015, 39, s. 631.

¹³ K.H. Perttula, P. i M.S. Cardon, hasło Passion, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, red. K.S. Cameron, G.M. Spreitzer, Oxford 2012, s. 191.

¹⁴ T. Curran i in., *The psychology of passion...*, op. cit., s. 638.

¹⁵ R.J. Vallerand i in., *The Psychology of Passion. A dualistic model*, Oxford 2015, s. 13.

¹⁶ Ibidem, s. 35.

¹⁷ F. Grinnell, *Everyday Practice of Science...*, op. cit., s. 22.

¹⁸ Ibidem, s. 27.

¹⁹ G. Gore, *The art. of scientific discovery or the general conditions and methods of research in physics and chemistry*, London 1878, s. 11.

²⁰ S.M. Halonen, T. Lomas, *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, „International Journal of Psychological Research” 2014, 7, 2, s. 23.

podejście prezentują Kimberly H. Perttula i Melissa S. Cardon, uznając, że pasję cechuje radość, poczucie autonomii, kreatywność, afektywne pozytywne zaangażowanie i wysoki poziom koncentracji²¹. Pasja jest to „pozytywny stan cechujący się doświadczaniem intensywnych pozytywnych emocji”, wręcz radości, a także wewnętrznym, pełnym energii, pozytywnym pobudzeniem do działania i odczuwaniem „subiektywnej żywotności” oraz identyfikacji z daną formą aktywności²² (jak pisze Joan Wallach Scott, profesor powinien być źródłem i centrum „intelektualnego entuzjazmu”²³).

Nie ulega wątpliwości, że wynikające z pasji pragnienie zdobywania nowej wiedzy stanowi jedną z głównych motywacji do uprawiania nauki. Pasja jest też bardzo często źródłem kreatywności, czyli – jak to lapidarnie określa Siegfried Schmidt – poddania się „atrakcyjności odmienności, zerwania z linearnością i różnicą”²⁴, „odróżnienia się od tego, co jest uniwersalnie uznawane”²⁵.

Warto pogłębić w tym miejscu wątek pozytywnych emocji w rozwoju naukowca i nauki. Oto Jack Barbalet twierdzi, że emocjonalna radość z prowadzenia badań i rozwiązywania konkretnego problemu stanowi jedno z najważniejszych źródeł motywacji do uprawiania nauki²⁶. James W. McAllister przywołuje przekonanie Shaftesbury’ego, iż dla naukowca „przyjemność i zachwyty” w trakcie dokonywania procesu myślowego prowadzącego do dokonania odkrycia jest ważniejsza, niż odkrycie samo w sobie²⁷ (Henk Slager pisze o „przyjemności procesu myślenia”²⁸). Roger Fry ujmuje to nieco inaczej: „jest prawdą, że rozpoznaniu nieuchronności w myśleniu w naturalny sposób towarzyszą zabarwione przyjemnością

²¹ Por. K.H. Perttula, P. i M.S. Cardon, hasło *Passion*, *The Oxford Handbook...*, op. cit., s. 191–193.

²² *Ibidem*, s. 192.

²³ J. Wallach Scott, *Academic Freedom: The Tension Between the University and the State*, [w:] *Academic Freedom. The Global Challenge*, red. M. Ignatieff, S. Roch, Budapeszt 2018, s. 17.

²⁴ G. Fischer, F. Vassen, *Introduction: Collective Creativity, Traditional Patterns and New Paradigms*, [w:] *Collective Creativity: Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011, s. XIII.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ J. Barbalet, *Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust*, „*Emotion Review*” January, 2011, korzystano z wersji online znajdującej się pod adresem https://www.researchgate.net/publication/254089641_Emotions_Beyond_Regulation_Backgrounded_Emotions_in_Science_and_Trusts, s. 8.

²⁷ J.W. McAllister, *Beauty and Revolution in Science*, New York 1996, s. 61–62.

²⁸ H. Slager, *The Pleasure of Research*, 2015, brak miejsca wydania, korzystano z wersji online, https://transaestheticsfoundationdotorg.files.wordpress.com/2016/01/slager-pleasure_of_research.pdf, s. 42.

emocje”²⁹. Michael Polanyi podkreśla rolę „naukowych emocji”, które mają, jak sądzi, „logiczną funkcję”; są w nauce wręcz „niezbędne”³⁰.

Wielu kognitywistów twierdzi, że emocje mogą pełnić funkcje poznawcze i poprzez kwestionowanie rozumu prowadzić do powstania nowych pomysłów czy idei; emocje są więc „kognitywnie wartościowe”³¹; mogą stanowić – jakbym to ujął – „kognitywną adrenalinę” (również i Martha Nussbaum pozytywnie łączy intelekt ze emocjami w pracy naukowca³², a Jack Barbalet cytuje Roberta Mertona, który stwierdził, iż „instytucja nauki włącza emocjonalną akceptację pewnych wartości”³³). Mogę w tym miejscu zadać pytanie: czy odrzucanie dawnych sposobów myślenia przez naukowca opiera się wyłącznie na przesłankach intelektualnych, czy ma też swój kontekst emocjonalny? Z pewnością tak.

Trudno także nie zaakceptować stwierdzenia Sofii Migeuns, że nawet w generalnie racjonalnym projekcie mogą istnieć „fragmenty nieracjonalności”³⁴. To one mogą dawać nadzwyczajne impulsy, które stanowią źródło przełamania/odrzućenia dawnych sposobów myślenia. Nieracjonalność może więc pełnić podobną rolę jak ciekawość, którą Mark Zuss uznaje za pozytywny kognitywny bodziec do podejmowania nowych problemów naukowych³⁵.

W trakcie urzeczywistnienia pasji ma miejsce zarówno proces odkrywania przez naukowca samego siebie, jak i konstruowania swojej tożsamości w kontekście epistemologicznym, jak i paradygmatycznym³⁶. Pasja, również i w przypadku naukowca, łączy się z pełnieniem roli, która jest „znacząca dla poczucia własnej tożsamości”³⁷. Można także przywołać tutaj pojęcie „ko-

²⁹ Por. S. Chandrasekhar, *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago 1987, s. 72, korzystano z wersji online: <http://lss.fnal.gov/conf/C790427/p.70.pdf>

³⁰ Por. J. Barbalet, *Emotions Beyond Regulation...*, op. cit., s. 8.

³¹ P. Mindus, *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment...*, op. cit., s. 235.

³² Por. K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities: a critical ethical analysis*, „Ethics in Science and Environmental Politics”, 2015, 15, 1, 15, s. 9, korzystano z wersji online http://eprints.whiterose.ac.uk/112368/1/Academic_freedom_and_the_Commercialisation_of_Universities.pdf

³³ J. Barbalet, *Science and Emotions*, „Sociological Review” October 2002, 50, 2, s. 135.

³⁴ S. Migeuns, *Rationality, Belief, Desire: a research programme* – tekst stanowiący część projektu Principal Investigator of Rationality, Belief, Desire II – from cognitive science to philosophy; adres internetowy: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9968.pdf>, s. 38.

³⁵ M. Zuss, *The Practice of Theoretical Curiosity*, Heidelberg 2012, s. 75.

³⁶ Na ten temat por. autobiograficzny tekst S. Jaskulskiej, *O wyrastaniu z pasji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, 38, s. 167–174.

³⁷ K.H. Perttula, P. i M.S. Cardon, hasło *Passion*, *The Oxford Handbook...*, op. cit., s. 192.

lektywnej pasji³⁸, związanej z funkcjonowaniem naukowca we wspólnocie akademickiej, odnoszącej się zwykle do określonej dyscypliny naukowej, do owego „niewidzialnego koledżu” (piszę o nim więcej w jednym z rozdziałów tej książki). Wówczas to naukowcy wzmacniają siebie wzajemnie w podtrzymywaniu czy pogłębianiu pasji, zwykle w konstruktywnej współpracy (lub niekiedy niestety – w neurotycznej rywalizacji). Warto w tym miejscu nadmienić, za Elizabeth Bailly Wolf, że ludzie – szczególnie w układach instytucjonalnych typu korporacyjnego – postrzegają pasję i emocje w odmienny sposób. Emocjonalność jest często uważana (do pewnego stopnia negatywnie) za opozycję wobec racjonalności, jako przesycona niestabilnością i brakiem kontroli. Z kolei, pasja jest tam wartościowana bardzo wysoko, łączona z zaangażowaniem, poświęceniem, motywacją i determinacją w realizacji celów³⁹.

Powyższe uwagi nie dotyczą pasji o charakterze obsesyjnym, która ma charakter „sztywny” i związana jest najczęściej z wewnętrzną „niekontrolowaną ekscytacją”, względnie z silną zewnętrzną presją⁴⁰. Obsesyjna pasja staje się „wszechogarniająca”, przynosi poczucie „utruty kontroli”, zagubienia, znalezienia się w pułapce, wyłączną koncentrację energii na realizacji celu, a także reakcje ucieczkowe⁴¹. W przeciwieństwie do niej harmonijna pasja stanowi rezultat „autonomicznej internalizacji”, orientacji na pewnego typu elastyczne – związane z zainteresowaniami – działania⁴².

Warto wprowadzić kolejny (pozornie?) pozaracjonalny i wiążący się bezpośrednio z pasją kontekst uprawiania nauki. Wyjdę w tym miejscu od stwierdzenia, że u podstaw wszelkich założeń odnoszących się do nauki znajduje się wspomniana kategoria racjonalności⁴³. Społeczność naukowa zdaje się funkcjonować na podstawie „kanonu racjonalności”, który jest źródłem jasno zdefiniowanego „stylu rozumowania”⁴⁴. Z takiej perspektywy większość naukowców uważa jakiegokolwiek „preferencje estetyczne jako nieodwołalnie przesycone emocjami i (...) niezwiązane z adekwatnością empiryczną bądź innymi racjonalnie pożądanymi cechami teorii”⁴⁵. Kryteria estetyczne są więc uznawane za *stricte* nieracjonalne i odrzucane, o czym tak

³⁸ Ibidem, s. 198.

³⁹ E. Bailly Wolf i in., *Managing perceptions of distress at work: Reframing emotion as passion*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, 2016, 137, s. 3.

⁴⁰ S.M. Halonen, T. Lomas, *A passionate way of being...*, op. cit., s. 18.

⁴¹ Ibidem, s. 23.

⁴² R.J. Vallerand i in., *Les Passions de l'Âme...*, op. cit., s. 757.

⁴³ J.W. McAllister, *Beauty and Revolution...*, op. cit., s. 2.

⁴⁴ Ibidem, s. 8.

⁴⁵ Ibidem.

akceptująco pisze Hegle Kragh: „Piękno jest u podstaw subiektywne i stąd nie może służyć (...) jako narzędzie (...) oceny nauki (...). Poczucie standardów estetycznych wynika w dużej mierze z uzyskanej przez naukowca socjalizacji; zarówno naukowiec, jak i społeczności naukowe mogą posiadać w dużej mierze odmienne idee w kwestii tego, jak szacować estetyczność poszczególnych teorii”⁴⁶. Uważa się, że jedynym kryterium akceptacji teorii są dane empiryczne, a Dean K. Simonton pisał: „żaden naukowiec nie odważyłby się na uprawomocnianie teorii na tak irracjonalnej podstawie, jaką jest «piękno»”⁴⁷. Tak więc naukowcy zorientowani pozytywnie „definiują działania naukowe (...) utożsamiając je z działaniami związanymi z empirią”⁴⁸. W tej perspektywie kryteria estetyczne, nie mając charakteru naukowego, nie mogą być w ogóle brane pod uwagę.

Z drugiej jednak strony James W. McAllister utrzymuje, że naukowcy w swoich wyborach w trakcie procesu badawczego biorą jednak często pod uwagę kontekst „piękna” i estetyki, przy czym dotyczy to nie tylko nauk humanistycznych. Przywoływany autor cytuje słowa, które wypowiedział znany matematyk Godfrey Harold Hardy: „wzór wyprowadzony przez matematyka, jak dzieło malarza czy poety musi być piękny; idee, podobnie, jak kolory czy słowa muszą łączyć się ze sobą w harmonijny sposób. Piękno jest pierwszym testem”⁴⁹. Alain Baidou pisze o zdumieniu „ostatecznym pięknem matematyki” – w momencie dokonywania odkrycia⁵⁰ (matematyka jest jego zdaniem „szczęśliwa” szczęściem, które polega „w większym stopniu niż gdziekolwiek indziej na trudnej przyjemności tego, co uniwersalne”⁵¹). Z kolei Dražen Barković pisze: „Matematycy są zachwyceni abstrakcją i wolną od wartości logiką”⁵².

James W. McAllister twierdzi, że chociaż w nauce „wskaźnik prawdy” i racjonalności naukowej jest dominujący, to jednak kryteriom kognitywnym towarzyszą często kryteria estetyczne. Holenderski fizyk Hendrik Antoon Lorentz tak pisał o osiągnięciach Alberta Einsteina: „Teoria względności ma najwyższy stopień jakości estetycznej: każdy miłośnik piękna musi

⁴⁶ Podaję za: ibidem.

⁴⁷ Podaję za: ibidem, s. 13.

⁴⁸ Ibidem, s. 16.

⁴⁹ J. McAllister, *Truth and Beauty in Scientific Reason*, „Synthesis” 1989, 78, s. 28.

⁵⁰ A. Baidou, *The Praise of Mathematics*, Cambridge 2016, s. 4.

⁵¹ Ibidem, s. 93.

⁵² D. Barković, *Challenges of Interdisciplinary Research*, „Interdisciplinary Management Research” 2010, 6, s. 954.

zyczyć sobie, aby była prawdziwa⁵³. Prawda i piękno w teorii Einsteina współlistnieją ze sobą. To pierwsze pojęcie odnosi się w przypadku odkryć Alberta Einsteina do „zewnątrznych faktów, a to drugie do «naturalności» i «logicznej prostoty» pojęć i ich wzajemnych związków, co wszystko razem konstytuuje podstawowe zasady teorii”. Wskaźniki piękna niekoniecznie pokrywają się przy tym z „sukcesem empirycznym”⁵⁴. Można tutaj przytoczyć, również odnoszące się do teorii względności, przekonanie Paula Diraca, iż jej „wielkie piękno” jest bardziej znaczące, niż potwierdzające ją „dowody empiryczne”⁵⁵. Podkreślając rolę kryterium estetycznego w wyborze teorii, James W. McAllister uważa, że w przypadku odmiennych teorii, które przy zastosowaniu obiektywnych standardów są jednakowo uprawomocnione (w odniesieniu do jakiegoś problemu badawczego), wybory jednej z nich opierają się na wskaźnikach estetycznych, związanych z poczuciem piękna. Kiedy „rywalizujące teorie wydają się być jednakowo prawdziwe”, to wówczas wybiera się „tę najpiękniejszą”⁵⁶. W przypadku matematyki James W. McAllister wyróżnia takie kryteria estetyczne, jak na przykład prostota czy symetria⁵⁷. Jako socjolog edukacji mogę potwierdzić, iż niektóre ze znanych mi teorii wywoływały u mnie odczucie „estetycznej elegancji”, a to z uwagi na swoją ujmującą prostotę, która – przy wykorzystaniu bardzo żywotnych intelektualnie pojęć i kategorii – pozwalała na zrozumienie/opisanie bardzo niekiedy skomplikowanych procesów czy zjawisk (myślę tutaj o teoriach: Talcotta Parsonsa, Pierre’a Bourdieu, czy Michela Foucaulta).

Podobne podejście jak James W. McAllister prezentuje Jack Barbalet, który uznaje, że bardzo często motywy wyboru problemu badawczego, ale także kierunki prowadzonych badań nie mają charakteru *stricte* racjonalnego, lecz wynikają z poczucia „estetycznej przyjemności”, czy poczucia piękna. Bardzo często też owa estetyka nie ma charakteru wyłącznie osobistego, ale jest wspólna dla jakiejś całej naukowej społeczności⁵⁸. Owo poczucie ma charakter zarówno emocjonalny, jak i intelektualny, a może odnosić się do „sposobu przejawiania się” badanego problemu czy obiektu, ale także jego struktury⁵⁹. Można tutaj przywołać piękne słowa Henri Poincarégo:

⁵³ J. McAllister, *Truth and Beauty...*, op. cit., s. 28.

⁵⁴ Ibidem, s. 29.

⁵⁵ Podaje za: J.W. McAllister, *Beauty and Revolution...*, op. cit., s. 15.

⁵⁶ J. McAllister, *Truth and Beauty...*, op. cit., s. 30.

⁵⁷ J. McAllister, *Mathematical beauty and the evolution of the standards of mathematical proof*, [w:] *The Visual Mind II*, red. M. Emmer, Cambridge 2005, s. 15.

⁵⁸ J. Barbalet, *Emotions Beyond Regulation...*, op. cit., s. 6–7.

⁵⁹ Ibidem, s. 7.

„Naukowiec nie bada natury, ponieważ jest to użyteczne; bada ją, ponieważ zachwyca się nią, a zachwyca się nią, ponieważ jest ona piękna... to właśnie intelektualne piękno czyni inteligencję nieuniknioną i silną”⁶⁰. Mark Girod i współautorzy piszą, że u naukowców występuje „głęboka świadomość piękna stanowiącego integralną część idei i odkryć naukowych”, jest ona jednym z głównych motywów podejmowania badań naukowych⁶¹. James McAllister odwołuje się do stwierdzenia Francisca Hutchesona, który „różnia estetyczną kontemplację wiedzy naukowej od jej użyteczności”: naukowiec jest „oczarowany pięknem takiej wiedzy” i jest to przyjemność odczuwana jako taka, w oderwaniu od jakiegokolwiek kontekstu zewnętrznego⁶² (czy to – dodam od siebie – podziwu innych bądź zdobycia gratyfikacji finansowej).

Laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki Subrahmanyan Chandrasekhar przytacza słowa Ludwiga E. Boltzmann, który pisze o „formalnej elegancji” niektórych wzorów fizycznych⁶³; również i on uważa, że teoria względności Einsteina odwołuje się do naszych zmysłów estetycznych i uznawana jest za piękną⁶⁴ (sam Einstein był przekonany, że nie można uciec od „magii” jego teorii⁶⁵). Eleni Gentou uznaje, że „ontologiczne piękno nie może być wyjaśnione przez racjonalne intelektualne procesy, jest ono jednak ujawnione jedynie dla naukowców zdolnych do pojęcia go w sposób intuicyjny”⁶⁶. James W. McAllister pisze przy tym, że w oczywisty sposób „wskaźniki piękna są logicznie odmienne od wskaźników prawdy, bowiem nie posiadają one żadnej korelacji z sukcesem empirycznym”⁶⁷. Wskaźniki piękna i kryteriów estetycznych przestają jednak oczywiście „działać” w sytuacji, gdy teoria, twierdzenia lub wyniki badań nie spełniają kryterium prawdziwości⁶⁸ (nie mają wówczas sensu). Podobnie kwestię tę ujmuje James McAllister, uważając, że poczucie estetyczności czy piękna przetrwa jedynie w sytuacji, gdy teoria lub odkrycie odniosą „empiryczny

⁶⁰ Podaję za: M. Girod, C. Rau, A. Schepige, *Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding*, „Science Education” 2003, 87, s. 575.

⁶¹ Ibidem, s. 575.

⁶² J.W. McAllister, *Beauty and Revolution...*, op. cit., s. 63.

⁶³ S. Chandrasekhar, *Truth and Beauty...*, op. cit., s. 76.

⁶⁴ Ibidem, s. 82.

⁶⁵ Ibidem, s. 76.

⁶⁶ E. Gentou, *The Role of Beauty in Art. And Science*, „Anistoriton Journal” 2008–2009, 11, s. 5; adres internetowy http://www.anistor.gr/english/enback/2009_5a_Anistoriton.pdf s. 5.

⁶⁷ J. McAllister, *Truth and Beauty...*, op. cit., s. 31.

⁶⁸ Ibidem, s. 39.

sukces⁶⁹. Można w tym miejscu odwołać się do jednej z „odwiecznych” tez, iż piękno jest atrybutem prawdy.

Kolejny kontekst pozaracjonalnego działania nauki związany jest ze wspomnianą już intuicją. Można zadać za Jamesem Welchem IV pytania: czy w nauce występują wyłącznie „logiczne i empiryczne metody”, czy też jest dla niej miejsce na intuicję? Jaką rolę odgrywa ona w formułowaniu nowych pytań?⁷⁰ Jego zdaniem, intuicja powoduje powstanie nowego rodzaju bogatej dynamicznej „sytuacji kognitywnej”, przekroczenie dotychczasowego sposobu myślenia⁷¹. James Welch IV podkreśla przy tym, że naukowiec jest niekiedy zaskoczony „nagłościami” pojawiających się u niego nowych myśli i pomysłów, jednak jest to rezultat podświadomego przetwarzania uprzednich doświadczeń i wiedzy⁷². Intuicja umożliwia nagły „błysk pozwalający na wgląd”, będący jednak zwykle skutkiem głębokiej wiedzy i kompetencji w jakiejś dziedzinie⁷³. Często „zwyczajne myślenia cechują się redukcjonistyczną tendencją do odnajdowania w obecnej sytuacji elementów wspólnych z tymi, które były doświadczane uprzednio i stosowania rozwiązań, które działały w przeszłości (...). Pojawia się fiksacja (...).⁷⁴ Intuicja przełamuje fiksację, pozwala na „przekraczanie (...) akceptowanych granic wiedzy”⁷⁵ (podkreśla się w tym kontekście rolę w nauce, jak również i sztuce, nielinearnego, prowizorycznego myślenia⁷⁶). I być może w tym miejscu można przywołać ponownie momenty eureka, które „wymagają nieciągłych (...) kognitywnych odpowiedzi i dostarczają apogeum pełnego inspiracji, błyskotliwego wejrzenia”, głębokiego i zachwycającego⁷⁷. Przytoczę w tym miejscu fascynujące słowa, których autorem jest znakomity fizyk Harold G. Cassisi: „Podczas słuchania koncertu fortepianowego nagle przyszła mi do głowy idea (...) Gdy symetria związków stała się dla mnie oczywista, doświadczyłem wielkiej przyjemności i ekscytacji”⁷⁸. W takich momentach

⁶⁹ J.W. McAllister, *Beauty and Revolution...*, op. cit., s. 66.

⁷⁰ J. Welch IV, *The Role of Intuition in Interdisciplinary Insight*, „Issues in Integrative Studies” 2007, 25, s. 135.

⁷¹ Ibidem, s. 137.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem, s. 140.

⁷⁴ Ibidem, s. 138.

⁷⁵ Por. ibidem.

⁷⁶ J. Welch IV, *The Role of Intuition...*, op. cit., s. 139.

⁷⁷ H. Steyn, A. Buys, *Creativity and eureka in science and engineering*, „Essays Innovative” 2010, 5, s. 121.

⁷⁸ Por. J. McAllister, *Truth and Beauty in Scientific Reason*, „Synthese” 1989, 78: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/8123/9_057_017.pdf;sequence=1, s. 33.

pojawia się u naukowca wręcz stan euforii, który wynika z poczucia wyjścia poza to, co już zdawało się być ostatecznie „ustanowione”, albo z nagłego zrozumienia istoty jakiegoś procesu czy zjawiska, bądź jego związków z innymi. Pojawia się owa sekunda inspiracji, olśnienie w momencie „aha”.

Na zakończenie tego fragmentu przemyśleń przywołam rozważania Marca Giroda i współautorów. Oto piszą oni, aby powrócić do poruszanego już w tym rozdziale wątku, że nauka jest zwykle postrzegana jako „w wysokim stopniu analityczna, logiczna, obiektywna i metodologiczna”. Z drugiej jednak strony prowokuje kreatywność, pasję i emocje. Bardzo często w toku pracy naukowej zniesione są – u naukowca – dychotomie: obiektywne/subiektywne, logiczne/intuicyjne, myślenie/odczuwanie, umysł/serce⁷⁹. Poznawanie jest procesem, w którym łączą się kognitywność, emocje i działania⁸⁰. Dążenie do zrozumienia świata nie wynika przede wszystkim z przyczyn instrumentalnych czy praktycznych – jest celem samym w sobie. Przy czym, „nie występuje tylko na poziomie kognitywnym, lecz wynika z pragnienia poznania, które rozwija się w sercu i umyśle, w emocjach oraz indywidualnych sposobach percepcji, wyobraźni i rozumu”⁸¹.

⁷⁹ M. Girod, C. Rau, A. Schepige, *Appreciating the Beauty of Science Ideas...*, op. cit., s. 575.

⁸⁰ Ibidem, s. 576.

⁸¹ Ibidem, s. 577.

2

„Niewidzialny koledź”, rola dyscyplin naukowych i kultura koleżeńskości

Naukowiec zawsze wchodzi w skład jakiejś społeczności akademickiej. Warto rozwinąć ten problem w kontekście „niewidzialnego koledź” oraz dyscyplin naukowych. Pojęcie „niewidzialnego koledź” (*invisible college*) pojawia się w literaturze przede wszystkim w kontekście takich relacji między naukowcami, które mają charakter nieformalny. Po raz pierwszy pojęcie „niewidzialnego koledź” użyto w XVII wieku w Europie, kiedy utworzono Royal Society of London. Tak pisze o tym Alesia Zuccala: „Członkowie tego wczesnego Royal Society of Scientists (z których wielu było matematykami) nie byli związani z żadną formalną instytucją, ale odnosili się do siebie jako do niewidzialnego koledź w związku z zamieszkaniem w tym samym regionie geograficznym i odbywaniem regularnych spotkań, których źródłem były wspólne zainteresowania naukowe”⁸².

Rozwój nauki i środków naukowej komunikacji w bardziej współczesnym nam okresie spowodował, że „niewidzialny koledź” był coraz częściej definiowany jako identyfikacja „elitarniej grupy naukowo aktywnych i pozostających ze sobą we wzajemnych interakcjach naukowców, z różnych geograficznych lokacji (...)”, przy czym głównym celem było „monitorowanie postępu w danej dziedzinie wiedzy”⁸³. Wraz z powstawaniem formalnych środków wymiany myśli naukowej (np. czasopisma, konferencje), pojęcie „niewidzialnego koledź” nadal stosowano przede wszystkim wobec nieformalnych „wzorów rela-

⁸² A. Zuccala, *Modeling the Invisible College*, „Journal of the American Society for Information Science and Technology” November 2005, korzystano z wersji online, adres internetowy: http://individual.utoronto.ca/azuccala_web/InvisibleCollege.pdf s. 1.

⁸³ *Ibidem*, s. 2.

cji interpersonalnych⁸⁴. „Niewidzialne koledże” oparte są więc w decydującej mierze na osobistych kontaktach i – powtórzę – nieformalnej komunikacji⁸⁵. Ich istnienie związane jest z „siecią badawczą”, która integruje naukowców posiadających wspólne zainteresowania badawcze (mamy tu do czynienia z relatywną „koncentracją zainteresowań”)⁸⁶. Członkowie „niewidzialnego koledżu” to w dużej mierze „hierarchiczna elita” w ramach struktury nierówności w danej dyscyplinie. To „koła społeczne”, których członkowie – jak nieco ironicznie pisze Alesia Zuccala – „selekcjonują swoje towarzystwo, a następnie zamykają drzwi”⁸⁷. Również wielu innych autorów definiuje „niewidzialny koledż” w kategoriach elity – tworzą go najbardziej uznani naukowcy z danej dyscypliny czy dziedziny wiedzy⁸⁸; Ronald S. Burt i Patrick Doreian twierdzą, że „niewidzialne koledże są opisywane jako ustratyfikowane systemy, w których indywidualni naukowcy zajmują określone pozycje”⁸⁹.

„Niewidzialny koledż” tworzy niezwykle ważną grupę odniesienia dla społeczności naukowych w ramach dyscyplin⁹⁰. Podobne stanowisko zajmuje John Ziman, uważając, że życie naukowe jest tworzone wokół „niewidzialnych koledżów”, tworzących „mikrokosmos, w którym poszukuje się uznania i uzyskuje się status”⁹¹. Niezależnie od różnego rozłożenia akcentów w definiowaniu „niewidzialnego koledżu”, należy bez wątpienia zgodzić się ze stwierdzeniem, że jest to „społeczna i kognitywna formacja” zorientowana na rozwój danej dyscypliny⁹². „Niewidzialny koledż” stanowi w dużej mierze hierarchiczną strukturę, można jednak podejść do niego bardziej demokratycznie i nie redukować go do elity – i taka będzie logika mojej narracji. Można więc uznać, że w jego skład wchodzi nie tylko naj-

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ S. Liberman, K.B. Wolf, *Scientific Communication in the Process of Coauthorship*, [w:] *Handbook of the Psychology of Science*, red. G.J. Feist, M.E. Gorman, New York 2013, s. 131.

⁸⁶ S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, [w:] *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, red. G. Lemaine, R. Macleod, M. Mulkey, P. Weingart, Hague 1976, s. 234.

⁸⁷ A. Zuccala, *Modeling the Invisible College...*, op. cit., s. 4.

⁸⁸ Por. przywołania L.A. Liewrouh, *The Invisible College Reconsidered. Bibliometrics and the Development of Scientific Communication Theory*, „Communication Research” October 1989, 16, 5, s. 619.

⁸⁹ R.S. Burt, P. Doreian, *Testing a Structural Model of Perception: Conformity and Deviance with Respect to Journal Norms in Elite Sociological Methodology*, „Quality and Quantity” 1982, 16, s. 109.

⁹⁰ A. Zuccala, *Modeling the Invisible College...*, op. cit., s. 4.

⁹¹ J. Ziman, *An Introduction to Science Studies. The Philosophical and Social Aspects of Science and Technology*, Cambridge 1984, s. 75.

⁹² R. Merton, E. Garfield, Wprowadzenie do książki: D.J. de Solla Price, *Little Science, Big Science, and Beyond*, New York 1986, s. IX.

bardziej uznani naukowcy, posiadający największy „kapitał statusu”. Tworzą go także naukowcy mniej znani, a także takie osoby, jak doktoranci, którzy znajdując się na niższych szczeblach hierarchii w ramach danej dyscypliny wiedzy, zaczynają dopiero karierę naukową. Kryterium przynależności do „niewidzialnego koledżu” byłoby tutaj wspólne pole problemowe i pasja uprawiania nauki w danej dyscyplinie.

Jednocześnie można przytoczyć nieco idealistyczną tezę, że: „Niewidzialny koledż znajduje się w procesie nieustannego przekształcania się. Żadne centrum organizacyjne nie narzuca mu jego organizacji i rozwoju. Jego zmiana następuje wskutek interakcji (...) naukowców (...), a zmiany następują w odpowiedzi na nowe możliwości i ograniczenia (...) Kierunki rozwoju niewidzialnego koledżu w dużej mierze wynikają z jego wnętrza, to jednak nie są one przypadkowe. Cechują je identyfikowalne wzory i zasady”⁹³. Wydaje mi się jednak, niestety, że współcześnie to państwo podejmuje, z wykorzystaniem ustawodawstwa oraz bodźców finansowych, coraz to bardziej skuteczne próby kontrolowania „niewidzialnego koledżu”.

W tym miejscu trzeba rozwinąć rolę dyscypliny naukowej jako owego decydującego układu odniesienia dla naukowców oraz jako przestrzeni, w ramach której rozgrywa się „gra statusów” (piszę o niej więcej w innym rozdziale tej książki). To dyscyplina naukowa i związana z nią wspólnota, koledzy-naukowcy stanowią środowisko rozwoju i awansu naukowego – źródło naukowej tożsamości. Można w tym kontekście przytoczyć pogląd Mary Henkel, iż to właśnie identyfikacja z dyscypliną naukową jest źródłem „indywidualnych i kolektywnych wartości”; to właśnie ona ma największy wpływ na tożsamość naukowca i jego poczucie „autentyczności”⁹⁴. To właśnie w ramach działań skoncentrowanych wokół dyscypliny naukowej urzeczywistniana jest także, zdaniem Talcotta Parsonsa i George’a M. Platta, idea wolności akademickiej⁹⁵. Dyscypliny stanowią także grupy odniesienia – poprzez systemy referencji i recenzji – dla urzeczywistniania standardów naukowych. Nie ulega też wątpliwości, że tworzą one niezwykle istotny kontekst kultuwowania pasji. Dyscypliny są również – jako płaszczyzna wspólnej identyfikacji – źródłem poczucia wartości i poczucia sensu uprawiania nauki, często wbrew logice opartej na punktach ewaluacji i wbrew logice konkurencji. To one stanowią płaszczyznę ekspresji intersubiektywnego systemu znaczeń, właściwych i zrozumiałych dla przedstawicieli

⁹³ C.S. Wagner, *The New Invisible College. Science for Development*, Washington 2008, s. 36.

⁹⁴ Por. S.A. Quigley, *Academic Identity: A Modern Perspective*, „Educate” 2011, 11, 1, s. 23.

⁹⁵ Por. T. Parsons, G.M. Platt, *The American University*, Harvard 1975, s. 128–129, 364.

danej dyscypliny; znaczeń posiadających niezwykle potencjał integracji. I to właśnie w ramach dyscypliny – powtórzę – urzeczywistnianie pasji jest jednym ze źródeł statusu i szacunku ze strony innych członków wspólnoty.

Można w tym miejscu zauważyć, że w ramach społeczności akademickiej istnieją dwie podstawowe, oddzielne, choć zwykle integralnie ze sobą związane identyfikacje/tożsamości naukowe: dyscyplinarna i instytucjonalna⁹⁶. Ta druga, której poświęcę mniej uwagi, w kontekście nauki opiera się na założeniu, iż „uniwersytet jest (...) hierarchicznie zorganizowaną (...) społecznością (...) ekspertów posiadających odmienne kompetencje, która posiada wspólną odpowiedzialność za urzeczywistnienie swojej krytycznej misji społecznej”⁹⁷. Społeczność uniwersytecką można określić w sposób ogólny jako pojęcie, które „definiuje miejsce, wzory interakcji społecznych, normy kulturowe, i wartości społeczne”⁹⁸. To ludzie, których „kolektywne działania zorientowane są na tworzenie i utrzymywanie istnienia systemu społecznego, którego są częścią”⁹⁹. Jest to dynamiczna kultura, która ma „wspólną historię, tradycje, wzory zachowań i normy” i to one zapewniają pewien rodzaj kontynuowalności/stabilności¹⁰⁰. Uniwersytet nie stanowi po prostu „agregatu jednostek realizujących indywidualne cele w izolacji”¹⁰¹. Bez wątplenia przy tym, identyfikacja z uniwersytetem – jako miejscem prowadzenia badań i zajęć dydaktycznych, a także codziennego życia – stanowi jeden z fundamentów konstruowania tożsamości i pasji akademickiej.

Wielu autorów podkreśla jednak wyeksponowaną już „centralność dyscyplin akademickich dla profesjonalnego życia profesorów”¹⁰². Według Burtona R. Clarka, podstawowe poczucie przynależności profesora „w pierwszym rzędzie kształtuje się wokół dyscypliny”¹⁰³ (dodam, że w ramach różnych dynamik kształtowania identyfikacji poczucie przynależności ze społecznością skupioną wokół dyscypliny może być większe niż poczucie związku z własną macierzystą instytucją lub odwrotnie). Uczony ten twierdzi, że to właśnie „akademickie dyscypliny stały się autorytatywnymi społecznościami

⁹⁶ J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Nashville 2000, s. 4.

⁹⁷ J. Wallach Scott, *Academic Freedom...*, op. cit., s. 19.

⁹⁸ F.K. Willits, M.A. Brennan, *Changing Perceptions of the University as a Community of Learning: The Case of Penn State*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education” 2016, 28, 1, s. 67.

⁹⁹ Ibidem, s. 66–74.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines...*, op. cit., s. 2.

¹⁰³ Podaję za: ibidem, s. 6.

ekspertyzy¹⁰⁴. Podkreśla się przy tym, że jednym ze źródeł ich powstania była „intensyfikacja komunikacji” między naukowcami, ale główną rolę odgrywała tutaj wspólnota zainteresowań; w tym kontekście istotne znaczenie odegrało powstanie wyspecjalizowanych czasopism skupiających „społeczność autorów”¹⁰⁵.

W ramach dyscypliny mamy do czynienia z pewną „standardyzacją identyfikacji społeczności badawczych”, której punktem wyjścia jest odwoływanie się do tej samej literatury¹⁰⁶ oraz (dodam od siebie) tych samych „klasyków”, jak również budowanie teorii i podejmowanie badań w ramach jasno zdefiniowanego choć zmiennego w czasie pola problemowego. „Tożsamość (...) społeczności akademickiej (takiej jak dyscyplina) jest kształtowana w trakcie społecznych interakcji (...), których skutkiem jest retoryka i narracja dyscypliny”¹⁰⁷.

I chociaż trzeba zgodzić się z tezą, jaką sformułował Russell Ackoff, iż „dyscypliny stanowią kategorie, które umożliwiają wypełnienie treści nauki (...) [bowiem] natura nie jest zorganizowana w sposób, w jaki odzwierciedla to nasza wiedza”¹⁰⁸, to jednak bez wątplenia dyscypliny naukowe są wyrazem zróżnicowania systemu wiedzy, a jednocześnie pewną formą jej uporządkowania¹⁰⁹. Stanowią „w sposób przybliżony i niewątpliwie niedoskonały odpowiedź na potrzebę podziału w ramach sfery intelektualnej”¹¹⁰. Dyscyplina ma wyraźny przedmiot badań (który może być dzielony z innymi dyscyplinami), posiada swoje teorie, pojęcia i terminologię, metody oraz specjalistyczną wiedzę. Zwykle także w ramach struktury uniwersytetów dyscypliny zorganizowane są wokół wydziałów, katedr, zakładów, czy pracowni. Można w tym miejscu przywołać tezę Rafała Włodarczyka dotyczącą „dyscyplinaryzacji wiedzy jako wyniku złożonych i nierównomiernie przebiegających procesów specjalizacji, instytucjonalizacji i podziału pracy”¹¹¹.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 7.

¹⁰⁵ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, red. N. Smelser, P. Baltes, J.D. Wright, Amsterdam 2001, s. 13 728.

¹⁰⁶ S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions...*, op. cit., s. 236.

¹⁰⁷ C. Li, *The Study of Disciplinary Identity – Some Theoretical Underpinnings*, „HKBU Papers in Applied Language Studies”, 2009, 13, s. 100.

¹⁰⁸ Por. D. Barković, *Challenges of Interdisciplinary Research...*, op. cit., s. 952.

¹⁰⁹ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines...*, op. cit., s. 13 728.

¹¹⁰ J.A. Jacobs, *In Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*, Chicago 2013, s. 4.

¹¹¹ R. Włodarczyk, *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Kraków 2011, s. 63.

Dyscypliny, w swoim akademickim funkcjonowaniu, posiadają także na poziomie wyższym własne przedmioty i programy nauczania, związane z mającymi swoje źródło w ich polu problemowym, kierunkami studiów (jedność badań i kształcenia). Jerry A. Jacobs pisze, iż „dyscypliny zorganizowane wokół wydziałów stanowią kluczowe [strukturalne] części społecznej organizacji szkolnictwa wyższego”¹¹². Są podstawą „kreatywności i mechanizmów rozwojowych współczesnego uniwersytetu badawczego”¹¹³. Na niezwykle istotną rolę instytucjonalizacji dyscypliny zwracają uwagę również inni autorzy, podkreślając, że czynnik instytucjonalny, związany z akademicką organizacją i profesjonalizacją wiedzy, jest również ważny jak czynnik kognitywny¹¹⁴. I to właśnie w instytucjach powstała „logika kariery” w ramach poszczególnych dyscyplin¹¹⁵, i to one stanowiły jedną z głównych płaszczyzn formowania się dyscyplin¹¹⁶. Według Randalla Collinsa, „tożsamość i samoświadomość dyscyplin wiążą się z (...) teoriami i badaniami, tym niemniej jednak jej istotnym źródłem było ustanowienie stanowisk i stopni uniwersyteckich”¹¹⁷. Na uniwersytetach następuje też „odtworzenie tożsamości dyscypliny” poprzez system awansu naukowego, którego niezwykle ważną podstawę stanowią doktoraty przygotowywane z posiadającymi doświadczenie i pozycję w ramach dyscypliny, i pracującymi w tych uczelniach – profesorami¹¹⁸.

Zakłada się, że właśnie tam profesorowie tworzą „samo-regulujące się ciała”, działające zgodnie z „zasadami swojej dyscypliny i swojej profesji”¹¹⁹. Tak więc, „dyscypliny i uniwersytety są ze sobą nierozzerwalnie powiązane”¹²⁰. David Mills ujmuje to w sposób następujący: „Bez instytucjonalnego uprawnocnienia entuzjaści nauki pozostają «migrantami» na zewnątrz potężnych hierarchii statusu, historycznie skonstruowanych wokół «idei» uniwersytetu”¹²¹.

Podkreśla się przy tym, że im większa jest zgoda co do problematyki i metod definiujących daną dyscyplinę, tym „silniejsza tożsamość” dyscy-

¹¹² J.A. Jacobs, *In Defense of Disciplines...*, op. cit., s. 3.

¹¹³ Ibidem, s. 9.

¹¹⁴ Por. np. S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions...*, op. cit., s. 256–257.

¹¹⁵ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines...*, op. cit., s. 13 728.

¹¹⁶ R.L. Geiger, *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900–1940*, New Brunswick 2004, s. 20.

¹¹⁷ R. Collins, *Credential Inflation and the Future of Universities*, „Italian Journal of Sociology of Education” 2011, 2, s. 237.

¹¹⁸ S. Parry, *Disciplines and Doctorates*, Dodrecht 2007, s. 6.

¹¹⁹ J. Wallach Scott, *Academic Freedom...*, op. cit., s. 18.

¹²⁰ Por. R.C. Post, *Debating Disciplinarity*, „Critical Inquiry” Summer 2009, 35, s. 752.

¹²¹ D. Mills, *Difficult Folk?: A Political History of Social Anthropology*, New York 2008, s. 16.

pliny; istnieją także dyscypliny „luźno zorganizowane”¹²². Naukowiec musi zaakceptować racjonalność i wartości danej dyscypliny, jeśli chce być jej członkiem¹²³. Znacząca część naukowców tworzy „rdzeń dyscypliny”, jednak często to ci, znajdujący się na jej peryferiach, na pograniczu dyscyplin przyczyniają się do jej rozwoju, wnosząc nowe impulsy¹²⁴ (Armin Krishnan z kolei pisze, że osoby uprawiające naukę na pograniczu, mogą czuć się jednak intelektualnie bezdomne¹²⁵). Członkostwo w społeczności naukowej może być przy tym postrzegane w dwóch kontekstach. Po pierwsze, w kontekście „indywidualnej percepcji” – jednostka sama siebie postrzega jako członka społeczności. Po drugie, w kontekście „kolektywnej społeczności” – jest postrzegana przez innych jako członek tej społeczności¹²⁶. Przy tym, nie mamy tutaj do czynienia z istnieniem „jednej społeczności uniwersyteckiej, lecz z wieloma społecznościami uczonych”, co może „prowadzić do konfliktu pomiędzy nimi w sytuacji różnic interesów (...)”, ale jednocześnie z drugiej strony pozwala to na zagwarantowanie „wolności wyboru uczonego, dotyczące obszaru zainteresowań naukowych”¹²⁷.

Tak czy inaczej, na przestrzeni wieków i dekad dynamika rozwoju dyscypliny związana jest nieodłącznie z poszukiwaniem przez naukowców nowych problemów i metod z nią związanych oraz w konsekwencji nowych rezultatów, często kwestionujących uprzednie przekonania czy uprzednią wiedzę¹²⁸.

Uznaje się, że główne rozróżnienie między dyscyplinami ma charakter „kognitywny”. Mamy tutaj do czynienia ze zróżnicowaniem na poziomie kognitywnym – według dyscyplin – świadomości naukowców dotyczącej „celów epistemologicznych”, przedmiotu badań, metod i technik oraz form ewaluacji. W ramach dyscypliny występuje także „autonomiczny system ewaluacji i statusów”¹²⁹ (współcześnie pojęcie „autonomiczny” jest tutaj

¹²² A. Krishnan, *What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series, Southampton, January 2009, tekst online, http://eprints.ncrm.ac.uk/783/1/what_are_academic_disciplines.pdf, s. 23.

¹²³ Ibidem, s. 8–9.

¹²⁴ S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions...*, op. cit., s. 235.

¹²⁵ A. Krishnan, *What are Academic Disciplines?...*, op. cit. s. 23.

¹²⁶ J. Gläser, *'Producing Communities' as a Theoretical Challenge*, TASA 2001 Conference, The University of Sydney, 13–15 December 2001, adres internetowy: <http://writingourbiology105.qwriting.qc.cuny.edu/files/2014/08/Science-Community-Reading.pdf>, s. 6.

¹²⁷ R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny. Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje*, Warszawa 2018, s. 217.

¹²⁸ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines...*, op. cit., s. 13728.

¹²⁹ S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions...*, op. cit., s. 256.

łatwe do zakwestionowania, biorąc pod uwagę fakt, iż kryteria i standardy ewaluacji są zaprojektowane często na poziomie rządowym i narzucane jako zewnętrzne wobec „logiki” danej dyscypliny). Każda dyscyplina ma swój „epistemologiczny styl”¹³⁰. I to właśnie w ramach „kognitywnej kontekstualizacji”, związanej ze specyfiką danej dyscypliny, ocenia się poziom dokonań naukowych¹³¹. Istnieją przy tym różne standardy doskonałości¹³².

Bez wątpienia, analiza dziejów każdej dyscypliny poprzez wieki czy ostatnie dekady pozwala na dostrzeżenie pewnej logiki ich rozwoju. Z drugiej strony, nietrudno dostrzec pewne, niekiedy nawet dość nagłe, „rozwojowe zwroty”, związane czy to z powstaniem nowych pól problemowych czy nowych instrumentów (technologii) badawczych. Z pewnością jednak, każda dyscyplina posiada swoje „definiujące cechy”¹³³. Z kolei, według Pierre’a Bourdieu dyscyplina ze swoją „akademicko i społecznie uznaną nazwą (...) jest wpisana i rozwijana przez narodowe i międzynarodowe sieci badawcze”. Posiada też własny kapitał i cechuje się „szczególnym, unikatowym, akademickim i społecznym stylem”¹³⁴. W przypadku każdej dyscypliny możemy też mówić o kolektywnej pamięci i kolektywnej tożsamości¹³⁵. Każda z nich ma swój system „kodyfikowania”¹³⁶.

Ogromną rolę w rozwoju i definiowaniu dyscyplin odgrywa kontekst językowy. Dyscyplina jest „społecznością języka/mówienia”, jej funkcjonowanie opiera się na „wspólnych zasadach językowych”¹³⁷. Istotny jest więc tutaj profesjonalny język i terminologia; mówi się wręcz o istnieniu „społeczno-retorycznych grup”¹³⁸. Słownictwo związane z językiem naukowym danej dyscypliny jest zwykle bardzo formalne i związane z kontekstem, bez którego często niemożliwe bywa jego zrozumienie¹³⁹. Z kolei, wykorzystując

¹³⁰ M. Lamont, *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge 2009, s. 54.

¹³¹ Ibidem, s. 133.

¹³² Ibidem, s. 159.

¹³³ E.B. Cohen, S.J. Lloyd, *Disciplinary Evolution and the Rise of the Transdiscipline*, „Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline” 2014, 17, s. 191.

¹³⁴ Por. T. Strand, *The discipline of education in a world of change*, „Nordisk Pedagogik 2007, 27, s. 272.

¹³⁵ R.G. Renner, *Subversion of Creativity and the Dialectics of the Collective*, [w:] *Collective Creativity...*, op. cit., s. 9.

¹³⁶ J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines...*, op. cit., s. 9.

¹³⁷ C. Li, *The Study of Disciplinary Identity...*, op. cit., s. 102.

¹³⁸ Ibidem, s. 105.

¹³⁹ R. Moini, Z. Islamizadeh, *Do We Need Discipline-Specific Academic Word Lists? Linguistics Academic Word List (LAWL)*, „Journal of Teaching Language Skills (JTLS)” 2016, 35, 3, s. 66.

kategorii Pierre'a Bourdieu, możemy mówić o istnieniu dyscypliny jako „społeczności językowej”, w której istnieją pewne „uniwersalne normy poprawnych językowych praktyk”¹⁴⁰. Tak więc, język każdej dyscypliny naukowej jest w dużej mierze „znormalizowany”, a w jego skład wchodzi typowe dla niej pojęcie i kategoria¹⁴¹. Jest to język uprawomocniony¹⁴² i autoryzowany¹⁴³. Jak pisze Rafał Włodarczyk: „Praktykowanie badań w obrębie danej dyscypliny rozwija naszą translacyjną biegłość w określonym (...) zakresie, a tym samym pogłębia nasze rozumienie związanych z nią zagadnień”¹⁴⁴. Można dodać, że stopień przyswojenia i umiejętność wykorzystania języka (ale także włączania nowych pojęć) jest jednym z kryteriów definiujących status naukowca w ramach dyscypliny.

Powstawanie dyscyplin stanowi skutek fragmentaryzacji i specjalizacji wiedzy oraz powstawania nowych pól problemowych. Przy tym, wśród dyscyplin naukowych istnieje kognitywna hierarchia, posiadają odmienny status¹⁴⁵. Według Rudolfa Stichweha, mamy do czynienia z niestabilnym i hierarchicznym „porządkiem” dyscyplin i „asymetrią ich społecznego wpływu”¹⁴⁶. Pierre Bourdieu twierdzi, że profesorowie z różnych dyscyplin mają odmienny „prestż kulturowy”¹⁴⁷. Rudolf Stichweh zwraca też uwagę, iż dynamika rozwoju danej dyscypliny wynika w dużej mierze z intensyfikacji jej relacji z innymi dyscyplinami, co często przynosi „zmianę granic dyscypliny”. Podkreśla on, że między dyscyplinami występuje rywalizacja o pola problemowe oraz nierzadkie zjawisko przejmowania przez jedną dyscyplinę pola, które dotąd było domeną innej dyscypliny¹⁴⁸. Bardzo często przedstawiciele danej dyscypliny działają też zdecydowanie na rzecz jej obrony przed „rozmyciem”, a to poprzez – jak krytycznie pisze Armin Krishnan – tworzenie „arbitralnych i sztucznych granic dyscypliny”, co prowadzi do redukcjonizmu¹⁴⁹.

W ostatnich dekadach coraz większe znaczenie uzyskują badania interdyscyplinarne, bowiem istnieje powszechne przekonanie, że zamykanie się dyscypliny w „sztywnych ramach” ma negatywny wpływ na jej rozwój

¹⁴⁰ P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991, s. 44.

¹⁴¹ Ibidem, s. 49.

¹⁴² Ibidem, s. 58.

¹⁴³ Ibidem, s. 107.

¹⁴⁴ R. Włodarczyk, *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja...*, op. cit., s. 65.

¹⁴⁵ S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions...*, op. cit., s. 270.

¹⁴⁶ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines...*, op. cit., s. 13 730.

¹⁴⁷ P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Stanford 1988, s. 38.

¹⁴⁸ R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines...*, op. cit., s. 13 730.

¹⁴⁹ A. Krishnan, *What are Academic Disciplines?...*, op. cit. s. 4.

i status. W tym sensie interdyscyplinarność jest postrzegana jako „wyzwanie dla ograniczeń i założeń dominujących form organizacji wiedzy lub jej reprezentacji w instytucjonalnie rozpoznawalnych formach”; powstają nowe pola badawcze w przygranicznych obszarach dwóch lub więcej dyscyplin¹⁵⁰. Ważne jest wówczas stworzenie terminologii „przekraczającej dyscyplinę”, jak również re-interpretacja typowych dla dyscyplin, często odmiennych epistemologii¹⁵¹. Mamy tutaj do czynienia z „epistemologicznym przerzucaniem mostów między dyscyplinami”¹⁵². Interdyscyplinarność jest też postrzegana jako forma relatywizacji „poglądów, teorii i narzędzi badawczych” jakiejś dyscypliny wskutek ich konfrontacji z założeniami innej dyscypliny¹⁵³. Ciągłe jeszcze jednak – jak ujmuje to trafnie Marc De Mey – dominujące podejście do tego problemu wśród naukowców wyraża się w stwierdzeniu: „najpierw identyfikacja z dyscypliną, a dopiero potem angażowanie się w interdyscyplinarność”¹⁵⁴. Można też zauważyć, że jakiegokolwiek działania interdyscyplinarne wymagają uprzedniego posiadania „esencjalnych kompetencji” w zakresie jakiejś dyscypliny¹⁵⁵. W tym kontekście zasadne wydaje się stwierdzenie, które eksponują Frances Christie i Karl Maton, iż „dyscyplinarność i interdyscyplinarność (...) nie są do siebie w opozycji, a raczej są dwiema stronami tej samej monety”, przy czym o ile wiedza związana *stricte* z dyscypliną potwierdza „kolektywną tożsamość” jej członków, to wiedza interdyscyplinarna „odświeża sposoby postrzegania i myślenia w odniesieniu do problemów typowych dla dyscypliny”¹⁵⁶. Istnienie badań interdyscyplinarnych nie oznacza więc zakwestionowania ani idei dyscypliny, ani idei „niewidzialnego koledżu” – nawet jeśli jakieś nowe interdyscyplinarne pole jest badane w sposób konsekwentny i przez większą grupę naukowców. Granice koledżu są jednak wówczas bardziej płynne i często zachodzą na pola, które są klasyczne czy typowe dla jednej

¹⁵⁰ Por. D. Rhoten, S. Pfirman, *Women in interdisciplinary science: Exploring preferences and consequences*, „Research Policy” 2007, 36, s. 58.

¹⁵¹ M. Gibbons i in., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Stockholm 2005, s. 29.

¹⁵² A. Chettiparamb, *Interdisciplinarity: a literature review*, Southampton 2007, s. 23.

¹⁵³ Ibidem, s. 13.

¹⁵⁴ Podaje za: W. Bechtel, *The Nature of Scientific Integration*, [w:] *Integrating Scientific Disciplines*, red. W. Bechtel, Dordrecht 1986, s. 3.

¹⁵⁵ J. Mittelstraß, *The Order of Knowledge: From Disciplinarity to Transdisciplinarity and Back*, „European Review” 2018, 26, 2, s. 73.

¹⁵⁶ F. Christie, K. Maton, *Why disciplinarity*, [w:] *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, red. F. Christie, K. Maton, London 2011, s. 7.

z dyscyplin. W przypadku badań interdyscyplinarnych możemy mieć również do czynienia z nakładaniem się na siebie kilku „niewidzialnych koledźów”.

Podczas analizy problemów związanych z istnieniem „niewidzialnego koledźu” (a także tożsamości dyscyplin naukowych) wyłoniły się w moim umyśle dwa problemy. Pierwszy z nich związany jest z podejmowaniem prób nadania „niewidzialnemu koledźowi” charakteru całkowicie „widzialnego”, jednak poprzez praktyki, które z mojej perspektywy są redukcjonistyczne. Oto bowiem część badaczy „niewidzialnego koledźu” dokonuje analizy jego istoty i struktury poprzez bardzo szczegółowe analizy statystyczne (głównie bibliometryczne) oddzielnych społeczności naukowców dotyczące parametrycznej roli poszczególnych czasopism, liczby cytowań, liczby grantów i tym podobnych. Nie ulega wątpliwości, że rozwój systemu specjalistycznych czasopism, narastająca znajomość tekstów kolegów, czy współpraca w ramach projektów odgrywają ważną rolę w kreowaniu i podtrzymywaniu istnienia społeczności naukowych. Nie można też wykluczać wykorzystywania danych liczbowych do przedstawienia dynamiki ich rozwoju. Jednakże, koncentrowanie się wyłącznie na wymiarze statystycznym/bibliometrycznym, jak robi to na przykład Rock Vogel w odniesieniu do zarządzania, nie jest uprawomocnione¹⁵⁷. Zdumiewająco też na przykład zwolennicy podejścia bibliometrycznego zdają się zakładać, iż główną rolą odgrywaną w „niewidzialnym koledźu” przez naukowca jest odwoływanie się w swojej pracy do wcześniejszych prac innych naukowców. Redukuje się ów koledź do upowszechniania wiedzy w zakresie określonego pola problemowego, głównie za pomocą cyrkulacji tekstów oraz ich cytowań, przedstawiając ten proces poprzez różnego typu grafy i tabele¹⁵⁸. Redukcja „niewidzialnego koledźu” do statystycznych wskaźników prowadzi do przeceniania istnienia tego konstytucyjnego czynnika, jakim są relacje społeczne, w tym także osobiste i nieformalne relacje naukowców z danej dyscypliny. To one tworzą pewną, metafizykę społeczności (wyidealizowane „my”), ową wspomnianą kolektywną pamięć i wyimaginowaną kolektywną przyszłość. W podejściu statystycznym wspólnotę, solidarność i konflikty, a także

¹⁵⁷ Por. R. Vogel, *The Visible Colleges of Management and Organization Studies: A Bibliometric Analysis of Academic Journals*, „Organization Studies” 2012, 33, 8, korzystano z wersji online; pod adresem https://www.researchgate.net/publication/270726355_The_Visible_Colleges_of_Management_and_Organization_Studies_A_Bibliometric_Analysis_of_Academic_Journals.

¹⁵⁸ Por. na przykład F. Fougy, *Spreads of the Bounded Rationality Concept in Economics. A Bibliometric Analysis*, 2011, bez miejsca wydania, korzystano z wersji online: http://www.helsinki.fi/jarj/inem/helsinki2011/fougy_INEM.pdf.

urzeczywistnianie więzi redukuje się do danych liczbowych. W istnieniu „niewidzialnego koledżu” ogromną rolę odgrywają – powtórzę – relacje o charakterze personalnym, które są w dużym stopniu „nieuchwytnie”. Sofia Liberman i Kurt Bernardo Wolf piszą w tym kontekście, że niewidzialność „niewidzialnego koledżu” wynika z „każdego pojedynczego epizodu spontanicznej interpersonalnej komunikacji”, jego źródłem jest „tkanina osobistych kontaktów interpersonalnych, które tworzą wzory komunikacji w ramach grupy (...) naukowców”¹⁵⁹. Ich zdaniem, w większości przypadków „źródłem (...) współpracy [naukowców] jest (...) nieformalna komunikacja”¹⁶⁰. Pisze się także o znaczeniu „konwersacyjnych epizodów w nauce”, które mogą zmieniać sposoby myślenia¹⁶¹ (warto przy tym dodać, zgodnie z wynikami badań, że nawet w bardzo „formalnych organizacjach”, silnie ustrukturyzowanych istnieją grupy nieformalne, które „posiadają wyraźne normy, wartości i cele, mogące dopełniać, ale także całkowicie kwestionować wizję i misję struktur formalnych”¹⁶²). Potrzeba osobistych relacji jest tak duża, że naukowcy często „odformalizowują formalne kanały komunikacji”¹⁶³. Przy tym, niezaprzeczną pozytywną konsekwencją nieformalnych relacji w nauce jest tworzenie poczucia współzależności¹⁶⁴.

Należy dodać, że jednym z fundamentów funkcjonowania społeczności akademickich, zarówno na poziomie nieformalnym jak i formalnym, jest zasada wzajemnego zaufania. Jak pisze Steven Shapin: „wiedza stanowi kolektywne dobro» i jeśli mamy mieć zaufanie do wiedzy, musimy mieć zaufanie do innych [naukowców]”¹⁶⁵. Funkcjonowanie społeczności akademickich opiera się na „zasadzie zaufania, stanowiącej punkt wyjścia pewności”, że relacje i komunikacja między naukowcami odbywają się na tej podstawie, jaką są „wspólne normy”¹⁶⁶. Istnieją niekiedy wręcz bardzo

¹⁵⁹ S. Liberman, K.B. Wolf, *Scientific Communication...*, op. cit., s. 131.

¹⁶⁰ Ibidem, s. 129.

¹⁶¹ Ibidem.

¹⁶² W. Abeti, *Effects of Informal Relations within Organizations*, bez daty i miejsca wydania, s. 1, korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/320456228_THE_EFFECTS_OF_INFORMAL_RELATIONS_WITHIN_ORGANIZATIONS

¹⁶³ S. Liberman, K.B. Wolf, *Scientific Communication...*, op. cit., s. 128.

¹⁶⁴ Ibidem, s. 129.

¹⁶⁵ Podaje za: J. Haider, F. Åström, *Dimensions of Trust in Scholarly Communication: Problematising Peer Review in the Aftermath of John Bohannon's "Sting" in Sciences*, „Journal of the Association for Information Science and Technology” 2017, 68, 2, s. 450–467; korzystano z wersji online; adres: https://portal.research.lu.se/portal/files/25108935/haider_astrom_trustOA_2_.pdf s. 4.

¹⁶⁶ R. King, *Power and networks in worldwide knowledge coordination: the case of global science*, tekst opublikowany w wersji online; adres internetowy: <https://www.um.si/kakovost/po>

głębokie, całożyciowe więzi współpracujących ze sobą naukowców, a relacje te są oparte na zaufaniu, zaangażowaniu i wspólnocie przekonań¹⁶⁷. Tego typu współpraca ma również, jak wykazują badania Alexandra M. Peterse-
na, bardzo korzystny wpływ na przebieg kariery¹⁶⁸. Źródłem powstawania
głębokiego zaufania jest stała komunikacja między członkami społeczno-
ści naukowej¹⁶⁹. Przy czym, „zaufanie stanowi substytut dla wiedzy i/lub
kontroli (...), ma charakter antycypacyjny, ponieważ trzeba odwołać się do
antycypowanego działania innej osoby (...). Zaufanie ma [każdorazowo]
charakter asymetryczny (...), ponieważ trzeba zaakceptować (...) wiedzę
innej osoby lub jej przyszłe działania”¹⁷⁰. We współpracy naukowej wystę-
puje zaufanie do szczerości i kompetencji innych osób.

W tym kontekście można też podnieść ideę kultury koleżeństwa w spo-
łecznościach akademickich. Cechuje ją duży stopień nieformalnych, zwykle
trwających przez dekady, relacji między członkami społeczności, z którą
jest ona związana. Relacje te mogą mieć miejsce w ramach społeczności
skupionych wokół dyscyplin naukowych, ale także w ramach społeczności
uniwersyteckich czy wydziałowych. Mają one niekiedy charakter niehie-
rarchiczny, ale występuje w nich zwykle pewna struktura prestiżu, a pozy-
cja w grupie wynika z osiągnięć naukowych i zaangażowania oraz wieku
uczestnika (lat lub dekad uczestnicwa)¹⁷¹. Kultura koleżeństwa oparta jest na
idei współpracy, jednak istnieje w niej akceptacja różnorodności tożsamości
i stylów funkcjonowania – także i „samotnych wilków”, „ekscentryków”, czy
„bujających w obłokach profesorów”¹⁷². Koleżeństwo polega na okazywa-
niu szacunku i życzliwości kolegom, jak również docenianiu ich osiągnięć

sveti-konferenca-in-delavnice/konferencaKulturaKakovostiInPrepoznavnostiSlovenskihU-
niverz/Documents/Governing%20Knowledge%20Globally,%20prof.%20dr.%20Roger%20
King.PDF, s. 15.

¹⁶⁷ A.M. Petersen, *Quantifying the impact of weak, strong, and super ties in scientific careers*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” August 2015, korzystano z wersji online, <https://arxiv.org/pdf/1509.01804.pdf>, s. 1.

¹⁶⁸ Ibidem, s. 10.

¹⁶⁹ C. Lüthje, *Field-Specific Mediatization: Testing the Combination of Social Theory and Mediatization Theory Using the Example of Scientific Communication*, „Mediatizations Studies” 2017, 1, s. 49.

¹⁷⁰ *Trust in Science and Changing Landscapes of Communication*, „Allea Discussion Paper” January 2019, 3, s. 3, tekst opublikowany online, adres internetowy: https://www.allea.org/wp-content/uploads/2019/01/ALLEA_Trust_in_Science_and_Changing_Landscapes_of_Communication.pdf, s. 3.

¹⁷¹ W.H. Bergquist, K. Pawlak, *Engaging the Six Cultures of the Academy*, San Francisco 2008, s. 115.

¹⁷² Ibidem, s. 32.

i wzmacnianiu, a nie obniżaniu ich poczucia własnej wartości. Prowadzi do zwiększenia poczucia przynależności i identyfikacji, unikania egocentryzmu, stereotypów i dyskryminacji, samoizolowania się oraz izolowania innych.

Stwierdzą więc raz jeszcze: oparte na współzawodnictwie wskaźniki statystyczne pomijają więzi społeczne, prowadzą do ich niszczenia oraz depersonalizacji kontaktów i podważenia zasady zaufania. Są instrumentem pogłębiania procesów rywalizacyjnych i źródłem stratyfikacji opartej na „liczbach”, a nie źródłem budowania społeczności naukowej i kultury koleżeńskości. Podsumowując tę część rozważań, przytoczę trafne, odnoszące się do „niewidzialnego koledżu”, słowa Williama Bechtela: „Nieformalną komunikację jest bardzo trudno zidentyfikować, więc (...) poszukiwano innych instrumentów definiowania naukowych społeczności badawczych”; powstały w tym zakresie „różnorodne bibliometryczne techniki (...) odwołujące się do cytowania artykułów w czasopiśmie (...). Tym niemniej jednak, w najlepszym przypadku takie ilościowe miary mogą wskazywać na zakres kontaktu między różnymi badaczami, a nie na jakościowy wymiar ich interakcji”; potrzebne są więc tutaj zdecydowanie jakościowe badania specyfiki interakcji¹⁷³.

Kolejny problem łączy się z następującym pytaniem: jaki wpływ ma digitalna rzeczywistość na funkcjonowanie niewidzialnego koledżu? Nie ulega wątpliwości, że wirtualna rzeczywistość dostarczyła nieprawdopodobnych możliwości w dziedzinie wymiany naukowych tekstów, myśli i informacji, jak również organizacji zespołów badawczych i optymalizacji procesu przyznawania środków finansowych na badania oraz intensyfikacji relacji międzyludzkich. W tym kontekście niektórzy autorzy eksponują pojęcie „elektronicznego niewidzialnego koledżu”¹⁷⁴. Można jednak w tym miejscu zadać, nawiązując do uprzednich rozważań, kilka ważnych pytań, łączących się z tym pojęciem, w jego wersji tradycyjnej czy klasycznej. Najważniejsze z nich brzmi: jaką rolę pełnią bezpośrednie relacje osobiste i kontakty „twarzą w twarz” w kreowaniu społeczności naukowych? Sofia Liberman i Kurt Bernardo Wolf nazywają je wręcz „standardem”, który stanowi punkt odniesienia dla innych form komunikacji¹⁷⁵, uznając, że są one głównym źródłem budowania wzajemnego zaufania¹⁷⁶. Mark S. Granovetter utrzymuje, że „siła więzi jest (prawdopodobnie linearną) kombinacją czasu,

¹⁷³ W. Bechtel, *The Nature of Scientific Integration...*, op. cit., s. 18.

¹⁷⁴ Por. np. J.R. Matthews, J.M. Bowen, R.W. Matthews, *Successful Scientific Writing*, Cambridge 2000, s. 23–24.

¹⁷⁵ S. Liberman, K.B. Wolf, *Scientific Communication...*, op. cit., s. 132.

¹⁷⁶ *Ibidem*, s. 129.

emocjonalnej intensywności, zażyłości (polegania na sobie) i pozytywnej reakcji na prośby¹⁷⁷. Czy z istoty swojej sfragmentaryzowane, do pewnego stopnia anonimowe i mające często charakter „instant” relacje internetowe mają taką samą głębię, jak wspomniane już spotkania osobiste i prywatne dyskusje naukowe? Czy konferencja w audytorium lub seminarium w pokoju profesorskim jest tym samym co konferencja online? Dlaczego chcemy się spotykać i dlaczego się spotykamy pokonując niekiedy kilkaset kilometrów pociągiem bądź samochodem? Larrisa Lomnitz twierdzi, że stacjonarne konferencje stanowią nie tylko płaszczyznę wymiany myśli naukowej, ale wręcz kluczowe – dla zrozumienia społeczności akademickiej – spotkanie: „używanie symbolicznych tytułów i pełnienie szacunkowych obowiązków podkreśla społeczne znaczenie w tych społecznych rytuałach i pogłębia wspólnotowe wartości internalizowane przez każdą jednostkę, pogłębiając jednocześnie poczucie tożsamości i przynależności”¹⁷⁸.

Można także w tym miejscu powtórzyć argumenty, które już zasygnalizowano wyżej: oto wirtualna rzeczywistość – dostarczając „nowych możliwości wytwarzania hierarchii różnicy” w produktywności naukowców¹⁷⁹ – tworzy nie tylko płaszczyznę współpracy, ale jest też źródłem wytwarzania kolejnych i kolejnych systemów stratyfikacji oraz podziałów na „lepszych” i „gorszych”.

Czy więc klasyczna koncepcja „niewidzialnego koledżu” jako społeczności daje się obronić/uchronić w konfrontacji z zasadami funkcjonowania w rzeczywistości wirtualnej oraz w kulturze wskaźnikowania? Czy klasyczny „niewidzialny koledż” oparty na wspólnocie kolegów i koleżanek staje się już tylko historycznym pojęciem, a może należy go przededefiniować?

Jestem w tej kwestii zdecydowanym optymistą. Nie sędzę, aby rzeczywistość wirtualna wyparła kontakty „twarzą twarz” w relacjach między naukowcami. Będzie ona tylko ich dopełnieniem/rozszerzeniem. Jestem też przekonany, że kultura konkurencji, niezależnie od jej inwazyjnego charakteru, nie jest w stanie poddać erozji opartych na współpracy i pasjach wspólnot akademickich. W trakcie mojej kariery akademickiej zawsze czułem się częścią takich wspólnot – tych uniwersyteckich i tych związanych z moimi naukowymi dyscyplinami (pedagogiką i socjologią). I nadal tak jest.

¹⁷⁷ Podaję za: *ibidem*, s. 132.

¹⁷⁸ Podaję za: *ibidem*, s. 134.

¹⁷⁹ B. Cronin, *Scholars and Scripts, Spoors and Scores*, [w:] *Beyond Bibliometrics. Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*, red. B. Cronin, C.R. Sugimoto, Cambridge 2014, s. 13.

3

Wolność akademicka, kolegialność i odpowiedzialność

Wolność akademicka stanowiła od początku istnienia uniwersytetu pojęcie podstawowe w konstruowaniu zarówno tożsamości profesury, jak i młodych naukowców. Renata Nowakowska-Siuta wywodzi ją, podobnie jak zasadę indywidualizmu i kolegialności, z tradycji średniowiecznej, potwierdzonej w wieku XIX¹⁸⁰. W kontekście sytuacji pracowników w innych zawodach czy instytucjach, wolność akademicka była fenomenem nadzwyczajnym. Postrzegano ją jako rdzeń etosu akademickiego oraz czynnik integrujący profesurę. Stanowiła też podstawę poczucia wysokiego statusu społecznego profesorów. Definiowała poczucie elitarności społeczności uniwersyteckiej. Jak pisałem w mojej poprzedniej książce poświęconej uniwersytetowi: „Problem wolności akademickiej stanowi więc klucz do zrozumienia zarówno istoty, jak i funkcjonowania zachodniego uniwersytetu”¹⁸¹. Jak pisze cytowany bardzo często Louis Menand: „Pojęcie wolności akademickiej znajduje się w sercu politycznej i akademickiej walki o przyszłość uniwersytetu (...) Stanowi ona pojęcie fundamentalne, uprawomocniające całe [akademickie] przedsięwzięcie”¹⁸². Choć przy tym jest ona pochodną pewnego uniwersalnego pojęcia wolności, to jednak w swojej partykularnej wersji wynika z unikatowych funkcji pełnionych przez uniwersytety¹⁸³.

Wolność akademicką można rozpatrywać w kontekście indywidualnym – w odniesieniu do każdego pojedynczego akademika, jak również

¹⁸⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny...*, op. cit., s. 91.

¹⁸¹ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 11; w rozdziale tym wykorzystano niewielkie fragmenty zawarte w tej książce – w innej logice i narracji.

¹⁸² L. Menand, *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago – London 1996, s. 4.

¹⁸³ S. Fish, *Versions of Academic Freedom: From Professionalism to Revolution*, Chicago 2014, s. 5.

w kontekście instytucjonalnym – w odniesieniu do uniwersytetu jako społeczności¹⁸⁴. Trzeba także dostrzec trzy ważne uwarunkowania wolności akademickiej: polityczny, ekonomiczny i prawnoorganizacyjny.

W moich rozważaniach skoncentruję się przede wszystkim na wolności akademickiej odnoszącej się do osoby naukowca, bowiem to właśnie jego tożsamość stanowi główny przedmiot mojego zainteresowania w tej książce. W znacznie mniejszym stopniu będę zajmował się kontekstem nauczania/dydaktyki, pamiętając jednak, że jest on niezwykle istotny dla urzeczywistnienia zasad wolności akademickiej. Należy także pamiętać, że w żadnym wypadku nie można oderwać wolności naukowca od wolności uniwersytetu. Jak słusznie się bowiem podkreśla, to instytucjonalna autonomia powinna być fundamentem istnienia uniwersytetu¹⁸⁵. Tak więc wolność akademicka stanowi podstawę potwierdzenia niezależności uniwersytetu w jego relacjach z „władzą zewnętrzną”¹⁸⁶. Tak o tym pisze Richard de George: „Ci, którzy są na zewnątrz uniwersytetu – społeczeństwo, prawnicy, zarządy – mogą mieć swoje własne poglądy, idee i wizje, które powinny być brane pod uwagę. Jednak nie kierują się oni wiedzą o uniwersytecie uzyskaną z jego wnętrza lub z jednej z dyscyplin naukowych, stąd nie mają oni epistemicznego autorytetu, który może stanowić podstawę projektowania uniwersytetu”¹⁸⁷. Dla Talcotta Parsonsa i Gerarda M. Platta nie ulega żadnej wątpliwości, że wolność akademicka stanowi społeczny przywilej sektora uniwersyteckiego, wynika bezpośrednio z faktu, iż autonomiczność jest nieodłącznym atrybutem uniwersytetu¹⁸⁸.

Właśnie z tego powodu zgadzam się całkowicie ze stwierdzeniem Williama H. Bergquista i Kennetha Pawlaka, iż tak naprawdę „cały niepokój w Stanach Zjednoczonych i innych krajach zachodnich w kwestii wolności akademickiej odnosi się do problemu uznania unikatowych relacji między instytucjami edukacji wyższej a społeczeństwem”¹⁸⁹. Przy czym, od razu można przywołać stwierdzenie Ellen Schrecker, iż podważanie wolności academic-

¹⁸⁴ C. Owusu-Ansah, *Academic Freedom: Its Relevance and Challenges for Public Universities in Ghana Today*, „Journal of Education and Practice” 2015, 6(5), s. 175–176.

¹⁸⁵ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 3.

¹⁸⁶ R. Dworkin, *We Need a New Interpretation of Academic Freedom*, [w:] *The Future...*, op. cit., s. 169.

¹⁸⁷ R.T. de George, *Academic Freedom and Tenure. Ethical Issues*, Lanham 1997, s. 10.

¹⁸⁸ Por. uwagi na ten temat, które sformułowali: T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...* op. cit., s. 128–129, 364.

¹⁸⁹ W.H. Bergquist, K. Pawlak, *Engaging the Six Cultures...*, op. cit., s. 32.

kiej „zawsze nadchodzi z zewnątrz uniwersytetu, nigdy nie jest generowane wewnętrznie”¹⁹⁰. Trzeba więc postawić pytanie: czy uniwersytet jest jedynie jedną z wielu instytucji społecznych, czy też stanowi instytucję nadzwyczajną, godną otrzymania wyjątkowych przywilejów, takich jak wolność akademicka?

W tle takiego myślenia o uniwersytecie znajduje się więc na pewno idealistyczne (i w obecnej rzeczywistości w dużej mierze nieaktualne) przekonanie o elitarności uniwersytetu; przekonanie, że uniwersytet posiada unikatowe szczególne uprawnienie pewnej odrębności, pewnego przywileju oddzielenia od innych sfer życia społecznego¹⁹¹. Jak pisał w XVIII wieku, przywoływany przez Renatę Nowakowską-Siutę, Samuel Formey – jako członek Paryskiej Akademii – „Jeśli Kościół czuwa nad świętymi podstawami religii, sądy na utrzymaniem praw, do akademii należy zaprowadzenie rządów oczyszczonej i solidnej wiedzy”¹⁹². U podstaw wolności akademickiej leży przekonanie, że „społeczeństwo i państwo korzystają z takich intelektualnych przestrzeni jakimi są uniwersytety”, przy czym w tym kontekście wolność akademicka jest postrzegana jako mechanizm tworzenia „kreatywności i innowacji”, co przyczynia się do dobra społecznego¹⁹³. Zakłada się przy tym, aby ponownie odwołać się do poglądów Louisa Menanda, że uniwersytet jest instytucją samoregulującą się, która dla właściwego (profesjonalnego i etycznego) funkcjonowania nie potrzebuje ingerencji z zewnątrz. Istnieje (lub przynajmniej istniało w przeszłości) przekonanie, że członkowie społeczności uniwersyteckiej działają na podstawie racjonalnych zasad, celem poszukiwania prawdy i wiedzy, w imię dobra społecznego. „Społeczeństwo zgadza się, że badania, które nie muszą odpowiadać pewnym standardom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej lub ortodoksji religijnej są dobrem pożądanym i zgadza się, aby to sami profesorowie decydowali, jakie badania zasługują na to, aby je podjąć”¹⁹⁴. Konstantinos I. Stergiou, Stylianos Somarakis piszą z dumą: „Profesorowie i badacze nie są zwykłymi pracownikami, ale naukowcami, którzy poddani są ocenie i krytyce swoich kolegów [profesorów] poprzez procesy recen-

¹⁹⁰ E. Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of American University*, New York 2010, s. 41.

¹⁹¹ R.T. de George, *Academic Freedom...*, op. cit., s. 12.

¹⁹² Podaję za: R. Nowakowska-Siuta, *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa 2005, s. 93.

¹⁹³ W.G. Tierney, M. Lanford, *The Question of Academic Freedom: Universal Right or Relative Term*, „Frontiers of Education in China” 2014, 9(1), s. 5.

¹⁹⁴ L. Menand, *The Limits of Academic Freedom...*, op. cit., s. 6–7.

zenckie. Muszą posiadać wolność prowadzenia badań zorientowanych na wiedzę samą w sobie, nawet w polach, które nie są atrakcyjne [dla innych], jak również wolność upowszechniania (również przez nauczanie) wiedzy, która jest rezultatem ich badań¹⁹⁵. Przy czym, aby odwołać się do rozważań Renaty Nowakowskiej-Siuty, zakłada się, że profesorowie będą opierać się na tradycyjnej idei „uznania prymatu dobra człowieka w badaniach naukowych, a także prymatu poszukiwania prawdy, kontynuacji reformatorskiego dążenia do tworzenia nowej wiedzy, a tym samym wyznaczania nowych impulsów dla rozwoju nauki, odpowiedzialności wobec społeczeństwa (...)”¹⁹⁶.

Wolność akademicka stanowi więc, jak odnosi się do tego Thomas L. Haskell, formę „obrony społeczności uniwersyteckiej” w trzech sferach: wolności słowa i wypowiedzi, profesjonalnej autonomii oraz kolegialnej samorządności¹⁹⁷. Jak pięknie i – z perspektywy obecnych czasów – „staroświecko” ujął to Karl Jaspers: uniwersytet, to „korporacja samorządna, niezależnie od tego, czy środki na swoje utrzymanie dostaje od fundacji, czy korzysta z dawnych majątków, czy istnieje dzięki państwu, i wreszcie, czy swój publiczny autorytet czerpie z bulli papieskich, cesarskich listów fundacyjnych, czy aktów ustawodawstwa krajowego”¹⁹⁸. Ograniczanie wolności uniwersytetu jako społeczności akademickiej w nieodwołalny sposób prowadzi ostatecznie do ograniczenia wolności naukowca.

Wolność akademicka nie istnieje przy tym nigdy „sama w sobie”; jest zawsze usytuowana w szerszym kontekście innych koniecznych komponentów tożsamości naukowca. Są to przede wszystkim: dążenie do prowadzenia badań na wysokim poziomie i gotowość poddawania stałej ocenie rezultatów swoich badań przez kolegów-naukowców oraz odpowiedzialność i etyka naukowa.

Wolność akademicką często definiuje się przez przywołanie opublikowanego w roku 1940 przez Amerykańskie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersyteckich (The American Association of University Professors) „Oświadczenia na temat zasad dotyczących wolności akademickiej i tenure” (*Statement on Principles on Academic Freedom and Tenure*). W dokumencie tym stwierdza

¹⁹⁵ K.I. Stergiou, S. Somarakis, *Academic freedom and tenure: introduction*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2016, 15, 1; korzystano z wersji online <https://www.int-res.com/articles/ese/2015/15/e015p001.pdf>, s. 1.

¹⁹⁶ R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny...*, op. cit., s. 219.

¹⁹⁷ T.L. Haskell, *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future...*, op. cit., s. 54.

¹⁹⁸ K. Jaspers, *Idea Uniwersytetu*, Warszawa 2017, s. 31.

się, że członkowie społeczności akademickiej mają prawo do swobodnego wyboru własnego przedmiotu badań, jak również do prezentowania ich wyników. Podkreśla się również, że wolność akademicka obejmuje sferę nauczania¹⁹⁹. Podobnie piszą Talcott Parsons i George M. Platt: „wolność akademicka oznacza prawo do prowadzenia badań zorientowanych na uzyskanie wiedzy oraz jej upowszechniania”²⁰⁰. Najogólniejszym celem wolności akademickiej jest przy tym, według nich, maksymalizacja możliwości w sferze pełnej realizacji potencjału intelektualnego jednostki²⁰¹. Przy tym, Joan Wallach Scott nie postrzega wolności akademickiej jako „elitarnego przywileju”, ale jako gwarant wytwarzania nowej wiedzy dla „wspólnego dobra” społecznego²⁰². Tak więc, „wolność jest warunkiem wstępnym zarówno dla krytyki konwencjonalnej wiedzy, jak i dla poszukiwania nowej wiedzy”²⁰³. „Znaczenie wolności akademickiej polega na tym, że (...) pozwala ona naukowcom na podanie pod wątpliwość aktualnych dominujących ortodoksji”²⁰⁴. Najistotniejsze tutaj jest więc urzeczywistnienie zasady, aby każdy naukowiec i nauczyciel akademicki był oceniany jedynie na podstawie „kryteriów jakości jego badań lub nauczania, a nie poprzez żadne inne” oraz miał prawo do wyrażania niepopularnych poglądów, jak również – należy powtórzyć – „krytykowania ortodoksji”²⁰⁵. Widać więc wyraźnie, że kategoria wolności akademickiej ma służyć rozwojowi nauki i wiedzy, a nie „konserwowaniu” istniejącego w danym miejscu i czasie w nauce *status quo*. Ma także zapewnić urzeczywistnienie idei „wiedzy dla wiedzy”, zarówno w zakresie badań naukowych, jak i uczenia się. Jednocześnie też nie ulega wątpliwości, że poczucie wolności stanowi jeden z podstawowych warunków i czynników rozwijania zainteresowań oraz pasji naukowych.

W ramach uniwersytetów wolność akademicka jest nieodłącznie związana z ideą kolegiałności. Dotyczy ona (idealistycznego w pewnej mierze obecnie) przekonania, że to profesorowie jako społeczność akademicka decydują o kierunkach rozwoju uniwersytetu i sposobach urzeczywistnienia jego misji; że to właśnie oni posiadają władzę w przestrzeni uniwersyteckiej.

¹⁹⁹ J.P. Byrne, *Academic Freedom Without Tenure?* Washington 1997, s. 6; dokument ten odnosi się również do wielu innych kontekstów sfery akademickiej, nie tylko naukowej.

²⁰⁰ T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...*, op. cit., s. 153–154.

²⁰¹ Ibidem, s. 153, 157.

²⁰² J. Wallach Scott, *Academic Freedom*, <http://real.mtak.hu/73757/1/af-bookweb.pdf>, s. 16.

²⁰³ J. Williams, *Academic Freedom in an Age of Conformity: Confronting the Fear of Knowledge*, London 2016, s. 5.

²⁰⁴ Ibidem, s. 6.

²⁰⁵ J.W. Scott, *Academic Freedom as an Ethical Practice*, [w:] *The Future...*, op. cit., s. 64, 66.

A jej symbolem są na przykład prerogatywy takich organów, jak senat czy rady wydziałów. „Kolegialna akademia stanowi ideał związany ze złotym wiekiem [uniwersytetu], odnoszący się do samo-rządzących się akademików pracujących w sposób niezależny (...) w tej samej instytucji i postrzeganych akceptująco przez państwo jako intelektualna elita”, posiadających przy tym „esencjalnie cywilizacyjne wpływy w społeczeństwie”²⁰⁶. Jak piszą Adrianna J. Kezar i Peter D. Eckel, w ramach kultury kolegialnej ceni się wysoko „naukowe zaangażowanie, wspólne sprawowanie władzy oraz podejmowanie decyzji, jak również racjonalność”²⁰⁷. Tak więc, idea kolegialności związana jest z przekonaniem o samorządności społeczności akademickiej²⁰⁸, a w szerszym znaczeniu łączy się ona nierozzerwalnie z autonomią uniwersytetu²⁰⁹. Trzeba dodać, że kolegialność nie oznacza na uniwersytecie zaprzeczania indywidualizmowi. Istotą tego systemu jest „egalitaryzm kolegialności”, który poprzez wolność akademicką i tenure (w najogólniejszym znaczeniu amerykańskiego odpowiednika habilitacji) stanowi punkt wyjścia tworzenia „stratyfikacji opartej na osiągnięciach”, odwołującej się do indywidualnych dokonań²¹⁰ (można jednak w tym miejscu przywołać słuszną tezę Marka Kwieka, iż w urzeczywistnianiu idei kolegialności główną rolę odgrywają profesorowie-seniorzy, a młodszy naukowcy nie mają do niej zbyt wielkiego dostępu²¹¹).

Podsumowujący definicje kolegialności Bruce Macfarlane pisze, iż składa się ona z trzech elementów: „oparte o porozumienie podejmowanie decyzji w ramach struktury (...) zarówno uniwersyteckiej, jak i wydziałowej, wspólne zaangażowanie na rzecz postępu danej dyscypliny wiedzy poprzez wzajemną współpracę (...)”, jak również szanowanie zasady „akademickiego obywatelstwa”²¹². W związku z coraz powszechniejszym podważaniem idei kolegialności, David Palfreyman i Ted Tapper stwierdzają: „Kolegial-

²⁰⁶ S. Dopson, I. McNay, *Organizational Culture*, [w:] *Higher Education Management: The Key Elements*, red. D. Warner, D. Palfreyman, Philadelphia 2000, s. 25.

²⁰⁷ A.J. Kezar, P.D. Eckel, *The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts?* „Journal of Higher Education” July/August 2002, 73, 4, s. 439.

²⁰⁸ D. Palfreyman, T. Tapper, *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, London 2000, s. 2.

²⁰⁹ Ibidem, s. 18.

²¹⁰ T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...*, op. cit., s. 148.

²¹¹ M. Kwiek, *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*, London 2019, s. 129.

²¹² Podają za: B. Macfarlane, *Collegiality and performativity in a competitive academic culture*, „Higher Education Review” 2016, 48, 2; korzystano z wersji online, https://brucemacfarlane.weebly.com/uploads/8/5/4/1/85415070/collegiality_her_paper_.pdf, s. 32.

ność niekoniecznie jest tak *wydajna* jak (...) inne formy organizacji, lecz może być bardziej *efektywna* w realizacji idei «dobrego uniwersytetu» niż wszechogarniający menedżeryzm²¹³. I trzeba dodać, że niezależnie od zmieniających się realiów oraz owego kwestionowania idei kolegalności stanowi ona nadal integralną część „kolektywnej wyobraźni społeczności akademickiej”²¹⁴. Działania ciał kolegalnych i podejmowane przez nie decyzje są źródłem poczucia niezależności społeczności akademickich. Z kolei, uczestniczenie w ciałach kolegalnych stanowi dla profesorów zarówno źródło poczucia autonomii i sprawstwa, jak i prestiżu; jest także czynnikiem w istotny sposób kreującym wspólnotę akademicką. I to właśnie wolność akademicka stanowi – jak piszą William H. Bergquist i Kenneth Pawlak – „jedną z dominujących norm kolegalnej kultury”²¹⁵.

Wolność akademicka ma swoje ograniczenia. Zdaniem Talcotta Parsonsa oraz Gerarda M. Platta jest oczywiste, że w żadnym przypadku nie może prowadzić ona do „anarchii akademickiej”. Piszą oni: „jeśli wolność ma stać się generalną zasadą [funkcjonowania] społeczności [akademickiej] to muszą zostać stworzone proceduralne regulacje w interesie dobrych obyczajów i intelektualnej integralności”. Celem ograniczeń jest zachowanie wolności wszystkich grup funkcjonujących w społeczności akademickiej oraz niedopuszczenie do osłabienia pozycji uniwersytetu w całym społeczeństwie²¹⁶. Również William M. Bowen, Michael Schwartz i Lisa Camp podkreślają akceptująco, iż wolność akademicka „nigdy nie jest nieograniczona w ramach jakiegokolwiek uniwersytetu”; jest zawsze zdefiniowana w ramach obowiązujących norm prawnych i moralnych²¹⁷.

Pierwsze ograniczenie wolności akademickiej związane jest z pojęciem i istotą standardów naukowych. W przywoływanym wyżej dokumencie Amerykańskiego Stowarzyszenia Profesorów Uniwersyteckich stwierdzono, iż jednym z warunków urzeczywistnienia wolności akademickiej jest gotowość do poddania się „obiektywnej profesjonalnej ewaluacji ze strony równych im rangą naukowców”²¹⁸. Talcott Parsons oraz Gerard M. Platt eksponują

²¹³ D. Palfreyman, T. Tapper, *Oxford and the Decline...*, op. cit., s. 20.

²¹⁴ B. Macfarlane, *Collegiality and performativity...*, op. cit., s. 33.

²¹⁵ W.H. Bergquist, K. Pawlak, *Engaging the Six Cultures...*, op. cit., s. 32.

²¹⁶ T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...*, op. cit., s. 293.

²¹⁷ W.M. Bowen, M. Schwartz, L. Camp, *End of Academic Freedom: The Coming Obliteration of the Core Purpose of the University*, Charlotte 2014, s. 33.

²¹⁸ Por. J.P. Byrne, *Academic Freedom Without Tenure?*, s. 6; dokument ten odnosi się również do wielu innych kontekstów sfery akademickiej, natomiast tutaj przywołuję wyłącznie naukowy.

konieczność racjonalnego wykorzystywania wolności akademickiej. W ich ujęciu odnosi się ona do „samoograniczenia” i dotyczy powszechnej akademickiej akceptacji „proceduralnych norm w zakresie prowadzenia dyskursu intelektualnego”. Wolność akademicka nie oznacza, że możliwe jest prowadzenie „*jakichkolwiek badań*” i upowszechnianie „*jakichkolwiek wyników*”. Wolność akademicka zawiera w sobie ideę dbałości o standardy i poziom, czego wyrazem są surowe procedury recenzenckie, zarówno w sferze promocji akademickiej, jak i przyjmowania tekstów do druku²¹⁹. Warto dodać, że w podobnym kierunku zmiernają uwagi Louisa Menanda, który pisze, iż „uniwersytet jako placówka badawcza urzeczywistnia (...) paradygmat profesjonalizmu: specjaliści w ramach danej dziedziny mają władzę determinowania, kto będzie nowym specjalistą”, w związku z tym „kiedy mówimy o wolności akademików do określania kryteriów (...) mówimy także w nieunikniony sposób o wolności do wykluczania (...) tego, co nie odpowiada standardom akademickim”²²⁰.

Podobne stanowisko zajmuje Richard T. De George, który podkreślając, że „wolność akademicka jest doktryną nie do utrzymania jeśli znajduje zastosowanie jedynie do wspierania tych, którzy posiadają poglądy ortodoksyjne lub politycznie poprawne” (jakkolwiek by je nie definiować), dodaje przy tym zaraz: „jednak nie wszystkie poglądy powinny mieć równorzędne prawo do bycia głoszonymi; ktoś, kto twierdzi, że ziemia jest płaska może być wysłuchany tylko w przypadku, jeśli posiada dobre argumenty (...)”. Tak więc, upowszechniane mogą być tylko takie poglądy, które „odwołują się do wiedzy w danej dyscyplinie”, natomiast ignorować należy te, które „dowodzą ignorancji”²²¹. Permanentnemu otwarciu uniwersytetu na nowe idee musi towarzyszyć „stosowanie w największym stopniu rygorystycznych metodologicznych kryteriów w sferze dążenia do ustalenia faktów lub prawdy”²²².

Podkreśla się też, iż wolności akademickiej towarzyszy „stałe wystawianie się na krytykę” (np. poprzez system recenzowania), dotyczącą poziomu wyników badań – w ramach przyjętych w danej dyscyplinie standardów. Wolność akademicka jest więc nieodłącznie związana z akademickim pro-

²¹⁹ T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...*, op. cit., s. 156.

²²⁰ L. Menand, *The Limits of Academic Freedom...*, op. cit., s. 7–8.

²²¹ R.T. de George, *Academic Freedom...*, op. cit., s. 93–94.

²²² A. Bilgrami, J.R. Cole, *Who's Afraid of Academic Freedom*, red. A. Bilgrami, J.R. Cole, New York 2015, s. XII.

fesjonalizmem²²³. Ronald Dworkin pisze w tym kontekście następująco: „Liberalny uniwersytet nie narzuca ortodoksji w sposobach myślenia. Istnieje jednak kryterium, wobec którego należy się odnieść: szacunek dla standardów prawdy, adekwatności, faktów, rozumu i teorii. Nie wszystko i nie każdy głos zasługuje, aby być na uniwersytecie”²²⁴.

Można w tym miejscu odwołać się do argumentacji Roberta Solomona i Jona Solomona, podających przypadki ograniczania tej wolności – z powodów ideologicznych. I tak trudno byłoby zaakceptować z pewnością wykłady, na których profesor stawia rasistowską tezę o wyższości rasy białej nad wszystkimi innymi, czy tezę o biologicznej niższości kobiet względem mężczyzn; podobnie ujmuje to Cass R. Sunstein: „wypowiedzi powinny być oceniane pod względem ich jakości w stosunku do przyjętych standardów; nie wolno głosić poglądów popierających rasizm czy faszyzm”. Ograniczanie wolności akademickiej może też dotyczyć sytuacji, aby nawiązać do tekstu Roberta i Johna Solomonów, w której profesor świadomie przekazuje studentom nieprawdziwe informacje, sprzeczne ze stanem wiedzy – jest to sytuacja oczywista, bowiem narusza podstawowe akademickie normy etyczne²²⁵.

W zachodniej, a szczególnie amerykańskiej literaturze trwa pogłębiona dyskusja na temat warunków urzeczywistnienia wolności akademickiej. Warto podkreślić tutaj znaczenie, jakie nadaje się w tym kontekście występującemu na zachodnich uniwersytetach *tenure*, który stanowi – jak już wspomniano – w najogólniejszym swoim sensie odpowiednik polskiej habilitacji²²⁶. William J. Adams uznaje *tenure* za „podstawowy gwarant wolności akademickiej”²²⁷. Według Davida Moshmana, *tenure* „służy wol-

²²³ T.L. Haskell, *Justifying the Rights of Academic Freedom...*, op. cit.

²²⁴ R. Dworkin, *We Need a New Interpretation...*, op. cit., s. 186.

²²⁵ C.R. Sunstein, *Academic Freedom and Law: Liberalism, Speech Codes, and Related Problems*, [w:] *The Future...*, op. cit., s. 106; por. też R. Solomon, J. Solomon, *Up the University: Re-creating Higher Education in America*, „Reading” 1993, s. 239–240.

²²⁶ Istnieje wiele podobieństw między *tenure* a habilitacją – w zakresie ich naukowego i społecznego znaczenia, roli w biografii naukowca i uzyskiwanych przywilejów (łącznie z „całocyciowym zatrudnieniem”), sposobów ich zdobywania, klimatu i atmosfery wokół procedur recenzyjnych itd. Istnieje jednak jedna i formalnie istotna różnica. Otóż, amerykańskie *tenure* otrzymuje się od danego uniwersytetu i obowiązuje ono wyłącznie na tymże uniwersytecie. Po przejściu do innej placówki edukacji wyższej należy procedurę *tenure* odbyć ponownie, choć w przypadku osób o znaczącej pozycji i dorobku odbywa się to niemal automatycznie. Z kolei, polska habilitacja ma szerszy zakres: obowiązuje ona w każdej instytucji, w której naukowiec pracuje.

²²⁷ W.J. Adams, *Reflections on the University Scene*, bez miejsca wydania, opublikowane USA, 2008, s. 143.

ności akademickiej, wolności przez chronienie wolności intelektualnej²²⁸. Stanowi jedno z najważniejszych „proceduralnych zabezpieczeń wolności akademickiej”²²⁹. Z kolei, zdaniem Henry’ego Reichmana, tenure nie można traktować jako jakiejś „wartości dodanej”; „ono jest wypracowane, a nie otrzymane”; tenure jest w równym stopniu związane z uzyskaniem bezpieczeństwa zatrudnienia, jak i z „ochroną wolności akademickiej”²³⁰.

Zgadzam się ze stwierdzeniem, że to właśnie tenure/habilitacja stanowi jeden z fundamentów wolności akademickiej. Krytyka bardzo „konkurencyjnego” (niekiedy niemal feudalnego) charakteru „awansu akademickiego” jest – w wielu kontekstach – słuszna. Akademicka „drabina” (w Polsce: doktorat, habilitacja, profesura) wyznacza jasną strukturę pozycji, władzy i wpływów. Do pewnego stopnia paradoksalnie jednak, to właśnie tego typu hierarchia, a szczególnie osiągnięcie statusu samodzielnego pracownika nauki (tenure/habilitacja) przyczynia się do urzeczywistnienia wolności akademickiej. Uzyskanie dzięki temu formalnej pewności w zakresie „całozyciowego zatrudnienia” i określonych przywilejów (np. zasiadanie w różnego typu gremiach, prawo do doktoryzowania, czy recenzowania w przewodach i postępowaniach o nadanie stopnia) stanowi punkt wyjścia – zarówno w sensie społecznym, jak i psychologicznym – tworzenia własnego, niezależnego, często bardzo nonkonformistycznego sposobu myślenia, czy nawet własnej „szkoły myślenia”. Dzięki temu sprzyja rozwojowi naukowemu. Daje też gwarancję pluralizmu, zarówno w kontekście prowadzenia badań, jak i nauczania. W praktyce więc konserwatywny system awansu naukowego – dzięki temu punktowi krytycznemu, jakim jest tenure/habilitacja – pogłębia demokratyczne w swojej istocie zróżnicowanie podejść i poglądów. Tenure/habilitacja powodują także, iż naukowcy – mający gwarancję zatrudnienia – mogą być przynajmniej relatywnie niezależni od czynnika rynkowo-korporacyjnego i prowadzić takie badania, których nie trzeba wykorzystać w praktyce (w celu uzyskania profitów, względnie przyczynienia się do rozwoju gospodarki narodowej). Można w tym miejscu przywołać pogląd Joanny Williams, iż tenure potwierdza „przekonanie, że jesteśmy w niepowtarzalny sposób zdolni do wypełniania naszych zadań zawodowych i w ten sposób jednostkowo

²²⁸ D. Moshman, *Academic Freedom as the Freedom to do Academic Work*, „Journal of Academic Freedom” 2017, 8, s. 7.

²²⁹ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 239–240, s. 7.

²³⁰ H. Reichman, *The Future of Academic Freedom*, Baltimore 2019, s. 7.

niezastąpieni, a nie (...) wymienialni tak, jak w innych pospolitych zawodach”²³¹. W sytuacji presji „rynku” na uniwersytet tenure/habilitacja są więc bardzo ważne, mogą bowiem pozwolić, przynajmniej teoretycznie, na swobodny równoległy rozwój wielu dziedzin nauki, również i nauk humanistycznych czy społecznych.

W alternatywnych podejściach do sposobów zatrudniania eksponuje się zasadność kontraktów. Krytykujący ideę tenure Robert W. McGee i Walter E. Block twierdzą, że ogranicza ono możliwości rozwojowe uniwersytetów, a to poprzez zapewnienie akademikom całowyciowego zatrudnienia, niezależnie od wyników ich działań naukowych i dydaktycznych. Zdaniem tych autorów, „gdyby takie firmy, jak General Motors, Ford lub Chrysler gwarantowały swoim pracownikom całowyciowe zatrudnienie, wówczas dawno już przestałyby istnieć”. Warunkiem wydajnego funkcjonowania każdej firmy (także i uniwersytetu) jest „daleko idąca plastyczność w wykorzystywaniu środków i źródeł, w tym również i ludzkich”. To właśnie stanowi podstawowy warunek „konkurencyjności”. W takiej logice tenure blokuje „wydajną alokację źródeł”, bowiem uniemożliwia (lub przynajmniej utrudnia) zwalnianie profesorów uznawanych za „niewydajnych”²³². Można dodać, że w ostatnich dekadach występuje w Stanach Zjednoczonych zdecydowane „przesunięcie” w zakresie zmiany struktury zatrudnienia na uniwersytetach. Spada liczba osób z tenure i znajdujących się na ścieżce do jego uzyskania, natomiast zdecydowanie wzrasta liczba osób pozostających na kontraktach oraz innych alternatywnych wobec tenure sposobach zatrudnienia²³³. Richard Chait i Cathy A. Trower twierdzą jednak, moim zdaniem słusznie, iż to tenure w większym stopniu niż kontrakty zapewnia realizację zasady wolności akademickiej i daje poczucie stabilności ekonomicznej²³⁴. Natomiast, przedłużenie kontraktu stanowi niekiedy jedynie pochodną aktualnej sytuacji finansowej uczelni.

Czy we współczesnych warunkach społeczno-kulturowych i politycznych możemy dostrzec zjawiska ograniczające wolność akademicką? Wydaje się, że mimo niektórych spektakularnych prób ingerencji *stricte* ideologicznej w sferę akademicką, to nie polityka i politycy stanowią zagrożenie dla wolności akademickiej. W dyskusjach na ten temat podnosi się natomiast

²³¹ J. Williams, *Academic Freedom in an Age of Conformity...*, op. cit., s. 9–10.

²³² R.W. McGee, W.E. Block, *Academic Tenure: An Economic Critique* – aneks do książki: R.T. de George, *Academic Freedom...*, op. cit., s. 157.

²³³ E. Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education...*, op. cit., s. 202.

²³⁴ R. Chait, C.A. Trower, *Where Tenure Does Not Reign. Colleges with Contract Systems*, bez miejsca wydania, 1997, s. 23–24.

rosnące organizacyjno-prawne uzależnienie publicznych uniwersytetów od rządów państw i wielkich korporacji. W książce tej skoncentruję jednak swoją uwagę – w kolejnych rozdziałach – na konsekwencjach, jakie przynosi dla profesorów inwazyjnie narzucana przez rządy polityka menedżeryzmu i wskaźnikowania oraz idea urynkowania uniwersytetów. W kontekście tej ostatniej Henry Reichman pisząc o „władzy pieniędzy”, stawia tezę, że „potrzeba środków finansowych zawsze stanowiła możliwe źródło zagrożenia dla wolności akademickiej”²³⁵. Z kolei Petra Butler i Roderick Mulgan zadają pytanie: „czy wolność akademicka może przetrwać finansowanie badań oparte o [użyteczne oczekiwane] wyniki?”; czy jest możliwe utrzymanie „wolności od ekonomicznych presji, które ukierunkowują wybory badacza (...) na pewne badania”²³⁶ (od siebie dodam – niezależnie od jego zainteresowań i pasji).

Przedstawione powyżej tendencje prowadzą do zmiany postrzegania funkcji uniwersytetu przez społeczeństwo oraz w nieubłagany sposób do rekonstrukcji tożsamości profesorów i przewartościowania tradycyjnego wariantu wolności akademickiej. W kolejnych rozdziałach podejmę więc pewną próbę analizy sposobów restrukturalizacji pojęcia „wolność akademicka” i sposobów „zarządzania wolnością akademicką” – poprzez dążenie do podporządkowania myślenia i działania profesorów regułom rynkowej i ewaluacyjnej gry, jak również komercjalizacji nauki, co może też prowadzić do nierównego traktowania dziedzin i dyscyplin naukowych. Zmiana roli, treści i symboliki wolności akademickiej nie następuje przy tym w sposób „nagły”, lecz stopniowo, z dekady na dekadę. Można tutaj przywołać jakże aktualne uwagi na temat uniwersytetu Talcotta Parsonsa i George’a M. Platta, dla których nie ulega żadnej wątpliwości, że przejście uniwersytetów „w kierunku czy to orientacji rynkowej czy modelu biurokratycznego mogłoby być szkodliwe dla [pełnionych przez nie] funkcji akademickich”²³⁷. Uniwersytet i profesorowie są przez społeczeństwo obdarzeni wolnością akademicką, bowiem nie jest to – o czym pisano już wyżej – „zwykła” instytucja i „zwykły” zawód. Tak więc i w tym miejscu warto wyeksponować tezę o wyjątkowości uniwersytetu wśród innych instytucji społecznych. Jednocześnie przy tym – aby raz jeszcze przywołać Talcotta Parsonsa i George’a Platta – wolność akademicka zawiera w sobie nie tylko przywileje, lecz także głęboką odpowiedzialność. Jeśli bowiem wolność akademicka przynosi „uwolnienie

²³⁵ H. Reichman, *The Future of Academic Freedom...*, op. cit., s. 9.

²³⁶ P. Butler, R. Mulgan, *Can Academic Freedom Survive Performance Based Research Funding*, „Victoria University of Wellington Law Review” 2013, 44, 3/4, s. 499.

²³⁷ Por. T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...*, op. cit., s. 128–129 i 364.

od presji, które działają w innych układach organizacyjnych”, to należy założyć, że profesorowie będą „wypełniali funkcje, których się od nich oczekuje bez szczegółowej kontroli” lub takich – działających w innych sektorach społecznych mechanizmów „wymuszania” – jak na przykład współzawodnictwo na rynku, czy biurokratyczne nakazy²³⁸. Oczywiście, z pewnej perspektywy można takie podejście nazwać mitologizującym lub romantyzującym wolność akademicką – szczególnie kiedy przywołuje się wyidealizowaną przeszłość²³⁹.

W konkluzji warto dodać, że pojęcie wolności, także i wolności akademickiej, stanowi społeczną konstrukcję, zmienną – w zależności od „miejsca i czasu”. Tak pisze o tym Wendy Brown: „wolność akademicka, podobnie, jak każde pojęcie donoszące się do wolności lub praw nie jest «filozoficznym absolutem»; nie można go też w sposób jednoznaczny skonkretyzować; stanowi on relacyjną i kontekstualną praktykę” – zawsze w opozycji do tego, co jest postrzegane w danej społeczności jako ograniczenie wolności²⁴⁰. Pisze się także o istniejącym „napięciu” między wolnością akademicką w konkretnych warunkach historycznych a pewnego typu, odnoszącym się do tego pojęcia, „ideałem”²⁴¹. Wreszcie, Dennis Pavlich stwierdza, iż wolność akademicka nie ma charakteru „statycznego”, czy „absolutnego”²⁴² (inaczej do tej kwestii podchodzą William G. Tierney i Michael Lanford, uważając, że wolność akademicka jest uważana za „wartość transcendentną”²⁴³). Nie można więc wolności akademickiej traktować jako kategorii uniwersalnej czy esencjalnej. Można by na przykład zastanowić się choćby nad zmianami, jakie dla wolności akademickiej i jej poczucia przyniosło powstanie sfery wirtualnej i Internetu jako środka komunikacji naukowej, w tym również upowszechniania wyników badań. Jednak istota wolności akademickiej pozostaje bez zmian: badania naukowe i nauczanie stanowią przestrzenie wolnej myśli i wolnej ekspresji myśli.

Autorzy zdecydowanej większości publikacji dotyczących wolności akademickiej koncentrują uwagę na relacjach między uniwersytetem i społeczeństwem/polityką oraz na problemie jej urzeczywistnienia, zarówno

²³⁸ Ibidem, s. 123.

²³⁹ S. Fish, *What's Source for One Goose: The Logic of Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom and the Inclusive University*, red. S.E. Kahn, D.J. Pavlich, Vancouver 2000, s. 10.

²⁴⁰ Podają za: J. Currie, C. Petersen, K. Mok, *Academic Freedom in Hong-Kong*, Lanham 2006, s. 15.

²⁴¹ Por. przywołania: ibidem.

²⁴² D. Pavlich, *Academic Freedom and Inclusivity*, [w:] *Academic Freedom...*, op. cit., s. IX.

²⁴³ W.G. Tierney, M. Lanford, *The Question of Academic Freedom...*, op. cit., s. 20.

w kontekście naukowym, jak i dydaktycznym (i oczywiście prawdą jest, że istnieje „permanentne napięcie między tradycyjną autonomią akademickiej profesji a zewnętrznymi presjami”²⁴⁴). Chciałbym tutaj poszerzyć pole analizy; oto uważam bowiem, że integralnym komponentem wolności akademickiej jest posiadanie dyspozycji do pogłębiania i zachowywania (niezależnie od zewnętrznych okoliczności) wolności myślenia. Tak więc, jak sądzę, jednym z najistotniejszych źródeł wolności akademickiej jest socjalizowanie młodych naukowców w ową wolność myślenia; tak, aby stała się ona nienaruszalny rdzeń ich naukowej tożsamości. Bez – rozumianej wręcz esencjalistycznie – wolności myślenia jednostki nie ma możliwości urzeczywistniania idei wolności akademickiej. Wolność myślenia stanowi nie tylko podstawę intelektualizmu; powoduje ona, iż tożsamość posiadającego ją naukowca „wymyka się” zewnętrznym presjom i ograniczeniom. Niezależnie bowiem od warunków zewnętrznych pozostaje *de facto* poza zewnętrzną jurysdykcją. Wolność myślenia – myślenia otwartego i refleksyjnego – pozwala na posiadanie krytycznego dystansu wobec narzuconych przez polityków, ekonomistów i menedżerów (wszelakich) kryteriów. I właśnie ta wolność wraz z odpowiedzialnością współtworzy – aby nawiązać do rozważań Renaty Nowakowskiej-Siuty – „rdzeń funkcjonowania uniwersytetu, bez którego o jego istnieniu trudno mówić”²⁴⁵.

Wolność myślenia wiąże się z odwagą intelektualną, niejako wobec „samego siebie”. Oznacza to nie tylko odwagę wyjścia poza dominujące poglądy i pola badawcze, ale także odwagę zakwestionowania swojego dotychczasowego myślenia, własnych „intelektualnych dogmatów”. Pisałem o tym w jednym z poprzednich moich tekstów, w odniesieniu do teorii: „W jaki sposób nie dopuścić do «skategoryzowania» własnego umysłu (co w nieunikniony sposób prowadzi do swoistej «kategoryczności» wobec przedmiotu badań)? (...) Jest oczywiste, że przywiązujemy się do naszych sposobów ujmowania (i pojmowania) rzeczywistości, tym bardziej gdy nasze opisy zyskują społeczne uprawomocnienie w postaci drukowanych tekstów (...) Na ekranie komputerowym wykreślamy własny scenariusz [rzeczywistości]. Linearność kusi. Binarność uwodzi – to jest tym, a więc tamto nie jest tym. Logika włączania i wykluczania jest zniewalająca. Wystarczy tylko «wpisać» rzeczywistość (...) Historie i kultury, czasy i przestrzenie – przenosimy się swobodnie helikopterem Teorii. Siadamy w dowolnym miejscu, rzucamy

²⁴⁴ M.J. Finkelstein, *The Emergence of Modern Academic Role*, [w:] *The Academic Profession. The Professoriate in Crisis*, red. M.J. Finkelstein, P.G. Altbach, New York 1997, s. 28.

²⁴⁵ R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny...*, op. cit., s. 29.

«Okiem Teoretyka», wykreślamy granice, oddzielamy, szacujemy. Metanarracyjna teoria wprowadza nas w bezpieczny świat. Zakreśla jasne granice dozwolonej rzeczywistości (...). Stawia jasne pytania i daje jasne odpowiedzi. Teoria (...) daje nam poczucie transcendencji, władzy nad rzeczywistością²⁴⁶. Jednocześnie jednak sytuacja taka może prowadzić do dogmatyzmu i zamknięcia się w schematach, stąd moja propozycja kształtowania u młodych naukowców, nieodwołalnie związanej z wolnością myślenia, ich dyspozycji do przerywania własnego „scenariusza epistemologicznego” – to znaczy uznawanych często dotychczas za nieodwołalne sposoby postrzegania, analizowania i interpretowania rzeczywistości²⁴⁷. Mamy tutaj do czynienia z wolnością kreowania nowych form i przestrzeni naukowej wyobraźni. W ten sposób wolność akademicka spleta się nierozzerwalnie z wolnością myślenia. Warto w tym kontekście przywołać, za Renatą Nowakowską-Siutą, myśl Alberta Einsteina i pojęcie wolności wewnętrznej uznawanej przez niego za „wolność ducha, która polega na niezależności myślenia od (...) autorytetów i społeczeństwa, a także od (...) bezkrytycznej rutyny i przyzwyczajenia”. Perspektywy rozwoju wolności wewnętrznej są przy tym możliwe wówczas, kiedy społeczeństwo „nie przeszkadza jej rozwojowi”²⁴⁸.

Uważam, że uniwersytet jako instytucja i społeczności skupione wokół dyscyplin naukowych tworzą układy zdecydowanie sprzyjające urzeczywistnieniu wolności akademickiej. „Podmywanie” wolności akademickiej ma natomiast miejsce – jak to zostanie wykazane w innych rozdziałach tej książki – poprzez politykę wskaźnikowania uniwersytetów i naukowców oraz politykę urynkowania, jak również menedżeryzm. To czynniki „zewnętrzne” wobec uniwersytetu stanowią zagrożenie dla urzeczywistnienia wolności akademickiej.

Jako naukowiec reprezentujący dziedzinę nauk społecznych, ale czujący się także zdecydowanie humanistą, mam poczucie wolności akademickiej; nie odczuwam ograniczeń w zakresie wyboru interesującego mnie pola badawczego, metod badawczych, jak też wyboru sposobów upowszechnienia wyników moich badań i analiz oraz interpretacji. Czuję także pełną swobodę w kwestii doboru treści nauczania i nieograniczonych interakcji

²⁴⁶ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, 1, s. 33–34.

²⁴⁷ Na temat idei przerywania scenariusza epistemologicznego por. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996, s. 47–56.

²⁴⁸ Podaję za: R. Nowakowska-Siuta, *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec...*, op. cit., s. 98.

intelektualnych ze studentami. Od pierwszej mojej książki z roku 1994 po opublikowaną obecnie, stanowiącą jedenastą autorską monografię, czułem pełną autonomię zarówno jako naukowiec, jak i szerzej – jako człowiek w urzeczywistnianiu moich pasji akademickich. Nie czułem też żadnych presji czy ingerencji w tym zakresie, ani w kontekście presji wewnątrzuniwersyteckich ani pośrednio – wskutek wprowadzanych kolejnych ustaw i rozporządzeń.

Uniwersytet, jaki znam (i w jakim się rozwijałem oraz pokonywałem kolejne etapy kariery akademickiej), jako instytucja nie ingeruje w przestrzenie wolności akademickiej, wręcz przeciwnie – tworzy różnego typu mechanizmy zapewniające jej urzeczywistnienie. W takim uniwersytecie wolność akademicka znajduje swoje spełnienie w ramach społeczności wydziałów i dyscyplin naukowych. Jest przy tym związana z tworzeniem zasad i standardów, które dotyczą zapewnienia wysokiego poziomu badań naukowych i wysokiej jakości kształcenia. Wolność akademicka jest więc nieodwołalnie powiązana z kryteriami o charakterze *stricte* merytorycznym, ale także z poczuciem odpowiedzialności – zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak też indywidualnym. Odpowiedzialność instytucji uniwersytetu polega na dążeniu do przyczyniania się, poprzez naukę i kształcenie, do szeroko rozumianego rozwoju społecznego. Z kolei, odpowiedzialność jednostki polega na maksymalizacji dążeń do odkrywania nowej wiedzy i przekazywania jej studentom w sposób refleksyjny i nieortodoksyjny – zarówno jako źródła intelektualnej inspiracji, jak i krytycznego myślenia.

4

Książka jako „złoty standard” w naukach humanistycznych i społecznych

Martine Courant Rift podaje, że kiedy w 1050 roku biskup Leofric objął katedrę w Exeter, w jej bibliotece znajdowało się pięć książek. Mimo wielkich wysiłków z jego strony i stworzenia skryptorium, do jego śmierci w roku 1072 zdołano przygotować jedynie 66 książek. Z kolei, w roku 1442 w bibliotece w Cambridge znajdowało się 122 książek – i zajęło aż pół wieku zwiększenie tej kolekcji do 330²⁴⁹ (zdaniem wielu autorów, książka ze stronami, które można przewracać, zastępując dominujący uprzednio rolowany zwój stała się ważnym czynnikiem rozwoju i upowszechniania chrześcijaństwa²⁵⁰). Powyższe fakty stanowią tylko jeden symboliczny wyraz ludzkiej fascynacji słowem napisanym, którego książka jest absolutną kryształizacją (a która miała swój początek znacznie, znacznie wcześniej – na długo przed jej powstaniem).

W epoce Gutenbergowskiej książka przestała mieć swój elitarny charakter, stała się integralną częścią codzienności (w tym również edukacyjnej) i ważnym czynnikiem konstruowania tożsamości (można przypomnieć, że w XIX wieku edycje książek służyły jako podstawa „monumentalizacji literatury”²⁵¹). Obecnie jednak ta dominująca przez wieki forma książki, której istotę (oczywiście treści) stanowi „materialność”, zdaje się tracić swój

²⁴⁹ M.C. Rift, *Making Legal Knowledge in Global Digital Environments: The Judicial Opinion as Remix*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, red. D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, L. Yusubova, Fort Collins 2011, s. 156.

²⁵⁰ Por. A.O. Funk, *From Scroll to Codex: New Technology and New Opportunities*, [w:] *History of the Book: Disrupting Society from Tablet to Tablet*, Western Oregon University, Digital Commons, 2015, adres internetowy: <https://pdfs.semanticscholar.org/e97d/e8878f4e53de227cf-f192b19d31b093f39e1.pdf>, s. 17–28.

²⁵¹ A. Poletti, *Putting Lives on the Record: The Book as a Material and Symbol of in Life Writing*, „Biography” Summer 2017, 40, 3, s. 476.

„uniwersalny status”; zastępowana jest bowiem przez jej digitalne reprezentacje. Nadal jednak pozostaje symbolicznym „apogeum druku”. Nadal także możemy mówić o istnieniu „kultury książki” i metaforycznej władzy książki²⁵².

Przez wieki książka stanowiła symbol kultury i była postrzegana jako uosobienie mądrości²⁵³. W kontekście tym należy zgodzić się z twierdzeniem Jamesa W. Careya, który pisze, że „powstanie książki stanowi nie tylko epizod w historii ludzkiego postępu”, ale także w pewnym sensie „punkt krytyczny”. Uważa on, że dzięki książce powstał nowy „modernistyczny sposób myślenia”, „nowa technologia intelektu”, związana ze zdolnością do czytania drukowanego tekstu (dodam od siebie, że przekształciła ona też – w porównaniu z uprzednimi formami pisania – doświadczenie czytania, a to w związku ze wspomnianym już pojawieniem się kartek/stron jako następujących po sobie przedmiotów percepcji). Książka jest także źródłem historycznego „podziału intelektualnego” w każdym społeczeństwie – na analfabetów i wykształconych²⁵⁴. Symbolizuje „wielki podział” na sferę ignorancji i sferę oświecenia (koncepcja „człowieka literackiego”)²⁵⁵.

Umiejętność czytania książki zawsze symbolizowała esencję wolności²⁵⁶. I obecnie, mimo niemal całkowitej likwidacji analfabetyzmu, czytanie (odpowiednich) książek stanowi – jak wykazują to niezliczone badania – wyraz posiadanego kapitału kulturowego oraz statusu społecznego, wraz z takimi wskaźnikami, jak odwiedzanie muzeów, teatrów i oper, udział w koncertach muzycznych²⁵⁷. W literaturze poświęconej stratyfikacji społecznej istnieje przy tym podział na „high” (wysokie) and „low” (niskie) czytanie²⁵⁸. Występuje, aby odwołać się do teorii Pierre’a Bourdieu, nierówna „dystrybucja smaku” w dziedzinie czytania²⁵⁹. Kategoria „smaku literackiego” odnosi się do tezy, że książki, które się czyta stanowią symbol przynależności do klasy społecznej²⁶⁰. I nic się też nie zmieniło od wieków: niektóre światowe

²⁵² R.E. Day, *The Modern Invention of Information. Discourse, History and Power*, Illinois 2001, s. 10.

²⁵³ A. Marino, *The Biography of „the Idea of Literature”: From Antiquity to the Baroque*, New York 1996, s. 108.

²⁵⁴ J.W. Carey, *The Paradox of the Book*, „Library Trends” 1984, 33, 2, s. 105–106.

²⁵⁵ Ibidem, s. 106.

²⁵⁶ Ibidem.

²⁵⁷ Y. Li, M. Savage, A. Warde, *Social stratification, social capital and cultural practice in the UK*, [w:] *The Handbook of Research Methods and Applications on Social Capital*, Cheltenham 2015, s. 36.

²⁵⁸ D. Wright, *Cultural Capital and the Literary Field*, „Cultural Trends” June 2006, 15, 2–3, s. 125.

²⁵⁹ Por. ibidem, s. 128–129.

²⁶⁰ Por. odnoszące się w tym zakresie rozważania: W. Atkinson, *The Structure of Literary Taste: Class, Gender and Reading in the UK*, „Cultural Sociology” 2016, 10, 2(2), s. 247–266.

religie są nadal „religiami księgi”, a ich wyznawcy to „ludzie księgi” (można wspomnieć w tym miejscu Biblię, Koran, czy Talmud)²⁶¹. Książka przez wieki stanowiła także potężny czynnik socjalizacyjny: zachodni Kanon ksiąg (dzisiaj krytykowany z wielu perspektyw) uważany był za nośnik kultury Zachodu. Zakładano, że kanoniczne książki pozwalają na przyswojenie sobie „uniwersalnej prawdy i wartości”²⁶².

Dodam w tym miejscu, że nie wszyscy poddali się fascynacji książce. Na przykład, Immanuel Kant był przekonany, że ludzie czytający zbyt dużo tracą zdolność do samodzielnego myślenia²⁶³. Z kolei poglądy Johna Locke’a dotyczące książki Carla Hesse podsumowuje w sposób następujący: „Był głęboko sceptyczny w kwestii wartości ksiąg jako źródła wiedzy. Uważał, że były one nie tyle skarbnicą prawdy, co różnego typu bajd i przesądów. Za bardzo niebezpieczną uznawał iluzję, jakoby książki były zasobnikiem wiedzy. Był świadomy, że forma książki sama w sobie, poprzez ostateczne zawarcie treści, prowadzi do reifikacji informacji w niej zawartych. Utrzymywał, że jedynym źródłem wiedzy (...) są zmysły. Książki muszą być postrzegane jedynie jako mechanizm transmisji (...)”²⁶⁴. W XIX wieku pojawiła się nawet teza o „chorobie czytania powieści”, która miała być leczona z uwagi na to, że przyczyniała się do zaburzeń mentalnych oraz chorób oczu i mózgu²⁶⁵. Uważano też, że „bezladne czytanie” „osłabiające umysły mężczyzn i kobiet prowadzi do zwiotczenia tkanek i ciał oraz osłabienia żywotności narodu”²⁶⁶. Zakładano często, że czytanie prowadzi do „przestymulowania zmysłów”²⁶⁷.

Od początku swojego istnienia książka stanowiła formę „umieszczenia” i „organizacji” wiedzy²⁶⁸. Wpisuje się to w jeden z podstawowych celów, które przyświecają każdemu naukowcowi: opublikowanie swoich wyników badań czy teoretycznych rozważań. Tak o tym pisze Blaise Cronin: „Naukow-

²⁶¹ Por. J. Assmann, *The Structure of Literary Taste: Class, Gender and Reading in the UK*, „Cultural Sociology” 2016, 10, 2(2), s. 128.

²⁶² W. Casement, *The Great Canon Controversy, The Battle of Books in Higher Education*, New Brunswick 1996, s. X.

²⁶³ K. Littau, *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge 2006, s. 4.

²⁶⁴ C. Hesse, *Books in Time*, [w:] *The Future of the Book*, red. G. Nunberg, Berkeley 1996, s. 23.

²⁶⁵ K. Littau, *Theories of Reading*, s. 5; por. na ten temat również – odnoszące się do czytelnictwa kobiet – rozważania zawarte w książce A. Gromkowskiej-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013 – szczególnie rozdział czwarty.

²⁶⁶ K. Littau, *Theories of Reading...*, op. cit., s. 5.

²⁶⁷ Ibidem.

²⁶⁸ A. Noss, *Locating Knowledge*, [w:] *Cognition and the Book. Typologies of Formal Organization of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*, red. K.A.E. Enenkel, W. Neuber, Leiden 2005, s. 35.

cy są oczywiście motywowani przez ciekawość, intelektualną ekscytację, dążenie do odkrywania, ale to publikowanie stanowi środek przenoszenia w sferę publiczną wyników ich wysiłków intelektualnych (...)”²⁶⁹. I to właśnie książka w naukach humanistycznych oraz społecznych stanowi apogeum publikowania. W nauce „władza książki” wynika właśnie z „władzy wiedzy”, która jest w niej zawarta²⁷⁰ (Anna Poletti pisze o „symbolicznej władzy książki”²⁷¹). Jednocześnie wielu teoretyków książki odwołuje się do idei pewnej „skończoności” książki czy jej „ostateczności”. Jacques Derrida pisze o „naturalnej totalności” książki²⁷², Paul Otlet o „intelektualnej totalności książki”²⁷³, a przywoływana wyżej Anna Poletti podkreśla jej „fundamentalną homogeniczność”²⁷⁴. Z kolei Charles Bazerman uznaje, że „tekst pisany stanowi definitywną formę stwierdzenia lub argumentacji”²⁷⁵, zaś Kathleen Wahl podkreśla „definitywność druku”²⁷⁶. Podobne podejście prezentuje wspomniany już Paul Otlet, uważając, że książkę – jako formę reprezentacji rzeczywistości – cechuje totalność/całościowość i „pojedyncza jednorodność”²⁷⁷. Tak o tym pisze, omawiający poglądy Paula Otleta, Ron Day: „pojęcie książki jako zamkniętej totalności re-prezentowanych faktów było źródłem autorytetu książki i jej pozytywnego realizmu”²⁷⁸. „Historyczna metafizyka książki” związana jest więc z jej „istotą” czy „naturą”²⁷⁹ (bardzo często przy tym idealizowano książkę²⁸⁰).

Jak już pisano wyżej, w nauce książka nierozzerwalnie łączy się z wiedzą. Dla naukowców nauk humanistycznych i społecznych to monografia stanowi podstawowy środek prezentowania rezultatów własnych badań²⁸¹. Tom Mole uznaje, że książka zawsze aspiruje do znaczącego wkładu w wiedzę

²⁶⁹ B. Cronin, *The Hand of Science. Academic Writing and Its Rewards*, Lanham 2005, s. 11–12.

²⁷⁰ J.W. Carey, *The Paradox of the Book...*, op. cit., s. 109.

²⁷¹ A. Poletti, *Putting Lives on the Record...*, op. cit., s. 463.

²⁷² Por. J.W. Carey, *The Paradox of the Book...*, op. cit., s. 103.

²⁷³ R.E. Day, *The Modern Invention of Information...*, op. cit., s. 14.

²⁷⁴ A. Poletti, *Putting Lives on the Record...*, op. cit., s. 476.

²⁷⁵ C. Bazerman, *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, London 1988, s. 18.

²⁷⁶ K. Wagla, *What Kroetsch Said. The Problem of Meaning and Language in What the Crow Said*, „Canadian Literature” Spring 1991, 128, s. 103.

²⁷⁷ Por. R. Day, *Paul Otlet's Book and Writing of Social Space*, [w:] *Historical Studies in Information Science*, red. T.B. Hanh, M. Buckland, Medfor 1998, s. 45.

²⁷⁸ Por. *ibidem*, s. 46.

²⁷⁹ Por. *ibidem*, s. 44.

²⁸⁰ A. Poletti, *Putting Lives on the Record...*, op. cit., s. 466.

²⁸¹ A. Watkinson, *Electronic Solutions to the Problems of Monographs Publishing...*, op. cit., s. 1.

(przy czym, prestiż książki związany jest także z procesem recenzenckim, jak również z okładką, papierem, czcionką – dbałość o to stanowi istotny komponent ostatecznego wizerunku dzieła)²⁸².

Podobnie stanowisko zajmuje Gary Hall. Sądzi, że w naukach humanistycznych i społecznych to książki, a nie artykuły są „w najwyższym stopniu wartościowanym i prestiżowym sposobem komunikowania [rezultatów badań]”²⁸³. Andrea Bonaccorsi uważa, że w ramach nauk społecznych i humanistycznych „artykuły w czasopismach nie są odpowiednim medium, bowiem nowe interpretacje [przedtem już podejmowanych problemów] wymagają dłuższych rozważań, które odpowiadają formatowi książki”²⁸⁴. Podobnie utrzymuje Blaise Cronin: „dla wielu humanistów monografia pozostaje najbardziej szanowanym sposobem publikowania”²⁸⁵. Twierdzi się, że to właśnie książki mają „potencjał do kształtowania debaty akademickiej i publicznej”²⁸⁶. Linda McDowell uznaje, że w świadomości naukowców książka zachowała swój status „złotego standardu” i wskaźnik „poważnej nauki”²⁸⁷; „książka pozwala na syntezę, refleksję i upowszechnianie idei”²⁸⁸. Z kolei Melissa Terras podkreśla, że „w naukach humanistycznych monografia to wielka rzecz”; „jeżeli chcesz być poważnie traktowany w naukach humanistycznych, napisz monografię”²⁸⁹. Alessandra di Tella pisze o tym następująco: „Od początku naukowej wymiany myśli w naukach humanistycznych monografie akademickie były uznawane za ekspresję najwyższego poziomu wytwarzania wiedzy i jej upowszechniania. I także obecnie, wbrew presji, aby publikować artykuły w czasopismach, monografia jest uważana za najbardziej adekwatny i uprawomocniony sposób pisarstwa akademickiego i najbardziej znaczące kryterium przy szacowaniu statusu akademickiego

²⁸² T. Mole, *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R.E. Lyons, S. Rayner, New York 2016, s. 14.

²⁸³ G. Hall, *Digitize this book! The Politics of Ne Media, or Why We Need Open Access Now*, Minneapolis 2008, s. 12.

²⁸⁴ A. Bonaccorsi, *Towards and Epistemic Approach to Evaluation in SSH*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccorsi, Cham 2018, s. 4.

²⁸⁵ B. Cronin, *The Hand of Science...*, op. cit., s. 22.

²⁸⁶ A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies*, „Progress in Human Geography” 2009, 33, 1, s. 120.

²⁸⁷ L. McDowell, *Why Write Books?* „Progress in Human Geography” 2009, 33, 1, s. 123.

²⁸⁸ Ibidem.

²⁸⁹ M. Terras, *Want to be taken seriously as scholar in the humanities? Publish a monograph*, „The Guardian” 30 September 2014, adres internetowy: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/sep/30/publishing-humanities-monograph-open-access>

i ocenie wkładu [w wiedzę – przyp. ZM] oraz osiągnięć²⁹⁰. Tom Mole pisze, iż monografia uznawana jest w wielu dziedzinach nauki za „najbardziej wartościową formę [ekspresji] rezultatów badawczych i ostatecznie sygnałem osiągnięć”, pozwalającym na awans²⁹¹. I kontynuuje dalej: „Monografia stała się «złotym standardem» dla wielu dyscyplin humanistycznych”. Jest centrum naszego akademickiego życia. Od początku istnienia uniwersytetu „kody i architektura strony były wbudowane w tkanę akademii i kariery”²⁹². Według Eleonory Belfiore, „akademicki prestiż i status są ciągle w dużej mierze związane z tradycyjnym złotym standardem osiągnięć akademickich reprezentowanym przez (...) monografię”²⁹³. Wreszcie Blaise Cronin i Kathryn La Barre piszą: „książka jest ciągle główną monetą w królestwie [nauki]”²⁹⁴. Książka nadal symbolizuje prestiż, intelektualizm i karierę²⁹⁵. Jednocześnie, badania potwierdzają, iż naukowcy mają silną wewnętrzną intelektualną motywację do napisania monografii²⁹⁶ – jako wyrazu ich pasji w zakresie uprawiania nauki. Książka jest też uważana przez większość naukowców nauk humanistycznych i społecznych – jestem o tym przekonany – za apogeum wolności akademickiej.

Dodam, że nawet w Stanach Zjednoczonych, w których – obok Wielkiej Brytanii – występuje zasadnicza orientacja na publikowanie w prestiżowych czasopismach, książka zachowała swój dawny tradycyjnie wysoki status. W najbardziej uznanych amerykańskich uczelniach w naukach humanistycznych monografia – w systemie promocji i oceny – ma absolutną dominację²⁹⁷.

²⁹⁰ A. di Tella, *Digital Humanities and e-commerce: considerations on digital monographs*, „Studia UBB Digitalia” June 2018, 63, 1, s. 43.

²⁹¹ T. Mole, *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact...*, op. cit., s. 14.

²⁹² Ibidem, s. 13.

²⁹³ E. Belfiore, *The Humanities and Open-Access Publishing: A New Paradigm of Values*, [w:] *Humanities in the Twenty-First Century. Beyond Utility and Markets*, red. E. Belfiore, A. Upchurch, New York 2013, s. 207.

²⁹⁴ Podaję za: A. Zuccala i in., *Can we rank scholarly book publishers? A bibliometric experiment with the field of history*, „Journal of the American Society for Information Science and Technology” 2015, 66, 7, adres internetowy: https://static-curis.ku.dk/portal/files/135626338/Zuccala_et_al_JASIST_BookPub_2014.pdf, s. 3.

²⁹⁵ A. van der Weel, *Monographs in a Changing Reading Cultures*, *Against the Grain*, 2018, 28, 3, Article 13, s. 27, adres internetowy: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=atg>.

²⁹⁶ P. Williams i in., *The role and future of the monograph in arts and humanities research*, „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2009, 61, 1, s. 74.

²⁹⁷ D.C. Stanton i in., *Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship for Tenure and Promotion*, New York 2007, adres internetowy: <https://apps.mla.org/pdf/taskforcereport0608.pdf>, s. 39.

Występuje tam wręcz niekiedy „tyrania monografii”²⁹⁸. Niezwykle znacząca rola monografii w promocjach na amerykańskich uniwersytetach w naukach humanistycznych spowodowała, że nazywa się ją nawet „świętym Graalem”²⁹⁹.

Podobnie konkluduje Walter W. Powell: „Na amerykańskich uniwersytetach książki są bardzo ważnym towarem. Są pisane, czytane, dyskutowane i recenzowane”³⁰⁰. Również w odniesieniu do kontekstu amerykańskiego Kristina Nawrotzki i Jack Dougherty twierdzą, iż „napisanie ważnej książki ma bardzo ważne znaczenie dla (...) akademickiego sukcesu”; „dla statusu w ramach profesjonalnej wspólnoty”³⁰¹. Z kolei Leigh Estabrook podkreśla, że na amerykańskich uniwersytetach najważniejszym kryterium promocji w naukach humanistycznych jest „naukowa monografia, dobrze napisana, z przekonującą argumentacją, oparta na adekwatnych (...) źródłach (...) i opublikowana w prestiżowym wydawnictwie akademickim”³⁰². Niektórzy badacze utrzymują, że „monografie badawcze funkcjonują jako barometr stanu dyscypliny”³⁰³. Specyfika pewnych badań i niektórych dyscyplin wymaga publikowania tekstów w formie „długiej” książki, a nie artykułów w czasopiśmie. Twierdzi się w tym kontekście, że książka pozwala na szczegółową argumentację. Jest ona też związana z „szerszym intelektualnym znaczeniem długoterminowych badań”³⁰⁴. Alison Blunt w odniesieniu do książek w dyscyplinie geografia napisała: „przyszłość książki w naukach geograficznych zależy od kultywowania intelektualnej kultury, w której ceni się długoterminowe konsekwentne badania, a naukowiec posiada dużo czasu na myślenie i refleksję, czytanie i pisanie oraz wykorzystanie różnego typu wiedzy geograficznej”³⁰⁵. Z kolei Ginevra Peruginelli, Sebastiano Faro i Tommaso Agnoloni napisali: „Monografie są uprawomocnione jako podstawowy instrument dostarczania udokumentowanych rezultatów badań w dyscyplinie prawa”³⁰⁶.

²⁹⁸ Ibidem, s. 60.

²⁹⁹ C.A. Trower, *Success on the Tenure Track: Five Keys to Faculty Job Satisfaction*, Baltimore 2012, s. 37.

³⁰⁰ Por. J. Wellington, *Getting Publishes. A Guide for Lecturers and Researchers*, London 2003, s. 67.

³⁰¹ K. Nawrotzki, J. Dougherty, *Introduction*, [w:] *Writing History in the Digital Age*, red. K. Nawrotzki, J. Dougherty, San Francisco 2013, s. 8.

³⁰² L. Estabrook, *The Book as the Gold Standard for Tenure and Promotion in the Humanistic Disciplines*, Champaign 2003, publikacja online; adres internetowy: [/http://msc.mellon.org/msc-files/Book%20as%20the%20Gold%20Standard.pdf](http://msc.mellon.org/msc-files/Book%20as%20the%20Gold%20Standard.pdf), s. 4

³⁰³ K. Ward, *Introduction*, „Progress in Human Geography” 2009, 33(1), s. 102.

³⁰⁴ T. Barnes, *Standards? What Standards?* „Progress in Human Geography” 2009, 33(1), s. 120.

³⁰⁵ A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies...*, op. cit., s. 121.

³⁰⁶ G. Peruginelli, S. Faro, T. Agnoloni, *A Survey on Legal Research Monograph Evaluation in Italy*, [w:] *The Evaluation of Research...*, op. cit., s. 214.

Jednocześnie zauważa się, że w Stanach Zjednoczonych w procesach awansów w naukach humanistycznych dorobek w wersji elektronicznej jest ignorowany, natomiast zdecydowanie dominują drukowane monografie³⁰⁷. Krytycy takiego podejścia twierdzą, że wynika ono z „nazbyt wąskiej definicji tego, co konstytuuje naukę” i wykluczania nowych (elektronicznych) form upowszechniania wiedzy naukowej³⁰⁸. Przy tym, jedynie w przypadku 30% katedr akceptuje się w procesie awansowego oceniania monografie elektroniczne³⁰⁹. Piszemy, że na wielu amerykańskich uniwersytetach w naukach humanistycznych i społecznych występuje wręcz „stygmatyzacja” książek publikowanych online; nie mogą one służyć jako podstawa awansu naukowego³¹⁰. Sytuacja ta jest także krytykowana w związku z faktem, iż w Stanach Zjednoczonych młodzi naukowcy nauk humanistycznych znajdują się „w potrzasku”. Oto bowiem z jednej strony występują coraz większe trudności w publikowaniu książek, które związane są z brakiem środków finansowych na druk. Z drugiej strony – w przypadku starań o awans naukowy – występują coraz większe wymagania w zakresie opublikowania monografii w prestiżowym wydawnictwie³¹¹. Kristen Nawrotzki i Jack Dougherty zwracają w tym kontekście uwagę na następujący problem, związany z wydawaniem książek w prestiżowych wydawnictwach. Uważają oni, że obecnie coraz częściej wartość naukowa książki jest postrzegana głównie jako konsekwencja statusu wydawnictwa, w którym została opublikowana (to samo zdaje się wynikać z ostatnich ustaleń w Polsce dotyczących punktowania książek – w kontekście ewaluacji dyscyplin za lata 2017–2020). Z kolei, ich zdaniem, prestiżowe wydawnictwa podejmując decyzję o akceptacji książki do druku, kierują się w dużej mierze względami marketingowymi – potencjalną liczbą sprzedanych egzemplarzy. Z perspektywy wydawcy, przynajmniej amerykańskiego, „dobra książka” to ta, którą można „dobrze” sprzedać, a to nie ma nic wspólnego z jej wartością naukową³¹².

Warto przy tym dodać, że amerykańskie badania wśród uniwersyteckich katedr socjologii wykazały, że pracujący tam naukowcy, zorientowani na badania ilościowe, publikują głównie artykuły w czasopismach, a z kolei

³⁰⁷ D.C. Stanton i in., *Report of the MLA Task Force...*, op. cit., s. 13.

³⁰⁸ Ibidem.

³⁰⁹ Ibidem, s. 43–44.

³¹⁰ J.W. Thompson, *The Death of the Scholarly Monograph in the Humanities? Citation Patterns in Literary, Scholarship*, „Libri” 2002, 52, s. 122–123.

³¹¹ D.C. Stanton i in., *Report of the MLA Task Force...*, op. cit., por. np. s. 32, 39, 62.

³¹² K. Nawrotzki, J. Dougherty, *Introduction*, [w:] *Writing History...*, op. cit., s. 8.

prowadzący analizy jakościowe są zainteresowani publikowaniem książek³¹³ (przy czym, katedry preferujące badania ilościowe i publikowanie artykułów zajmowały wyższe miejsca w rankingach, aniżeli te, w których podejmowano badania jakościowe wydawane w postaci książek)³¹⁴.

Dodam, że również w Polsce monografie w naukach humanistycznych i społecznych odgrywają bardzo znaczącą rolę, zarówno jako czynnik statusu naukowca, jak i niekiedy decydujący komponent naukowego *curriculum vitae* w postępowaniach habilitacyjnych oraz przewodach profesorskich („rozprawa habilitacyjna”, „książka profesorska”).

Z drugiej strony, w ostatnim okresie pojawiła się na Zachodzie teza o kryzysie, upadku, czy nawet „śmierci” monografii³¹⁵, szczególnie w jej klasycznej drukowanej wersji. Źródłem tej tezy są: wspomniany brak środków finansowych³¹⁶ (na druk i zakupy do bibliotek), digitalizacja książek (o której będę pisał więcej w kolejnym rozdziale) oraz orientacja na publikowanie w wysoko punktowanych czasopismach. Warto dodać, że wieści o „śmierci książki” w odniesieniu do Stanów Zjednoczonych nie znajdują potwierdzenia w danych dotyczących nauk humanistycznych. W roku 2009 opublikowano tam 47 124 nowych tytułów, w roku 2012 – 51 789, a w roku 2013 – 54 273 (wzrost 2009–2013 – 15%)³¹⁷. Jeśli nawet istnieje nieco inne, niż to miało miejsce jeszcze w niedawnej przeszłości, rozłożenie „akcentów” w orientacji na artykuły w czasopismach i orientacji na monografie (na korzyść tych pierwszych), to jednakże książka nadal jest postrzegana w naukach humanistycznych i społecznych jako – powtórzę – apogeum i esencja uprawiania nauki.

Należy przy tym dodać, że w dziedzinie cytowania książki (humanistyczne i społeczne) mają długoterminowy wpływ – przez lata, a nawet dekady. Przywołuje się tutaj pojęcie „skumulowanych cytatów” (czy cytowań). Cytowanie artykułów kończy się zwykle po kilku latach³¹⁸. Twierdzi się nawet, że

³¹³ F. Moksony, R. Hegedus, M. Csa' sza' r, *Rankings, research styles, and publication cultures: A study of American Sociology Departments*, „Sociometrics” November 2014, 101, s. 1723.

³¹⁴ Ibidem, s. 1724.

³¹⁵ Por. J.W. Thompson, *The Death of the Scholarly Monograph in the Humanities?...*, op. cit., s. 121.

³¹⁶ A. di Tella, *Digital Humanities and e-commerce...*, op. cit., s. 43.

³¹⁷ *Trends in Academic Books Published in the Humanities and Other Fields*, [w:] *Humanities Indicators. A Project of American Academy of Arts and Sciences*, December 2015, publikacja online; adres internetowy: <https://www.humanitiesindicators.org/content/indicatoroc.aspx?i=88#fig392>

³¹⁸ All academic books must go digital. How conservative publishers and authors risk killing off books and chapters across University social sciences and humanities, September 29, 2014, publikacja online, bez stron: *Writing for Research*; adres internetowy: <https://medium.com/advice-and-help-in-authoring-a-phd-or-non-fiction/all-academic-books-must-go-digital-c81b2a8312c>

wiele znakomitych artykułów publikowanych w humanistycznych naukowych czasopismach nie jest cytowanych przez nikogo³¹⁹. W procedurach ewaluacyjnych na całym świecie obniża się rangę monografii, także w naukach humanistycznych i społecznych, preferując artykuły w prestiżowych czasopismach, niezależnie czy są one „czytane, wykorzystywane lub cytowane przez kogokolwiek”³²⁰. Czy więc można zgodzić się ze stwierdzeniem, iż artykuły służą przede wszystkim punktowej ewaluacji, a książki przede wszystkim upowszechnianiu idei?³²¹ Moim zdaniem, książka stanowi bez wątpienia kontynuację najpiękniejszych intelektualnych, kulturowych tradycji, podczas gdy artykuły w większym stopniu wpisują się – w naukach humanistycznych i społecznych – w zorientowaną na „wydajność” logikę działania korporacji.

W kontekście tym można przywołać krytykę systemu ewaluacji w Wielkiej Brytanii, gdzie w wielu dyscyplinach artykuł na 8 000 słów znaczy tyle samo (w odzwierciedleniu „punktowym”), co książka na 100 000 słów³²². Wim Blockmans ustosunkowując się do tego zjawiska pisze: „Kultura publikowania i społeczne odniesienia (...) nauk humanistycznych i społecznych są tak fundamentalnie odmienne od tych, które są typowe dla nauk medycznych i przyrodniczych, że jest całkowicie nieuprawomocnione, aby twierdzić, że instrumenty ewaluacji adekwatne dla jednej dyscypliny można automatycznie zastosować do innych”³²³.

Z perspektywy tej nie można więc „uniwersalizować” oceny twórczości naukowej i – jak to często ma miejsce – narzucać kryteriów typowych dla nauk przyrodniczych czy ścisłych innym naukom; taki zabieg „uderza” bowiem w istotę czy rdzeń nauk humanistycznych i społecznych. Należy raz jeszcze podkreślić, że w naukach tych to właśnie wybitne monografie wyznaczają dalsze kierunki badań, mają wpływ na sposób myślenia i stanowią niekiedy wielkie syntezy, a zdecydowanej większości tematów/problemów w żaden sposób nie można zrekonstruować/przedstawić na kilkunastu stronach artykułu. Trzeba jednak jeszcze raz przywołać tutaj oczywisty fakt, iż w nieunikniony sposób książkę przygotowuje się latami. Mówiłem o tym podczas jednego z wystąpień konferencyjnych: „Badania naukowe nie znoszą ani pośpiechu ani presji. Rozwiązanie problemu badawczego, który narodził

³¹⁹ Ibidem.

³²⁰ Ibidem.

³²¹ Ibidem.

³²² L. McDowell, *Why Write Books?...*, op. cit. s. 122.

³²³ W. Blockmans, *The underestimated humanities and social sciences*, [w:] *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, red. A. Cavalli, London 2007, s. 91.

się w umyśle badacza wymaga czasu – zwykle wielu lat, a nawet dekad. Odkrywanie nowej prawdy o świecie i skryształowanie jej w nową wiedzę stanowi proces i nie jest «nagłym aktem» (wyjątek «eureka» Archimedesza tylko potwierdza tę regułę). W trakcie tego procesu myśl naukowca, czy to fizyka-eksperymentatora w laboratorium czy historyka cierpliwie studiującego dawne rękopisy, przekształca się i dojrzewa. Niekiedy powraca do odrzuconych już idei czy pomysłów, niekiedy mknie jak Porsche na autostradzie po to, aby stanąć nagle przed czerwonym znakiem zakazu, bo okazało się, że to nie ta droga. Aż w końcu naukowiec – w wyniku długotrwałych systematycznych dociekań – podejmuje decyzję: czas opublikować wyniki badań. Ileż to kluczowych dla rozwoju współczesnej nauki i postępu cywilizacyjnego odkryć powstało po kilkudziesięciu latach wysiłków badawczych... biografie wielu laureatów Nagrody Nobla dowodzą tego niezbicie”.

W rezultacie, książka z trudem wpisuje się w logikę punktowej ewaluacji, zgodnie z którą pisać trzeba „szybko” (zasada *Publish or Perish* – „publikuj lub giń” – dominuje w coraz większym stopniu w naukowej kulturze wyższych uczelni). W ramach logiki ewaluacji tracą więc znaczenie Wielkie Dzieła – przygotowywane zwykle przez kilka, a niekiedy kilkanaście lat monografie stanowiące apogeum pasji i satysfakcji z pracy naukowej (a także, jak pisano o tym wyżej – awansu naukowego). A przecież to właśnie książka jest szczytem akademickości, jak również źródłem prestiżu w – kreowanej przez wspólne intersubiektywne znaczenia – społeczności akademickiej. Odwołam się ponownie do mojego wystąpienia konferencyjnego, w którym stwierdziłem: „Istotą naszej biografii – jako naukowców – jest odkrywanie tajemnicy wiedzy, jest dążenie do zrozumienia prawdy. Nie ma nic piękniejszego, niż – powodująca skok adrenaliny – eureka, kiedy niegdyś gęsim piórem, potem pracowicie długopisem, później na maszynie do pisania, a dziś zwykle na komputerze – składamy słowa, zdania układają się w akapity, te w rozdziały, w książkę. Na tym polega sens naszej pracy, niekiedy sens naszego życia”.

Fascynacja książką i pisanie książki jest wśród naukowców z zakresu nauk humanistycznych i społecznych powszechna. O ile przy tym, jak mogę sądzić na własnym przykładzie, pisanie artykułu do czasopisma bywa przez nich traktowane jako „zadanie naukowe”, to książka (szczególnie monograficzna) stanowi „esencję” naukowego indywidualizmu. Jest postrzegana jako apogeum w zakresie „urzeczywistnienia” własnych myśli, a dla niektórych wręcz metafizyczny symbol naukowości. Książka stanowi też jednocześnie abstrakcyjne, jak i materialne uosobienie autorstwa (Paul Otlet uważał, że

książka stanowi „dynamiczne ucieleśnienie energii (...) [umysłu i ducha]”³²⁴, ucieleśnienie „mentalnej energii”³²⁵). Zwykle występuje przy tym bardzo silna identyfikacja autora z jego książką, jako że uznaje on ją za ekspresję swojej naukowej tożsamości, za swój – powtórzę – indywidualny głos w nauce. Zapis(yw)ana kartka papieru czy strona na ekranie fascynuje przy tym pewnym (niekiedy wręcz narcystycznym) poczuciem władzy nad literami, słowami, akapitami, stronami, rozdziałami. Magia pisania, to magia ekspresji – poprzez litery, język i strony – własnych myśli, idei i wyników badań. Biała kartka papieru czy „czysta strona” na ekranie prowokuje (jest jak magnes), ale jednocześnie stanowi uosobienie obietnicy intelektualnej wolności – można ją zapisać na każdy sposób. Pisanie stanowi więc kulminację władzy i wolności umysłu. Pisanie książki dostarcza przy tym ogromnej przyjemności umysłowej, ale też często emocjonalnej i estetycznej. To także przyjemność przecucia, że „ktoś mnie przeczyta”, a niekiedy także (niezależnie od realiów) przyjemność marzenia o „przejściu do Historii”, stania się jej częścią, a to poprzez akt „uwiecznienia” własnych myśli (i to tworzy jeden z kontekstów fascynacji tym co napisane, a w szczególności tym co wydrukowane). Tak pisze o tym Alison Blunt: „Z wszystkich przyjemności życia akademickiego napisanie ostatnich słów w ostatnim rozdziale książki ustępuje jedynie oglądaniu i odczuwaniu książki, gdy jest ona ostatecznie opublikowana”³²⁶. Mamy tutaj do czynienia z nieprawdopodobną przyjemnością patrzenia na własną książkę i trzymania jej w dłoniach, a także z dumą, kiedy widzimy ją na półkach w księgarni czy w bibliotece.

Pisanie książki stanowi – w naukach humanistycznych i społecznych – zupełnie inny proces, niż pisanie artykułu. Ta druga forma, relatywnie krótka, wymaga apriorycznej detalicznej konceptualizacji przed napisaniem, zarówno od strony formalnej (dostosowanie do wymogów czasopisma), jak i od strony merytorycznej. Można stwierdzić bez przesady, że już na początku niemal „wszystko wiadomo”. W przypadku książki monograficznej, która jest projektem kilkuletnim, na początku zwykle znany jest tylko zarys koncepcji, ogólna idea, podstawowe założenia, natomiast często można jedynie przeczuwać, co ostatecznie się „wyłoni” (niekiedy nawet na początku jest fascynujący lub wysoce frustrujący chaos). W naukach humanistycznych czy społecznych proces pisania jest nie tylko procesem odzwierciedlenia

³²⁴ R.E. Day, *The Modern Invention of Information...*, op. cit., s. 13.

³²⁵ Ibidem, s. 17.

³²⁶ A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies...*, op. cit., s. 121–122.

myśli, lecz jej re-kreacji, przetwarzania, zmiany akcentów, wyłaniania się jej nowych, niekiedy odmiennych trajektorii.

Pisanie nie polega przy tym – jak to ujmują Doreen Starke-Meyerring i Anthony Paré – na „transkrypcji idei” (z umysłu na stronę kartki czy ekran komputera); wpisane w nie jest „tworzenie idei”³²⁷ (nie ma też związku z „przepisywaniem” na papier mówienia). Według Paula Otleta, książka jako „intelektualny instrument” nie tylko prezentuje teorie, ale „konstruuje je”; nie tylko „przekłada myśli, ale kształtuje je”³²⁸. Bardzo często przy tym w trakcie pisania następuje, jak wiem to z własnego doświadczenia, znacząca re-konceptualizacja wyjściowej koncepcji książki. Często to, co w umyśle, jest „luźno skonceptualizowane, niepowiązane ze sobą, czy nawet niespójne”, z czasem w trakcie pisania staje się „retorycznie przekonujące, konceptualnie jasne i spójne”³²⁹.

Ronald T. Kellog pisze w tym kontekście, że pisanie książki nie stanowi tylko – aby powtórzyć – „aktu odzwierciedlania” pewnego stanu umysłu, czy sprawozdawania wyników badań. Pisanie stanowi formę myślenia i jego „instrument”³³⁰ (zakłada się, że ten kto umie dobrze pisać, umie również dobrze myśleć³³¹). Całkowicie zgadzam się z twierdzeniem, które eksponują Doreen Starke-Meyerring i Anthony Paré, że „cykliczny ruch między mentalnymi reprezentacjami w umyśle a symbolicznymi reprezentacjami na stronie ma charakter generatywny”³³². Pisanie jest oczywiście „narzędziem myślenia”, jednak „pisanie nie tylko wymaga myślenia, ale jest także środkiem myślenia”. „Przez pisanie na jakiś temat autor odkrywa, co myśli na ten temat”³³³. Tak więc, pisanie jako myślenie stanowi formę procesu badawczego³³⁴. Pisanie stanowi doświadczenie otwarcia na niepewność³³⁵. Louise M. Thomas twierdzi, że owa „niepewność pisania”, podobnie jak „akt/sztuka pisania”, stanowią źródło

³²⁷ D. Starke-Meyerring, A. Paré, *The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing*, [w:] *Writing in Knowledge Societies...*, op. cit., s. 12.

³²⁸ R. Day, *Paul Otlet's Book...*, op. cit., s. 45–46.

³²⁹ K. Oatley, M. Djikic, *Writing as Thinking*, „Review of General Psychology” March 2008, 12, 1, s. 14.

³³⁰ R.T. Kellog, *Psychology of Writing*, New York 1994, s. 14.

³³¹ Ibidem, s. 16.

³³² D. Starke-Meyerring, A. Paré, *The Roles of Writing in Knowledge Societies...*, op. cit., s. 12.

³³³ R.T. Kellog, *Psychology of Writing...*, op. cit., s. 16.

³³⁴ A.B. Reinertsen, *The End of Criticism and Producing Unconscious: Nonpersonal Activist Academic Writing*, [w:] *Academic Writing and Identity Constructions. Performativity, Space and Territory in Academic Workspace*, red. L.M. Thomas, A.B. Reinertsen, Cham 2019, s. 35.

³³⁵ L.M. Thomas, *Territories and Categories of Academic Writer. Possibilizing Through the Act/Art of Writing*, [w:] Ibidem, s. 26.

konstruowania tożsamości autora³³⁶. Z kolei Anne B. Reinersten pisze o tym tak: „Pisanie stanowi formę jednoczesnego czytania napisanych słów z intensywnym dążeniem do odkrywania we własnym tekście (...) wartości i idei”; pisanie stanowi formę myślenia i formę procesu badawczego³³⁷. Zdaniem tej autorki, pisanie stanowi myślenie w jego nieustannych alternatywach³³⁸; rozpatruje ona pisanie jako „czytanie własnych słów ze skondensowaną uwagą”³³⁹.

Można tutaj mówić nawet metaforycznie o „podmiotowości” czystej kartki czy czystej strony ekranu w stosunku do myśli; myśl jest co prawda przelewana na papier czy ekran, ale tenże proces wizualizacji sam w sobie wpływa zwrotnie na umysł autora. Pisanie jest więc procesem umysłowo-wizualnego doświadczania własnych re-kreowanych myśli. Taki sposób myślenia, akcentujący podmiotowość „papieru” w relacji do autora, czy zasadę partnerstwa między nimi, eksponują Keith Oatley i Maja Djikic, które piszą, iż „pisarz eksternalizuje myśli na papier”, a następnie zmienia je pod wpływem czytania. Uważają one, że relacja między pisaniem a papierem pozwala na wyłonienie się typu myślenia niemożliwego bez owej tymczasowej, zewnętrznej pamięci³⁴⁰. Papier jest postrzegany w tym kontekście jako „partner konwersacji”³⁴¹.

Dodam w tym miejscu, że jestem bardzo silnie przywiązany do tradycyjnych, drukowanych książek i tradycyjnego sposobu uprawiania nauki, jednak uważam, że możliwości, jakie daje – metaforycznie ujmując – „ekran komputera” w zakresie kreatywnego przetwarzania własnych myśli w trakcie pisania są znacząco większe, niż ma to miejsce kiedy pisze się książkę, piórem, długopisem lub na dawnej maszynie do pisania. Możliwość szybkiego przetwarzania tekstu na ekranie generuje szybsze „migotanie myśli”, ich szybszą i bardziej wielowymiarową rekonstrukcję i rekontekstualizację. Komputer pozwala na szybkie przekształcanie szyku zdań i akapitów/myśli, dzięki czemu stymuluje alternatywność myślenia, „jednoczesną wielowariantowość”. Nie ma przy tym obawy, że poprzedni sposób myślenia zostanie zniesiony, czy zagubiony, bowiem wszystko można równolegle zapisywać na twardym dysku. Możemy „rozbujać” wyobraźnię, przekraczać horyzonty i przerywać własne scenariusze epistemologiczne. Na ekranie komputera można też pozwolić sobie na pisanie „ryzykowne” i poddać się „porywom

³³⁶ Ibidem, s. 24, 26.

³³⁷ A.B. Reinersten, *The End of Criticism and Producing Unconscious...*, op. cit., s. 35.

³³⁸ Ibidem.

³³⁹ Ibidem.

³⁴⁰ K. Oatley, M. Djikic, *Writing as Thinking...*, op. cit., s. 10.

³⁴¹ Ibidem, s. 12.

myśli”, zawsze bowiem istnieje możliwość powrotu. Można w tym miejscu przywołać słynną zasadę Marshalla McLuhana *medium is a message* („przekaznik jest przekazem”), która w tym przypadku odnosi się do wspomnianej możliwości jednoczesnego „pisania wielu wariantów myśli” i nawet poddania się (niebezpiecznemu) urokowi jednego z nich. Również pisząc tę książkę, pytam często siebie podczas pisania: czy to ja panuję nad moim tekstem, czy mój tekst panuje nad moim umysłem?

O tej ostatniej kwestii tak pisała bardzo obrazowo Agnieszka Gromkowska-Melosik: „Pisząc, poszukujemy «logiki tekstu», myśli przewodniej, wokół której tworzymy narrację. Początek pisania przypomina mi ogromną, rozległą, pełną zakoli, plaż i bocznych nurtów, rzekę. Trudno niemal zorientować się, w którą stronę ona płynie. Jeszcze wszystko może się zdarzyć: fragmenty myśli i pomysłów, cudze cytaty, przypisy do kanonicznych dzieł... Toń – bez końca. I nagle... każdy, kto pisze, kto poszukuje własnej «idei tekstu» zna tę ekscytującą «eurekę» – odkrycie «logiki rzeki/logiki tekstu». Woda płynie szybciej, coraz szybciej, nurt jest zwarty, zintegrowany... Niekiedy wydaje mi się, że «to nie ja piszę tekst», ale «tekst pisze mnie», jestem porwana przez nurt narracji. Mijają godziny, a ja płynę, nie zważając na przemykającą po obu stronach krajobrazy (...) Metafora «wartkiego nurtu» odnosi się do realnej groźby ignorowania lub kwestionowania – w imię «czystości wyводу» – wszelkich fragmencików, myśli (lub myśli przebłysków), które «nie pasują» (...) Często zdarza się, że uwiedzeni oryginalnością (hipo)tezy, którą (w genialnej eurece) postawiliśmy, dostrzegamy już w świecie tylko to, co ją potwierdza – jesteśmy ślepi i głusi na doświadczenia i momenty, które ją zaprzeczają. Niekiedy pragniemy już tylko, aby «proroctwo się spełniło», uważamy, że to, co nie mieści się w naszych założeniach po prostu «nie istnieje». Stajemy się metanarratorami, którzy wpisują w tekst własną meta-narrację, unikając za wszelką cenę meandrów i dowodów kwestionujących «Myśl Przewodnią», dzielącą rzeczywistość na dwa bieguny: ten «prawdziwy», który potwierdza nasze aprioryczne założenia i ten fałszywy, który do niej «nie pasuje»³⁴².

W ostatniej części tego fragmentu rozdziału chciałbym podjąć problem „pedagogiki książki”³⁴³. Na wstępie przywołam opinię Maggie Jackson, która

³⁴² A. Gromkowska-Melosik, *Tekst i władza interpretacji*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 8, red. A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota, Kraków 2004, s. 30–31.

³⁴³ Wykorzystałem tutaj bardzo niewielki fragment mojej książki: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2014 – który nosi tytuł „Zakończenie: pedagogika i młodzież (powrót do rzeczywistości)”.

twierdzi, iż w epoce dominacji nowych technologii i wirtualizacji sposobów zdobywania wiedzy oraz informacji wytwarzana jest „kultura społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentacji, zmysłowego oddzielenia”. Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncentracji³⁴⁴. Mamy do czynienia z „erozją naszej zdolności do głębokiej, trwającej w czasie, percepcyjnej uwagi – stanowiącej podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego”³⁴⁵. Jesteśmy, jej zdaniem, wręcz ukształtowani przez dekoncentrację³⁴⁶ (dla określenia nowego sposobu funkcjonowania umysłu, ale także edukacji wyższej używa się niekiedy pejoratywnego i odwołującego się do makdonaldyzacji pojęcia „McThinking” – mak-myślenie³⁴⁷).

Istnieje więc możliwość, iż wielu współczesnych ludzi jest przestymulowanych przez – mających swoje źródło w nowych mediach i technologiach – bodźce (kakofonię dźwięków i zastępujących się niezwykle szybko obrazów). Bodźce te mają charakter chaotyczny, fragmentaryczny, rozproszony, nie dając przy tym żadnego całościowego obrazu. „Pedagogika książki” tworzyłaby warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni. Czytanie książek dałoby możliwość dystansu wobec „świata bodźców” oraz przejścia od klikania do linearności w procesie rekonstrukcji własnej tożsamości³⁴⁸. Książka w swojej formie materialnej stanowi, z perspektywy pedagogicznej, unikatową przestrzeń zdobywania doświadczenia, refleksji i kontemplacji – w sposób prywatny czy wręcz osobisty. Tradycyjna biblioteka, z tysiącami książek na półkach, może stanowić wręcz odświeżającą przestrzeń dla Internetu (z jego kulturą klikania, której wspaniałości i możliwości nie kwestionuję) i telewizji (z przeskakiwaniem z kanału na kanał). Gromadzenie książek w ich postaci materialnej (co oczywiście nie wyklucza gromadzenia tekstów na twardym dysku) jest formą kultywowania tradycji kulturowej. Nie oznacza to dla mnie jednak żadnego sposobu odrzucenia uczestnictwa w rzeczywistości medialno-wirtualnej, tworzonej przez Internet, telewizję, czy inne technologie. Obydwa te sposoby zaangażowania – jeden związany z kulturą druku (i szelestem kartek), a drugi z kulturą wizualną (i nowymi technologiami) – są ważne i warte kultywowania.

³⁴⁴ M. Jackson, *Distracted. The Erosion of Attention and The Coming Dark Age*, Amherst 2009, s. 13.

³⁴⁵ Ibidem.

³⁴⁶ Ibidem, s. 14.

³⁴⁷ Por. np. J. Paton, *Beyond McThinking*, [w:] *Beyond McDonaldization: Visions of Higher Education*, red. D. Hayes, London 2017.

³⁴⁸ Por. też rozważania w książce M. Klichowskiego, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.

5

Książka papierowa/digitalna: konfrontacja merytoryki i estetyki

Jedna z głównych płaszczyzn dyskusji nad współczesną książką stanowi wynik rosnącej digitalizacji „pisanej rzeczywistości”. Konsekwencją digitalizacji jest zakwestionowanie dotychczasowej istoty i definicji książki. Stawia się przy tym dwa radykalne – i zawierające zupełnie odmienne założenia – pytania: czy w związku z digitalizacją możemy mówić o „końcu” tradycyjnej, papierowej książki?; czy digitalna książka posiada status książki, czy jest jedynie mikroelektroniczną efemerydą, jedynie „podrówką”? Inny problem, jaki zostanie poruszony w tej części mojego tekstu, dotyczy rekonstrukcji istoty czytania – w odniesieniu do książki digitalnej. I jego można zdefiniować w formie pytania: jakie są kognitywne różnice w trakcie czytania przez czytelnika („oko” i umysł) klasycznej książki papierowej i książki digitalnej?

Poglądy w tych kwestiach sytuują się dwubiegunowo. Część autorów zdecydowanie uważa, że dominacja książki digitalnej jest nieunikniona i korzystna – z każdej perspektywy. Ann Steiner przywołuje pogląd, że papierowa książka to przestarzałe „umarłe medium” – jest tylko kwestią czasu, kiedy odejdzie do przeszłości i stanie się zapomniana³⁴⁹ (dodam, że digitalizacja jest też źródłem tezy o „śmierci papieru”³⁵⁰). Podobne stanowisko zajmuje Jeff Gomez, który przewiduje, że wkrótce druk całkowicie zaniknie ustępując digitalności. Ostatecznie też książka fizyczna zniknie – pisze z aprobatą ten autor³⁵¹. Uznaje on, że dla generacji, która „googluje” i nie chodzi do biblioteki drukowana książka jest „droga, nudna i kojarzy

³⁴⁹ A. Steiner, *Personal Readings and Public Texts: Book Blogs and Online Writing about Literature*, „Culture Unbound. Journal of Current Cultural Research” 2010, 2, s. 474.

³⁵⁰ A. Ludovico, *Post-digital print. The Mutation of Publishing since 1894*, Eindhoven 2012, s. 15.

³⁵¹ J. Gomez, *Print is dead. Books in our Digital Age*, New York 2008, s. 16.

się ze stratą czasu³⁵². Zdaniem tegoż autora, książka jest „anachroniczna”, a „strona jest jak klatka zamykająca słowa w swoich granicach”³⁵³. Sara Barrow pisze o konieczności rezygnacji z „fetyszyzacji artefaktu fizycznej książki”³⁵⁴. Z kolei, inni autorzy twierdzą, że paradoksalnie świat digitalny pozwoli przetrwać książki – chociaż w zmienionej formie³⁵⁵. Sytuująca się w nurcie takich poglądów Sara Leckner uważa, że digitalizacja nie zmienia książki „jako takiej”, tylko formę przekazu³⁵⁶. Autorka ta eksponuje swoje przekonanie, że istotą definicji książki jest jej treść, a nie forma (papierowa/digitalna)³⁵⁷. Paradoksalnie, takie stanowisko potwierdza Peggy Keeran, która zauważa, że technologie digitalne nie prowadzą w naukach humanistycznych, jak to niekiedy ma miejsce w naukach przyrodniczych, do powstawania nowych problemów badawczych, a jedynie ułatwiają dostęp do źródeł. Mamy tutaj do czynienia z „pasywnym wykorzystywaniem narzędzia”³⁵⁸.

Na przeciwnym biegunie – wobec poglądów zwolenników książki digitalnej – znajdują się autorzy odmawiający digitalnym tekstom statusu książki. Rebecca Watson-Boone przedstawiła „portret tradycyjnego naukowca z zakresu nauk humanistycznych, jako takiego, który pracuje w samotności, tworzy swoją osobistą bibliotekę jako podstawę badań, przegląda kolekcje biblioteczne w celu uzyskania inspiracji lub odpowiednich źródeł i podczas tego procesu akumuluje, selekcjonuje i interpretuje zgromadzone informacje po to, aby przekształcić je w wiedzę”³⁵⁹. Dodam, że jeszcze w 2004 roku stwierdzono w badaniach, że naukowcy w zakresie literatury angielskiej postrzegali ideę „digitalnej biblioteki ze sceptycyzmem”; nie podobała im się ona, ponieważ „nie dawała realnego odczucia obiektu” (jakim były źródła drukowane)³⁶⁰.

Można w tym miejscu zadać pytanie: czy osobisty dostęp w bibliotece do (nieco zakurzonych) książek wydrukowanych w XVII wieku, czy czaso-

³⁵² Ibidem, s. 5.

³⁵³ Ibidem, s. 14.

³⁵⁴ S. Barrow, *The Impossible Constellation: Practice as Research as Viable Alternative*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R.E. Lyons, S. Rayner, New York 2016, s. 24.

³⁵⁵ A. Steiner, *Personal Readings and Public Texts...*, op. cit., s. 473.

³⁵⁶ S. Leckner, *The (be)coming of the book. The Transformation of a text in the late age of print*, „Northern Lights” 2015, 13, vol. korzystano z wersji internetowej, https://www.researchgate.net/publication/281585998_The_becoming_of_the_book_The_transformation_of_a_text_medium_in_the_late_age_of_print, s. 2.

³⁵⁷ Ibidem, s. 5.

³⁵⁸ P. Keeran, *Research in the Humanities*, [w:] *Research within the Disciplines: Foundations for Reference and Library*, red. P. Keeran, M. Levine-Clark, Lanham 2014, s. 5.

³⁵⁹ Ibidem, s. 3.

³⁶⁰ Ibidem.

pism z dwudziestolecia międzywojennego jest dla naukowca tym samym, co dostęp do zdigitalizowanych wersji tych materiałów, dostępnych na stronie internetowej? Można założyć, że procesy umysłowe i procesy kreacji – w kontekście dostępu do informacji/źródeł – nie są związane wyłącznie z dostępem „samym w sobie”, ze wzrokowym przyswojeniem sobie treści. Bardzo ważny jest kontekst osobisty: dotyk i zapach owej siedemnastowiecznej książki znaczy bardzo wiele; być może nadaje nawet poznawaniu jej treści wymiar nieco metafizyczny, może mieć inny wpływ na myślenie. Tak, jak osobiste oglądanie obrazów w Luwrze jest czymś zupełnie odmiennym, niż ich oglądanie w wirtualnym muzeum na stronie internetowej.

Przeciwnicy książki digitalnej uważają, że „nasze rozumienie książki i kolekcji książek jako konstytuujących stałości i stabilności «zapisu» ludzkiej wiedzy i kultury jest częściowo ukształtowane [właśnie] przez materialne warunki istnienia książki samej w sobie oraz papieru jako stabilnego i trwającego w czasie obiektu”³⁶¹. Zwolennicy takiego podejścia twierdzą, że strona tekstu na ekranie komputera w żadnym wypadku nie posiada takiej jakości, jak strona drukowana. Ubolewają oni, że „stabilne hierarchie drukowanej strony – jedna z definiujących norm naszego świata – zostały zdetrinizowane przez szybkie impulsy”³⁶² (w takiej sytuacji następuje także redukcja roli bibliotek akademickich, które przestają być symbolizowane przez półki wypełnione książkami, a stają się powoli jedynie jednym wielkim repozytorium elektronicznym). W tego typu myśleniu zakłada się, że książka wirtualna nie ma tego wymiaru kulturowego, jaki posiadają książki papierowe. Istota argumentacji w „obronie” klasycznej wersji książki odwołuje się do cech jej materialności/fizyczności, które digitalizacja znosi. Ważne jest w tym kontekście „odczucie” książki, na które składa się jej ciężar, rodzaj i koloryt papieru, druk jako taki (format i kształt liter), a także specyfika okładki. Ronald E. Day stawia w tym kontekście tezę o „podmiotowości fizycznej książki”³⁶³.

Podobnie kwestię tę ujmuje Alain Blunt pisząc: „uwielbiam wielkość, kształt, odczucie i zapach książki” i to nadzwyczajne odczucie, jakim jest

³⁶¹ A. Poletti, *Putting Lives on the Record...*, op. cit., s. 476.

³⁶² S. Birkerts, *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age*, 2006; korzystano z wersji zamieszczonej w repozytorium Google Books, która jest pozbawiona numeracji stron; adres internetowy: <https://books.google.pl/books?id=tGD3TnEAcpEC&printsec=front-cover&dq=%22Gutenberg+elegies%22&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKewiglLCNn-rfAhWI-ioKHZu7CHQQ6AEIKzAA#v=onepage&q=%22Gutenberg%20elegies%22&f=false>

³⁶³ R.E. Day, *The Modern Invention of Information...*, op. cit., s. 13.

„trzymanie w rękach książki z moim nazwiskiem na okładce”³⁶⁴. Wielu autorów wskazuje na fakt, iż książki wydrukowane dostarczają odbiorcy dużo większej przyjemności czytania niż książki w wersji digitalnej. Wiele znanych mi osób drukuje też teksty „ściągnięte” na komputer przed pogłębionym zapoznaniem się z ich treścią³⁶⁵. Ciągłe jeszcze wielu naukowców z nauk humanistycznych przegląda książki digitalne w Google Books, aby zdecydować, czy są na tyle interesujące, aby zakupić ich drukowaną wersję³⁶⁶. Zwraca się też uwagę na „dysonans dotyku”, który wynika w przypadku e-booków z braku papierowych stron, które można odwracać oraz okładki, która symbolizuje trwałość książki i – dopowiem – trwałość myśli w niej zawartych³⁶⁷ (choć można tutaj dodać, że i w przypadku niektórych e-booków występuje wizualna oraz dźwiękowa symulacja odwracania stron). Peter Stoicheff i Andrew Taylor piszą, iż na ekranie zanika istota strony jako takiej, jej esencja, zanika przyjemność kontaktu z papierową stroną³⁶⁸. Podkreślając znaczenie dotyku w interakcji z książką, wielu autorów twierdzi, że tekst na ekranie to tylko „efemeryczny wizerunek”, bez żadnej „swojej rzeczywistości” – to tylko piksele³⁶⁹. Można w konkluzji tego fragmentu przywołać słowa Seana Fitzparicka: „Niczego nie można porównać do odczucia, zapachu i ciężaru (...) książki. Książka jest wiarygodna, dotykalna, realna (...) Treść książki jest permanentna (...), trwająca”. Nie można jej zmodyfikować; jest stała. Mamy do czynienia z „fizyczną interakcją i zaangażowaniem” czytelnika, także poprzez dotykowe przewracanie kartek. Píše on dalej: „Zanurzenie się w książkę jest zupełnie odmienne od zanurzenia się online”³⁷⁰.

Podkreśla się również, że digitalnych książek nie można trzymać w rękach i postawić na półce. Posiadania kolekcji PDF-ów na dysku nie można porównać z posiadaniem pięknej kolekcji książek na półkach. Akcentuje się,

³⁶⁴ A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies...*, op. cit., s. 123.

³⁶⁵ Por. też M.J. Tanner, *Digital vs. Print: Reading Comprehension and the Future of the Book*, „SLIS Student Research Journal” 2014, 4(2), s. 5.

³⁶⁶ P. Keeran, *Research in the Humanities...*, op. cit., s. 5.

³⁶⁷ Ibidem, s. 6–7.

³⁶⁸ P. Stoicheff, A. Taylor, *Introduction: Architectures, Ideologies, and Materials of the Page*, [w:] *The Future of the Page*, red. P. Stoicheff, A. Taylor, Toronto 2004, s. 15.

³⁶⁹ Por. *10 Reasons Why Print Isn't Dead Why Marketers Need to Print*, brak autora, miejsca i daty wydania, s. 4, adres internetowy: <http://www.hubcast.com/wp-content/uploads/2015/11/HubCast-White-Paper-10-Reasons-Print-is-NOT-Dead.pdf>

³⁷⁰ S. Fitzpatrick, *In defense of the Book*, „Newman Society” June 23, 2018, <https://newman-society.org/in-defense-of-the-book/>

że „papierowe książki mają dusze, której PDF-om brakuje”, ma się z nimi emocjonalne więzi³⁷¹. Można przywoływać też słowa Sivy Vaidhyanathana, że „najważniejsza część ekspresji najgłębszego ludzkiego myślenia ciągle wyraża się na papierze (...) chronionym przez (...) okładkę, na półkach bibliotek na całym świecie”³⁷². Uczestnicy niektórych eksperymentów podkreślali, że czytanie e-booków wywołuje uczucia „sztuczności” i „dystansu”³⁷³.

Z krytycznego punktu widzenia, zabierając książce wspomnianą już materialność, digitalizacja – powtórzę – „wydziera” ją kulturze. W odróżnieniu od książki drukowanej – materialnej, która jest często „ciężka od znaczeń” kulturowych, jest dumna i pełna powagi – książka digitalna jest bezradnym „obnażonym” efemerycznym tekstem na ekranie, jednym z wielu milionów, który w każdej chwili może być „wykasowany” (Allesandro Ludovico pisze: „nieodwołalność” papieru staje się zaletą w epoce efemeryczności treści na ekranie³⁷⁴). Z perspektywy twórcy trudno porównywać znaczenie i radość autorstwa w przypadku książki materialnej i digitalnej. Można powiedzieć z dużą pewnością: dla autora to nie jest to samo, to nie są te same książki. I właśnie książka w wersji materialnej, a nie e-book, stanowi symbol kreatywności naukowej oraz prestiżu w naukach humanistycznych i społecznych. Nie ulega wątpliwości, że „googlizacja” książki oznacza pierwszy etap na drodze do likwidacji „kultury książki”.

W literaturze trwa również dyskusja na temat różnic w dziedzinie procesu czytania, a także uczenia się za pomocą książki drukowanej i e-booka. Stawia się pytanie: czy digitalizacja książek bez wątpienia korzystna w kontekście ekonomicznym jest także korzystna intelektualnie?³⁷⁵ Podkreśla się, że różnica w procesach kognitywnych podczas czytania książek drukowanych i digitalnych jest częściowo związana z „neurokognitywnymi procesami”, stanowiącymi konsekwencję specyfiki mikroelektronicznych technologii³⁷⁶. Komputerowa strona uważana jest w tym kontekście za nośnik pewnego

³⁷¹ Por. fragment dyskusji: *What is difference between PDF reading and Paper book Reading?* „Quora” November 6, 2015, adres internetowy: <https://www.quora.com/What-is-difference-between-PDF-reading-and-Paper-book-Reading>

³⁷² S. Vaidhyanathan, *Googlization of Everything*, Berkeley 2011, s. 150.

³⁷³ Por. też M.J. Tanner, *Digital vs. Print...*, op. cit., s. 7.

³⁷⁴ A. Ludovico, *Post-digital print...*, op. cit., s. 9.

³⁷⁵ A. van der Weel, *Monographs in a Changing Reading Cultures...*, op. cit., s. 27.

³⁷⁶ L.S. Trakhman, P. Alexander, *Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal, Reveiv of Educational Research*, „Review of Educational Research” 2017, XX, 10, s. 28, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/318505883_Reading_on_Paper_and_Digitally_What_the_Past_Decades_of_Empirical_Research_Reveal, s. 28.

typu „elektronicznej” kognitywnej socjalizacji³⁷⁷. I w tym przypadku mamy do czynienia z dwoma sprzecznymi poglądami.

Z jednej strony zwolennicy tradycyjnej papierowej książki utrzymują, że czytanie książek na ekranie komputera powoduje nieuchronnie „rozproszenie uwagi”³⁷⁸. Eksperymenty wykazały bowiem, że szczególnie w przypadku czytania długich tekstów naukowych wyższość książki drukowanej nad ekranową jest bezsprzeczna, uwzględniając pojmowanie zawartych w niej treści³⁷⁹. Twierdzi się, że digitalne technologie uniemożliwiają rozwinięcie kompetencji w dziedzinie „pogłębionego czytania”³⁸⁰. W podobnym kierunku idą rozważania Pablo Delgado (i współautorów). Przywołują oni wyniki różnorodnych badań (także własnych), które wykazują, że czytanie drukowanych na papierze tekstów pozwala na ich głębsze zrozumienie i lepsze uczenie się, niż ma to miejsce w przypadku tekstów digitalnych³⁸¹. Również Bella Ross (ze współautorami) przedstawia wyniki wielu badań, a wszystkie pokazują wyższość czytania tekstów drukowanych nad e-tekstami w zakresie: pogłębionego rozumienia treści, zapamiętywania głównych idei i „myślenia wyższego rzędu”³⁸². Także wyniki badań zaprezentowanych przez M. Julie Tanner wykazują, że linearne teksty drukowane są lepiej pojmowane i zapamiętywane niż hiperteksty³⁸³. W trakcie czytania tekstów digitalnych mamy do czynienia z powierzchownym, bez zaangażowania, poszukiwaniem informacji, a nie idei, natomiast czytanie ma charakter „pasywny” i jest „niecierpliwie”³⁸⁴. Różnice w głębokim rozumieniu tekstu na korzyść tekstu

³⁷⁷ K. Subrahmanyam i in., *Learning from Paper, Learning from Screens: Impact of Screen Reading and Multitasking Conditions on Reading and Writing among College Students*, „International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning” October-December 2013, 3(4), 1–27, s. 2; adres internetowy: <https://www.cdmc.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/170/2018/05/Subrahmanyam-Michikyan-et-al-2014-paper-vs-screens.pdf>

³⁷⁸ Por. też M.J. Tanner, *Digital vs. Print...*, op. cit., s. 6.

³⁷⁹ Ibidem, s. 6.

³⁸⁰ A. Steiner, *Personal Readings and Public Texts...*, op. cit., s. 473.

³⁸¹ Por. P. Delgado i in., *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension*, „Educational Research Review” 2018, 25, s. 23–38; korzystano z wersji internetowej, <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X18300101?token=-CA576E2FBFE1BADCF5F05A6B9AFEB3895B6170B0A329C60293614DEA3096D37F80FC536B8B30ED0DB3C29A467AF29DA1>,

³⁸² B. Ross i in., *Print versus digital texts: understanding the experimental research and challenging the dichotomies*, „Research in Learning Technology” 2017, 25, s. 3 adres internetowy: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163201.pdf>, s. 3.

³⁸³ Por. M.J. Tanner, *Digital vs. Print...*, op. cit., s. 6.

³⁸⁴ Ibidem.

drukowanego pogłębiają się przy tym wraz ze wzrostem jego trudności (np. wykazały to badania zrozumienia raportów medycznych)³⁸⁵. Sugeruje się, że w trakcie korzystania z mediów digitalnych zachodzą „szybkie interakcje”, których podstawą jest „natychmiastowa nagroda” (np. w postaci zdobycia informacji), co może przyczyniać się „do rezygnacji z trudnych zadań, w tym z orientacji na głębsze zrozumienie, które wymaga dłuższej podtrzymywanej uwagi”. Mamy tutaj do czynienia z „powierzchnowym czytaniem”³⁸⁶. Podobny sposób rozumowania prezentują Maryanne Wolf i Mirit Barzillai, twierdzący, że głębokie czytanie opiera się na dedukowaniu, „wnioskowaniu przez analogię”, krytycznej analizie i refleksji. Jest to zagrożone w przypadku czytania digitalnego, odzwierciedlającego cechy kultury digitalnej: orientację na natychmiastowość i przetwarzanie informacji³⁸⁷. Z kolei Kaveri Subrahmanyam i współautorzy odnoszą się do badań, które przeprowadził Ziming Liu, a konkludujących, że elektroniczne czytanie jest w większym stopniu zorientowane na „przeszukiwanie i przeglądanie, skakanie po tekście poprzez kluczowe słowa”; jest to „nie-linearne i bardziej selektywne (...), a mniej pogłębione czytanie” (okazuje się też, że elektronicznemu czytaniu towarzyszy mniej notatek)³⁸⁸. Także Jarosław Kowalski (i współautorzy) przytaczają poglądy, iż w przypadku czytania tekstów digitalnych mamy do czynienia nie tyle z ich pogłębionym zrozumieniem, co jedynie „skanowaniem” i przeszukiwaniem³⁸⁹.

W podsumowaniu tego fragmentu rozważań mogą stwierdzić, że z perspektywy powyższej krytyki, typowa dla książek drukowanych pasja czytania zostaje zastąpiona przez „pasję” wyszukiwania; czytanie jest redukowane do „klikania”.

W alternatywnym sposobie myślenia uważa się jednak, że digitalne czytanie dostarcza dużo większych możliwości w dziedzinie rozwoju intelektualnego. Twierdzi się, że linearność książki stanowi jej ograniczenie³⁹⁰. Podobne stanowisko zajmuje Kate Gromova, która nawiązując do myśli Mar-

³⁸⁵ K. Subrahmanyam i in., *Learning from Paper, Learning from Screens...*, op. cit., s. 5.

³⁸⁶ Por. P. Delgado i in., *Don't throw away your printed books...*, op. cit., s. 34.

³⁸⁷ M. Wolf, M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, „Educational Leadership”, March 2009, 66, 6, s. 1.

³⁸⁸ Por. K. Subrahmanyam i in., *Learning from Paper, Learning from Screens...*, op. cit., s. 4.

³⁸⁹ J. Kowalski i in., *Reading is Vital, but will it be Invisible? Screens vs. Paper on Our Way to the Naturalized Technology of Reading*, „Position Papers of the Federated Conference on Computer Science and Information Systems”, ACSIS, 2018, 16, s. 86; adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/327893548_Reading_is_Vital_but_will_it_be_Invisible_Screens_vs_Paper_on_Our_Way_to_Naturalized_Technology_of_Reading, s. 86.

³⁹⁰ S. Leckner, *The (be)coming of the book...*, op. cit.

shalla McLuhana, pisze o „linearności drukowanej strony, która prowadzi do kognitywnej linearności umysłu”³⁹¹. Przy tym, „typograficzny człowiek” (pojęcie wprowadzone przez Marshalla McLuhana) zorientowany jest na uniformizację, kontynuowalność, powtarzalność i ową linearności; „nieustannie poszukuje chronologicznej reprezentacji”, którą książka uosabia³⁹². Jest to niekorzystne, jej zdaniem, z perspektywy intelektualnego rozwoju.

Z kolei Sara Leckner pisze z aprobatą, iż digitalizacja obala „linearną architekturę” książki³⁹³. Krytyce poddaje się także „zamknięty wszechświat medium drukowanej książki”, w opozycji do którego występuje dynamiczność i wielokierunkowość e-booka³⁹⁴. W podobnym kierunku idą rozważania Mike’a Harlanda. Wychodzi on z założenia, że narracja książki jest oparta na „rygorystycznie logicznym wzorze linearnego postępu”, przyporządkowana uprzednio przygotowanym założeniom i zdominowana przez doświadczenia autora, a przy tym jej specyfika nie pozwala na dialog z czytelnikiem³⁹⁵. Według tego autora, to hipermedia pozwalają na swobodny proces uczenia się/nauczania³⁹⁶. Z kolei K. Nawrotzki i J. Dougherty – będący zwolennikami książek digitalnych – podkreślają, iż w „tradycyjnym modelu publikowania” wydawnictwa akademickie zlecają recenzentom „filtrowanie” jakości nadesłanych tekstów, na podstawie „selektywnych standardów”. Występuje tutaj kolejność „filtrowanie – publikowanie”. W przypadku książek publikowanych w sieci internetowej kolejność ta się zmienia; zmniejsza się bowiem – ich zdaniem – selektywność. To czytelnicy mają zdecydować, co jest warte przeczytania. W ten sposób dominuje zasada „publikowanie – filtrowanie”³⁹⁷.

Można zauważyć, że już po raz trzeci występuje podobna, „cywilizacyjna” w swojej istocie, kontrowersja wokół „słowa napisanego”. Oto w czasach antycznych greccy myśliciele, w tym Sokrates, krytykowali przejście od kultury oralnej do pisemnej, uważając, że ta druga ogranicza zdolność do samodzielnego myślenia, ponieważ prawda i wiedza jest w niej „dostarczo-

³⁹¹ K. Gromova, *Plenty of Fish in the Academy: On Marshall McLuhan's Prose as an Anti-Environment*, „Philosophies” 2017, 2(2), 7 (w sekcji trzeciej tekstu The „proper” and the postmodern korzystano z wersji online), bez numeracji stron: <https://www.mdpi.com/2409-9287/2/2/7/htm>

³⁹² Ibidem.

³⁹³ S. Leckner, *The (be)coming of the book...*, op. cit.

³⁹⁴ Ibidem.

³⁹⁵ M. Harland, *Learning through browsing: observations in the production of self-directed learning system for language students*, [w:] *HyperMedia Courseware: Structures of Communication and Intelligent Help*, red. A. Oliveira, Aveiro 1990, s. 89.

³⁹⁶ Ibidem, s. 89.

³⁹⁷ K. Nawrotzki, J. Dougherty, *Introduction*, [w:] *Writing History...*, op. cit., s. 13–14.

na”, a nie „poszukiwana”³⁹⁸. Można przywołać też w tym miejscu jedną z tez Marshalla McLuhana, iż książka wymaga od czytelnika dużo mniejszego zaangażowania niż manuskrypt³⁹⁹. „Istota krytyki” więc się powtarza; obecnie to samo twierdzi się w odniesieniu do książki digitalnej.

Dyskutując dalej na ten temat, można przywołać ideę „digitalnych nauk humanistycznych”, której integralną częścią są książki napisane specjalnie do wyłącznego upowszechniania w Internecie (w odróżnieniu od większości e-booków), przy rezygnacji z jakiegokolwiek formy drukowanej⁴⁰⁰. Digitalne monografie kwestionują tradycyjne wersje książki i, zdaniem Alessandy di Teli, ich „tekstualność jest «płynna» i multimodalna”⁴⁰¹. Różnią się od tradycyjnych książek dostępnością, formatem, sposobem prezentowania treści i wizualnością⁴⁰². Dla autorki tej większa wartość digitalnych monografii nad drukowanymi nie podlega żadnej dyskusji, również i w przypadku takich „tradycyjnych” dyscyplin naukowych, jak na przykład filozofia. Twierdzi ona między innymi, że umożliwiają one czytelnikowi uzyskanie natychmiastowego dostępu do cytowanych źródeł, jak również dają możliwość „lepszego zaprezentowania i zrozumienia złożoności badań”⁴⁰³.

Trzeba dodać, że digitalna książka znakomicie wpisuje się w przemianę kultury współczesnej i przemianę tożsamości młodzieży. Bez wątplenia, ważny ich kontekst jest tworzony przez „zasadę natychmiastowości”. Młodzi ludzie nie potrafią i nie chcą „czekać”; chcą, aby wszystko było „już”, „zaraz” – znakomicie czują się w kulturze instant, z jej nieprawdopodobną szybkością komunikacji. Posiadają w sobie gotowość do natychmiastowości, w każdej sferze życia. Szybkość komunikacji i życia powoduje, iż przyszłość jest przez nich postrzegana nie w kategoriach dekad, lecz w kategoriach sekund (co się zdarzy za chwilę). Ma się wrażenie, że terażniejszość „wyparowuje” już w momencie, kiedy się pojawia, a przeszłość istnieje jedynie jak(o) wysuszone kwiaty w książce na górnej półce naszej biblioteczki. Nietrudno zauważyć, że takie podejście w dużej mierze zmienia nasz sposób postrzegania świata. Jak zauważa Stephen Bertman, gdy żyjemy wolno i spokojnie, „wszystko można rozpoznać”⁴⁰⁴. Każdy szczegół, granice

³⁹⁸ M. Wolf, M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading...*, op. cit., s. 1.

³⁹⁹ Por. M. McLuhan, *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka do druku*, Warszawa 2017.

⁴⁰⁰ A. di Tella, *Digital Humanities and e-commerce...*, op. cit., s. 41.

⁴⁰¹ Ibidem.

⁴⁰² Ibidem, s. 44.

⁴⁰³ Ibidem, s. 41.

⁴⁰⁴ S. Bertman, *Hyperculture. The Human Cost of Speed*, Westport 1998, s. 1.

między krajobrazami, przedmiotami, ludźmi i naszymi poszczególnymi wewnętrznymi emocjami jest wyraźny i skryształizowany. Takie życie prowokuje refleksję i kontemplację, jak również daje możliwość wejrzenia w głąb samego siebie, łagodnego poddania się poszczególnym nastrojom. Z kolei pęd i nieustanny ruch prowadzą do wymazania granic. Krajobrazy migają jeden za drugim (jak z okna pociągu ekspresowego: miasto-wieś-rzeka-łąka-miasto-las itd.). Zlewają się w jeden wielki migotliwy, niejasny *image* (kiedyś jednego dnia zwiedziłem – jadąc samochodem – siedem zamków w małych miasteczkach czeskich wokół Pragi; wieczorem nie pamiętałem nic, ani nazw zamków, ani ich cech, „zlały mi się” w jeden nieokreślony zamek). W sytuacji inwazyjnego „potoku zmiany” bodźce, wrażenia, myśli oraz emocje następują po sobie (i następują równocześnie) tak szybko i często są wzajemnie (i wewnątrznie same w sobie) tak bardzo sprzeczne, iż niesłychanie trudno wytworzyć w sobie dystans do rzeczywistości, a także do samego siebie i własnego wnętrza. Zresztą, współcześnie szybkość przepływu rzeczywistości przez jaźń-tożsamość jest niekiedy tak ogromna, iż w wielu przypadkach „niewiele się w człowieku zatrzymuje”, nie ma czasu na internalizację treści. Dziesiątki tysięcy wrażeń oraz informacji „wlatuje i wylatuje”, nie pozostawiając po sobie śladu. Bez wątplenia, digitalne teksty i sposób ich czytania stanowią integralną część takiej „natychmiastowej kultury”⁴⁰⁵. Z perspektywy bardzo krytycznej można stwierdzić, że w kulturze instant mamy do czynienia z pewną fastfoodyzacją zarówno tekstów, jak i procesu czytania – tekst pojawia się na ekranie natychmiast i jest gotowy do „spożycia” w procesie „klikającego” zapoznawania się z nim. W takiej perspektywie podejście do digitalnej książki musi być bardzo krytyczne, bowiem zdaje się ona potwierdzać powyższe cechy kultury współczesnej.

Digitalna książka wpisuje się też w odmienny – w porównaniu z przeszłością – sposób podejścia do informacji i uczenia się młodych ludzi. Stanowi ona racjonalną odpowiedź na specyfikę kultury współczesnej: sfragmentaryzowanej i niejednoznacznej. Wbrew oczekiwaniom dorosłych, młodzi ludzie nie przyswajają sobie wiedzy w sposób linearny i uporządkowany, lecz „mozaikowy” i przypadkowy. Nie interesuje ich „zatrzymanie wiedzy” i gromadzenie w wewnętrznym skarbcu mądrości, lecz jej przetwarzanie i umieszczanie w kontekstach⁴⁰⁶. Poszukują informacji w wielu miejscach jednocześnie, lecz czynią to niesystematycznie. Potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, nie mając natomiast zdolności koncentracji

⁴⁰⁵ Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 165.

⁴⁰⁶ Na ten temat por. książkę M. Klichowskiego, *Między linearnością a klikaniem...*, op. cit.

przez dłuższy czas na tym samym. Jednakże, czy takie podejście nie jest logiczną koniecznością w opartej na „klikaniu” kulturze Internetu i w obliczu nieustannej zmiany? Czy nie jest to logika kultury supermarketu: myśleć o wielu rzeczach jednocześnie, być jednocześnie i tu, i tam, i jeszcze tam, odbierać wszystkie wrażenia naraz?⁴⁰⁷ W kulturze współczesnej „scenariusz wydarzeń i życia” ma w coraz większym stopniu charakter nieliniowy, sprzeczny z logiką „spokojnej” materialnej książki; z kolei zdaje się on pozytywnie korelować ze specyfiką książki digitalnej.

Można dodać, że w kulturze, w której występuje nieustanne wytwarzanie i rozpowszechnianie nowych form wiedzy, praktyk, bodźców i wrażeń (a także ludzi), niezwykle istotna jest kompetencja do zapominania i gubienia doświadczeń. Tak pisze o tym Zygmunt Bauman: „we współczesnym świecie zdolność *zapominania* jest atutem nie mniejszym, niż talent *zapamiętywania*”, ważniejsze jest „oczyszczanie pamięci (...) niż jej wypełnianie”, tym bardziej że „nowe wciąż rzeczy i ludzie wkraczają bez widomej przyczyny w pole uwagi tylko po to, by je za chwilę znowu bez oczywistego powodu opuścić”⁴⁰⁸. Młodzi ludzie potrafią więc resetować wrażenia, informacje, wiedzę (i nadmiar) osób w swoim życiu. Ich tożsamość nie jest w związku z tym (mimo nawału nowości) „przeładowana” czy prze-bodźcowana. Można więc zadać w tym miejscu prowokujące pytanie: czy digitalne teksty są w tym kontekście bardziej obiektem do zapomnienia/zapominania niż do (za)pamiętania?

W kulturze współczesnej (przynajmniej w tej jej odmianie, którą nazywałem „kulturą typu supermarket”) mamy też do czynienia z – mającym swoje źródło również w sferze wirtualnej – zjawiskiem „inflacji” znaczeń i wartości, w tym także inflacji słowa napisanego oraz inflacji książki. Jeszcze w niedalekiej przeszłości słowo napisane było „ciężkie od znaczeń”, że przypomnijmy choćby pisane wiecznym piórem listy czy pamiętniki. Inflacja słowa pisanego, która ma miejsce poprzez jego digitalizację prowadzi do całkowitej desakralizacji książki. W sferze wirtualnej ma się natychmiastowy dostęp do milionów słów, dźwięków, obrazów, a także wyobrażeń, symboli, kontekstów i interpretacji. Krytycy stwierdzają też, że w kulturze współczesnej jednostka nie potrafi (i już nie chce) bronić się przed milionami bitów informacji – a digitalna książka staje się tylko właśnie „zestawem bitów”. Można tutaj przywołać pojęcie Jeana Baudrillarda „ekstazy komunikacją” – twierdzi on, że obecnie obsesyjnie konsumujemy informacje, przy tym

⁴⁰⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 170.

⁴⁰⁸ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 50.

nie jest ważne, czego one dotyczą. Jak pisze Baudrillard, „jest [wokół nas] coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczeń”⁴⁰⁹. I to można by odnieść do konsumpcji digitalnych tekstów; wydaje się, że znajdują się one w „znaczeniowej próżni”, istnieją jak gdyby bez celu, bowiem za chwilę zostaną zastąpione/wymazane przez następne. Czy w tej logice myślenia digitalna książka jest jedynie „podróbka” książki drukowanej?

Kolejny kulturowy kontekst digitalnej książki tworzony jest przez – mającą miejsce w jej przypadku – zmianę relacji między czytelnikiem a autorem. W przeszłości, w odniesieniu do specyfiki książki papierowej, autor stanowił postać majestatyczną, i „głębką”, niekiedy nieco tajemniczą, ale zwykle fascynującą. Był indywidualnością, która kryła się za kartkami książki, a jednak była wyrazista. Czytając jego książki i wgłębiając się w jego tok myślenia, czytelnik wchodził z nim w dialog – niekiedy wręcz osobisty (nawet jeśli dotyczyło to autorów dawno już zmarłych). W przypadku mojej osoby dotyczyło to z pewnością takich fundamentalnych, z punktu widzenia mojego rozwoju naukowego, naukowców, jak Talcott Parsons, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, czy Jean Baudrillard oraz wielu filozofów, czy powieściopisarzy, których Albert Camus, Søren Aabye Kierkegaard, Fiodor Dostojewski lub Joseph Conrad są tylko przykładami. Czytaniu książek towarzyszyło często zapoznawanie się z biografią autora, co pozwalało na pogłębioną lekturę. W kontekście logiki mojego tekstu należy zadać pytanie: czy istnieje różnica we wzajemnym „porozumiewaniu” się czytelnika i autora poprzez czytanie papierowe i czytanie elektroniczne?

Z perspektywy krytycznej można stwierdzić, że autor, jeśli weźmiemy pod uwagę publikacje on-line, zdaje się być tylko jednym z milionów digitalnych graczy. Ma się wrażenie, że w rzeczywistości digitalnej postmodernistyczna idea „śmierci autora”, uwolniona już od swoich pogłębionych filozoficznych debat, stała się zwyczajną codziennością. Autor stracił swój dawny majestat i głębię. Teraz staje się tylko efemeryczną postacią, znikającym punktem, którego można przywołać kliknięciem, ale też jednym kliknięciem pozbawić istnienia. Relacje z autorem odbywają się w sposób za pośrednictwem przez digitalne technologie.

Należy w tym miejscu przywołać bardzo pesymistyczne w swojej istocie poglądy Jaques’a Ellula, który utrzymuje, że o ile „w przeszłości technologia była pochłaniana przez cywilizację, której była częścią”, to obecnie „przekształciła się w swoją własną nieodwołalność”, a rzeczywistość kon-

⁴⁰⁹ J. Baudrillard, *In the Shadow of the Silent Majorities*, New York 1983, s. 95.

struowana jest wokół jej „własnej racjonalności”⁴¹⁰. Ludzie nadal „próbują potwierdzić się przez integrowanie zjawisk technologicznych w tradycyjny i znajomy im wszechświat”, jednakże bezskutecznie, bowiem w systemie technologicznym „wszystko zmienia znaczenie i wartość”⁴¹¹. Można stwierdzić, że w logice myślenia Ellula powstanie i zwiększenie znaczenia digitalnej książki wynika więc z pewnej nieuchronności rozwoju technologii, którego nie można zatrzymać. Teoretyk ten pisze, że obecnie „ludzkie relacje (...) nie są już dłużej obiektem doświadczenia, tradycji, kodów kulturowych, symbolizmu. Wszystko musi być przekształcone w możliwe do zastosowania technologiczne schematy”⁴¹². Technologia posiadała więc wyłączność na „mediowanie” relacji⁴¹³. Warto pójść dalej śladem Ellula, który pisze w sposób następujący: „Mediowanie przez technologię jest sterylne i sterylizujące, w przeciwieństwie do wszystkich uprzednich systemów mediacji, które były wielogłosowe, niejednoznaczne, niestabilne w swoim zastosowaniu. Technologia (...) jest jednoznaczna (...) Zawiera jasną i uporządkowaną mediację (...) Jest rzeczywiście wydajnym medium (...)”⁴¹⁴. Zdaniem tego uczonego, technologia nie tylko już stanowi decydujący czynnik mediacji między człowiekiem a przyrodą, ale także między ludźmi⁴¹⁵ – w tym przypadku między czytelnikiem a (digitalnym) autorem.

Z kolei, opisane powyżej zmiany, już w kontekście bardziej kulturowym, wpisują się w ogólną rekonstrukcję relacji międzyludzkich, które nabierają w coraz większym stopniu – jak twierdzi część krytyków – charakteru facebookowego, czy ulegają wręcz makdonaldyzacji⁴¹⁶. Ludzi, których spotykamy w życiu jest coraz więcej, ale relacje z nimi są coraz częściej szybkie, tymczasowe, powierzchowne, anonimowe i w pewnym sensie „spreparowane” (określone przez jasne wzory krótkotrwałych interakcji). Typowe dla przeszłości relacje linearne, oparte przy tym na wspólnocie czasu i przestrzeni, są zastępowane przez multiplikowane „relacje punktowe”, które są oparte na zasadzie „przeskakiwania” z jednej do drugiej interakcji. Ważnym symp-

⁴¹⁰ J. Ellul, *The Technological System*, New York 1980, s. 194; wykorzystałem tutaj niewielki fragment z poświęconego technologizacji życia i poglądom J. Ellula rozdziału mojej książki: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit.

⁴¹¹ Ibidem, s. 176.

⁴¹² Ibidem, s. 35.

⁴¹³ Ibidem, s. 36.

⁴¹⁴ Ibidem, s. 37.

⁴¹⁵ Ibidem, s. 38.

⁴¹⁶ Por. rozdział mojej książki poświęcony Facebookowi: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 239–254.

tomem tych przemian jest rozwijająca się, szczególnie wśród młodych ludzi, kompetencja, którą można by nazwać „gotowością do natychmiastowych bezpośrednich interakcji”, bez „zbędnych rytuałów i interwałów”. I taki jest właśnie charakter relacji z digitalnym autorem: przywołujemy go, a następnie w dowolnej chwili, jednym kliknięciem, zamykamy za czarną ścianą komputerowego ekranu. Można zadać oczywiście także i pytanie: czy akt zamknięcia drukowanej książki nie jest tym samym?

W analizie zmian społecznej konstrukcji książki nasuwają się pewne porównania z rekonstrukcjami znaczenia fotografii. Zdaniem Andrew L. Mendelсона i Zizzi Papacharissi, tradycyjnie, „osobiste fotografie były w wysokim stopniu zrytualizowane i konwencjonalne” – fotografowane jedynie ważne, niemalże „uświęcone” momenty w życiu. Fotografowanie i fotografie odwoływały się – jak piszą ci autorzy, odwołując się do Marianne Hirsch – do „pamięci”, „nostalgi”, „kontemplacji”. Z kolei pokaz fotografii, najczęściej w zaciszu domowym, był w wysokim stopniu „zrytualizowany” i obejrzeń je mogły wyłącznie osoby wybrane. Z całą pewnością „nie były one przeznaczone dla masowej widowni”, stanowiły zwykle, chowane w szufladach, „uporządkowane kolekcje domowe”⁴¹⁷.

Digitalne fotografie w sposób zasadniczy zrekonstruowały fotografię osobistą: odtąd można już fotografować tysiące codziennych i banalnych wydarzeń z życia⁴¹⁸. Zmieniła się również forma prezentacji fotografii: są one ostentacyjnie – na przykład na Facebooku – wystawiane na widok publiczny w celu uzyskania przez ich bohatera maksymalnej widzialności. Tak samo, zdigitalizowana książka pozbawiona jest sentymentów i kontemplacji, odarta z intymności, a przeznaczona jest dla „masowej widowni”. Podobnie jak dla digitalnej fotografii nie ma miejsca w szufladzie, tak dla digitalnej książki nie ma miejsca na półce. Książka staje się bezradna, podatna na dekontekstualizację i intelektualne „szatkowanie”. Myśli zamieniają się w bity.

W konkluzji pragnę wyrazić swój osobisty pogląd na przedstawione w tej części rozdziału problemy i dylematy. Nawet dla mnie, który uznaje siebie za tradycyjnalistę, jednoznaczna krytyka książki digitalnej jest nie do przyjęcia i stanowiłaby bez wątpienia z mojej strony hipokryzję. I tak, po pierwsze, pisząc moje teksty (i pisząc tę książkę) korzystam w dużej

⁴¹⁷ A.L. Mendelson, Z. Papacharissi, *Look at Us. Collective Narcissism in College Facebook Photo Gallery*, [w:] *A Network Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, red. Z. Papacharissi, New York 2010, s. 255–256; por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 244–245.

⁴¹⁸ Ibidem, s. 254.

mierze ze zbiorów zawartych w Internecie, w znajdujących się tam bazach danych. Nie byłoby w żadnym wypadku możliwe dotarcie do takiej liczby atrakcyjnych i ważnych źródeł bez ich digitalizacji; i odnosi się to nie tylko w sposób oczywisty do artykułów zawartych w czasopiśmie, ale także do większości książek (do których drukowanej wersji mam dostęp utrudniony). Książka digitalna – jako źródło wiedzy – nie posiada dla mnie ani trochę mniej wartości niż książka drukowana (bezcenna jest też w tym kontekście digitalizacja zbiorów archiwalnych). Więcej jeszcze – w wielu przypadkach wykorzystanie książki w wersji digitalnej jest bardziej optymalne. Łatwiej można bowiem odnaleźć w niej te części i odniesienia, które dotyczą własnej narracji (Rick Anderson zauważa nieco kontrowersyjnie, że naukowcy często poszukują pewnych fragmentarycznych informacji i czytanie całych dzieł nie jest w związku z tym konieczne⁴¹⁹). Oczywiście, jest to „instrumentalizacja” książki, ale trudno zaprzeczyć zasadności i skuteczności takiego działania. Nie zauważyłem też, abym z tekstów digitalnych korzystał mniej – w kontekście pogłębiania czy rekonstrukcji moich sposobów myślenia czy analiz i interpretacji problemów – niż ma to miejsce w przypadku książki papierowej/drukowanej. Wręcz przeciwnie, w przypadku czytania książki digitalnej ma miejsce szybka interakcja i moja reaktywność, co przyspiesza oraz wzbogaca myślenie, więcej – nadaje mu wielowymiarowość (również i poprzez możliwość natychmiastowego przejścia do innych digitalnych tekstów, które poruszają dany temat). Nie bez znaczenia jest też „techniczna łatwość” tworzenia notatek, czy różnego typu abstraktów z czytanych materiałów digitalnych – na jednocześnie otwartym dokumencie tekstowym.

Z drugiej strony, odczuwam nieprawdopodobną fascynację bibliotekami i nostalgię za okresem lat dziewięćdziesiątych, kiedy – w okresie „przed-digitalnym” – w trakcie pobytów na University of Virginia przemieszczałem się niemalże z nabożeństwem po wspaniałych bibliotekach tej uczelni, celebując dostęp do książek i czasopiśm, które w Polsce w tym okresie były całkowicie nieosiągalne. Nie ma też większego momentu akademickiej ekscytacji, kiedy otrzymuje się pierwszy egzemplarz nowo wydrukowanej książki własnego autorstwa. Podobnie jak dla wielu moich kolegów, również i dla mnie publikowanie książki jedynie w wersji elektronicznej „to nie to samo” (i dużo mniej), niż w wersji drukowanej na papierze. I uważam, co oczywiście może być uznane za niekonsekwentne w świetle moich powyższych uwag, że

⁴¹⁹ R. Anderson, *Scholarly Communication. What Everyone needs to know*, Oxford 2018, s. 22.

to książka w wersji materialnej, a nie e-book stanowi symbol i ostateczne apogeum twórczości naukowej w naukach humanistycznych i społecznych.

Jednakże, z drugiej strony uważam też, że pojawienie się digitalnych książek wynika z logiki rozwoju kultury współczesnej. Praca z digitalnymi tekstami i książkami jest więc potrzebna i konieczna. Zgadzam się też z Pablo Delgado, który stwierdza, że biorąc po uwagę nieuniknioną pracę z tekstami digitalnymi, konieczne jest, aby wśród uczniów/dzieci kształtować umiejętności ich czytania⁴²⁰. Należy więc założyć, że książka materialna i digitalna będą współistnieć we współczesnej naukowej i popularnej rzeczywistości.

⁴²⁰ Por. P. Delgado i in., *Don't throw away your printed books...*, op. cit., s. 34–36.

6

Uprawianie nauki i dwa typy stratyfikacji naukowców: biograficzny status versus formalna ewaluacja

Nauka jest często postrzegana jako „system konkurencji” o rozpoznanie, o kształt „hierarchii posiadanej pozycji”⁴²¹, przy czym „widzialna hierarchia prestiżu (...) kształtuje hierarchię wpływu”⁴²². Społeczność naukowców uważana jest jako „społeczność jednostek o odrębnych statusach”⁴²³. Nie ulega przy tym wątpliwości, że każdy naukowiec pragnie odnieść sukces. Kategoria ta nie ma jednak charakteru uniwersalnego – nawet w przypadku, stanowiącego tylko małą część społeczeństwa, świata akademickiego. Istnieją różne konstrukcje sukcesu naukowego. Tutaj zajmę się dwoma, przy czym zdecydowanie głównym układem odniesienia dla nich będą nauki humanistyczne i społeczne (w wypadku nauk przyrodniczych i ścisłych źródła statusu są w pewnej mierze odmienne). Moje rozważania odnosić się będą przy tym do naukowców, a nie do instytucji szkolnictwa wyższego (klasyfikowanych w różnego typu rankingach).

Jedną z konstrukcji sukcesu opiera się na idei posiadanej w społeczności akademickiej statusu biograficznego, druga związana jest z osiągnięciami naukowca w formalnej ewaluacji (związanymi zwykle ze zdobytymi punktami za publikacje). Istotą obu jest dążenie do poszukiwania/odkrywania/wytwarzania wiedzy, a następnie jej upowszechnienia. Jednak różni je – co

⁴²¹ H. Andersen, *Influence and reputation in the social sciences – how much do researchers agree?* January 21, 2003, publikacja online; adres internetowy <https://pdfs.semanticscholar.org/8112/7c702df329c1369655fcf06f53218139b1ba.pdf>, s. 3.

⁴²² Ibidem, s. 2.

⁴²³ J. Willinsky, *Open access and academic reputation*, „Annals of Library and Information Studies” September 2010, 57, s. 296.

próbuję wykazać w różnych miejscach tej książki – do pewnego stopnia odmienne społeczne kontekstualizowanie wiedzy oraz publikacji, a przede wszystkim indywidualnego naukowca. Każda z tych dwóch konstrukcji jest źródłem stratyfikacji naukowców. Nie są to przy tym całkowicie odrębne systemy – niekiedy, do pewnego stopnia, nakładają się na siebie.

Istotą statusu jest uznanie i pozycja w środowisku akademickim; osiągnięte zwykle przez dekady, mają one charakter biograficzny. Pierwszy kontekst statusu dotyczy funkcjonowania w dyscyplinie naukowej, w ramach której naukowiec prowadzi badania i publikuje ich rezultaty, czy to socjologii, historii, prawa, czy literaturoznawstwa. Ów „dyscyplinarny” status może mieć swoje odniesienie do poziomu lokalnego (np. w ramach katedry czy wydziału), ogólnokrajowego, czy międzynarodowego. Drugi kontekst statusu odnosi się także do pozycji naukowej, jednak niejako „w poprzek” dyscyplinarnej – na przykład w interdyscyplinarnych organizacjach lub stowarzyszeniach akademickich (choćby w Polskiej Akademii Nauk).

Wymienione wyżej konteksty nie są przy tym powiązane z pełnieniem konkretnych funkcji i sprawowaniem władzy, chociaż oczywiście naukowiec o wysokim statusie może je w różnego typu instytucjach sprawować. Należy bowiem pamiętać, że w ramach każdej instytucji akademickiej istnieją wewnętrzne „autorytety”, „relatywnie niezależne od autorytetu naukowego”⁴²⁴. Można tutaj odwołać się do rozważań Pierre’a Bourdieu, piszącego o władzy rektorów i dziekanów, która uosobiona jest w podejmowanych konkretnych, niekiedy bardzo istotnych decyzjach, ale także w uczestnictwie w „rytuałach, ceremoniach, spotkaniach (...)”⁴²⁵. Jednakże, w ramach dyscypliny naukowej to nie zajmowane funkcje i sprawowana władza odgrywają najważniejszą rolę; i nie one będą tutaj przedmiotem mojego zainteresowania. W poniższych rozważaniach zajmę się – powtórzę – statusem *stricte* naukowym.

Wyjdę od stwierdzenia Eriny Leahey: „Chociaż status trudno oszacować inaczej niż w dość ogólny sposób (...), to hierarchia oparta na statusie przenika każdą dziedzinę nauki”⁴²⁶. Z czego więc wynika status? Z czym jest związany? Rozpocznę od przekonania, iż status cechuje wewnętrzna dynamika, która konstytuowana jest przez interakcję kilku ważnych czynników. Pierwszym i najważniejszym jest poziom oraz rozpoznanie/uznanie odkryć naukowych, których naturalnym środkiem ekspresji są publikacje.

⁴²⁴ P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 96.

⁴²⁵ Ibidem.

⁴²⁶ E. Leahey, *Not by Productivity Alone: How Visibility and Specialization Contribute to Academic Earnings*, „American Sociological Review” August 2007, 72, s. 553.

Można w tym miejscu stwierdzić, że dążenie do uzyskania wysokiego statusu w społeczności uczonych jest jednym z ważnych motywów uprawiania nauki. W wielu przypadkach równie ważnym, jak związane z naukową pasją dążenie do poszukiwania prawdy/wiedzy („jako takich”), czy motywy finansowe i zwykle znacząco ważniejszym niż podporządkowanie się odgórnie narzuconej logice formalnej ewaluacji. Jak stwierdził Tony Becher: „w odróżnieniu od polityki, gdzie główną monetą jest władza, czy wielkiego biznesu, gdzie jest nią pieniądź, w przypadku nauki jest nią status”⁴²⁷.

Można w tym miejscu przytoczyć słowa Charlesa Darwina: „źródłem mojego umiłowania nauk przyrodniczych była w dużej mierze ambicja, aby być szanowanym przez moich kolegów przyrodników”⁴²⁸. Esencją tożsamości profesury jest więc, jak to wynika z powyższych słów, zarówno poszukiwanie wiedzy, jak i statusu. Z kolei Warren O. Hagstrom twierdzi, że „działania naukowca nie są w takim stopniu determinowane przez czystą radość twórczenia ani przez materialne nagrody, co przez standardy wyznaczone przez jego kolegów” – to oni wyznaczają kryteria wartości badań naukowych w jakiejś dziedzinie, jak również akceptowalny styl naukowy⁴²⁹. Można tutaj za Randallem Collinsem przywołać pogląd Roberta Mertona, twierdzącego, iż jedna z najważniejszych „norm naukowych” brzmi: „oryginalny wkład w wiedzę naukową musi być uznany przez społeczność naukową”⁴³⁰ (jest to bezpośrednio związane z podstawową misją profesora, jaką jest „odkrywanie nowej wiedzy i rozwijanie nowych idei, a następnie przekazywanie (...) [ich] innym”⁴³¹). W kreowaniu statusu bardzo ważna jest więc oryginalność wkładu w dyscyplinę i jej rozwój; wkładu w powstawanie nowej wiedzy (dodam – także i nowych pól problemowych oraz nowych metod badawczych)⁴³². Każda dyscyplina ma przy tym, jak pisze Pierre Bourdieu, swoją „logikę badań”⁴³³, jak również swoje kryteria dla „uprawomocnionego

⁴²⁷ Podaję za: *Scholarly activities and reputation in the digital age: A conceptual framework*, „CIBER” November 2016, Reputation working paper, s. 1, adres internetowy: http://ciber-research.eu/download/20161116-Reputation_WP1_Scholarly_Activities.pdf.

⁴²⁸ R.K. Merton, *Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science*, „American Sociological Review” December 1957, 22, 6, s. 640.

⁴²⁹ R. Collins, *Competition and Social Control in Science...*, op. cit., s. 125.

⁴³⁰ Ibidem.

⁴³¹ S.D. Sugarman, *Conflicts of Interest in the Roles of the University Professor*, „Theoretical Inquiries in Law” 2005, 6, 1, s. 257.

⁴³² Por. na ten temat: J. Guetzkow, M. Lamont, G. Mallard, *What is Originality in the Humanities and the Social Sciences?* „American Sociological Review” 2004, 69.

⁴³³ P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 7.

członkostwa”, swoją „uprawomocnioną hierarchię”⁴³⁴ oraz rywalizujące ze sobą zasady hierarchizacji⁴³⁵.

Naukowiec rzadko jest więc „samotnikiem”. Najczęściej funkcjonuje w ramach tej społecznej grupy odniesienia, jaką tworzą jego koledzy naukowcy z tej samej dyscypliny nauki, choć w jednym z moich tekstów pisałem: „Fascynuje mnie władza umysłów wielkich samotnych myślicieli sprzed wieków, którzy pozbawieni niemalże bodźców zewnętrznych tworzyli epokowe teorie, korzystając wyłącznie z owej władzy (samoistnego kreowania wspaniałych myśli)”⁴³⁶.

Można także w tym miejscu odwołać się do stwierdzenia, które wysunęli David Nicholas, Eti Herman i Hamid R. Jamali: „(...) Każdy naukowiec nieustannie wykorzystuje idee innych badaczy, ocenia zasadność i wartość tych idei w kontekście [nowego] punktu wyjścia do swoich dalszych poszukiwań (...) i zwrotnie upowszechnia wyniki badań społeczności naukowej”. Każdy też „pragnie uznania” ze strony innych naukowców – wartości swoich tez i wyników⁴³⁷.

W nauce występuje więc stratyfikacja naukowców wynikająca z „rywalizacji o szacunek i autorytet”⁴³⁸. Podobnie ujmuje to Marek Kwiek, stwierdzając, że nauka „jest w wysokim stopniu ustratyfikowana”, podobnie jak i profesja akademicka, w przypadku której ogromną rolę odgrywa „status poszczególnych naukowców”⁴³⁹. Profesorowie, którzy cieszą się większym statusem nie mają co prawda, jak już pisano, większej „władzy organizacyjnej” niż ci, którzy go nie mają, ale mają „znaczący wpływ na społeczność naukową poprzez nieformalne relacje”⁴⁴⁰. Stratyfikacja pod względem statusu nie jest związana z jakąkolwiek formalną strukturyzacją. Na stratyfikacyjnym szczycie statusu znajduje się „luźno zespolona elita”, której źródłem są osiągnięcia naukowe i która – co podkreślam kolejny raz – ma mało „bezpośredniej władzy”⁴⁴¹ (w przypadku statusu mamy więc do czynienia bardziej z „symboliczną rywalizacją”⁴⁴² niż realną walką o władzę).

⁴³⁴ Ibidem, s. 11.

⁴³⁵ Ibidem.

⁴³⁶ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 460.

⁴³⁷ D. Nicholas, E. Herman, H.R. Jamali, *Emerging reputation mechanisms for scholars*, European Commission Joint Research Centre, Luxemburg 2015, s. 9, adres internetowy: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC94955/jrc94955.pdf>

⁴³⁸ J. Ziman, *An Introduction to Science Studies...*, op. cit., s. 76.

⁴³⁹ M. Kwiek, *Changing European Academics...*, op. cit., s. 8.

⁴⁴⁰ J. Ziman, *An Introduction to Science Studies...*, op. cit., s. 76.

⁴⁴¹ Ibidem, s. 78.

⁴⁴² P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 14.

Françoise Dany, Séverine Louvel i Annick Valette analizujący kryteria przyjmowania do pracy na najlepsze uniwersytety francuskie, wyróżniają w tym kontekście kategorię „gwiazd statusu” – naukowców, których atrakcyjność wynika z powszechnie uznanych publikacji oraz „rozpoznania w narodowych i międzynarodowych sieciach akademickich”. Gwiazdy mają wysoki poziom związanego ze statusem „kapitału”, są osobami cieszącymi się szacunkiem, a ich „publikacje są znaczące w ich dziedzinie nauki”⁴⁴³.

Wielu uczestników debaty nad statusem w nauce podkreśla, że oprócz naukowości *sensu stricto* ważną rolę w relacjach zachodzących w ramach społeczności naukowej odgrywają „osobowość i charyzma”⁴⁴⁴. Przy czym, jak to ujmuje Robert K. Merton w przypadku wielkich naukowców, „charyzma jest instytucjonalizowana w formie szkoły myślenia”⁴⁴⁵ (można dodać, że na tym poziomie rywalizacja dotyczy wpływu na kształt obowiązujących paradygmatów).

Również John Ziman podkreśla, że osoby o największym statusie są zwykle charyzmatyczne, a w gronie swoich uczniów (a także podwładnych) – niekiedy paternalistyczne. Ponadto, poprzez permanentny udział w prestiżowych komitetach, zarządach i panelach stają się częścią naukowej oligarchii. To oni tworzą, jak to ujmuje John Ziman, akademicką arystokrację⁴⁴⁶.

Mark Lutter i Martin Schröder podkreślają, że o pozycji profesora decydują głównie publikacje, ale także jego społeczny i symboliczny kapitał⁴⁴⁷. Jeden z ważnych wyznaczników tego kapitału jest związany z afiliacją do prestiżowej instytucji – stanowi ona „sygnał indywidualnej doskonałości” (ale i afiliacja jest zwykle skutkiem osiągnięć naukowych)⁴⁴⁸. Afiliacja do bardzo dobrego uniwersytetu sytuuje naukowca niejako „automatycznie”

⁴⁴³ F. Dany, S. Louvel, A. Valette, *Academic Careers: The limits of the "boundaryless approach" and the power of promotion scripts*, „Human Relations” 2011, 64 (7), s. 971–996; korzystano z wersji online; adres internetowy: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00667812/document>, s. 15–16.

⁴⁴⁴ P. Diviaco, *Reconciling Knowledge and Collaborative E-Research*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviaco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Herschey 2015, s. 11.

⁴⁴⁵ R.K. Merton, *The Matthew Effect in Science*, „Science” 1968, 159 (3810), s. 56–63, korzystano z wersji online, adres internetowy: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf> s. 5.

⁴⁴⁶ J. Ziman, *An Introduction to Science Studies...*, op. cit., s. 78.

⁴⁴⁷ M. Lutter, M. Schröder, *Who Becomes a Tenured Professor, and Why? Panel Data Evidence from German Sociology*, Cologne 2014, s. 2, adres internetowy: https://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp14-19.pdf, s. 2.

⁴⁴⁸ Ibidem.

na wysokich szczeblach akademickiej drabiny stratyfikacyjnej (przykładem może być tutaj stanowisko profesora na Harvardzie czy Oxfordzie – w odróżnieniu od zatrudnienia w prowincjonalnym koledżu). Val Burris wysuwa tezę o strukturalnym wręcz znaczeniu tego czynnika; pozycja naukowa uniwersytetu, wydziału, katedry, czy nawet zakładu jest tutaj traktowana wręcz jako forma kapitału społecznego każdego poszczególnego naukowca⁴⁴⁹. Badania wykazują przy tym niezbyt znaczącą korelację między publikacyjną „produktywnością” (odnoszącą się do opartej na algorytmach formalnej ewaluacji) pracowników jakiejś jednostki akademickiej a jej prestiżem w środowisku akademickim⁴⁵⁰. Na przykład, analiza rankingów prestiżu amerykańskich zakładów socjologii wskazuje, że poprzez dekady niewiele się zmienia w tym zakresie. Jak się okazuje, „najsilniejszym predyktorem aktualnego prestiżu jest wcześniejszy prestiż”, niezależnie od publikacyjnej „produktywności”. Fluktuacja w zakresie „produktywności” nie ma większego wpływu na ustanowiony już prestiż; przy czym o prestiżu zakładu, katedry, czy wydziału w dużej mierze decyduje pozycja całego uniwersytetu⁴⁵¹. Ich prestiż w mniejszym też stopniu wynika z publikacyjnej „produktywności”, niż ze specyfiki społecznych kontaktów naukowców (którzy w niej pracują), z ich funkcjonowania w sieci społecznych relacji⁴⁵². W świetle powyższych rozważań, status konkretnego naukowca – powtórzę – jest więc wynikiem nie tylko jego naukowych osiągnięć, co także i jego uniwersyteckiej afiliacji.

Ważnym elementem potwierdzania statusu jest wiarygodność związana z urzeczywistnianiem „zasady zaufania”, stanowiącej (przynajmniej w założeniu) podstawę wszelkiej współpracy i koegzystencji naukowców. Odnosi się ona do przekonania dotyczącego kompetencji i życzliwości kolegów-naukowców, a także do ich uczciwości wobec przyjętych przez grupę standardów⁴⁵³.

Dynamika budowania i potwierdzania statusu w nauce jest zjawiskiem społecznie bardzo skomplikowanym, pełnym wewnętrznych sprzeczności i paradoksów. Podam w tym miejscu kilka ich przykładów. Pierwszy dotyczy

⁴⁴⁹ V. Burris, *The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks*, „American Sociological Review” April 2004, 69, 2, s. 240.

⁴⁵⁰ Ibidem.

⁴⁵¹ Ibidem, s. 241–242.

⁴⁵² Ibidem.

⁴⁵³ A. Leadbetter, *Examining Trust in Collaborative Research Networks*, [w:] *Collaborative Knowledge...*, op. cit., s. 24.

Francji i tak zwanego „fenomenu 41 fotela”. Oto Francuska Akademia Nauk, do której przyjęcie oznacza „naukową nieśmiertelność” i symbol „absolutnego statusu”, liczy jedynie 40 osób. Nieodwołalność tej liczby doprowadziła do wykluczenia z niej przez wieki genialnych twórców, którzy i tak zdobyli nieśmiertelność, jak: Blaise Pascal, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau lub Stendhal. Fenomen 41 fotela odnosi się do stworzenia w systemie stratyfikacji statusu „wielkiego nieobecnego” i do sytuacji, w której naukowiec wnoszący równie wiele do nauki, jak inni naukowcy, nie jest już tak uznany, jak inni⁴⁵⁴.

Drugi paradoks odnosi się do „efektu zębaki” i „efektu Mateusza” w systemie stratyfikacji statusu. Można tutaj przytoczyć przykład laureatów Nagrody Nobla, których najwyższy możliwy status (dzięki jej otrzymaniu) potwierdzony jest „na wieki” – będą już zawsze rozpoznawani, uznawani i szanowani. I to jest istotą „efektu zębaki” w nauce. Raz zdobyty prestiż i sława utrzymują się – niezależnie od jakości kolejnych dokonań – na zasadzie, „raz uzyskany Nobel, zawsze posiadany Nobel”⁴⁵⁵. Z kolei „efekt Mateusza” polega na tym, że uznani naukowcy uzyskują za kolejne dokonanie określonej jakości znacznie większe uznanie, niż mniej znani naukowcy za dokonanie o podobnej (lub nawet większej) jakości. Status tych, którzy już zdobyli uznanie jest nieustannie potwierdzany⁴⁵⁶. Na „efekt Mateusza” zwraca również uwagę David Nicholas (i współautorzy), który przywołując poglądy Roberta Mertona, pisze: „w wyścigu naukowców o status, którego podstawą są osiągnięcia (...) istnieje jasny wzór przemieszczania uznania (...)”. Oto ceni się znacznie wyżej nowe dokonania „naukowców, którzy już posiadają renomę a pomija się dokonania tych, którzy jeszcze nie uzyskali statusu” – mimo że są one na tym samym poziomie. Innymi słowy, „uzyskiwanie/potwierdzanie wysokiego statusu (...) jest konsekwencją posiadania wcześniejszego (...) statusu”⁴⁵⁷. Robert Merton pisze sugestywnie o „nierównym podziale chwały” i zjawisku „akumulacji korzyści” – osobie posiadającej status, łatwiej uzyskać dalszą „chwałę”. Z kolei, osobom znajdującym się na początku, w tle elity, bardzo trudno w walce o status przebić się do centrum⁴⁵⁸. Pojawia się idea „ponad-rozpoznania” osób, które już

⁴⁵⁴ R.K. Merton, *The Matthew Effect...*, op. cit., s. 1.

⁴⁵⁵ Por. ibidem, s. 2.

⁴⁵⁶ Ibidem, s. 3.

⁴⁵⁷ D. Nicholas, E. Herman, H.R. Jamali, *Emerging reputation mechanisms...*, op. cit., s. 9.

⁴⁵⁸ M.W. Rossiter, *The Matthew Matilda Effect*, „Science, Social Studies of Science” May, 1993, 23, 2, s. 326.

posiadają status⁴⁵⁹. Ci już uznani są czytani i cytowani, zapraszani i ekspozowani. Ich obecność z kluczowym referatem zwiększa prestiż konferencji, a tekst zamieszczony w numerze czasopisma sprzyja jego wyższej ocenie i poczytności. Można stwierdzić: widzialność wzmacnia widzialność lub za Pierre'em Bourdieu: „sukces jest źródłem sukcesu”⁴⁶⁰.

W ostatnich dekadach powstaje jednak alternatywna wobec opisanej wyżej konstrukcja sukcesu w nauce. Jest ona związana ze wspomnianym na wstępie tego rozdziału podporządkowaniem instytucji akademickich oraz poszczególnych naukowców regułom algorytmicznej ewaluacji i „gry parametryzacyjnej”. Jej istotę stanowi walka o wysoko punktowane publikacje, a w tym zakresie naukowcy w naukach humanistycznych i społecznych o największym, wypracowanym przez dekady statusie nie zawsze uzyskują najlepsze rezultaty. Często to osoby o znacznie mniejszym statusie wnoszą największy wkład punktowy do instytucjonalnego dorobku ewaluacyjnego (na poziomie zakładów, katedr, wydziałów, uczelni). To oni, zwykle młodszy, potrafią lepiej odnaleźć się w sytuacji, gdzie o znaczeniu publikacji w kontekście ewaluacyjnym decyduje liczba punktów, które ma czasopismo, w którym została zamieszczona.

Należy dodać, że naukowcy z osiągniętym wysokim statusem (w naukach humanistycznych i społecznych) są też w mniejszym stopniu zainteresowani „walką o punkty”. Po pierwsze, uważają, że pogoń za punktami godzi, w kontekście posiadanego przez nich statusu, w ich poczucie godności. Po drugie, status w naukach humanistycznych i społecznych jest uzyskiwany głównie poprzez ważne książki, a nie artykuły, nawet jeśli wysoko punktowane (a to właśnie artykuły odgrywają niezwykle istotną rolę w formalnej ewaluacji).

Powtórzyć: to Wielkie Dzieła mają w sobie największy potencjał w dziedzinie kreowania statusu w naukach humanistycznych i społecznych, i to one przesądzają o wkładzie w rozwój dyscypliny oraz miejscu autorów w jej historii. Naukowcy o największym statusie są zainteresowani projektami wieloletnimi, których istota polega na pisaniu kolejnych książek. Jest to sprzeczne z regułami formalnej ewaluacji, która ma charakter wręcz „sytuacyjny”, bowiem ocena naukowca następuje w cyklu bardzo krótkim (na niektórych uczelniach czy wydziałach wręcz co rok). Brak autorstwa publikacji wysoko punktowanych nie osłabia przy tym, w naukach huma-

⁴⁵⁹ Ibidem, s. 337.

⁴⁶⁰ D. Rhode, *In Pursuit of Knowledge: Scholars, Status, and Academic Culture*, Stanford 2006, s. 13.

nistycznych czy społecznych, raz zdobytego wysokiego statusu w skali dyscypliny czy środowiska naukowego w skali kraju. Jednakże, z czasem może on przynieść relatywne zmniejszenie pozycji w konkretnym zakładzie, katedrze, wydziale, czy uniwersytecie. Na tych poziomach bowiem kryteria punktowo-ewaluacyjne odgrywają ważną rolę – bardzo często również w tym kluczowym aspekcie, jaką jest otrzymywanie środków finansowych.

Z drugiej strony, autorzy wysoko punktowanych artykułów z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych nie zwiększają dzięki nim znacząco swojego statusu, bowiem jego podstawę stanowią książki. Artykuły dają „krótkotrwały skok pozycji”, jednak jedynie w układzie formalnej ewaluacji; pozycja ta musi być potwierdzana w kolejnym roku czy cyklu ewaluacyjnym poprzez kolejne wysoko punktowane artykuły.

Zatem, w przypadku nauk humanistycznych i społecznych istnieją dwa porządki. Pierwszy to porządek statusu, względnie stabilny, a jego istotą jest stratyfikacja naukowców – w konsekwencji ich całobiograficznych osiągnięć. Drugi porządek, bardzo niestabilny, stratyfikuje naukowców na podstawie punktowanych publikacji, przy czym, powtórzę, w każdym kolejnym cyklu pozycja danego naukowca może być tutaj bardzo różna, bowiem trudno nieustannie publikować „za wiele punktów”. Paradoksalnie przy tym, powtórzę, naukowcy orientujący się przede wszystkim na publikowanie wysoko punktowanych prac mogą mieć trudności ze zdobyciem znaczącej pozycji w porządku statusu. Powtórzę jeszcze, że utrata biograficznie ukształtowanego statusu nie następuje przy tym szybko – raz zdobyty utrzymuje się zwykle przez dekady, a symbolem może być tutaj szacunek okazywany profesorom emerytowanym. Jedynie działania nieetyczne mogą go zniszczyć w trybie nagłym. W przypadku liderów ewaluacyjnych o pozycję trzeba nieustannie walczyć, bowiem można ją stracić w bardzo krótkim czasie – niemalże z roku na rok. Może dlatego właśnie coraz częściej mamy do czynienia z próbami „podkreśniania statusu” poprzez inwazyjne upowszechnianie przez naukowców informacji – szczególnie w trybie online – o ich formalnych, mierzalnych osiągnięciach. Deirdre O’Loughlin, Ann MacPhail i Rachel Msetfi twierdzą jednak, że musimy rozróżnić tutaj między „komunikacją «profilu»” a „komunikacją «statusu»”⁴⁶¹. Profil stanowi zbiór informacji/faktów, a z kolei status to relacja społeczna oparta na szacunku i stosunkach międzyludzkich.

⁴⁶¹ D. O’Loughlin, A. MacPhail, R. Msetfi, *The rhetoric and reality of research reputation: „fur coat and no knickers”*, „Studies in Higher Education” 2015, 40, 5, s. 8.

Można w tym miejscu dokonać pewnego odniesienia powyższych rozważań do występowania w szkolnictwie brytyjskim podziału między szkołami średnimi, opartego na kategoriach „doskonałości” i „statusu”. Warto przywołać tutaj – za Agnieszką Gromkowską-Melosik – tezę Ulriki Deppe i Heinza Hermana Krügera, że kategorie te „pozostają ze sobą w pewnej sprzeczności”, bowiem status jest „związany z hierarchią społeczną” i pozycją społeczną danej szkoły, a doskonałość z „nadzwyczajnymi osiągnięciami” szkół w zakresie *stricte* punktowych wskaźników, uzyskiwanych przez ich uczniów w trakcie testów⁴⁶². Agnieszka Gromkowska-Melosik pokazuje w tym kontekście, że w akademickiej hierarchii szkół średnich w Wielkiej Brytanii największego, elitarnego statusu nie posiadają bynajmniej te z nich, których uczniowie uzyskują najlepsze wyniki w ogólnokrajowych testach, lecz te (Eton, Harrow, Rugby), których dyplom stanowi symbol akademiczkości i uosabia najlepsze tradycje w tym zakresie⁴⁶³.

Taki sposób myślenia można wykorzystać – szczególnie w przypadku nauk humanistycznych i społecznych – do analizy statusu naukowców w ramach społeczności naukowych. „Doskonałość” odnosi się do podporządkowania działalności naukowej logice „ewaluacyjnej gry”. Kategoria doskonałości jest zresztą często wykorzystywana do uzasadniania kolejnych wersji ocen parametrycznych w wielu krajach świata, w tym również i w Polsce. Istotą doskonałości ma być w tym kontekście publikowanie w wysoko punktowanych czasopismach. Jednakże w porządku statusu, przypomnę kolejny raz, to indywidualne monografie książkowe stanowią najczęściej apogeum realizacji pasji i satysfakcji z pracy naukowej, a także źródło prestiżu w społeczności zorganizowanej wokół dyscypliny naukowej. Wydaje się przy tym, że owo wyeksponowanie wyżej, rozróżnienie między doskonałością a statusem może stanowić pewien ważny mechanizm ochronny dla pasji akademickiej, która jest w większym stopniu związana z tym drugim pojęciem.

Podobny sposób myślenia prezentuje badająca akademicką rzeczywistość Erina Leahey, choć używa nieco innych pojęć. Otóż, twierdzi ona, iż należy rozróżnić między „produktywnością” a „widzialnością”. Ta pierwsza wiąże się z, zredukowanymi do kontekstu ilościowego, publikacjami w prestiżowych czasopismach, natomiast druga odnosi się do uznania i szacunku

⁴⁶² A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 21.

⁴⁶³ Ibidem.

w danej dyscyplinie⁴⁶⁴. Widzialność dotyczy rozpoznania nazwiska i publikacji badacza oraz docenienia jego „intelektualnego wkładu” w naukę⁴⁶⁵. „Widzialność stanowi krytyczny czynnik dla zrozumienia struktury dziedziny nauki” i wpływu na myślenie młodego pokolenia badaczy⁴⁶⁶. Z kolei, produktywność ma pewien wpływ na widzialność, ale nie jest jedynym jej źródłem⁴⁶⁷. Twierdzi się, że znacznie większy wpływ na widzialność niż publikacje w najlepszych czasopismach ma liczba cytowań, która jest też sygnałem owej widzialności⁴⁶⁸. Zwraca się też uwagę, iż z kolei cytowania w Web of Science nie „mogą uchwycić widzialności uzyskanej dzięki publikacji znaczących książek”⁴⁶⁹. „Nie wszyscy najbardziej produktywni naukowcy stają się widzialni w swoich dziedzinach, a niektórzy osiągają dużą widzialność i ogromne uznanie za jedną tylko publikację”⁴⁷⁰. Dodać też można, że przywoływane przez Erinę Leahey badania dotyczące płacy na amerykańskich uniwersytetach (na których istnieje duża elastyczność w tym zakresie) wykazały, iż produktywność nie ma tutaj wielkiego wpływu; główną rolę odgrywa widzialność i posiadany status⁴⁷¹. Z kolei jednak, badania Marka Kwieka wykazały, że istnieje bardzo duża dysproporcja pomiędzy krajami w zakresie korelacji między produktywnością naukowców, mierzoną konkretnymi rezultatami (np. publikacyjnymi w wysoko punktowanych czasopismach) a ich zarobkami. W Wielkiej Brytanii korelacja ta jest bardzo wysoka, w Finlandii, Niemczech, Portugalii i Norwegii już mniejsza, natomiast w Polsce w ogóle nie istnieje⁴⁷².

Z drugiej strony, można w tym miejscu zgodzić się z Deborah Rhode – chociaż jedynie w odniesieniu do porządku ewaluacyjnego opartego na wysoko punktowanych publikacjach – że współcześnie osiągnięcia naukowców są „szczególnie ulotne i efemeryczne”; występuje niekończąca się walka o produktywność⁴⁷³ (a dodam od siebie kolejny raz, że każda

⁴⁶⁴ E. Leahey, *Not by Productivity Alone*, s. 537; <https://pdfs.semanticscholar.org/7a26/23b5127ae14dd21038ed1006e1a30b1544ab.pdf>, s. 534.

⁴⁶⁵ Ibidem, s. 537.

⁴⁶⁶ Ibidem.

⁴⁶⁷ Ibidem.

⁴⁶⁸ Ibidem, s. 544.

⁴⁶⁹ Ibidem.

⁴⁷⁰ Ibidem, s. 537.

⁴⁷¹ Ibidem, s. 553.

⁴⁷² M. Kwiek, *Social stratification in Higher Education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist*, „Higher Education Quarterly”, issue online, 17 October 2019, adres internetowy: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hequ.12221>, s. 431.

⁴⁷³ D. Rhode, *In Pursuit of Knowledge...*, op. cit., s. 13.

następna ewaluacja może „wywrócić” wyniki poprzedniej). Zgodzić się też należy, tym razem w większym stopniu, ze stwierdzeniem tej samej autorki, iż współczesna nauka jest „szybka”, dawne osiągnięcia zapomniane, a młodzi naukowcy w coraz mniejszym stopniu darzą uznaniem generację swoich poprzedników⁴⁷⁴. Ci z kolei z niedowierzaniem i sceptycyzmem postrzegają wyłaniającą się ewaluacyjną „kulturę natychmiastowości”, w której należy publikować szybko i wydajnie.

Konfrontując porządek statusu i porządek sukcesu w algorytmicznej ewaluacji, przedstawię niezwykle interesujący paradoks. Oto, w swoim znakomitym tekście *A Tale of Two Metrics: Research Assessment vs Recognised Excellence* Pierre Régibeau i Katharine E. Rockett dokonują analizy osiągnięć naukowych laureatów Nagrody Nobla z perspektywy istniejących metod formalnej ewaluacji (poniższe rozważania są w pewnym stopniu sprzeczne z tezą o „efekcie zębaki” i „efekcie Mateusza”). Wychodzą oni z bez wątpienia słusznego założenia, że nobliści są (i powinni być) uważani za „absolutny standard doskonałości w badaniach”, pewien typ „idealny” w tym zakresie⁴⁷⁵. Podjęli oni jednak próbę zweryfikowania tego założenia. W tym celu utworzyli fikcyjną katedrę uniwersytecką złożoną z samych laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii, a następnie porównali wyniki tej jednostki – tak, jak ujawniają się one w kontekście istniejącej punktowej ewaluacji, związanych w dużej mierze z rankingami czasopism naukowych – z wynikami realnie istniejących katedr naukowych na uniwersytetach brytyjskich. Okazało się, że – w przypadku brania pod uwagę „średniej” liczby punktów za każdą publikację – wyniki osiągnięte przez katedrę składającą się z samych noblistów są bardzo przeciętne. Nie spełniają – jak to ujmują autorzy – nawet „standardów jakości”, które można uznać za „wysokie”⁴⁷⁶. Wyniki takiej „hipotetycznej” katedry były na przykład – dla lat 2006–2012 – znacząco gorsze od wyników jednej z katedr o profilu ekonomicznym znakomitego University College of London, ale także od podobnej katedry University of Warwick (znajdującego się w większości rankingów brytyjskich pod koniec pierwszej dziesiątki)⁴⁷⁷. Co ciekawsze, wyniki formalnej ewaluacji fikcyjnej katedry noblistów w odniesieniu do –

⁴⁷⁴ Ibidem.

⁴⁷⁵ P. Régibeau, K.E. Rockett, *A Tale of Two Metrics: Research Assessment vs Recognised Excellence*, September 2015, Economic Policy 62nd Panel Meeting, referat, online: <http://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2015/10/A-tale-of-two-metrics.pdf>, s. 1.

⁴⁷⁶ Ibidem, s. 2.

⁴⁷⁷ Ibidem, s. 14.

wyrażonego skalą punktową – prestiżu czasopism, w których publikowali były gorsze od wyników naukowców z Londynu i Warwick nawet w przypadku, kiedy pod uwagę wzięto średnią punktację tylko względem jednej lub dwóch spośród najwyższej notowanych publikacji⁴⁷⁸. Sytuacja zmieniała się jednak, kiedy uwzględniono liczbę cytowań tekstów opublikowanych przez członków „symulowanej” katedry noblistów w porównaniu z realnymi katedrami. W tym wypadku nobliści mają zdecydowaną przewagę⁴⁷⁹. Wobec powyższego, autorzy artykułu twierdzą, że liczba cytowań jest znacznie lepszym wskaźnikiem jakości publikacji, niż – wyrażony wymiernymi wskaźnikami i rankingami – prestiż czasopism. W tym drugim przypadku mamy do czynienia – jak uznają to Pierre Régibeau i Katharine E. Rockett – z ewaluacją „mechaniczną”⁴⁸⁰. A zatem, ta część formalnego *curriculum vitae*, którego częścią są uzyskane granty i artykuły w wysoko punktowanych czasopismach, nie musi (przynajmniej w naukach humanistycznych i społecznych) przyczyniać się do zwiększenia statusu.

Trudno przy tym nie zwrócić uwagi na fakt, że współcześnie pewne podmywanie porządku statusu następuje w rezultacie (zasadnego skądinąd i potrzebnego) przejścia z badań indywidualnych na zespołowe. W przeszłości rozwój nauki i sukcesja pokoleniowa odwoływały się przede wszystkim do postaci wybitnej jednostki, naukowca, który dzięki swojemu myśleniu czy przełomowym wynikom badań kształtował naukowe sposoby postrzegania świata i uprawiania nauki. Często także powstawały całe paradygmatyczne „szkoły myślenia” – z mistrzem (żyjącym lub zmarłym symbolem), a setki uczniów stosowało wypracowane przez niego procedury badawcze. Niekiedy niektórzy z nich dokonywali „rozłamu” i tworzyli własne (nieco lub radykalnie) odmienne (choć mające swoje źródło w tradycji) ośrodki umysłowe (nasuwają się tu nazwiska wybitnych kontynuatorów psychoanalizy: Karen Horney, Alfreda Adlera, Ericha Fromma). Dzieła mistrza, jako esencja jego mądrości i źródło „wiecznego” statusu, zawsze przy tym pozostawały ważnym lub nawet decydującym „układem odniesienia”, czy to jako skarbnica „nieodwołalnej mądrości”, czy też jako punkt wyjścia stworzenia własnej alternatywnej koncepcji. Współcześnie sytuacja uległa zmianie. Postać mistrza, który tworzy oryginalną szkołę myślenia, zastępowana jest przez dobrze zorganizowany, zorientowany na rozwiązanie zwykle bardzo konkretnego problemu, zespół badawczy – pod kierunkiem „szefa” (pisze

⁴⁷⁸ Ibidem, s. 17.

⁴⁷⁹ Ibidem, s. 22–28.

⁴⁸⁰ Ibidem, s. 28.

się wręcz w tym kontekście o zjawisku „wymierania super-gwiazd”). Celem zespołu jest jak najbardziej efektywna i wydajna produkcja wiedzy, przy optymalizacji kosztów i czasu. Nie myśli się wówczas o „wielkich teoriach” czy kwestionowaniu „sposobów postrzegania świata”, lecz o doborze jak najbardziej skutecznych „ludzi” i „metod”⁴⁸¹. Dąży się przy tym do publikowania wyników badań w prestiżowych, wysoko punktowanych czasopismach.

W tym miejscu warto przywołać rozważania, których autorami są Luis Fernández-Ríosa i Javier Rodríguez-Díaz dotyczących wpływu, przywoływanego wyżej (i pozostającego w dużej mierze w sprzeczności z istotą statusu) porządku punktowej ewaluacji na funkcjonowanie społeczności naukowej. Piszą oni krytycznie, że mamy tutaj do czynienia z powstaniem nowej wersji „niewidzialnego koledżu”, którego rdzeniem jest organizowanie i publikowanie badań wokół „Impact Factor”. „Sposób myślenia typu Impact Factor” stanowi, ich zdaniem, statystyczny sposób budowania rzeczywistości i społeczności⁴⁸². Nie sądzę jednak, aby społeczność ta była nową formą „niewidzialnego koledżu”; raczej jest to niekiedy wręcz neurotyczny koledż permanentnej rywalizacji. Faktem jest jednak, że mamy współcześnie do czynienia często z umieszczaniem pojęcia „niewidzialnego koledżu” w kontekstach, które absolutnie nie odnoszą się do jego pierwotnej istoty czy znaczenia. Przykładem może być tutaj tekst, który napisała Aurora A.C. Teixeira, postulująca analizę „niewidzialnych koledżów” nie tyle jako społeczności pozostających ze sobą w interakcji naukowców, co istniejących w ramach statystycznych układów bibliometrycznych i socjometrycznych⁴⁸³.

Zgadzam się w tym kontekście zdecydowanie z Deirdre O’Loughlin, Ann MacPhail i Rachel Msetfi, którzy twierdzą, że status badacza zależy od jakości jego badań, a nie produktywności rozumianej w kontekście liczby tekstów publikowanych w wysoko notowanych czasopismach⁴⁸⁴. Należy odróżnić „bycie publikowanym” od „bycia twórczym”⁴⁸⁵.

Tak czy inaczej, istnienie opisanych wyżej dwóch porządków przynosi zachwianie dotychczas istniejącego rytmu sukcesji w nauce, który, aby odwołać się Pierre’a Bourdieu, polega na przekazywaniu z pokolenia

⁴⁸¹ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 78–79.

⁴⁸² L. Fernández-Ríosa, J. Rodríguez-Díaz, *The “impact factor style of thinking”: A new theoretical framework*, „International Journal of Clinical and Health Psychology” 2014, 14, s. 155.

⁴⁸³ Por. A.A.C. Teixeira, *Mapping the (in)visible college(s) in the field of entrepreneurship*, „Scientometrics” 2011, 89.

⁴⁸⁴ D. O’Loughlin, A. MacPhail, R. Msetfi, *The rhetoric and reality of research reputation...*, op. cit., s. 12.

⁴⁸⁵ *Ibidem*, s. 6.

na pokolenie hierarchicznej struktury hierarchii i szacunku⁴⁸⁶. Uznany za wiarygodny przez wieki porządek statusu jest kwestionowany przez sfragmentaryzowane wyniki cyklicznych ewaluacji, przez naukowców nowej generacji, którzy zorientowani są na publikacje – dające natychmiastową (choć tylko czasową) gratyfikację w postaci punktów. Może właśnie dlatego, w reakcji na nieustanną presję na rzecz krótkoterminowych „szybkich badań” i „szybkich rezultatów” oraz pogłębiający się klimat rywalizacji i walkę o miejsce w rankingach, w międzynarodowych dyskusjach na temat uprawiania nauki coraz częściej pojawia się idea „slow research” lub „slow science”, odwołująca się do tradycyjnych sposobów konstruowania biografii naukowych oraz tożsamości uniwersytetu, do nauki („uprawianej powoli”), która wychodzi poza dominującą zasadę natychmiastowości⁴⁸⁷.

Warto w tym miejscu powrócić do kryteriów budowania statusu. Niezwykle ważna jest tutaj umiejętność odnalezienia się w „sieci społecznej”, która stanowi integralną część „niewidzialnego koledżu” (badania na uniwersytetach amerykańskich wykazały, że to „sieci społeczne”, a nie „publikacyjna produktywność” mają większe znaczenie w budowaniu pozycji w środowisku akademickim⁴⁸⁸). Umiejętność ta jest bez wątpienia związana ze wspomnianymi już cechami osobowościowymi. W niektórych przypadkach naukowiec, nawet w sytuacji braku znaczących osiągnięć naukowych może w tej sieci odgrywać rolę jednego z liderów. Ważna jest tutaj przywoływana już charyzma.

Jednym z podstawowych wyjściowych warunków posiadania wysokiego statusu jest także opanowanie znormalizowanego, specjalistycznego języka związanego z określonym polem badawczym, ale także jasność i komunikatywność wypowiedzi. Opanowanie do perfekcji języka dyscypliny stanowi – aby wykorzystać pojęcie Pierre’a Bourdieu – formę „symbolicznego kapitału”; osoby takie mają zwykle pewną językową dominację w interakcjach⁴⁸⁹. Ważne jest także, wspomagające status, wspieranie innych, zazwyczaj młodszych naukowców w ich karierze akademickiej/naukowej – pojawia się tutaj idea „konkurencyjnego altruizmu”⁴⁹⁰. Właśnie taka działalność powoduje, iż wokół

⁴⁸⁶ P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 87.

⁴⁸⁷ Por. np. R. Müller, *Racing for what? Anticipation and Acceleration in the work and career practices of academic life in science postdoc*, [w:] *The Social Structures of Global Academia*, red. F. Cannizzo, N. Osbaldiston, New York 2019.

⁴⁸⁸ M. Lutter, M. Schröder, *Who Becomes a Tenured Professor...*, op. cit., s. 7.

⁴⁸⁹ P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 15.

⁴⁹⁰ C. Anderson, G.J. Kilduff, *The Pursuit of Status in Social Groups*, „Current Directions in Psychological Science” 2009, 18, 5, s. 296.

profesora tworzy się sieć relacji, w których centrum się znajduje⁴⁹¹. Bardziej banalny wymiar „sieci” związany jest z pozycją uzyskiwaną poprzez zawiązywanie rozległych relacji personalnych – zasada „kto zna kogo”⁴⁹². Można też przytoczyć w tym miejscu ironiczne stwierdzenie Kennetha Galbrigha, które odnosi się do wydarzeń towarzyskich na elitarnych uniwersytetach: „W tradycyjnej konwencji, celem dyskursu społecznego w Cambridge jest wywieranie wrażenia na innych”⁴⁹³.

Warto dodać, że w analizach tworzenia i utrzymywania statusu podkreśla się często znaczenie „pierwszeństwa odkrycia”, a debata w tej kwestii była, zdaniem Roberta Mertona, jednym z ważniejszych wątków w historii nauki⁴⁹⁴. Co prawda, zjawisko to z pewnością dotyczy w znacznie większym stopniu takich nauk, jak biologia, fizyka, matematyka, czy chemia, niż nauk humanistycznych i społecznych, jednak warto zwrócić na nie uwagę. Nowe odkrycie może przy tym przerwać ciągłość naukowego myślenia i często odkrycia sprzeczne z „kanoniczną wiedzą” są ignorowane lub wprost odrzucane. Przykładem jest tutaj teoria Gregora Mendla z 1865 roku⁴⁹⁵. Podaje się także często przykład Jamesa Johna Waterstona, którego przełomowy tekst z dziedziny teorii kinetycznej został odrzucony przez Royal Society i określony mianem „nonsensownego”. Z kolei tekst Josepha Fouriera na temat przewodzenia ciepła czekał trzynaście lat, aby opublikowała go Francuska Akademia Nauk⁴⁹⁶.

Status naukowca przekłada się na konkretne funkcjonowanie w codziennym życiu akademickim; nie odnosi się tylko do „spektakularnych” wydarzeń typu wygłoszenie referatu plenarnego na najważniejszych konferencjach. Poniższe rozważania będą odnosić się jednak nie tylko do uznanych profesorów, ale także do osób posiadających formalną, bezpośrednią władzę w instytucjach edukacji wyższej (którzy nie mając niekiedy wysokiego statusu, mogą jednak podejmować konkretne decyzje dotyczące biografii innych osób). Skoncentruję się w tym miejscu na poziomie mikro sytuacyjnym. Tak pisze o tym Charlotte Bloch: „Władza i status w ramach Akademii (...) związane są posiadaniem obiektywnych osiągnięć. (...) Mikro-polityki

⁴⁹¹ Ibidem.

⁴⁹² M. Lutter, M. Schröder, *Who Becomes a Tenured Professor...*, op. cit., s. 6.

⁴⁹³ D. Rhode, *In Pursuit of Knowledge...*, op. cit., s. 12.

⁴⁹⁴ R.K. Merton, *Priorities in Scientific Discovery...*, op. cit., s. 636.

⁴⁹⁵ H. Zuckerman, J. Lederberg, *Postmature scientific discovery?* „Nature” December 1986, 324, 6098, s. 629–631, 18 wersja online, adres internetowy: https://profiles.nlm.nih.gov/BB/A/B/N/T/_/bbabnt.pdf s. 1.

⁴⁹⁶ R.K. Merton, *The Matthew Effect...*, op. cit., s. 7.

odnoszą się do wszechświata milczącej komunikacji pod powierzchnią oczywistych interakcji. To tam negocjowana jest pozycja społeczna poprzez małe, często niezauważalne wskaźniki i sygnały. Te negocjacje mają miejsce zarówno w relacjach społecznych o charakterze hierarchicznym, jak i horyzontalnym⁴⁹⁷. Osoby posiadające wyższy status lub stanowisko związane z władzą posiadają więc na uczelni, jak to ujmuje Charlotte Bloch, więcej „praw interakcyjnych”, wśród których można wyróżnić między innymi prawo do decydowania o przedmiocie rozmowy, bycia uważnie słuchanym, wydawania ocen, ale też spóźniania się na spotkania i ignorowania innych⁴⁹⁸.

Można w tym miejscu przywołać teorię cech statusu, która wyjaśnia zjawisko statusu w sytuacjach mikrospołecznych. Uwaga jest tutaj skoncentrowana na „milczących cechach statusu”, które jednak są „natychmiast rozpoznawalne”. Owe „sygnały statusu” prowadzą do nierówności w konkretnych interakcjach. Lauren A. Rivera pisze w tym kontekście: „rozdzielenia statusu między aktorami (...) tworzą potężne i trwałe systemy nierówności”⁴⁹⁹. W przypadku sytuacji akademickich pierwszym natychmiastowym sygnałem tego typu jest oczywiście rozpoznawalne nazwisko osoby – najpotężniejszy sygnał statusu. Rozpoznawalne nazwisko stanowi kryterium akademickiej mikrostratyfikacji, jakkolwiek nie byłaby ona krótkotrwała i sytuacyjna. Drugim ważnym sygnałem tego typu jest – związane z bezpośrednim sprawowaniem władzy – zajmowane przez daną osobę stanowisko akademickie – typu rektor, czy dziekan. Wreszcie, trzeci sygnał odnosi się do prestiżu instytucji, w której zatrudniony jest naukowiec.

Warto jednak w tym miejscu dodać, odchodząc nieco od głównego problemu tego rozdziału, iż status naukowców, a także władza formalna posiadana przez osoby na wysokich stanowiskach „działa” tylko w układzie *stricte* akademickim. Należy zgodzić się z Randallem Collinsem, iż władza statusu działa głównie w ramach partykularnego układu odniesienia, ale już nie poza nim⁵⁰⁰. Autor ten uważa, że współcześnie wiele mikro-sytuacji codziennego dnia „pozostaje w ostrym kontraście z idealnym typem makro-hierarchii” (wyznaczonym przez strukturę „obiektywnych statusów”)⁵⁰¹, na szczycie

⁴⁹⁷ Ch. Bloch, *Passion and Paranoia...*, op. cit., s. 115.

⁴⁹⁸ Ibidem, s. 91.

⁴⁹⁹ L.A. Rivera, *Status Distinctions in Interaction: Social Selection and Exclusion at an Elite Nightclub*, „Qualitative Sociology” 2010, 33, s. 231.

⁵⁰⁰ R. Collins, *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality*, „Sociological Theory” March 2000, 18, 1, s. 40.

⁵⁰¹ Ibidem, s. 17.

której w układzie akademickim – dodam od siebie – stoi dziekan, rektor, czy laureat Nagrody Nobla. Randall Collins podkreśla, że w przeszłości „mikrosytuacyjna rzeczywistość była dużo bardziej związana z dystrybucją władzy i własności” niż obecnie, a „granice statusu były nieustannie ponownie potwierdzane i upubliczniane w codziennym życiu”⁵⁰². Inaczej mówiąc, status profesora, lekarza, czy sędziego „działał” nie tylko w ramach sytuacji zawodowych związanych z jego funkcjonowaniem w ramach uniwersytetu, medycyny czy prawa, ale także w sytuacjach „na zewnątrz” tych sfer. Przy czym, jak zauważają Kathleen Lynch i Mariya Ivancheva, profesorowie zawsze byli uważani za „kulturową elitę” oraz „profesjonalną oligarchię”⁵⁰³.

Obecnie jest zupełnie inaczej. Według Randalla Collinsa, „abstrakcyjna hierarchia statusu, której dobrą egzemplifikacją może być ranking prestiżu zawodów jest daleka od dystrybucji doświadczeń, które tworzą status mikro-sytuacyjny”⁵⁰⁴. Tak więc, pisze dalej tenże uczony, „rzeczywiste doświadczenie stratyfikacji w sytuacjach społecznych jest w wysokim stopniu fluktuacyjne”, istotna jest „mikrosytuacyjna dominacja” (zadaje on też sobie retoryczne pytanie: gdy hydraulik spotyka się z profesorem w konkretnej sytuacji, to kto wówczas dominuje?)⁵⁰⁵.

Jednym z największych marzeń naukowców jest posiadanie własnej „szkoły naukowej” i grona uczniów identyfikujących się z określonym paradygmatem, ale też i osobą swojego Mistrza. W społecznym konstruowaniu poczucia naukowego znaczenia w naukach humanistycznych i społecznych, oprócz znaczących publikacji, bardzo ważną rolę odgrywa też przyjmowanie roli promotora doktorantów. To właśnie doktoranci zdają się symbolizować/uosabiać potencjalność w zakresie stworzenia owej „szkoły naukowej”, a emocje związane z prowadzeniem doktoratów i „posiadaniem” doktorantów są niekiedy (szczególnie w przypadku prób zmiany promotora) zdumiewające. Potencjalni młodzi doktorzy dokonując wyboru promotora, kierują się różnymi względami; w kontekście rozważań w tym rozdziale warto zadać pytanie: jaką rolę odgrywa w tym wyborze status profesora?

Z badań, które przeprowadził Ray Subhajyoti wynika, że czynniki wpływające na wybór promotora dysertacji doktorskiej można podzielić na dwie grupy: *stricte* związane ze statusem (w tym związane z kompetencjami

⁵⁰² Ibidem, s. 36.

⁵⁰³ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 8.

⁵⁰⁴ R. Collins, *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory...*, op. cit., s. 27.

⁵⁰⁵ Ibidem, s. 18–19.

merytorycznymi) i osobowościowe. Do pierwszej należą: pozycja naukowca profesora w swojej dyscyplinie; liczba posiadanych przez profesora obronionych doktoratów, których profesor był promotorem (im więcej, tym lepiej); zdolność profesora do zapewnienia po obronie dalszej pracy/karier; sieć społeczna profesora i jego relacje z innymi profesorami, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz instytucji. Do drugiej grupy można zaliczyć: silną osobowość i zdolność do jednoznacznego wyrażania swoich poglądów (przede wszystkim w kontekście kontrowersyjnych czy spornych sytuacji odnoszących się do doktoratu; gotowość do obrony uzgodnionych założeń, interpretacji czy wyników); zgoda na wolność działania doktoranta, związana z otwartością na nowe idee i alternatywne podejścia; świadomość upływającego czasu dotycząca terminu zakończenia doktoratu i „przyspieszanie działań”; serdeczne i oparte na dążeniu do wzajemnego zrozumienia relacje międzyludzkie; zaangażowanie profesora, w tym emocjonalne, w proces przygotowania doktoratu. Oczywiście czynnikiem, który stanowi jakby punkt wyjścia wyboru, jest wspólnota zainteresowań⁵⁰⁶. Można w konkluzji stwierdzić, iż w interesującej mnie logice wywodu wymienione wyżej czynniki osobowościowe przyczyniają się do zwiększenia statusu.

Podsumowując rozważania zawarte w tym rozdziale książki, można stwierdzić, że główne „napięcie” w usytuowaniu naukowca w systemie naukowej stratyfikacji, przynajmniej w naukach humanistycznych i w dużej mierze społecznych, wynika z konfrontacji dwóch podejść. Pierwsze związane jest z biograficznie kreowanym statusem, drugie – z mierzalnymi (punktowo) osiągnięciami, szczególnie w dziedzinie publikowania. Zdecydowanie akceptuję prymat podejścia pierwszego, bowiem potwierdza ono znaczenie wspólnoty akademickiej i wypracowanego przez nią systemu definiowania wkładu naukowca w rozwój dyscypliny i opiera się na szacunku. Z kolei w podejściu drugim naukowca postrzega się instrumentalnie, głównie jako zbieracza/dostarczyciela punktów.

⁵⁰⁶ R. Subhajyoti, *Selecting a Doctoral Dissertation Supervisor: Analytical Hierarchy Approach to the Multiple Criteria Problem*, „International Journal of Doctoral Studies” 2007, 2, s. 25.

7

Kariera naukowa, władza i epistemiczne społeczności

Współczesny naukowiec nie żyje w społecznej próżni. Jego biografia akademicka jest w dużej mierze zinstytucjonalizowana. I to właśnie w ramach instytucji przebiega trajektoria jego kariery. Również i jego pasje, jak już pisano wcześniej, są „skanalizowane” w pewne organizacyjno-instytucjonalne wzory, choćby przez to, że wcześniej czy później, w taki lub inny sposób są powiązane z awansem naukowym. Awans naukowy (w Polsce od stopnia doktora, poprzez doktora habilitowanego, do profesora) stanowi jeden z najważniejszych układów odniesienia dla tożsamości akademickiej. Prowadzi on bowiem z jednej strony do formalnego potwierdzenia aspiracji i ambicji zawodowych, z drugiej strony – do uprawomocnienia talentu i wkładu pracy, a także sensowności pracy naukowej. Każdy naukowiec więc – niezależnie od realizacji swoich zainteresowań badawczych – chce piąć się w górę w hierarchii akademickiej, rozumianej w kontekście naukowym. Wielu z nich zainteresowanych jest także karierą administracyjną na uczelni (kierownik zakładu, katedry, dyrektor instytutu, prodziekan/dziekan), przy czym w Polsce w większości przypadków warunkiem uzyskania ważnej funkcji na uczelni jest sukces akademicki (uzyskanie statusu tzw. samodzielnego pracownika nauki, związanego z uzyskaniem habilitacji). Pamiętać więc należy, iż jak pisze Rafał Włodarczyk: „mamy do czynienia z nakładaniem się dwóch płaszczyzn funkcjonowania akademii – naukowej i administracyjnej – których postępujące racjonalizacje, w związku z odmiennymi praktykami, zadaniami, celami i procedurami postępowania właściwymi wytwarzaniu wiedzy specjalistycznej i biurokracji, nie jest łatwo ze sobą pogodzić”⁵⁰⁷. Poniższe rozważania nie będą jednak dotyczyć kariery administracyjnej, a tylko naukowej.

⁵⁰⁷ R. Włodarczyk, *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja...*, op. cit., s. 58.

W tym kontekście to właśnie habilitacja stanowi w Polsce decydujący, wręcz krytyczny, moment w biografii każdego naukowca – w każdym możliwym aspekcie. Jej uzyskanie oznacza zasadniczy i to niemal natychmiastowy wzrost „symbolicznego prestiżu”, daje możliwość uczestniczenia w procedurach recenzyjnych, podjęcia się roli promotora doktoratów, otwiera drogę do uczestnictwa w różnego typu akademickich gremiach, a w dalszej perspektywie – do profesury. W konsekwencji, aby odwołać się do jednego z wcześniejszych moich tekstów: „Z kolei «habilitacyjna klęska» stanowi coś więcej niż tylko niepowodzenie na kolejnym egzaminie. Oznacza «zamknięcie drogi do przyszłości» (...) często wywołuje także poczucie «stracenia» wielu lat życia na bezwartościowy – jak się okazało – wysiłek. Osoba, której (...) «zakwestionowano habilitację» bardzo często żyje przez wiele lat (do końca życia?) z poczuciem porażki, ma «podcięte skrzydła», niekiedy rezygnuje z prowadzenia dalszych badań, a w niektórych przypadkach z pracy na uczelni”⁵⁰⁸.

Warto w tym miejscu przytoczyć znakomicie odpowiadające polskiej rzeczywistości akademickiej fragmenty amerykańskich debat odnośnie tenure, które w swoich ogólnych założeniach i ideologii oraz emocji, jakie wzbudza, w dużej mierze odpowiada habilitacji. I tak, według Talcotta Parsonsa, tenure jest zarówno „symbolem statusu”, jak i symbolem „pełnego uczestnictwa w lokalnej akademickiej społeczności”⁵⁰⁹. Uważa on, że stanowi apogeum funkcjonowania tej podstawowej zasady organizującej współczesny uniwersytet, jaką jest „zinstytucjonalizowany indywidualizm”⁵¹⁰. Najważniejsze z eksponowanych w tym kontekście przez niego zasad tenure to: zróżnicowanie osiągnięć – w stosunku do przyjętych standardów; równość możliwości i sprawiedliwość w sferze oceny osiągnięć, jak również kolektywna solidarność – lojalność wobec akceptowanych reguł⁵¹¹. Można również nawiązać w tym miejscu do niezwykle ciekawych rozważań Jeffreyego Williamsa, które są bardzo zrozumiałe także dla polskich naukowców (zarówno tych „przed”, jak i tych „po” habilitacji). Oto pisze on, iż tenure stanowi decydujący komponent tożsamości naukowca, krystalizuje „wartość tego, kim jesteśmy” i przekonanie, że nasza praca nie jest „zwykłą”. Ponadto, tenure „uosabia naszą dumę z profesjonalnej pozycji (kiedy na przykład drukujemy nasz stopień naukowy przed nazwiskiem), jak rów-

⁵⁰⁸ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 29.

⁵⁰⁹ T. Parsons, G.M. Platt, *The American University...*, op. cit., s. 131.

⁵¹⁰ Ibidem, s. 130.

⁵¹¹ Ibidem, s. 157.

niez tę wielce znaczącą gratyfikację, jaką jest bezpieczeństwo w zakresie zatrudnienia" („całocyciowe zatrudnienie”). „Doświadczamy tenure nie jako jednorazową biurokratyczną procedurę, podobną do otrzymania prawa jazdy, lecz odczuwamy je na przenikliwe, osobiste sposoby, odnotowując nasze nadzieje i obawy, nasze aspiracje i resentymenty”. Jeffrey Williams pisze nawet, iż „ideologia tenure działa (...) głównie poprzez sferę afektywną, poprzez nasze nadzieje, ambicje, pragnienia, obawy, niepokoje, urazy”⁵¹². „W rzeczywistości, to dokładnie nasze codzienne emocjonalne doświadczanie tenure konstytuuje naszą zawodową pozycję i specyfikę naszej pracy w akademickich katedrach (...)”⁵¹³. Tenure „wyznacza naszą profesjonalną wyobraźnię, która mediuje naszą pracę i doświadczenie”, „determinuje sposób, w jaki postrzegamy samych siebie, to, jak myślimy o naszym życiu”⁵¹⁴ (William B. Tierney i Estela M. Bensimon twierdzą nawet, że „tenure wydaje się być najsilniejszym [akademickim] mechanizmem socjalizującym”⁵¹⁵). Jeffrey Williams pisze dalej: „tenure stanowi wyraźny i stały marker statusu zarówno dla tych, którzy je posiadają, jak i tych, którzy go nie mają”⁵¹⁶ i konkluduje z przekonaniem: „tenure daje nam dumę i satysfakcję (...), potwierdza naszą indywidualną wartość i unikatowość, przekonanie, że jesteśmy (...) jednostkowo niezastąpieni, a nie (...) wymienialni, tak, jak w innych pospolitych zawodach”⁵¹⁷.

W ustawach i rozporządzeniach, w przypadku Polski, znajdują się szczegółowo zdefiniowane kryteria uzyskania doktoratu, habilitacji i profesury. Z kolei w takich krajach, jak na przykład Stany Zjednoczone są one definiowane przez różnego typu ustalenia wewnątrzuniwersyteckie. W moich poniższych rozważaniach nie będę zajmował się procedurami czy formalnymi aspektami awansu naukowego. Nie podejmę także analiz społecznych uwarunkowań awansu czy eksponowanych niekiedy „patologii” w tym zakresie.

Skoncentruję natomiast uwagę na problemach z zakresu socjologii wiedzy i władzy, w ujęciu makro, w odniesieniu do nauk humanistycznych i społecznych. Interesował mnie będzie ten kontekst awansu, który wiąże

⁵¹² J. Williams, *The Other Talk of Tenure*, „College Literature” 1999, 26, 3, s. 6.

⁵¹³ Ibidem, s. 5.

⁵¹⁴ Ibidem, s. 6, 9.

⁵¹⁵ W.G. Tierney, E.M. Bensimon, *Promotion and Tenure. Community and Socialization in Academy*, New York 1996, s. 36.

⁵¹⁶ J. Williams, *The Other Talk of Tenure...*, op. cit., s. 8.

⁵¹⁷ Ibidem, s. 9–10.

się z problemem definiowania „prawdziwej wiedzy”. Nauka stanowi „profesję opartą na konkurencji”⁵¹⁸, przy czym – jak pokażę to w niniejszym rozdziale – najistotniejsze jest w tym kontekście definiowanie tego, czym jest nauka i czym jest naukowość.

Teoretycy rozwoju nauki podkreślają, iż punktem wyjścia zdobywania nowej wiedzy jest odwołanie się do „obowiązującej” w danej społeczności koncepcji naukowości, która implikuje wyznaczanie „obowiązujących” pól i metod badawczych, a także nawet, aby odwołać się do rozważań Randalla Collinsa, możliwych do zaakceptowania odpowiedzi⁵¹⁹. Poniżej zrekonstruuję dwa podejścia do tego problemu. Istotą pierwszego jest pojęcie władzy, a drugiego – wspólnotowa intersubiektywność. W obu przypadkach uzyskiwany jest konsens, jednakże jego źródła postrzegane są odmiennie. W obu przypadkach kształt owego konsensu bynajmniej nie jest „obiektywnym” rezultatem jakiejś „racjonalnej debaty”. Wynika on w dużej mierze z przekonania różnych grup naukowców w zakresie – powtórzę – odpowiedzi na pytanie: co oznacza „nauka” i „naukowość”? (przy czym jeszcze raz podkreślę: moje poniższe rozważania będą w dużej mierze odnosić się do nauk humanistycznych i społecznych). Tak pisze o tym Ralph Collins: „Intelektualny konsens jest bez wątpienia wytworem kontroli społecznej w ramach społeczności naukowej”⁵²⁰. Istnieje „naturalna selekcja» zakresie intelektualnej treści nauki”, odwołująca się do standardów, które są przedmiotem „arbitralnego wyboru” ze strony grupy naukowców⁵²¹. Przy czym, istotą kontroli w przypadku pierwszego podejścia jest, jak już pisałem powyżej, władza, dominacja i narzucanie określonej wizji (wersji) nauki jako obowiązującej, a drugiego – wypracowana w trakcie dynamicznego procesu rozwoju społeczności naukowej wspólnotowa intersubiektywność, oparta na wewnętrznej akceptacji pewnej interpretacji naukowości.

Przejdę obecnie do omówienia podejścia pierwszego, przywołując na wstępie poglądy najbardziej wyrazistego jej przedstawiciela, jakim jest Pierre Bourdieu. Pisze on następująco: „dziedzina naukowa jest polem (to znaczy przestrzenią gry) walki konkurencyjnej, która nastawiona jest na szczególną stawkę – monopol autorytetu naukowego (...), monopol kompetencji naukowej rozumianej jako zdolność mówienia i działania w sposób uprawomocniony (to znaczy w sposób autorytatywny i z autorytetem)”.

⁵¹⁸ R. Collins, *Competition and Social Control in Science...*, op. cit., s. 128.

⁵¹⁹ Ibidem, s. 126.

⁵²⁰ Ibidem.

⁵²¹ Ibidem, s. 133.

W istocie, twierdzi Bourdieu, „chodzi zawsze o stawkę, którą jest możliwość narzucenia własnej definicji nauki”, zawierającej zakres problemów, metod i teorii uznawanych za naukowe. Tak więc, celem jest tu narzucenie takiej definicji „która by najbardziej sprzyjała walczącemu (...), a to poprzez przypisanie najwyższej rangi w hierarchii wartości naukowych zdolnościom i umiejętnościom naukowym przez niego posiadanym”. W walce tej „panują ci jej uczestnicy, którym udało się narzucić inną własną definicję nauki, tzn. taką, wedle której doskonałość w uprawianiu nauki polega na posiadaniu, byciu i czynieniu tego, co oni sami posiadają, czym są i co sami czynią”⁵²². Można w tym miejscu przytoczyć poglądy Anity Williams Woolley i Ericy Fuchs twierdzących, że „odmienne opinie są skutecznie kwestionowane z uwagi na zorientowaną na kreowanie konformizmu presję”, przy czym często decydującą rolę odgrywa tutaj „dominacja małej tworzącej trzon elity naukowców, którzy narzucają (...) paradygmaty”⁵²³.

Struktura pola naukowego w danej dyscyplinie w dziedzinie nauk społecznych, do których odnosi się Pierre Bourdieu, jest więc określona „przez stan układu sił między walczącymi stronami, indywidualnymi graczami bądź instytucjami”, a „panujący (...) są zwolennikami strategii konserwujących, mają oni bowiem na celu zapewnienie trwałości istniejącemu porządkowi naukowemu, którego sami są częścią składową”. W nauce nie istnieją przy tym, zdaniem Pierre’a Bourdieu, instancje rozstrzygające o prawomocności poszczególnych podejść (T. Kuhn pisze, że teorie rozwoju wiedzy „nie dysponują żadnymi konkluzywnymi i uniwersalnymi kryteriami (...) wyboru między konkurencyjnymi teoriami”⁵²⁴). Prawomocność propozycji naukowych jest uzyskiwana natomiast dzięki „względnej mocy grup, których interesy uzewnętrzniają” („nikt nie jest dobrym sędzią, ponieważ nie ma sędziego, który by sam nie był równocześnie stroną”⁵²⁵). Pierre Bourdieu postrzega przy tym to zjawisko w szerszym kontekście, uważając, że naukowcy są „zaangażowani w walkę dotyczącą narzucenia jako uprawomocnionej ich własnej wizji świata”, która jest związana z preferowaną przez nich „definicją nauki o wysokiej jakości”⁵²⁶.

⁵²² P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, [w:] Kryzys i schizma, t. II, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 87, 95–95.

⁵²³ A. Williams Woolley, E. Fuchs, *Collective Intelligence in the Organization of Science*, „Organization Science” September-October 2011, 22, 5, s. 1359.

⁵²⁴ Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1985, s. 494.

⁵²⁵ P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej...*, op. cit., s. 111–112.

⁵²⁶ Podaje za: M. Lamont, *How Professors Think...*, op. cit., s. 20.

Z kolei, wychodząc z założeń poststrukturalizmu, można stwierdzić, że różnorodne formy czy wersje wiedzy walczą w Akademii o uzyskanie statusu naukowości („normalności” i „uniwersalności”). Dążą też do wykluczenia wersji alternatywnych. Zwolennicy różnych teorii i podejść deprecjonują przeciwne stanowiska jako pozbawione wartości naukowej (a czasami i etycznej). Niekiedy też podnoszą własną teorię do rangi „jedynie reprezentatywnej”, „wszechogarniającej”, „totalnej” i „całościowej”, uznając ją za jedyne i ostateczne kryterium wyjaśniania. I z tej paradygmatycznej perspektywy oceniają wartość oraz zasadność innych teorii i rezultatów badań⁵²⁷. Porozumienie w tym zakresie jest tym bardziej niemożliwe, że – jak zauważa Ian Barbour – kryteria, według których oceniają się wzajemnie zwolennicy różnych paradygmatów same w sobie są częścią tych paradygmatów⁵²⁸.

O zjawiskach tych pisałem w jednej z moich wcześniejszych publikacji w odniesieniu do teorii naukowych następująco: „(...) teorie społeczne – stanowiące konkurencyjne formy reprezentacji rzeczywistości – walczą o uzyskanie statusu teorii prawdziwej, jedynej i niezaprzeczalnej (...). W trakcie dyskursywnej walki o władzę «nazywania prawdy» zwolennicy dominującego sposobu myślenia naukowego, stanowiącego swoisty kanon akademicki, dążą do zablokowania alternatyw i związanych z nimi pól problemowych” (można tu przypomnieć choćby próby wykluczania „postmodernistów”). Z kolei nowe formy wiedzy i społecznie skonstruowanej prawdy próbują zakwestionować zawartość kanonu”, dokonać swoistego przewrotu lub przynajmniej stać się jego częścią (stać się oficjalnym dyskursem intelektualnym). Kluczem jest tutaj zdobycie takich ostatecznych uprawnień, jakimi są doktorat, habilitacja lub tenure, bądź profesura⁵²⁹.

W takiej perspektywie zmiany obowiązujących i powszechnie akceptowanych form wiedzy akademickiej są nie tylko (i nie zawsze) rezultatem postępu w nauce, ale także (i często) rezultatem zwycięstwa w dyskursywnej walce jednej z form wiedzy. Promocja akademicka stanowi w niej nieodłączną i ważną część walki o władzę za pomocą rozstrzygania, co jest „prawdziwą wiedzą”⁵³⁰.

⁵²⁷ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 56.

⁵²⁸ I.G. Barbour, *Mity. Modele. Paradygmaty*, Kraków 1984, s. 14.

⁵²⁹ Por. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza...*, op. cit., s. 28–29.

⁵³⁰ Por. np. moje uwagi na temat prób zablokowania dyskursu pedagogiki krytycznej w ramach Akademii amerykańskiej, w: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1994, s. 148–149.

Aimee Howley i Richard Hartnett w znakomity sposób pokazują – z uwzględnieniem założeń poststrukturalizmu – w jaki sposób promocja naukowa wykorzystywana jest na współczesnym uniwersytecie do sprawowania władzy nad jednostkami. Jak komentują, kanon obowiązującej wiedzy działa na współczesnych uniwersytetach w sposób „normalizujący” i stanowi standard, według którego ocenia się wszystkie inne formy wiedzy. Wiedza spełniająca wymogi kanonu staje się częścią oficjalnego dyskursu intelektualnego; wiedza uznana za wartościową staje się głosem uniwersalnej obiektywności i prawdy (dąży przy tym do „ekskluzywności” wynikającej z kwestionowania innych form wiedzy). Z kolei, zwolennicy wiedzy nie będącej częścią kanonu zwykle znajdują się na marginesie nauki. Kiedy jednak taka wiedza zaczyna zdobywać dużą popularność, wówczas „kanoniści” (w obawie przed rewolucją naukową) pozwalają stać się jej częścią kanonu. Głównym mechanizmem potwierdzania władzy na uniwersytetach jest przy tym promocja naukowa, która przybiera formę „hierarchicznej selektywności” i opiera na bardzo precyzyjnych mechanizmach władzy⁵³¹.

Tak więc, aby przywołać rozważania Pierre’a Bourdieu, nowicjusze w Akademii mogą przyjąć strategię sukcesji, „zapewniającą im w sposób przewidywalny karierę”, bądź – znacznie bardziej ryzykowną – strategię przewrotu⁵³², która często uniemożliwia im zdobycie statusu „samodzielnego pracownika nauki” (tenure lub habilitacji). Należy przy tym dodać, że konsens w kwestii kryteriów oceny dorobku jest kruchy i włączna – jak utrzymuje Michèle Lamont – nie tylko wymiar *stricte* kognitywny, co także emocjonalny i społeczno-interakcyjny⁵³³. Nawiązując raz jeszcze do poglądów Pierre’a Bourdieu, można użyć jego słynnego pojęcia „przemocy symbolicznej”⁵³⁴, która w tym przypadku odnosić się będzie do narzucania przez pewną, posiadającą realną władzę grupę naukowców – powtórę – własnej wersji nauki i naukowości.

⁵³¹ A. Howley, R. Hartnett, *Telling the Truth about Power relations: A Foucauldian Analysis of the Contemporary University* – maszynopis udostępniony przez autorów; por. też A. Howley, R. Hartnett, *Pastoral Power and the Contemporary University. A Foucauldian Analysis*, „Educational Theory” 1992, 42, s. 271–282; szerzej o poglądach P. Bourdieu oraz A. Holweya i R. Hartnetta pisałem również w książce: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 55–59.

⁵³² P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej...*, op. cit., s. 98, 100.

⁵³³ M. Lamont, *How Professors Think...*, op. cit., s. 8.

⁵³⁴ P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 28.

Z omawianej tutaj perspektywy znaczący wpływ na decyzje dotyczące awansu naukowego mogą mieć czynniki o charakterze paradygmatycznym. Można przytoczyć w tym miejscu krytyczne poglądy Richarda T. de George'a, który pisze, iż naukowcy „posiadający wysokie pozycje, zamiast bronić wolności akademickiej swoich młodszych kolegów, często wykorzystują własną pozycję do narzucania poglądów postrzeganych przez siebie jako ortodoksyjne lub prawidłowe”⁵³⁵. William B. Tierney i Estela M. Bensimon uważają, że „system tenure” nie tyle promuje „opcje i alternatywy dla transformatywnej praktyki”, co zmusza młodych naukowców do konformizmu wobec dominujących norm. System ten nie stymuluje różnorodności badań, a „filtruje kandydatów”⁵³⁶. W tym miejscu można przywołać poglądy tych naukowców, którzy twierdzą, iż to wewnątrzakademicka ortodoksja i dogmatyzm stanowią główne zagrożenie dla wolności akademickiej, bowiem prowadzą do ograniczenia alternatywnych wobec dominującego sposobów uprawiania nauki⁵³⁷ (nie zgadzam się z tym twierdzeniem; z mojej perspektywy to czynniki zewnętrzne wobec uniwersytetu stanowią realne zagrożenie dla wolności akademickiej).

Można w tym miejscu wykorzystać, wprowadzoną przez Thomasa B. Lawrence'a do debaty na temat roli instytucji w życiu człowieka, kategorię „władzy epizodycznej”, która jest – jego zdaniem – fundamentalna dla posiadania wpływów społecznych. Pisze on w tym kontekście o „epizodach przymusu” – bardzo istotnych z perspektywy sprawowania władzy⁵³⁸. W tym przypadku władza taka odnosić się może do konkluzji recenzji (wydawniczej, czy w przewodzie doktorskim, habilitacyjnym lub profesorskim) bądź – i tu włącza się zdecydowanie wątek instytucjonalny – głosowania na temat nadania stopnia bądź tytułu podczas posiedzenia różnego typu komisji czy rad naukowych.

Również Pierre Bourdieu zdecydowanie włącza ów kontekst instytucjonalny do swoich rozważań i mimo że nie jest to przedmiotem moich rozważań, poświęcę jego poglądom nieco uwagi. Są one przy tym bardzo pesymistyczne (podobnie jak i te, które omówiłem wyżej). Wychodzi on

⁵³⁵ R.T. de George, *Academic Freedom...*, op. cit., s. 87.

⁵³⁶ W.G. Tierney, E.M. Bensimon, *Promotion and Tenure...*, op. cit., s. 21, 35–36.

⁵³⁷ Por. A. Bilgrami, *Truth, Balance and Freedom*, [w:] *Who is Afraid of Academic Freedom?* red. A. Bilgrami, J.R. Cole, New York 2015, s. 17; G.R. Stone, *A Brief History of Academic Freedom*, [w:] *Ibidem*, s. 7 i 18.

⁵³⁸ T.B. Lawrence, *Power, institutions and organizations*, [w:] *Sage handbook of organizational institutionalism*, red. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby, London 2008, s. 174, 188.

z założenia, że „struktura sfery uniwersyteckiej odzwierciedla strukturę relacji władzy, przy czym selekcyjne i indoktrynacyjne działania tej instytucji przyczyniają się do reprodukcji tej struktury”⁵³⁹. Osoby posiadające władzę na uniwersytetach „muszą zapewnić innym karierę w celu zabezpieczenia transmisji władzy”, jednak – jak twierdzi kontrowersyjnie francuski socjolog – opóźniają tak długo, jak to możliwe „uzyskanie przez nich [młodych naukowców] niezależności lub stania się aktywnym rywalem (...)”. Ludzie „akademickiej władzy” prowadzą jednak „grę równowagi”, bowiem z drugiej strony nie mogą rozczarowywać innych do tego stopnia, aby zaczęli oni otwarcie wyrażać swoje niezadowolenie. Muszą więc tworzyć możliwości w dziedzinie awansu naukowego po to, aby potwierdzić władzę i prestiż oraz być popularnym⁵⁴⁰. Tak więc, według Pierre’a Bourdieu, osoby mające formalną władzę, posiadają, odnoszącą się do awansu naukowego, „sztukę zmuszania innych do czekania (...) poprzez stymulowanie (...) nadziei (...), zaprzeczanie oczekiwaniom”⁵⁴¹. Uczony ten pisze pesymistycznie – opierając się na analizie niemieckiej i francuskiej rzeczywistości akademickiej – o „sztuce manipulowania (...) rytmem kariery innych, ich curriculum vitae, o przyspieszaniu lub opóźnianiu osiągnięć” (np. poprzez dopuszczanie tekstów do druku, czy opóźnianiem obrony doktoratów lub głosowań)⁵⁴². Pierre Bourdieu zwraca w tym kontekście, oczywiście słusznie, uwagę na fakt, że awans naukowy jest skutkiem oceny dokonywanej przez naukowców, którzy już go wcześniej uzyskali, a obecnie są *de facto* współzawodnikami ocenianej osoby. Awans pozwala też w oczywisty sposób (w polskich warunkach punktem zwrotnym jest tutaj habilitacja) na dostęp do „hierarchicznej struktury władzy”. Struktura ta może być postrzegana jako „społeczna przestrzeń stanowisk, definiowana przez zróżnicowany (...) akademicki i naukowy kapitał”⁵⁴³. Pierwszy z tych kapitałów jest, według Pierre’a Bourdieu, związany z pełnieniem ważnych funkcji w strukturach akademickich różnego typu i szczebla, a drugi – z osiągnięciami typowo naukowymi. Te dwa typy kapitału są punktem wyjścia tworzenia hierarchii władzy w uniwersytecie⁵⁴⁴. Często nakładają się wzajemnie, przy czym, jak już stwierdzono wyżej, osoby posiadające pierwszą formę kapitału mogą

⁵³⁹ P. Bourdieu, *Homo Academicus...*, op. cit., s. 40–41.

⁵⁴⁰ Ibidem, s. 90–91.

⁵⁴¹ Ibidem, s. 89.

⁵⁴² Ibidem, s. 88.

⁵⁴³ C. Bloch, *Passion and Paranoia...*, op. cit., s. 8.

⁵⁴⁴ Ibidem.

regulować – głównie poprzez formalne, związane z awansem, procedury – dostęp do drugiego typu kapitału. Zdarza się też niekiedy, że kariery naukowe osób bardzo pracowitych i zdolnych zależą od tych osób, które pełniąc formalne funkcje mają władzę, ale niekoniecznie osiągnięcia naukowe.

W logikę teorii Pierre’a Bourdieu zdają się, przynajmniej w części, wpisywać poglądy Briana Martina. Pisze on, iż jeśli naukowiec pragnie osiągnąć sukces „musi zaakceptować podstawowe cechy systemu: hierarchię samą w sobie (włączając w to hierarchiczność różnych form wiedzy), standardowe działania o charakterze administracyjnym oraz społeczną etykietę, pozwalającą zjednać sobie wpływowe osoby. Nie zaszkodzi odrobina ekscentryczności, lecz jakiegokolwiek działania skierowane przeciwko istniejącej hierarchii prowadzą w sposób nieunikniony do marginalizacji”⁵⁴⁵. „W kategoriach swojej wewnętrznej dynamiki, władza elity akademickiej jest regularnie wykorzystywana do neutralizowania jakichkolwiek prób zakwestionowania hierarchii. Członkowie elity mogą różnić się w zakresie dyscyplin naukowych czy posiadanych poglądów politycznych, lecz zgadzają się bez wątpienia co do podstawowej zasady, która dotyczy potwierdzania ich władzy”⁵⁴⁶. I to tenure stanowi w tym kontekście decydujący „mechanizm” sprawowania oraz potwierdzania władzy, jak też sprawnego funkcjonowania obowiązujących „reguł gry”. Jednocześnie przy tym, w systemie opartym na indywidualizmie (a takim jest uniwersytet) istnieje powszechne przekonanie, że sukces i przegrana są skutkiem działań danej jednostki i to ona jest za nie odpowiedzialna. Jednak w momencie uzyskania tenure (habilitacji) i gwałtownego „skoku” w akademickiej hierarchii, system zaczyna pełnić wobec jednostki funkcję protekcyjną – nie czuje się ona już zagrożona; sama posiada władzę⁵⁴⁷. W poglądach Briana Martina rozłożenie akcentów jest nieco inne niż w koncepcji przywoływanego wcześniej francuskiego socjologa i można je uznać za przystające w dużym stopniu do obecnej rzeczywistości.

Trudno mi jednak zgodzić się tutaj, w porównaniu z realiami polskich uniwersytetów i polskiego systemu nadawania stopni oraz tytułów naukowych, z bardzo radykalnymi tezami Pierre’a Bourdieu. Ich logika sprawia wrażenie, że istotą rozwoju nauki jest nieustanny konflikt i walka. W zakresie oceny „walki paradygmatów” na uniwersytetach i ich roli w definiowaniu

⁵⁴⁵ B. Martin, *Tied Knowledge: Power in Higher Education*, 1998, publikacja online, adres internetowy: <https://documents.uow.edu.au/~bmartin/pubs/98tk/tiedknowledge.pdf>, s. 30.

⁵⁴⁶ Ibidem, s. 35.

⁵⁴⁷ Ibidem, s. 36.

kryteriów awansu naukowego kategoria władzy ma oczywiście sens. Jednakże, uprawiania nauki nie można sprowadzić do walki o władzę.

Oczywiście, również w polskiej rzeczywistości istnieje konfrontacja różnego typu podejść i metod, niekiedy bardzo ostra i znajdująca także swój wyraz podczas procedur awansu naukowego. Jednakże stanowi ona, moim zdaniem, przede wszystkim czynnik dynamizujący rozwój danej dyscypliny, otwierania nowych pól problemowych i akceptacji nowych metod badawczych. Z mojej perspektywy znacznie bardziej adekwatna, przy analizie rzeczywistości akademickiej, przynajmniej w warunkach polskich, jest teoria epistemicznych społeczności, którą poniżej omówię szczegółowo.

Tak więc drugie podejście do definiowania nauki i naukowości, a w konsekwencji tworzenia warunków dla awansu naukowego odwołuje się do epistemicznej społeczności i wspólnotowej intersubiektywności. W sensie najogólniejszym, epistemiczną społeczność cechuje wspólna „tożsamość indywidualna i zbiorowa (...) i wspólne pojmowanie [rzeczywistości] przez interpretatorów”⁵⁴⁸. Kultura epistemicznych społeczności zawiera: poczucie wspólnych celów, tożsamość, symbolikę, wspólne dziedzictwo⁵⁴⁹. I wydaje się też, że właśnie w odniesieniu do epistemicznych społeczności mają zastosowanie takie pojęcia, stosowane przez Anitę Williams Woolley i Ericę Fuchs do wyjaśniania „organizacji nauki”, jak „kolektywna inteligencja”, „kolektywne myślenie”, „kolektywna refleksja”⁵⁵⁰.

W definiowaniu wspólnoty epistemicznej, przy rezygnacji z kategorii władzy nie kładzie się bynajmniej nacisku na takie tradycyjne kategorie naukowe, jakimi są prawda czy obiektywizm. Dominuje tutaj kategoria normatywności. I tak, zdaniem Elizabeth Bloodgood, członkowie epistemicznej społeczności akceptują „wspólny układ normatywnych przekonań wokół których [owa] społeczność zaczyna się krystalizować”⁵⁵¹. Podobnie Peter

⁵⁴⁸ M. Waibel, *Interpretive Communities in International Law*, Legal Studies Research. Paper Series, University of Cambridge Faculty of Law, Cambridge, Paper no. 62/2014, October 2014, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/299874831_Interpretive_Communities_in_International_Law, s. 3.

⁵⁴⁹ M.K. Davis Cross, *Re-thinking Epistemic Communities Twenty Years Later*, „Review of International Studies” January 2013, 39, 1; wersja online, s. 13: http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Rethinking_Epistemic_Communities_Twenty.pdf, s. 13.

⁵⁵⁰ Por. A. Williams Woolley, E. Fuchs, *Collective Intelligence...*, op. cit.

⁵⁵¹ E. Bloodgood, *Epistemic Communities, Norms, and Knowledge*, Paper prepared for presentation at the International Studies Association Annual Conference, San Francisco, CA, March 26–29, 2008, s. 9, adres internetowy: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.701.9474&rep=rep1&type=pdf>

M. Haas, pisząc, że epistemiczną społeczność cechują wspólnie akceptowane wartości, podkreśla także, że jej członkowie posiadają „wspólne pojęcie uprawomocnienia, to znaczy intersubiektywne wewnętrznie zdefiniowane kryteria dla uprawomocniania wiedzy” (w polu własnej ekspertyzy). Są połączeni „układem wspólnych praktyk związanych z zestawem podstawowych problemów”, wokół których oscylują ich profesjonalne kompetencje⁵⁵². John Ruggie definiuje epistemiczne społeczności w kontekście „dominujących sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej, zestawu wspólnych symboli i układów odniesienia, wzajemnych oczekiwań i wzajemnie przewidywalnych intencji (...)”⁵⁵³. Tak więc, w definiowaniu epistemicznych społeczności rezygnuje się z kategorii prawdy i obiektywizmu wiedzy, eksponuje się tutaj kategorię jej uprawomocnienia. Z tej perspektywy, uogólniając, „to, co uważamy za wiedzę [w naukach humanistycznych i społecznych], wynika w dużej mierze z naszego epistemologicznego stanowiska i podejścia metodologicznego, które zależą od *a priori* normatywnych zaangażowań”⁵⁵⁴. Stwierdzanie, co stanowi wiedzę uprawomocnioną wynika z kryteriów wypracowywanych przez epistemiczne społeczności⁵⁵⁵. „Wiedza nabiera sensu w świetle normatywnych stanowisk, a normy są powszechnie akceptowane przez członków pewnej społeczności”⁵⁵⁶. „Teorie i wyniki badań, które są zgodne z dominującymi normami są akceptowane jako [uprawomocniona] wiedza”⁵⁵⁷, a „fakty stają się wiedzą w ramach normatywnej struktury (paradygmatu)”⁵⁵⁸. W kontekście epistemicznych społeczności można także przywołać eksponowaną przez Renatę Nowakowską-Siutę ideę „małych grup szukania prawdy”⁵⁵⁹. Trzeba dodać, że „epistemiczne społeczności często używają wyspecjalizowanego wspólnego słownictwa, które tworzy granicę między nimi a innymi społecznościami”⁵⁶⁰. Zdecydowanie też „monitorują”

⁵⁵² P.M. Haas, *Epistemic Communities, Constructivism and International Environmental Politics*, London 2016, s. 5.

⁵⁵³ Podaję za: M. Waibel, *Interpretive Communities in International Law...*, op. cit., s. 6.

⁵⁵⁴ E. Bloodgood, *Epistemic Communities, Norms...*, op. cit., s. 3.

⁵⁵⁵ A. Bonaccorsi, *Towards and Epistemic Approach...*, op. cit., s. 8.

⁵⁵⁶ E. Bloodgood, *Epistemic Communities, Norms...*, op. cit., s. 3.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁵⁸ *Ibidem*, s. 2.

⁵⁵⁹ R. Nowakowska-Siuta, *Lehr – und Lernfreiheit współcześnie. Uniwersytet neoliberalny w konfrontacji ze współczesnym zamówieniem*, [w:] *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Poznań 2018, s. 41.

⁵⁶⁰ M. Waibel, *Interpretive Communities in International Law...*, op. cit., s. 7.

swoich członków w zakresie możliwych do przyjęcia sposobów interpretacji rzeczywistości i jednoznacznie oceniają poprawność interpretacji⁵⁶¹.

Dynamika między konsensem a kontestacją wiedzy w ramach epistemicznej społeczności jest określona przez jej „wewnętrzne normy i praktyki”⁵⁶². Pojawia się tutaj idea „wzajemnej perspektywy”, która prowadzi do uprawomocnienia wyników badań poprzez wielokrotnie już tutaj przywoływaną intersubiektywność. Reakcję innych badaczy na nowe odkrycie można umieścić przy tym między akceptacją a głębokim sceptycyzmem (występuje nieustanna dynamika między „nowymi ideami” a „panującymi [dotąd] przekonaniem”)⁵⁶³.

Jednak ktoś, kto myśli zdecydowanie inaczej niż większość nie może stać się członkiem danej epistemicznej społeczności. Z kolei ktoś, kto zaczyna myśleć inaczej jest z niej szybko wykluczany i w tym kontekście koncepcja ta przypomina pewne założenia teorii Pierre’a Bourdieu. Oczywiście, przy tym epistemiczne społeczności pragną upowszechnić swoje idee – „często przeciwko konkurującym teoriom akceptowanym przez inne społeczności”⁵⁶⁴. Tego typu konkurencja wzmacnia zarówno identyfikację ze społecznością, jak i koncentrację myślenia oraz działań wokół jej głównych idei⁵⁶⁵. Jeżeli przy tym dana epistemiczna społeczność „opanuje” instytucjonalne warunki awansu naukowego w ramach jakiegoś uniwersytetu czy wydziału, bądź dyscypliny, to może kwestionować aspiracje w zakresie uzyskania awansu naukowego osób, które nie akceptują typowych dla niej założeń dotyczących nauki i naukowości. I tu pojawia się kolejne podobieństwo podejścia zorientowanego na władzę i podejścia zorientowanego na wspólnotową intersubiektywność. Chociaż, oczywiście, można założyć, że w ramach jednej dyscypliny czy jednej akademickiej struktury organizacyjnej, bądź pola problemowego może istnieć kilka społeczności epistemicznych i naukowiec może przyłączyć do tej, która paradygmatycznie najbardziej mu odpowiada, jak również może zmieniać przynależność w tym zakresie. Zgadzając się przy tym ze stwierdzeniem, że „epistemiczne społeczności są (...) arbitrami w zakresie jakości badań”, trzeba jednak zdecydowanie stwierdzić, iż idea epistemicznych społeczności nie oznacza akceptacji idei o prymacie jednego podejścia. Opisywane tutaj stanowisko typu „episte-

⁵⁶¹ Ibidem, s. 7.

⁵⁶² P.M. Haas, *Epistemic Communities, Constructivism...*, op. cit., s. 7.

⁵⁶³ F. Grinnell, *Everyday Practice of Science...*, op. cit., s. 15.

⁵⁶⁴ E. Bloodgood, *Epistemic Communities, Norms...*, op. cit., s. 10.

⁵⁶⁵ Ibidem, s. 11.

miczna społeczność” łączy się z przekonaniem, że nie ma „uniwersalnych kryteriów” jakości badań⁵⁶⁶.

W świetle przyjętych wyżej założeń i analiz celem socjologii wiedzy byłoby więc badanie, „w jaki sposób jeden dyskurs, który wytwarza rzeczywistość [naukową] staje się uprzywilejowany ponad inne”, w jaki sposób wytwarzana jest „obiektywność” nauki w Akademii, która, jak ujmuje to Richard H. Brown, prowadzi do tego, że „uniformizacja percepcji widziana jest jako rezultat cech zawartych immanentnie w samych obiektach”⁵⁶⁷. Przy tym, zmiany strategii pojęciowej czy językowej przynoszą nowe widzenie całego pola badań, jego restrukturalizację, reinterpretację uznanych dotąd faktów, które stają się czymś innym niż były. Wbrew kumulatywnej koncepcji rozwoju nauki, zmiany te są „punktami nieciągłości procesu”. W rezultacie, „przeskakujący” do innego paradygmatu uczony „znajduje się nagle w nowym świecie”⁵⁶⁸. Można przy tym – jak wykazałem w powyższych rozważaniach – w wyjaśnianiu źródeł akceptacji danej rzeczywistości naukowej opierać się bądź na kategorii władzy, bądź na idei epistemicznej wspólnoty. Osobiście przyjmuję tutaj bliskie mi założenie Fredericka Grinnella: „Realizm nauki wyłania się nie poprzez mechanizmy władzy (...) lecz poprzez zastąpienie indywidualnej subiektywności przez wspólnotową intersubiektywność”⁵⁶⁹. Ale oczywiście, zwolennicy podejścia zorientowanego na władzę mogą utrzymywać, że kształt owej wspólnotowej intersubiektywności stanowi skutek „narzuconej uniformizacji”, co prowadzi do wymazania owych indywidualnych subiektywności.

Przypuszczalnie w przypadku różnych „miejsc i czasów”, uniwersytetów i dyscyplin sytuacja jest inna; w niektórych dominuje walka o władzę, w innych występuje „intersubiektywne porozumienie”. Tak czy inaczej, w przypadku obu podejść wiedza nie jest postrzegana jednak jako obiektywna, a jako normatywna. Przy tym, zarówno teoria zorientowana na władzę, jak i idea epistemicznej społeczności zrywają z tradycją pozytywistyczną w definiowaniu nauki i naukowości.

W przypadku obydwu podejść do społeczności naukowych i nauki, można wykorzystać fenomenologiczne uwagi Petera Bergera i Thomasa

⁵⁶⁶ P. Schwartz-Shea, J. Quality, *Evaluative Criteria and Epistemic Communities*, [w:] *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn*, red. D. Yanow, P. Schwartz-Shea, New York 2015, s. 124.

⁵⁶⁷ R.H. Brown, *Modern Science: Institutionalization of Knowledge and Rationalization of Power*, „Sociological Quarterly” 1993, 1, s. 155–157.

⁵⁶⁸ Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny...*, op. cit., s. 492.

⁵⁶⁹ F. Grinnell, *Everyday Practice of Science...*, op. cit., s. 16.

Luckmana, którzy utrzymują, iż zadaniem socjologii wiedzy jest analiza procesów „za których pośrednictwem dowolny zbiór wiedzy zostaje społecznie ustanowiony jako «rzeczywistość»”; punkt ciężkości analizy spoczywa więc na tym, „co w społeczeństwie [tutaj: w danej społeczności naukowej – ZM] uchodzi za wiedzę”, na tym, co ludzie „«uznają» jako «rzeczywistość» w ich codziennym (...) życiu [naukowym – ZM]”⁵⁷⁰. W związku z tym, socjologia musi „podjąć próbę wyjaśnienia podstaw wiedzy życia codziennego [naukowego – ZM], czyli obiektywizacji subiektywnych procesów (i znaczeń), które tworzą intersubiektywny świat zdrowego rozsądku”. Rzeczywistość (naukowa) życia codziennego „jawi się jako już zobiektywizowana”, przy czym jednostka dzieli ją z innymi członkami społeczeństwa⁵⁷¹. W tym przypadku społeczeństwem jest wspólnota naukowa, w której naukowiec funkcjonuje. I jest tak w obu przypadkach, zarówno w odniesieniu do teorii Pierre’a Bourdieu, jak koncepcji, w której nacisk kładzie się na pojęcie epistemicznej społeczności. Jednakże, mechanizmy wytwarzania owej rzeczywistości są w obu przypadkach odmienne: w tym pierwszym uznaje się – jak już kilkakrotnie pisano – że istotą jest władza, w tym drugim, że porozumienie.

Niezależnie jednak które z powyższych podejść zaakceptujemy, trzeba zgodzić się z przywoływanym już twierdzeniem Randalla Collinsa, iż nauka stanowi „profesję konkurencyjną”⁵⁷². Konkurencja stanowi też w oczywisty sposób wręcz rdzeń teorii Pierre’a Bourdieu. Jednakże, z pewnością i w ramach epistemicznych społeczności występuje u naukowców dążenie do zdobywania statusu, szacunku i pozycji, a to następuje w ramach współzawodnictwa. Epistemiczna społeczność nie stanowi społeczności naukowców równych – jest ustrukturyzowana hierarchicznie.

Teoretycznie w nauce występuje i bezwzględnie powinna występować zasada merytokratyczności oraz ruchliwości konkurencyjnej. Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej „udokumentowanych osiągnięć”⁵⁷³, którymi oczywiście w przypadku naukowców są głównie opublikowane wyniki badań naukowych. W takim ujęciu – jak pisze Tomasz Gmerek – istnieją wstępne „warunki równości” oraz „możliwość przemieszczania się ludzi w sposób swobodny w (...) za-

⁵⁷⁰ Por. P. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 26, 42–43, 51.

⁵⁷¹ Ibidem, s. 50, 53–55.

⁵⁷² R. Collins, *Competition and Social Control in Science...*, op. cit., s. 128.

⁵⁷³ O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe” 1997, XXII, 4, s. 443.

wodowej hierarchii, stosownie do osobistych zasług⁵⁷⁴. Jak ujmuje to z kolei Agnieszka Gromkowska-Melosik, istotą merytokracji są „zasady równości dostępu i równości możliwości (szans), przy czym występuje przekonanie, iż jeśli na wstępie zostanie zapewniona równość, to w tym swoistym wyścigu o sukces społeczny wygrają najlepsi”⁵⁷⁵ (niezależnie od płci, rasy, grupy etnicznej, czy pochodzenia społecznego). Robert Merton wyróżniając swoje słynne cztery zasady uniwersalizmu w nauce, za jedną z nich uznał: „kariera jest otwarta dla utalentowanych”⁵⁷⁶. Można tutaj przywołać także dwie koncepcje ruchliwości społecznej Ralpa H. Turnera. I tak, w sytuacji kiedy występuje ruchliwość konkurencyjna uzyskanie statusu członka elity stanowi nagrodę za zwycięstwo w „otwartej” rywalizacji. Przypomina ona „zawody sportowe”, których uczestnicy walczą o „uznane nagrody” (m.in. o wysoki status społeczny)⁵⁷⁷ i każdy ma równe szanse uzyskania sukcesu⁵⁷⁸. Ralph Turner podaje w tym kontekście przykład żółwia, który pokonał zająca; znajduje on na pewno zastosowanie w przypadku takiej sytuacji, kiedy osoba będąc na pierwszym etapie kariery nie osiąga wielkich sukcesów, dopiero na przykład w szóstej dekadzie życia pisze znakomite książki, dzięki którym zajmuje miejsce w elicie naukowej. Wydaje się, że „z zasady” w praktyce reguła merytokratyczności w nauce jest urzeczywistniana, chociaż, oczywiście, liczne badania dotyczące awansu naukowego, na przykład w Stanach Zjednoczonych, wykazują, iż w tej sferze nadal występują tam uprzedzenia rasowe czy płciowe. Jednakże, generalnie jestem przekonany, że nauka jest otwarta na „pracowitych” i „uzdolnionych”.

W logice moich rozważań, mieszczących się w tym rozdziale, ciekawa jest druga koncepcja Ralpa Turnera, której istota polega na odwoływaniu się do ruchliwości sponsorowanej. W społeczeństwach, w których ona występuje opisany wyżej wzór konkurencji zastąpiony został kontrolowanym procesem selekcji – „sponsorowaną indukcją do elity”. W procesie tym jednostki nie zajmują miejsca w elicie dzięki podjętemu wysiłkowi

⁵⁷⁴ T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001, s. 296–297.

⁵⁷⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 137.

⁵⁷⁶ R. Merton, *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago 1973, s. 272.

⁵⁷⁷ R.H. Turner, *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 74.

⁵⁷⁸ Por. M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [w:] *Deschooling*, red. I. Lister, Cambridge 1974, s. 47.

czy optymalnej strategii działania. To istniejąca elita nadaje statusy społeczne⁵⁷⁹. Chciałbym podjąć ten problem, jednak nie będę analizował go w odniesieniu do takich (kwestionujących, jak już pisano, merytokrację) zjawisk, jak nierówność płciowa, rasowa, etniczna, czy klasowa. Nie będę też podejmował problemu „sponsorowania” osób-pracowników określonego zakładu, jakiejś katedry, wydziału, czy uniwersytetu. Zjawisko to interesuje mnie w kontekście walki paradygmatów. Chodzi więc o promowanie osób akceptujących określone sposoby naukowego myślenia, w najszerszym ujęciu – paradygmaty. Właśnie klasyk Thomas Kuhn podkreślał, że w istnieniu i działaniu społeczności naukowych to właśnie paradygmat stanowi czynnik „normatywnej władzy” w zakresie wartości, przekonań i norm związanych z wiedzą. Każda społeczność naukowa opiera się na strukturze o charakterze kognitywnym⁵⁸⁰. W perspektywie tej paradygmat może być postrzegany jak magnes przyciągający do danej społeczności osoby, których myślenie wpisuje się w jego założenia. Paradygmaty nie istnieją w społecznej próżni, w jakiejś „czystej” i „niewinnej” przestrzeni intelektualnej. Stanowią konstrukcje społeczne i – powtórzę – źródło społeczności naukowej. Ale także paradygmat może wyznaczać warunki i kryteria awansu naukowego w danej społeczności naukowej.

Tak więc, w warunkach sponsorowania członkowie istniejącej elity „kiedy zidentyfikują potencjalnych członków elity, to traktują ich preferencyjnie”, dając im większe szanse zwycięstwa w walce o status⁵⁸¹. Mamy tutaj do czynienia z popieraniem kariery młodszych naukowców przez uznanych profesorów, także w formie instytucjonalnego wsparcia – przez instytucję, w której seniorzy mogą mieć wpływy⁵⁸². Podkreśla się, że w takich warunkach „nie każdy może odnieść sukces we współzawodnictwie o karierę”⁵⁸³. Sponsorowane są głównie te osoby, które myślą podobnie jak członkowie „istniejącej elity”⁵⁸⁴ (wbrew dominującemu w nauce etosowi „otwartego umysłu”, naukowcy często stawiają opór nowym odkryciom w nauce⁵⁸⁵). Uznani profesorowie sponsorują/popierają na różne sposoby młodszych

⁵⁷⁹ Ibidem, s. 47–48.

⁵⁸⁰ J. Gläser, *‘Producing Communities’ as a Theoretical Challenge...*, op. cit., s. 2.

⁵⁸¹ T.W.H. Ng i in., *Predictors of objective and subjective career success. A meta-analysis*, „Personnel Psychology” 2005, 58, 2, s. 370.

⁵⁸² Ibidem, s. 370–371.

⁵⁸³ Ibidem, s. 372.

⁵⁸⁴ Ibidem, s. 397.

⁵⁸⁵ B. Barber, *Resistance by Scientists to Scientific Discovery*, „Science” September 1961, 134, 1, s. 596.

naukowców po to, aby przyspieszyć/promować ich karierę. Jednakże, przede wszystkim tych, których poglądy i sposób uprawiania nauki wpisuje się właśnie w ten nurt, który im samym jest bliski. Pomaga się więc tym, którzy funkcjonują w tym samym paradygmacie, co oczywiście potwierdza koncepcję Pierre'a Bourdieu.

Również Michèle Lamont podkreśla, iż starsi naukowcy, o ustalonym statusie, dążą do promowania tych młodych akademików, którzy powielają ich sposoby myślenia⁵⁸⁶. Zresztą sam Piere Bourdieu pisze o tych zjawiskach wprost. Uważa, że na amerykańskich uniwersytetach „nie jest łatwo utrzymać niezależność myślenia” w systemie, w którym główną rolę odgrywa mentorowanie i sponsorowana ruchliwość. Osoby dążące do „przełamania konwencji” bardzo często nie uzyskują akceptacji⁵⁸⁷ (choć Jonathan R. Cole i Stephen Cole twierdzą, że system sponsorowania dotyczy tylko uzyskania „pierwszego akademickiego stanowiska”⁵⁸⁸). Tak więc, w perspektywie koncepcji ruchliwości sponsorowanej można zadać pytanie: czy w nauce zawsze promuje się takie osoby, które rzeczywiście są „najlepsze”, czy często przede wszystkim takie, które wpisują się w dominujący paradygmat lub powielają sposoby myślenia swoich – mających wpływy akademickie – mistrzów?

Wydaje się jednak, że z uwagi na pluralizm współczesnego dyskursu naukowego nie można zaakceptować tezy, iż nauka stanowi przede wszystkim płaszczyznę walki o władzę czy też sponsorowanej ruchliwości (awansu) jedynie dla tych, którzy myślą i prowadzą badania zgodnie z „obowiązującym” sposobem myślenia. Zgadzam się w tym miejscu zdecydowanie z twierdzeniem wyrażanym przez Peregrine Schwartz-Shea, iż „wielorakie epistemiczne społeczności definiują krajobraz nauk społecznych i to różnorodność podejść, a nie (...) hegemonia stanowi (...) bardziej adekwatny wskaźnik postępu czy dojrzałości w naukach społecznych”⁵⁸⁹. W ramach nauk społecznych i humanistycznych może przy tym istnieć cały „układ związanych z konkretną dyscypliną kryteriów jakości bez naruszania epistemicznego pluralizmu, wolności akademickiej i prawa do odmiennych poglądów”⁵⁹⁰. Istotne byłoby tutaj respektowanie takich zasad, jak uczciwość

⁵⁸⁶ M. Lamont, *How Professors Think...*, op. cit., s. 12.

⁵⁸⁷ Ibidem, s. 10.

⁵⁸⁸ J.R. Cole, S. Cole, *The Rewards System of Social Sciences*, [w:] *Controversies and Decisions: The Social Sciences and Public Policy*, red. Ch. Frankel, New York 1976, s. 60.

⁵⁸⁹ P. Schwartz-Shea, J. Quality, *Evaluative Criteria...*, op. cit., s. 122.

⁵⁹⁰ A. Bonaccorsi, *Towards and Epistemic Approach...*, op. cit., s. 22.

intelektualna, gotowość do zmiany opinii, szacunek dla zróżnicowanych podejść, zaakceptowanie niepewności i „ważenie dowodów”⁵⁹¹.

Nie wydaje mi się przy tym, aby przedstawiona w tym rozdziale sytuacja we współczesnej nauce w jakikolwiek sposób obniżała rangę nauki jako takiej. Heterogeniczność współczesnego dyskursu akademickiego sprawia jednak, że zmienia się, moim zdaniem, rola profesora. Jak napisałem w jednym z dawniejszych moich tekstów: „Przestaje być mistrzem, którego zadaniem jest wdrożenie młodego adepta nauki (i potencjalnego wyznawcę) w «najlepszą» teorię. Jest on natomiast w większym stopniu jak nauczyciel geografii (...), z którym wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze i ideologiczne konsekwencje przyjęcia określonego stanowiska. Można przy tym przybrać postawę «wiecznego wędrowca», który będzie nieustannie podróżował w poprzek dyskursów i badał, w jakich okolicznościach mogą uzyskać one status adekwatnych. Można także wybrać sobie «na stałe» miejsce pobytu – teorię, która zafascynuje swoimi możliwościami i potencjałem badawczym”⁵⁹². Nie wolno jednak kolonizować całej mapy własnym podejściem, wymazywać podejść konkurencyjnych, tworzyć białych plam. Interdyskursywny i interparadygmatyczny dialog wydaje się w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą⁵⁹³.

⁵⁹¹ R. Mukhopadhyay, *Scientific attitude – some psychometric considerations*, „IOSR Journal of Humanities And Social Science” January 2014, 19, 1, VII, s. 98.

⁵⁹² Por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 31.

⁵⁹³ Na temat dialogu interparadygmatycznego por. Z. Melosik, *Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii*, „Forum Oświatowe”, 1994, 1.

8

Wiedza naukowa – „czysta” versus użytkowa. Status nauk humanistycznych

W neoliberalnych warunkach funkcjonowania uniwersytetu zmienia się podejście do wiedzy. Przez wieki w świadomości społecznej stanowiła ona wartość albo samą w sobie („wiedza dla wiedzy”), albo też postrzegana była jako źródło postępu⁵⁹⁴. Obecnie zaczyna dominować ideał wiedzy zastosowalnej, użytkowej, instrumentalnej (a w sferze *stricte* akademickiej – „wiedzy wysoko punktowanej” czy wiedzy w celu ewaluacji wiedzy, o której wiele piszę w jednym z rozdziałów tej książki). Dumna wiedza jako droga do Prawdy zastąpiona została niemalże pokorną (i zarządzaną) wiedzą na zamówienie (rządów czy wielkich korporacji) – wiedzą produkowaną.

Tak więc – powtórzę – w przeszłości „akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako celu samego w sobie”, przy czym „pozycja uniwersytetu i pozycja partykularnego badacza nie były (...) determinowane przez bezpośrednią użyteczność uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości i natury oraz uzyskanie prawdy o nich”⁵⁹⁵. Mathias Binswanger ujmuje to w sposób następujący: „Jeszcze nie tak dawno temu istniało przekonanie, że profesorowie i naukowcy angażują się w badania głównie z tego powodu, że dążą do zrozumienia świata w którym żyją, a ponadto są umotywowani do znajdowania nowych wyjaśnień czy rozwiązań”⁵⁹⁶. Stanowią też „pas transmisyjny” przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego.

⁵⁹⁴ M. Lamont, *How Professors Think...*, op. cit., s. 175.

⁵⁹⁵ R.H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] *Knowledge and Power in Higher Education*, red. R.H. Brown, J.D. Schubert, New York – London 2000, s. 38.

⁵⁹⁶ M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence: Forcing Professors to Publish*, [w:] *Incentives and Performance. Governance of Research Organizations*, red. I.M. Welpel, J. Wollersheim, S. Ringelhan, M. Osterloh, Cham 2015, s. 20.

W owej akademickiej przeszłości, o której piszę wyżej, naukowcy wyrażali także niekiedy opinię, że jedynie wiedza będąca celem samym w sobie jest wiedzą naukową, a wiedza zastosowalna z nauką nic wspólnego nie ma. Warto przytoczyć w tym miejscu fragment przemówienia fizyka Henry'ego Augustusa Rowlanda z 1883 roku (już po odkryciu elektryczności i telegrafu): „Dla współczesnego cywilizowanego narodu aplikacja osiągnięć jest koniecznością”, jednak istotą nauki jest „kultywowanie czystej nauki”, jako najbardziej „szlachetnej” formy jej uprawiania. Dla Rowlanda nie ulega wątpliwości, że z perspektywy rozwoju fizyki ważniejsze jest rozwijanie „teorii naukowej” niż „atrakcyjne wynalazki”⁵⁹⁷. Odwołuje się do – nieograniczonego presją społeczną – „wolnego umysłu”, który „podążał za swoimi własnymi ideami”. Twierdził on też krytycznie, że współcześnie uzależnienie od „zewnętrznego świata” powoduje, że umysł traci w dużym stopniu swoją „oryginalność”, a „wyższe idee [w nauce] są zbyt wysokie, aby być docenione przez świat”. Rowland uważał, że profesorowie nie powinni ograniczać się do „nauki stosowanej” kosztem „czystej nauki”. Jego zdaniem, celem nauki powinno być dążenie do zrozumienia „wszechświata” poprzez umysł i rozum, a nie rozważanie „zwykłych kwestii”, co przynosi jedynie wiedzę aplikowalną⁵⁹⁸. I dalej stwierdził bardzo radykalnie, że chociaż aplikacje są potrzebne, jednak „człowiek na stanowisku profesora w znakomitym koledżu, który poświęca swoją energię i kompetencje na komercyjne poszukiwania aplikacji (...) stanowi hańbę zarówno dla siebie, jak i swojego koledżu”. Celem profesora powinna być „czysta nauka”⁵⁹⁹ – „cały wszechświat jest przed nami do zbadania”⁶⁰⁰. Warto przytoczyć tutaj także toast na jednym z obiadów na Uniwersytecie w Cambridge: „za czystą matematykę, której nigdy nie będzie można wykorzystać [w praktyce]”⁶⁰¹. Brytyjski matematyk Godfrey Harold Hardy (1887–1947) był tak dumny z faktu, iż – jak uważał – uprawiał „czystą matematykę”, że stwierdził: „żadne odkrycie mojego umysłu nie wpłynęło” w żaden sposób na cokolwiek na świecie; „z punktu widzenia wszystkich praktycznych standardów wartość moich matematycznych dociekań jest równa zero; i na zewnątrz matematyki jest w oczywisty sposób trywialna”⁶⁰²

⁵⁹⁷ H.A. Rowland, *A Plea for Pure Science*, „Science” (Aug. 24, 1883), 2, 29, s. 242, korzystano z wersji on-line: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1758976.pdf>.

⁵⁹⁸ Ibidem, s. 243.

⁵⁹⁹ Ibidem, s. 244.

⁶⁰⁰ Ibidem, s. 250.

⁶⁰¹ Podaję za: M. Kline, *Mathematics: The Loss of Certainty*, Oxford 1982, s. 295.

⁶⁰² Podaję za: H.E. Christenson, S.R. Garcia, G.H. Hardy, *Mathematical Biologist*, „Journal of Humanistic Mathematics” July 2015, s. 98.

(nie miał zresztą racji, bowiem jedno z jego ustaleń miało wpływ na genetyczne badania populacji). W kontekście matematyki zwolennicy wiedzy, której nie można zastosować w praktyce podkreślali, że to wśród „klasycznych Greków” nastąpiło przejście od koncepcji matematyki jako techniki praktycznego projektowania do matematyki jako *episteme*, jako formy czystej wiedzy⁶⁰³ (warto przywołać uwagę Marka Zussa, który zwraca uwagę, że w okresie wczesnego Renesansu wśród Neoplatonistów wyłaniający się wówczas „rygor na rzecz matematycznego i geometrycznego modelu wiedzy prowadził do poszukiwania «czystej myśli», (...) czystej teorii”⁶⁰⁴).

Tak więc, w przeszłości dominowało, i nie tylko (jak widać z powyższych uwag), wśród humanistów takie podejście do uniwersytetu, którego rdzeniem jest „merytokratyczna społeczność naukowców”, a istotą jej działania – „wspólne zaangażowanie na rzecz prowadzenia badań naukowych (...) i poszukiwania prawdy, niezależnie od natychmiastowej użyteczności i aplikowalności (...) [wyników]”⁶⁰⁵. W takim ujęciu istotą nauki jest „konfrontacja z nieznanym i poszukiwanie zrozumienia tego jako celu samego w sobie”⁶⁰⁶.

W ostatnich dekadach nastąpiło radykalne przesunięcie w sposobach podejścia do wiedzy. Już w roku 1938 amerykański socjolog Robert Merton pisał o narastającym postrzeganiu nauki przez pryzmat ekonomicznej użyteczności. Jako zwolennik idei „czystej nauki” zauważał, że nauka staje się w coraz większym stopniu „przedmiotem bezpośredniej kontroli ze strony innych instytucji, a jej miejsce w społeczeństwie jest coraz bardziej niepewne”⁶⁰⁷. Istnieje więc, jego zdaniem, konieczność obrony „czystej nauki” w związku „z inwazją norm, które ograniczają kierunki [jej] potencjalnego rozwoju oraz zagrażają stabilności i ciągłości badań naukowych”⁶⁰⁸. Jak napisał Bruno S. Frey: „naukowcy mogą być porównani do artystów, od których oczekuje się ekspresji swoich własnych oryginalnych idei i przekonań”, a nie odpowiadania na oczekiwania rynku⁶⁰⁹. Oczywiście, przytaczając te poglądy jestem całkowicie świadomy, iż zawierają one w sobie podejście

⁶⁰³ M. Zuss, *The Practice of Theoretical Curiosity...*, op. cit., s. 19.

⁶⁰⁴ Ibidem.

⁶⁰⁵ J.P. Olsen, *The institutional dynamics of the (European) University*, Working Paper nr 15, Centre for European Studies, Oslo 2015, wersja online: https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf, s. 8.

⁶⁰⁶ E.L. Boyer, *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, New York 1990, s. 17.

⁶⁰⁷ R. Merton, *The Sociology of Science...*, op. cit., s. 328–329.

⁶⁰⁸ Ibidem, s. 329.

⁶⁰⁹ B.S. Frey, *Publishing as Prostitution? – Choosing between One's Own Ideas and Academic Success*, „Public Choice” July 2003, 116, 1/2, s. 213.

idealistyczne, a redukowanie akademickiej tożsamości naukowców wyłącznie do urzeczywistnienia – aby nawiązać do tytułu mojej książki – ich „władzy i wolności umysłu”, bez związku z potrzebami społecznymi, nie byłoby korzystne ani dla społeczeństwa, ani dla uniwersytetu.

Niezależnie jednak od kontrowersji wokół obrony owej idei „nauki czystej” należy zgodzić się z tezą, którą stawia Thorsten Nybom, iż w ostatnim okresie nauka pozbawiona została tej kluczowej społeczno-kulturowej roli, jaką przez długi okres odgrywała na Zachodzie: „Przestała być postrzegana jako «kulturowy podarunek dla ludzkości», a stała się jedynie «integralną częścią politycznej ekonomii w (...) społeczeństwie wiedzy» i przez to logicznie jest „instrumentalizowana” jako jeszcze jeden obszar działania rządów⁶¹⁰. Mówi się też o biznesyfikacji badań⁶¹¹ i rosnącej „korporatyzacji” procesu „wytwarzania wiedzy”⁶¹². O takiej re-konceptualizacji uniwersytetów, której konsekwencją jest przyjęcie „biznesowego modelu” jego rozwoju i dążeniu do jego urynkwienia pisze także Joanna Williams⁶¹³. Wiedza jest obecnie postrzegana jako czynnik zwiększenia konkurencyjności w przestrzeni globalnej ekonomii⁶¹⁴. Brytyjski minister edukacji Charles Clarke stwierdził ironicznie: „średniowieczne poszukiwanie prawdy” jest przestarzałe i bezużyteczne. Zakłada się natomiast, że „współczesne uniwersytety powinny wytwarzać możliwą do zastosowania wiedzę, która posiada potencjał wnoszenia wkładu do rozwoju ekonomicznego”⁶¹⁵. Takie podejście zdecydowanie kwestionuje ideę „majestatu nauki”, o którym pisze Józef Górniewicz⁶¹⁶.

Obecnie więc, jak twierdzą Richard H. Brown i Remi Clignet, mamy do czynienia na uniwersytetach ze „zorganizowaną produkcją wiedzy” – na usługi zewnętrznych instytucji. Cele badawcze, coraz częściej wybierane z pobudek komercyjnych, są w mniejszym stopniu związane z pasją naukowca, a niekiedy nawet z jego zainteresowaniami. Coraz częściej też to wielkie – zlecające badania – korporacje, a także rządy definiują przedmiot badań i metody badawcze, a także nawet oczekiwane rezultaty. Tak ujmują

⁶¹⁰ T. Nybom, *Creative Intellectual Destruction or Destructive Political Creativity? Critical Reflections on The Future of European “Knowledge Production”*, [w:] *The European Research University: An Historical Parenthesis?* red. G. Neave, K. Blücker, T. Nybom, New York 2006, s. 6.

⁶¹¹ Preface, w: *The Evaluation of Research...*, op. cit., s. X.

⁶¹² D.A. Gilbert, *The Generation of Public Intellectuals: Corporate Universities, Graduate Employees and the Academic Labor*, „Labor Studies Journal” 2013, 38, 1, s. 34.

⁶¹³ J. Williams, *Academic Freedom in an Age of Conformity...*, op. cit., s. 84.

⁶¹⁴ W.M. Bowen, M. Schwartz, L. Camp, *End of Academic Freedom...*, op. cit., s. 19.

⁶¹⁵ M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence...*, op. cit., s. 21.

⁶¹⁶ J. Górniewicz, *O dostojństwie Akademii – nieustannie i stanowczo*, Olsztyn, 2019, s. 75.

to cytowani wyżej amerykańscy krytycy: „Badania uniwersyteckie w coraz mniejszym stopniu rządzą się swoimi wewnętrznymi standardami doskonałości. Zamiast tego, decydujące znaczenie ma wielkość funduszy, efektywność rezultatów i użyteczność badań (...)”. Traci z kolei na znaczeniu „zdolność badacza do pogłębiania tradycji, inspirowania ciekawości, tworzenia różnorodnych hipotez lub edukowania społeczeństwa”⁶¹⁷. Wiedza straciła swój dawny „uświęcony” charakter; ma być – zgodnie z oczekiwaniami rządów i wielkich korporacji – wytwarzana/produkowana; ma też być użyteczna. Nie jest już wiązana z odkrywaniem prawdy o świecie czy z mądrością. Margaret Thornton potwierdza, że w warunkach neoliberalnych „poszukiwanie wiedzy dla samej wiedzy (...) traci status, który kiedyś posiadało. Dominuje menedżerski dyskurs produktywności i użyteczności [nauki]”⁶¹⁸.

Warto przytoczyć tutaj bardzo precyzyjnie poglądy, jakie wyraża Allison Palmadessa. Utrzymuje, iż współcześnie uniwersytet zmuszany jest do podjęcia roli „aktora na rynku”⁶¹⁹, a wartości rynkowe są cenione w większym stopniu niż wartości kulturowe czy społeczne⁶²⁰. Uniwersytety zmusza się do rezygnacji z idei swobodnego kreowania wiedzy na rzecz „współzawodnictwa i hierarchicznego zarządzania”, przy czym mechanizm tej zmiany związany jest z regulowaniem finansowania nauki przez rząd⁶²¹. A zatem, kontekst finansowy staje się ważniejszy niż to, co tradycyjnie wyznaczało istotę uniwersytetu – to, co „intelektualne, naukowe i kulturowe”⁶²². Odchodzi do przeszłości Newmanowska Idea Uniwersytetu, w której „kształtowanie intelektu” jest „celem samym w sobie”, niezależnie od praktycznych konsekwencji⁶²³ (Samuel Goldman pisze na pewno przesadnie, iż współcześnie mamy na uniwersytetach wręcz do czynienia z dewaluacją intelektu⁶²⁴). Komercjalizacja i związana z nią „nadmierna kontrola” naukowców oraz rezygnacja z budowania relacji na rzecz konkurencji prowadzi – jak to

⁶¹⁷ R.H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy...*, op. cit., s. 38–41.

⁶¹⁸ M. Thornton, *Introduction: The Retreat from the Critical*, [w:] *Through A Glass Darkly: The Social Sciences Look at the Neoliberal University*, red. M. Thornton, Canberra 2014, s. 3.

⁶¹⁹ A. Palmadessa, *Academic Capitalism and the Social Charter between the University and the Public*, „Higher Education in Review” 2014, 11, s. 47; wersja online: <http://sites.psu.edu/higheredinreview/wp-content/uploads/sites/36443/2016/02/Palmadessa-2014.pdf>, s. 47.

⁶²⁰ Ibidem.

⁶²¹ Ibidem.

⁶²² E. Bacon, *Neo-collegiality: restoring academic engagement in the managerial University*, London 2014, s. 4.

⁶²³ D. Rhode, *In Pursuit of Knowledge...*, op. cit., s. 5.

⁶²⁴ S. Goldman, *The Imperative of Transforming the Professoriate*, „The Nea Higher Education Journal”, Fall 2007, s. 154.

krytycznie ujmują Richard M. Ryan i Edward L. Deci – do „braku inicjatywy i odpowiedzialności”⁶²⁵.

Allison Palmadessa twierdzi, że w takiej logice „redukuje się uniwersytet do fabryki”, która produkuje wiedzę oraz ludzki kapitał⁶²⁶. Nieuchronną konsekwencją jest tutaj stopniowa rezygnacja z tego dotychczas najważniejszego zadania edukacji wyższej, jakim było „przyczynianie się do społecznego i moralnego postępu poprzez wiedzę i nauczanie”⁶²⁷. Zmusza się więc uniwersytety do „zakwestionowania własnej tożsamości” i wielowiekowych celów⁶²⁸ (przy czym zmiany są narzucane głównie poprzez mechanizmy legislacyjne⁶²⁹).

W nowych warunkach wiedza staje się towarem o określonej wartości na rynku. Jak pisze dramatycznie Harland G. Bloland, współcześnie to wydajność i efektywność są głównymi kryteriami szacowania wartości wiedzy. Kategoria „wiedza” staje się równoznaczna z „wiedzą technicznie użyteczną”. Dawne podstawowe pytanie dotyczące wartości wiedzy „czy to jest prawdziwe? zostały zastąpione przez pytania „czy to jest wydajne?”, „czy to jest możliwe do marketingowania?”, „czy to można sprzedać?”, „czy to można przekształcić w bity informacji?”⁶³⁰. Do przeszłości odchodzi więc idea „wiedzy czystej”, „wiedzy samej w sobie”, która jest zastępowana pragmatyczną koncepcją wiedzy – „wiedzą jest to, co działa w praktyce”. W rezultacie, idea mądrego badacza, który szuka sensu świata i życia czy praw rządzących rzeczywistością zastąpiona została ideą „producenta wiedzy”, który wytwarza wiedzę na zamówienie⁶³¹. Nie ulega wątpliwości, że w sytuacji kiedy wiedza jest zredukowana do towaru i coraz większej komercjalizacji badań naukowych, może nastąpić erozja pasji naukowca w kontekście uprawiania nauki. Z kolei Kathleen Lynch i Mariya Ivancheva nazywają takie podejście „milczącym, lecz bardzo skutecznym atakiem na wolność akademicką” – w odniesieniu do możliwości rozwoju różnych dyscyplin⁶³² –

⁶²⁵ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” January 2000, 55, 1, s. 76.

⁶²⁶ A. Palmadessa, *Academic Capitalism and the Social Charter...*, op. cit., s. 51.

⁶²⁷ Ibidem, s. 47.

⁶²⁸ Ibidem, s. 55.

⁶²⁹ K. Tuukka, *How to Explain Academic Capitalism. A Mechanism-Based Approach*, [w:] Ilkka Kauppinen, *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, red. B. Cantwell, I. Kauppinen, Baltimore 2014, s. 178.

⁶³⁰ H.G. Bloland, *Postmodernism and Higher Education*, „Journal of Higher Education” 1995, 5, s. 19.

⁶³¹ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 79.

⁶³² K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 3.

a to wskutek zmuszania naukowców do reorientacji swoich zainteresowań i badań (po to, aby znaleźć „nabywcę” wyprodukowanej wiedzy). Podobnie uważa Joanna Williams: „współcześnie występuje erozja wolności akademickiej, która związana jest z rozwijającą się kulturą konformizmu na uniwersytetach”⁶³³.

Z uwagi na rosnący prymat czynnika ekonomicznego w życiu akademickim następuje przy tym zmiana kryteriów szacowania prestiżu i autorytetu poszczególnych form wiedzy. To z kolei w oczywisty sposób zmienia zarówno status naukowców/profesorów, jak i status poszczególnych dyscyplin naukowych. Nie ulega wątpliwości, że rządy popierają przede wszystkim rozwój tych dyscyplin, które są związane z rozwojem ekonomicznym i których osiągnięcia można zastosować w praktyce⁶³⁴. Thorsten Nybom pisze, iż rządowa „polityka badań” prowadzi do destrukcji tradycyjnych systemów prestiżu z uwagi na swoją orientację na „społeczno-ekonomiczną adekwatność”; wewnętrzne, tradycyjne sposoby definiowania jakości nauki, czy to w ramach dyscypliny czy uniwersytetu, tracą swoje dawne uprawomocnienie⁶³⁵. W Stanach Zjednoczonych i krajach europejskich następuje przy tym wyraźne przesunięcie funduszy. Zmniejsza się fundusze przeznaczone dla nauk społecznych i humanistycznych, natomiast większe środki przeznacza na te dyscypliny, które potrafią odnaleźć się w warunkach urynkowienia⁶³⁶. Krytycy piszą w związku z tym o inwazyjnym urzeczywistnianiu na uniwersytecie idei „korporacyjnych badań”⁶³⁷.

W kontekście tym powstaje problem znaczenia i statusu nauk humanistycznych, a także społecznych zarówno na uniwersytetach, jak i w całym społeczeństwie. Dotyczy to w szczególności Stanów Zjednoczonych oraz niektórych krajów zachodnich (wydaje się, że niezależnie od pewnych przesunięć w zakresie finansowania na korzyść badań *stricte* aplikowalnych, w warunkach polskich, przynajmniej na dużych publicznych uniwersytetach, nauki humanistyczne i społeczne mają się bardzo dobrze).

Twierdzi się w tym kontekście, iż korporacyjny sposób myślenia cechuje głęboka nieufność wobec tego „ideału badań naukowych”, który

⁶³³ J. Williams, *Academic Freedom in an Age of Conformity...*, op. cit., s. 7.

⁶³⁴ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 7.

⁶³⁵ T. Nybom, *Creative Intellectual Destruction...*, op. cit., s. 5.

⁶³⁶ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 4.

⁶³⁷ E. Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education...*, op. cit., s. 15.

zakłada, że „są one celem samym w sobie” – stąd jego niechęć do humanistyki⁶³⁸. Frank Donoghue pisze wprost o „korporacyjnym ataku” na amerykańskie uniwersytety, a w szczególności na nauki humanistyczne, z uwagi na ich ekonomiczną „bezużyteczność”⁶³⁹ (już wiele dekad temu Alvin Gouldner zauważał, że intelektualisci z dziedziny humanistyki są w technokratycznym społeczeństwie narażeni na utratę statusu, szacunku, dochodu i władzy społecznej⁶⁴⁰). Z tej perspektywy coraz częściej – jak ujmuje to Margaret Thornton – „humanistyczna, krytyczna i teoretyczna wiedza jest kwestionowana jako «bezużyteczna»”⁶⁴¹ (można by zapytać ironicznie: która korporacja jest zainteresowana codziennymi zwyczajami Indian czy Słowian, bądź kolejnym wydaniem dzieł wszystkich Josepha Conrada lub Juliusza Słowackiego?). Oczywiście jest, że w sytuacji, kiedy każda dyscyplina (czy wydział na uniwersytecie) wychodzi „na rynek z własną ofertą”, a „oferta nauk humanistycznych jest mniej konkurencyjna”, wówczas może nastąpić – jak pisze Alan Wolfe – „upadek znaczenia tych nauk”⁶⁴².

W kontekście ignorowania przez rządy i korporacje znaczenia nauk humanistycznych – z uwagi na ich ekonomiczną nieprzydatność i niezastosowalność w praktyce – pojawia się pojęcie „kryzysu” tych nauk. Krytycy twierdzą, iż rządy i korporacje ignorują fakt, że to one właśnie stanowią jeden z podstawowych gwarantów zachowania ciągłości kulturowej i kreowania kultury oraz źródło nowej oryginalnej myśli, która przekracza dawne horyzonty (również i w wysiłkach związanych z poszukiwaniem sensu oraz metafizyki życia). Vicki A. Spencer wyraża swoje uzasadnione przekonanie, iż „wartość nauk humanistycznych wychodzi daleko poza praktyczne wykorzystanie (...), a to poprzez pomaganie nam zrozumienia ludzkiej egzystencji we wszystkich jej sposobach przejawiania się”⁶⁴³. Również Roddey Reid przywołuje tezę o „kryzysie” nauk humanistycznych w kontekście wyłaniania się „w coraz większym stopniu korporacyjnego, zorientowanego

⁶³⁸ F. Donoghue, *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of Humanities*, New York 2008, s. 3.

⁶³⁹ Ibidem, s. XIII.

⁶⁴⁰ Podaję za: A. Welch, *Challenge and Change: The Academic Profession in Uncertain Times*, [w:] *The Professoriate: Profile of a Profession*, red. A. Welch, Dordrecht 2005, s. 10.

⁶⁴¹ M. Thornton, *Introduction: The Retreat from the Critical...*, op. cit., s. 3.

⁶⁴² A. Wolfe, *The Feudal Culture of the Postmodern University*, „The Wilson Quarterly” 1996, 1, s. 1, 3–5, 6.

⁶⁴³ V.A. Spencer, *Democratic Citizenship and the “Crisis in Humanities”*, „Humanities” 2014, 3, s. 399.

na rynek uniwersytetu⁶⁴⁴. Co ciekawe jednak, że w odróżnieniu od mało znaczących, szczególnie prywatnych koledżów, z których profesor-humanista wręcz „zniknął”, najbardziej prestiżowe amerykańskie uniwersytety, takie jak Harvard, Yale, czy Princeton nadal kultuwują najlepsze tradycje nauk humanistycznych⁶⁴⁵ – zarówno ze względu na pamięć przeszłości, jak i panujące tam przekonanie o ich kulturowym znaczeniu.

Przekonanie, że nauki humanistyczne (a także sztuki piękne) „wzbogacają ludzkie życie” stanowi tradycyjnie jeden z integralnych elementów „rdzenia wartości akademickich”⁶⁴⁶. Jednak obecnie coraz częściej – w logice biznesyfikacji wiedzy – uważa się, że nauki humanistyczne mają „finansowo potwierdzić swoje prawo do istnienia”⁶⁴⁷. Objęło to również najbardziej – jak się wydaje – eteryczną sferę Akademii, jaką są sztuki piękne.

Można w tym miejscu pokazać, za Hengiem Slagerem, absurdalne (jego i moim zdaniem) konsekwencje tego, w jaki sposób „klimat” użyteczności nauki wpłynął na sztuki piękne. Pisze on o „homogenizującej retoryce przemysłu twórczości”⁶⁴⁸, o „homogenizujących niebezpieczeństwach neoliberalnej instrumentalizacji” zarówno w dziedzinie nauczania, jak i uprawiania sztuki⁶⁴⁹. Występuje jednocześnie, jak ujmuje to Heng Slager, „paradygmatyczne przesunięcie” w odniesieniu do procesu tworzenia artystycznego. Rezygnuje się w myśleniu o sztuce z takich klasycznych kategorii, jak „twórczość i zdolność do twórczego tworzenia, pracy w studio, czy talentu”. Kładzie się natomiast nacisk na czynniki zewnętrzne⁶⁵⁰. W takim podejściu można stwierdzić ironicznie, że to jest sztuka, co można sprzedać jako sztukę.

Na wydziałach artystycznych występuje przy tym taka forma konkurowania o znaczenie społeczne, które wynika z „ideologii późnego kapitalizmu i ekonomii wolnorynkowej: strategii walki o status opartej na dążeniu do widzialności, auto-promowania się, a nawet auto-propagandy”⁶⁵¹. Heng Slager konfrontuje ze sobą w tym kontekście dwie postaci: tradycyjnego irracjonalistycznego artystę pracującego w studio oraz artystę pracującego

⁶⁴⁴ R. Reid, *The Crisis of the Humanities and the Public Research Universities: University of California, San Diego, as a Case Study*, „Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities” October 2013, 6, s. 9.

⁶⁴⁵ F. Donoghue, *The Last Professors...*, op. cit., s. XVIII.

⁶⁴⁶ G. Tuchman, *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago 2009, s. 194.

⁶⁴⁷ Ibidem, s. 61.

⁶⁴⁸ H. Slager, *The Pleasure of Research...*, op. cit., s. 18.

⁶⁴⁹ Ibidem, s. 21.

⁶⁵⁰ Ibidem, s. 7.

⁶⁵¹ Ibidem, s. 10.

z laptopem i wytwarzającego sztukę⁶⁵². Podkreśla się w tym kontekście, że tradycyjnie integralną częścią sztuki jest jej potencjalna „bezużyteczność”, oderwanie od rzeczywistości⁶⁵³. Pośrednią konsekwencją logiki korporacyjnej jest jednak stopniowa utrata przez sztukę swojej eteryczności – ma być społecznie użyteczna.

Zawarte w tej części mojej książki rozważania absolutnie nie mają prowadzić Czytelnika do wniosku, iż w jakikolwiek sposób kwestionuję ideę wiedzy możliwej do zastosowania w praktyce. Jest ona ważna i zasadna. Uniwersytet stanowi integralną część społeczeństwa i jednym z jego ważnych zadań jest przyczynianie się do postępu społecznego oraz rozwiązywania problemów społecznych. Istnieje więc absolutna potrzeba nawiązywania współpracy z rządami, korporacjami i biznesem. Taka współpraca jest też korzystna dla uniwersytetu – zarówno w kontekście ekonomiczno-finansowym, jak i starań o zdobycie wysokiego statusu w społeczeństwie. Żądania, aby uniwersytet „stał z boku” i „nie wiązał się”, a jednocześnie posiadał autorytet z uwagi na sam fakt, że „jest uniwersytetem” są całkowicie nieuprawomocnione.

W konkluzji powtórzę zdania, które znajdują się w mojej poprzedniej książce o uniwersytecie: „Poszukiwanie jedynie wiedzy «samej w sobie», jedynie «wiedzy dla wiedzy» jest absurdem. Prowadziłoby to do społecznej izolacji uniwersytetu. Z drugiej strony należy zaakceptować prawo do prowadzenia badań, które pozornie wydają się być «społecznie bezużyteczne» w tym znaczeniu, że nie przynoszą natychmiastowych, widzialnych rezultatów lub których nigdy nie będzie można «zastosować». Takie badania, szczególnie w naukach humanistycznych, mają jednak ogromne znaczenie w «kumulowaniu dziedzictwa kulturowego» i pogłębianiu tej «idei uniwersytetu», która wiąże się ze wspomnianą «wiedzą dla wiedzy»⁶⁵⁴.

⁶⁵² Ibidem, s. 20.

⁶⁵³ Ibidem, s. 43.

⁶⁵⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 81.

9

Naukowcy, władza wskaźników i rywalizacja

Współcześnie uprawianie nauki ma charakter „niespokojny”. Minęły już czasy, kiedy głównym, usankcjonowanym przez ideę uniwersytetu, celem naukowca było „studiowanie” rzeczywistości, aby – niekiedy dzięki jednemu „dziełu życia” – odkrywać i upowszechniać nową wiedzę. Obecnie mamy coraz częściej wrażenie, że celem naukowca jest obsesyjne publikowanie tekstów, a sam akt/fakt publikacji zdaje się niekiedy znacznie ważniejszy niż procesy myślenia czy procesy badawcze. Jednakże, sam akt/fakt publikacji też nie wystarczy, bowiem w logice współczesnej ewaluacji ważne jest przede wszystkim to, *gdzie* tekst jest opublikowany.

Tożsamość współczesnego naukowca i jego naukowe działania zostały bowiem podporządkowane obowiązującej logice ewaluacji, z punktu widzenia której o wartości tekstu decyduje liczba punktów, które on otrzymuje w zależności od kategorii czasopisma (artykuły) czy wydawnictwa (książki), w których jest opublikowany. W ten sposób procesy myślenia i procesy badawcze zostają wchłonięte przez odgórnie zarządzane zasady oceny ich rezultatów, zredukowane (przynajmniej w logice ewaluacji) wyłącznie do liczby punktów, które naukowiec otrzymuje za tekst. I w takiej logice celem uprawiania nauki nie jest już „wiedza sama w sobie”, której celem jest zrozumienie rzeczywistości ani nawet wiedza, którą można zastosować w praktyce – na rzecz społeczeństw, lecz wiedza punktowana (wartość wiedzy jest redukowana do liczby punktów za tę wiedzę).

Taka sytuacja wpisuje się w rekonstrukcje społecznej roli uniwersytetów. „Działania uniwersytetu (...) są w coraz większym stopniu przedmiotem krytycznej oceny, wskaźnikowania i ewaluacji przez zewnętrzne zespoły [które] (...) wykorzystują instrumentalną racjonalność, zmuszając uniwersytety do funkcjonowania w roli producentów jasno identyfikowalnych obiektów, a nie

w roli krytycznych aktorów społecznych. Ta racjonalność jest nieuchronnie związana z (...) manipulacją poprzez pozornie neutralne techniczne wskaźniki, co do których zakłada się, że są wolne od wartości i obiektywne”. Liczby są wykorzystywane jako „forma władzy, ubrana w strój obiektywności”⁶⁵⁵.

Logika algorytmizacji i ewaluacji, zarówno poszczególnych naukowców, jak też dyscyplin oraz wydziałów i uniwersytetów, ma przy tym charakter zdecydowanie rywalizacyjny. Można nawet stwierdzić, iż różne ośrodki władzy – poprzez mechanizmy prawne i finansowe – wręcz „produkują” różne formy rywalizacji między uniwersytetami, dyscyplinami i naukowcami. Rywalizacja staje się jedną z podstawowych form akademickiej egzystencji, różnicując i wartościując. Oczywiście, trudno nie zgodzić się z twierdzeniem głoszonym przez Melissę S. Anderson (wraz ze współautorami), że w nauce istnieje napięcie między współpracą a rywalizacją, zaś naukowcy walczą o prymat, wpływy, prestiż, stanowiska, fundusze, publikacje i studentów⁶⁵⁶. Rywalizacja ma też swoje pozytywne strony. Jedną z nich, pośrednią, jest poddanie ewaluacji nowej wiedzy i nowych idei – przed upowszechnieniem (poprzez recenzje). Ponadto, przynosi ona – jak ujmuje to Warren O. Hagstrom – innowacje i odkrycia⁶⁵⁷. Jednakże, w ostatnich dekadach mamy w sferze akademickiej do czynienia z – narzuconą odgórnie, zwykle przez rządy państw – rekonstrukcją roli rywalizacji, która zdaje się być celem samym w sobie, opartym na kryteriach całkowicie sprzecznych z tradycjami akademickimi.

Z perspektywy ośrodków władzy, łączących zdecydowanie wyniki punktowe z finansowaniem nauki, ten naukowiec jest lepszym naukowcem i ma lepsze wyniki w nauce, którego publikacje uzyskują większą liczbę punktów. Kontrowersyjność tego redukcjonistycznego podejścia do nauki jest oczywista: gubi się w nim istotę uprawiania nauki, sprowadzając ją do liczby punktów, rekonstruuje się sens jej uprawiania. Celem poświęcenia się nauce staje się uzyskanie jak najlepszego miejsca w klasyfikacji punktowej związanej z ewaluacją uprawiania nauki (dążenie do wkładu w postęp wiedzy ustępuje orientacji na formalne rezultaty – zredukowane do punktów⁶⁵⁸).

⁶⁵⁵ A. Bonaccorsi, *Towards and Epistemic Approach...*, op. cit., s. 20.

⁶⁵⁶ M.S. Anderson i in., *The Perverse Effects of Competition on Scientists' Work and Relationships*, "Science and Engineering Ethics" 2007, 13, s. 439.

⁶⁵⁷ Por. ibidem.

⁶⁵⁸ F. Worthington, J. Hodgson, *Academic labour and the politics of quality in higher education: a critical evaluation of the conditions of possibility of resistance*, "Critical Quarterly" July 2005, 47, 1–2, s. 106.

Można w tym miejscu odwołać się do toku rozumowania Franka Worthingtona i Julii Hodgson, którzy piszą, że presja na rzecz uzyskania odpowiedniej liczby punktów ma normatywny „efekt władzy” w stosunku do subiektywności akademików⁶⁵⁹. Wynika to z faktu, iż powstałe wskutek analiz punktów tabele i klasyfikacje są źródłem finansowania instytucji i osób. W ten sposób pogłębia się kontrolę nad „akademicką siłą roboczą” (o której więcej piszę w innym rozdziale mojej książki)⁶⁶⁰.

Procedury wskaźnikowania, które stały się integralną częścią akademickiej rzeczywistości nie mają więc charakteru jedynie diagnostycznego, ale w znacznie większym stopniu monitorująco-kontrolujący. Wskaźnikowanie stanowi formę sprawowania władzy zarówno nad uniwersytetami, jak i pracującymi w nich poszczególnymi akademikami, jest przesycone władzą klasyfikowania oraz kategoryzowania instytucji i osób w zredukowane do statystycznych schematów segmenty. Profesorowie przestają tutaj być członkami społeczności akademickiej, a zostają zredukowani do „społeczności statystycznej”⁶⁶¹. Muszą podporządkować się restryktywnym konsekwencjom analizy wskaźników, aby ich wkład do następnego wskaźnikowania był większy⁶⁶². Blaise Cronin przyrównuje wskaźnikowanie naukowców do analiz wkładu futbolistów amerykańskich w meczu, kiedy to rozstawione kamery analizują każdy krok i ruch, każde uczestnictwo w mikro sytuacji, aby następnie poddać ewaluacji ich efektywność. Publikuje się przy tym po każdym meczu zbiorcze tabele wszystkich parametrów przemieszczania się na boisku, podejmowanych decyzji i precyzji działania. Blaise Cronin pisze w tym kontekście, że podobnie jak w przypadku futbolu, także i w nauce „metryczność zaczyna zastępować mistykę”⁶⁶³.

Logika wskaźnikowania nie odnosi się tylko do poszczególnych naukowców, chociaż ten kontekst jest dla mnie najbardziej interesujący. Wyniki, opartej na punktach ewaluacji służą klasyfikowaniu dyscyplin i uniwersytetów. Mathias Binswanger pisze w tym kontekście, że uniwersytety stały

⁶⁵⁹ Ibidem, s. 98.

⁶⁶⁰ Ibidem, s. 98–99.

⁶⁶¹ Por. też W.N. Espeland, M.L. Stevens, *A Sociology of Quantification*, „Archives of European Sociology” 2008 (AES), XLIX, 3, s. 419.

⁶⁶² Szerzej na temat roli wskaźnikowania w życiu społecznym por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 389–400 (wykorzystano tutaj, w zupełnie innej logice, niewielkie fragmenty tamtego tekstu); por. też: W.N. Espeland L.S. Mitchell, L. Stevens, *A Sociology of Quantification...*, op. cit.

⁶⁶³ B. Cronin, *Scholars and Scripts, Spoors and Scores...*, op. cit., s. 7.

się „fabrykami publikacyjnymi”⁶⁶⁴, a Mats Alvesson i André Spicer uważają, że mamy obecnie do czynienia z redukowaniem nauki do „permanentnego przepływu artykułów”⁶⁶⁵.

Taka sytuacja prowadzi do kolejnego redukcjonizmu, a mianowicie wręcz wchłonięcia tożsamości naukowców przez uogólnione, oparte na rankingach tabele, klasyfikujące porównawczo (tabelarycznie i numerycznie) osiągnięcia – bądź na podstawie kryterium dyscypliny, bądź uniwersytetów jako instytucji. W procesach ewaluacji osiągnięcia naukowe pracowników nauki są redukowane do malutkich bitów informacji w zbiorczych tabelach. Ich zainteresowania i pasje, rezultatem których są pisane niekiedy przez lata teksty, są zredukowane do różnego typu cyferek, obrazowanych przez jedną dziesiątą punkcika w jakiejś tabelce, która staje się częścią większej tabelki zbiorczej, a ta wielkiej makrotabeli. Profesorowie tracą swoją podmiotowość, a nawet jednostkowość. Mamy tutaj do czynienia z władzą „wtłaczania” jednostki w specyficzny, uproszczony w swojej istocie wskaźnik, który zorientowany jest na specyfikację zwykle tylko jednej cechy (tutaj punktów za publikację). W takim procesie „wyciąga się” z kontekstu biografii lub tożsamości jednostki jeden określony fakt (lub cechę), która następnie jest wykorzystana do konstrukcji – obrazującego jakiś stan – wskaźnika, bez jakiegokolwiek refleksji, jaką rolę pełni on w życiu czy świadomości jednostki. Pasja jako źródło uprawiania nauki, proces badawczy i biografia naukowca są w tym przypadku całkowicie ignorowane. W konsekwencji naukowcy, którzy kiedyś postrzegani byli jako moralni lub racjonalni aktorzy społeczni, obecnie „we wzrastającym stopniu są postrzegani jako «ulokowania» w statystycznych tabelach zróżnicowania”⁶⁶⁶.

Wspomniane już wyżej zjawisko redukcjonizmu procesów wskaźnikowania odnosi się przy tym zarówno do klasyfikacji indywidualnej, jak i instytucjonalnej. W odniesieniu do tej drugiej mamy do czynienia z podejściem do rywalizacji – jak to ujmuje Simon Marginson – na wzór „ligi futbolowej”, a niepowodzenie jest postrzegane w kategoriach „braków” czy nawet „winy” konkretnej instytucji, a nie polityki rządu czy jakichkolwiek innych czynników⁶⁶⁷. Można stwierdzić za Costasem Stratilatisem, że w rankingach istnieje

⁶⁶⁴ M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence...*, op. cit., s. 21.

⁶⁶⁵ M. Alvesson, A. Spicer, *(Un)conditional Surrender. Why do professionals willingly comply with managerialism*, „Journal of Organizational Change Management” February 2016, 29, (1), s. 40.

⁶⁶⁶ Wykorzystano tu uwagi, które w odniesieniu do całości życia społecznego sformułował Jonathan Simon, *The Ideological Effect of Actuarial Practices*, „Law and Society Review” 1988, 22, 4, s. 772.

⁶⁶⁷ Por. C. Stratilatis, *University rankings and the scientification of social sciences and humanities*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2014, 13, s. 182.

domyślnie – jako układ odniesienia – „wyidealizowany model instytucji jako normy, którą należy osiągnąć”, jakiegoś „elitarnego uniwersytetu”⁶⁶⁸. Ten „idealny” uniwersytet odwołuje się do tego modelu, jakim jest uznawany za doskonały badawczy uniwersytet amerykański typu Stanford⁶⁶⁹.

Poddanie uniwersytetów presji uczestnictwa w nieustannym współzawodnictwie o środki przyznawane na podstawie kryteriów, zmieniane z każdą kolejną ewaluacją (instytucjonalną czy opartą na kryteriach dyscypliny), prowadzi do zakwestionowania ich tradycyjnej tożsamości. Uniwersytet przestaje być „Świątynią Mądrości”; następuje jego radykalna desakralizacja. Staje się jeszcze jedną instytucją społeczną, poddawaną – nawet w większym stopniu niż inne – zewnętrznym ocenom i klasyfikacjom. Jak pisze Agnieszka Gromkowska-Melosik, odnosząc się do zmieniających się funkcji współczesnych uniwersytetów, „najważniejszym celem ich działalności zdaje się być sukces w «grze klasyfikacyjnej»”⁶⁷⁰. Należy przy tym zgodzić się z Markiem Kwiekem, który pisze, iż „w krajach, w których występuje [w ramach nauki – ZM] większa wewnętrzna konkurencja i wertykalnie zróżnicowane systemy (...), większość najlepszych naukowców prowadzi badania w elitarnych uniwersytetach”, z kolei w Polsce, gdzie występuje „długa tradycja nierówności w alokowaniu funduszy na badania”, są oni względnie równomiernie rozmieszczeni na różnych uczelniach⁶⁷¹.

Tym niemniej uniwersytety rekonstruują jednak własne działania i cele, zmierzając do polepszenia swojego miejsca w różnego typu krajowych i międzynarodowych rankingach. W tych drugich skomplikowana, pełna lokalnych tradycji i narodowej kultury uniwersytecka rzeczywistość różnych krajów jest redukowana do ilościowych wskaźników, postrzeganych przy tym jako uniwersalne i obiektywne. Dążenie do „skoku w rankingu” prowadzi do restrukturalizacji całego sposobu uprawiania nauki i myślenia o uniwersytecie. Pomija się jego kulturotwórczą rolę i jest on – w powszechnej percepcji – postrzegany przez pryzmat miejsca w rankingu⁶⁷².

Klasyfikowanie naukowców oraz instytucji stanowi część szerszego procesu sprawowania władzy. Hans Hasselblad i Jannis Kallinikos utrzy-

⁶⁶⁸ Ibidem, s. 182.

⁶⁶⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status*, „Studia Edukacyjne” 2015, 37, s. 9–10.

⁶⁷⁰ Ibidem, s. 11.

⁶⁷¹ M. Kwiek, *High research productivity in vertically undifferentiated higher education systems: Who are the top performers?* „Scientometrics” 2018, 115, 1, s. 416,

⁶⁷² Por. A. Gromkowska-Melosik, *Globalne rankingi uniwersytetów...*, op. cit., szczególnie s. 11 i 18.

mują, że współcześnie techniki kontroli społecznej nabierają charakteru „numerycznego” (liczbowego). Tworzone są przez wystandardyzowane taksonomie, które mogą być wykorzystywane w różnych miejscach i czasach, i to poprzez numeryczne reprezentacje⁶⁷³. Z kolei David Lyon twierdzi, iż stosunki władzy posiadają współcześnie w coraz większym stopniu abstrakcyjny charakter; są one konstytuowane przez tablice statystyczne⁶⁷⁴. Zdaniem Sarah Igo, mamy tu do czynienia z urzeczywistnieniem idei „statystycznej społeczności”, nad którą sprawuje się władzę⁶⁷⁵. Grupy liczbowo skalkulowane mogą być „monitorowane lub rządzone «na dystans»”⁶⁷⁶ (dodam: za pomocą ustaw, rozporządzeń i różnego typu rankingowych klasyfikacji).

Analiza statystycznych tabel wskaźników jest przy tym punktem wyjścia decyzji rządów, których celem jest wymuszenie odpowiedniego działania ze strony rządzonych, w celu wpisania się w jakąś ideę budowania „lepszego rzeczywistości” (której symbolem może być miejsce w pierwszej dziesiątce międzynarodowego rankingu). Przy tym, decyzje te wydają się „bezpolecne”, „naukowe”, „przejrzyste”, „spójne” (liczby dla każdego są takie same), „wydajne” (analiza kosztów/korzyści)⁶⁷⁷. Celem wskaźnika jest zawsze mierzenie „sukcesu” zdefiniowanego przez określone kryteria⁶⁷⁸ (np. „wydajność” publikacyjną). Immanentną cechą wskaźników jest tworzenie standardów porównania i oceniania aktorów życia publicznego⁶⁷⁹, tworzenie wspomnianych już różnorodnych rankingów⁶⁸⁰. Milcząca więc cechą wskaźnika jest presja na wspomniane już „poprawienie rzeczywistości”⁶⁸¹ (więcej wysoko punktowanych publikacji, wyższe miejsce w rankingu)⁶⁸².

⁶⁷³ H. Hasselbladh, J. Kallinikos, *The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies*, „Organization Studies” 2000, 21, 4, s. 706.

⁶⁷⁴ D. Lyon, *Everyday Surveillance. Personal data and social classification*, „Information, Communication and Society” 2002, 5, 2, s. 249.

⁶⁷⁵ W.N. Espeland, M.L. Stevens, *A Sociology of Quantification...*, op. cit., s. 414.

⁶⁷⁶ Ibidem, s. 415.

⁶⁷⁷ K.E. Davis, B. Kingsbury, S.E. Merry, *Introduction: Global Governance by Indicators*, [w:] *Governance by Indicators. Global Power by Quantification and Rankings*, red. K.E. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry, Oxford 2012, s. 16–17.

⁶⁷⁸ Ibidem, s. 9.

⁶⁷⁹ Ibidem.

⁶⁸⁰ Ibidem, s. 7.

⁶⁸¹ Ibidem.

⁶⁸² Innym dobrym przykładem jest redukcja osiągnięć uczniów, szkół, czy różnego typu regionów szkolnych do wyników testów czy średnich testów. Konsekwencją tego jest

Oczywiście, wybór wskaźnika implikuje charakter danych, które będą zbierane, a w konsekwencji – co będzie porównywane i ewaluowane. Mamy tu ostatecznie do czynienia z kreowaniem rzeczywistości, tożsamości działań aktorów oraz „rekonstruowaniem statusu i hierarchii”. Nie dziwi więc teza, że w każdym społeczeństwie istnieje, związana z dążeniem do sprawowania władzy, walka o to „co ma być mierzone”, „walka systemów wskaźników”⁶⁸³. W odniesieniu do nauki można zgodzić się z twierdzeniem Michèle Lamont, że w nauce trwa wielka walka o wyznaczenie obowiązujących „standardów doskonałości”⁶⁸⁴. Najczęściej stanowi ją liczba punktów za publikacje albo liczba cytowań, ale też – przy zmianie ustawy czy rozporządzenia – może nastąpić pewne zwiększenie roli oceny jakościowej, eksperckiej (która ostatecznie też przyjmuje formę punktowania). Tak czy inaczej, naukowcy są zmuszani do uczestnictwa w – jak to ujmuje Emanuel Kulczycki – „grze parametrycznej”, czy „grze wskaźników”⁶⁸⁵.

W interesującym mnie kontekście władza i rządy za pomocą wskaźników sprawowane są nad naukowcami i uniwersytetami. Przyczynia się to bez wątpienia do zmiany relacji między uniwersytetami a państwem, przyjmując postać „społecznego kontraktu”, w którym istotną rolę odgrywa „ewaluacyjne państwo” i „sterowanie na odległość” uniwersytetu⁶⁸⁶. Tworzy się skomplikowane algorytmy, których celem jest zdobywanie porównywalnych danych w dziedzinie osiągnięć naukowych. Jednak paradoksalne jest to, że owa „lepsza rzeczywistość”, o której pisano wyżej, stanowi fikcję, bowiem jej istotą jest zwiększenie wydajności w zakresie zdobywania punktów – przyznawanych niekiedy przez samych rządzących – czasopismom i wydawnictwom (względnie uzyskiwania „grantów” – środków na projekty badawcze). Liczba punktów za publikacje – powtórzę – nie odnosi się przy tym ani do kategorii „wiedza dla wiedzy”, ani do kategorii „wiedzy dla postępu społecznego”, czy związanej z tym wiedzy możliwej do wykorzystania w praktyce.

rekonstruowanie aspiracji i ambicji uczniów, nauczycieli i władz szkolnych na różnym poziomie – z kształtowania/kształcenia mądrych i krytycznych uczniów na rzecz „rozwiązywaczy testów”. I w tym przypadku władza ministerialna wyznacza kryteria oraz standardy, dokonując nieskończonej liczby klasyfikacji i wartościujących porównań.

⁶⁸³ K.E. Davis, B. Kingsbury, S.E. Merry, *Introduction: Global Governance...*, op. cit., s. 10.

⁶⁸⁴ M. Lamont, *How Professors Think...*, op. cit., s. 12.

⁶⁸⁵ E. Kulczycki, *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, 49, 1, s. 66.

⁶⁸⁶ Por. M. Kwiek, *University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective*, „International Journal of Educational Development” 2015, 43, s. 78.

Mats Alvesson i André Spicer uważają, iż wskutek ewaluacyjnej presji, to co naukowo znaczące i ważne ustąpiło najważniejszemu pragnieniu: publikowaniu we „właściwych czasopismach”⁶⁸⁷. Didier Pontille i David Torny twierdzą przy tym, że „wytwarzanie rankingów czasopism jest (...) u podstaw *kognitywnym*, ale i *politycznym* zadaniem”, czymś między „politycznym instrumentem a naukowym ocenianiem”; trudno tutaj bowiem mówić o istnieniu wskaźników obiektywnych czy neutralnych⁶⁸⁸. „Głównym zmartwieniem wielu naukowców [w Wielkiej Brytanii] jest formuła «4 na 4» odnosząca się do publikowania czterech artykułów w czasopismach, które są umieszczone jako cztery największe gwiazdy na [prestizowych] listach czasopism” – sukces w tym zakresie jest uznawany za „głęboki wskaźnik doskonałości”⁶⁸⁹ (podobna sytuacja ma miejsce obecnie w Polsce, chociaż w ostatniej wersji oceny zwiększyła się punktacja, a więc i rola książek). Doskonałość naukowa artykułu została zredukowana więc w Wielkiej Brytanii i wielu innych krajach do prestiżu czasopisma, w którym został opublikowany⁶⁹⁰. W tym kontekście Emanuel Kulczycki przywołuje pojęcie „impaktozy”, odnoszące się do dążenia do „publikowania wyników badań tylko w czasopismach i to tylko takich, które mają najwyższą wartość wskaźnika Impact Factor”, który uznawany jest za „bezpośrednią miarę jakości”, zarówno czasopisma, jak i znajdujących się w nim tekstów, a także ich autorów⁶⁹¹. W swojej totalnej krytyce takiego systemu wskaźnikowania profesorów Mathias Binswanger twierdzi, iż „nonsens stał się doskonałością”, w imię której profesorowie zmuszeni są do konkurowania ze sobą w zakresie publikowania⁶⁹².

Presja na rzecz wysoko punktowanych publikacji wywołała znaczące konsekwencje. I tak, w celu zwiększenia prawdopodobieństwa druku pisze się teksty, których problematyka i metody znajdują się w głównym nurcie; unika się więc tekstów „ryzykownych”. Konieczność szybkiej publikacji w celu dostosowania się do „szybkiej ewaluacji” powoduje rezygnację z badań o charakterze długoterminowym na rzecz badań, których czas trwania jest krótki⁶⁹³. A przecież – jak słusznie uważają James C. Kaufman i Ronald A. Beghetto – „urzeczywistnienie kreatywności” wymaga dużej ilości czasu,

⁶⁸⁷ M. Alvesson, A. Spicer, *(Un)conditional Surrender...*, op. cit., s. 32.

⁶⁸⁸ Podają za: C. Stratilatis, *University rankings and the scientification...*, op. cit., s. 188.

⁶⁸⁹ M. Alvesson, A. Spicer, *(Un)conditional Surrender...*, op. cit., s. 33.

⁶⁹⁰ M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence...*, op. cit., s. 26.

⁶⁹¹ E. Kulczycki, *Punktoza jako strategia w grze...*, op. cit., s. 67.

⁶⁹² M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence...*, op. cit., s. 20.

⁶⁹³ L. Bornmann, *Mimicry in Science?* „Scientometrics” 2011, 86, s. 174.

niekiedy całych dekad⁶⁹⁴. Tradycyjna nauka cechowała się odroczonej gratyfikacją, zaś presja ewaluacyjna prowadzi do zjawiska, które nazwałbym „publikowaniem typu instant”.

W tym kontekście szczególnie ostro krytykuje się – z perspektywy nauk humanistycznych i społecznych – ów wspomniany wyżej Impact Factor, który ustanawia hierarchię publikacji, badaczy i instytucji⁶⁹⁵. „Kognitywny styl i motywacja stają się (...) instrumentami wykorzystywanymi do publikowania artykułów w czasopismach posiadających Impact Factor”⁶⁹⁶. Mamy tutaj do czynienia ze „standardyzacją motywacji” i uniformizacją. Twierdzi się, że Impact Factor ogranicza w naukach humanistycznych i społecznych zarówno „naukowy pluralizm”, jak też kreatywne i refleksyjne myślenie⁶⁹⁷. Znajduje się on bowiem – jak to ujmują Luis Fernández-Ríos i Javier Rodríguez-Díaz – „na zewnątrz” ciekawości naukowej. Prowadzi do przejścia z orientacji na wewnętrzny rozwój na orientację na publikowanie w wysoko punktowanych czasopismach⁶⁹⁸. W konsekwencji, „umysły są kontrolowane” przez zasady publikowania odnoszące się do Impact Factor. Następuje „regulowanie myślenia” naukowców. „Motywacja w zakresie publikowania w czasopismach z Impact Factorem determinuje cele myślenia, co prowadzi do kontrolowania procesu myślenia”⁶⁹⁹. W procesach ewaluacji następuje przy tym nieuzasadniona uniwersalizacja kryteriów oceny. Luis Fernández-Ríos i Javier Rodríguez-Díaz nazywają to zjawisko „uprzyrodowieniem” nauk społecznych i humanistycznych. Mamy bowiem do czynienia z przenoszeniem kryteriów typowych dla ewaluacji nauki i naukowców w naukach przyrodniczych do procesów ewaluacyjnych w naukach humanistycznych i społecznych⁷⁰⁰. Benoit Godin twierdzi, że istnieje współcześnie coraz powszechniejsze przekonanie, iż „bibliometria jest tak samo dobrym instrumentem mierzenia osiągnięć w naukach społecznych, jak to ma miejsce w przypadku nauk przyrodniczych, biomedycznych i inżynierskich”⁷⁰¹. Chiara Fiaggolani i Giovanni Solimine utrzymują z kolei, że używane w bi-

⁶⁹⁴ J.C. Kaufman, R.A. Beghetto, *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*, „Review of General Psychology” 2009, 13, 1, s. 4.

⁶⁹⁵ L. Fernández-Ríos, J. Rodríguez-Díaz, *The “impact factor style of thinking”...*, op. cit., s. 155.

⁶⁹⁶ Ibidem, s. 156.

⁶⁹⁷ Ibidem, s. 157.

⁶⁹⁸ Ibidem.

⁶⁹⁹ Ibidem, s. 159.

⁷⁰⁰ C. Stratilatis, *University rankings and the scientification...*, op. cit., s. 177.

⁷⁰¹ Podaje za: J. Gläser, G. Laudel, *The Social Construction of Bibliometric Evaluation*, [w:] *The Changing Governance of the Sciences: The Advent of Research Evaluation Systems*, red. R. Whitley, J. Gläser, Dordrecht 2007, s. 114.

bibliometrii metody nie powinny być stosowane do nauk humanistycznych i społecznych, bowiem wskaźniki związane z bazą Scopus i Web of Science są nieadekwatne – w związku ze specyfiką tych nauk⁷⁰². Ton van Raan pisze o „fatalnym zauroczeniu” ilościowo zorientowaną bibliometrią⁷⁰³. Hardley Arkes nazywa totalną bibliometrię „rytuałem pustej dokładności”⁷⁰⁴.

W krytyce uniwersalizacji kryteriów ewaluacji oraz narzucania naukom humanistycznym i społecznym standardów nauk przyrodniczych twierdzi się, że dla naukowców głównym układem odniesienia dla oceny jakości badań naukowych powinny być kryteria wypracowane w ramach danej dyscypliny. Badania wykazują, że nauki humanistyczne i społeczne mają „własne kryteria dotyczące jakości nauki, wyrażane za pomocą kryteriów jakościowych”. Andrea Bonaccorsi twierdzi też, że jest możliwe dokonywanie w tych naukach ewaluacji opierając się na takich kryteriach bez „kwestionowania zasad pluralizmu epistemicznego, wolności akademickiej i prawa do różnicy zdań”⁷⁰⁵ (przy tym w przypadku nauk humanistycznych i społecznych „paradygmatyczny pluralizm nie jest czymś wyjątkowym, ale jest zasadą”⁷⁰⁶). Jak przy tym piszę w rozdziale poświęconym statusowi naukowców, w naukach humanistycznych i społecznych zdobywane punkty za publikacje bynajmniej nie są najważniejszym źródłem szacunku, prestiżu profesora, czy roli, jaką odgrywa profesor w społeczności akademickiej, szczególnie w kontekście dyscypliny. Decydujące znaczenie ma tutaj całość biografii akademickiej i wkład w rozwój dyscypliny, jak również charyzma i umiejętność kreowania relacji społecznych.

W ewaluacji „wewnętrznej” – na poziomie dyscypliny – decydującą rolę odgrywa „intersubiektywne uznawanie wartości (...) wiedzy wytwarzanej przez innych”. W tej perspektywie najważniejsza jest „intersubiektywna dynamika komunikacji i uprawomocnienia” wiedzy⁷⁰⁷. Konieczne jest więc podejście do ewaluacji z perspektywy kryteriów, „poprzez które epistemiczne społeczności uprawomocniają i wartościują wiedzę, którą

⁷⁰² Ch. Fiaggolani, G. Solimine, *Mapping the Role of the Book in Evaluation at the Individual and Department Level in Italian SSH. A Multisource Analysis*, [w:] *The Evaluation of Research...*, op. cit., s. 33.

⁷⁰³ T. van Raan, *Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods*, „*Scientometrics*” January 2005, 63, 1.

⁷⁰⁴ Por. B. Cronin, *Scholars and Scripts, Spoors and Scores...*, op. cit., s. 8.

⁷⁰⁵ A. Bonaccorsi, *Towards and Epistemic Approach...*, op. cit., s. 22.

⁷⁰⁶ *Ibidem*, s. 5.

⁷⁰⁷ *Ibidem*, s. 1.

wytwarzają⁷⁰⁸. Są to kryteria wypracowane w toku rozwoju poszczególnych dyscyplin nauki.

Istniejąca punktowo-rywalizacyjna logika istniejących sposobów ewaluacji w oczywisty sposób prowadzi do zmiany sposobu myślenia naukowców o uprawianiu nauki, a w dłuższej perspektywie – do zmiany ich naukowej tożsamości. W myśleniu tym następuje przesunięcie akcentów – z dążenia do odkrywania wiedzy w kierunku ideologii rywalizacji. Taka sytuacja wpływa też istotnie na sposób funkcjonowania społeczności naukowców oraz relacje profesjonalne i osobiste między nimi.

Profesorowie i adiunkci w ramach logiki walki o punkty stają się rywalami, mechanicznie ocenianymi i klasyfikowanymi w tabelach „wydajności” czy „efektywności” naukowej (co ciekawe, zjawisko to objęło także – w całkowitej sprzeczności z tradycją – sztuki piękne, w których pojawiła się idea „badań artystycznych”, poddawanych ewaluacji w taki sam sposób, jak nauki przyrodnicze⁷⁰⁹).

Kultura wskaźnikowania podważa też ideał koleżeńskości, o którym pisałem w jednym z rozdziałów tej książki. Bruce Macfarlane uważa, że socjometryczne porównywanie, w sposób „matematyczno-statystyczny”, osiągnięć naukowców prowadzi do egocentrycznej indywidualizacji myślenia⁷¹⁰. O „destruktywnych konsekwencjach hiperkonkurencji” pisze również Yuri Lazebnik⁷¹¹; używa się nawet w tym kontekście sformułowania darwinowskiej walki o przetrwanie (z nieustannym niepokojem „czy jestem cytowany”)⁷¹². Zdaniem Ferna K. Willitsa i Marka A. Brennana, opisywana tutaj konkurencja prowadzi do utraty poczucia wspólnotowości, przy czym zjawisko to – jak uważają – odnosi się współcześnie nie tylko do społeczności akademickiej, ale i całego społeczeństwa⁷¹³. Warto w tym miejscu dodać, że w odniesieniu do brytyjskiego szkolnictwa wyższego Vik Love-

⁷⁰⁸ Preface, w: *The Evaluation of Research...*, op. cit., s. VIII.

⁷⁰⁹ H. Slager, *The Pleasure of Research...*, op. cit., s. 42.

⁷¹⁰ Por. B. Macfarlane, *Collegiality and performativity...*, op. cit., s. 48.

⁷¹¹ Y. Lazebnik, *Are scientists a workforce? – Or, how Dr. Frankenstein made biomedical research sick*, EMBO Reports November 2015, korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/283795269_Are_scientists_a_workforce_-Or_how_Dr_Frankenstein_made_biomedical_research_sick, s. 3.

⁷¹² K. Mulane, M.J. Curtis, M. Williams, *Biomedical Research in the 21st Century. Multiple Challenges in Resolving Reproducibility Issues*, w: *Research in Biomedical Sciences. Transparent and Reproducible*, red. M. Williams, M.J. Curtis, K. Mulane, London 2018, s. 337.

⁷¹³ F.K. Willits, M.A. Brennan, *Changing Perceptions of the University as a Community of Learning...*, op. cit., s. 67.

day zauważa – również i w kontekście procesów ewaluacji – narastający niepokój wśród akademików, wyrażany na dwa sposoby: „jako symptom (...) we wzrastająco konkurencyjnym środowisku; jako taktyka zarządzania, zapewniająca podporządkowanie”⁷¹⁴. W warunkach permanentnej ewaluacji naukowcy tracą kontrolę nad swoimi biografiami naukowymi i muszą być maksymalnie reaktywni wobec zewnętrznie narzuconych odpowiedzi na podstawowe pytania: jakie ewaluacyjne kryteria definiują wartościową wiedzę?; co to znaczy być dobrym naukowcem?; za co można uzyskać jak najwięcej punktów ewaluacyjnych?

W konsekwencji opisanych wyżej zjawisk powstaje – przynajmniej w odniesieniu do części naukowców – nowa neurotyczna tożsamość akademicka, która w żadnym wypadku nie wpisuje się w zasady leżące u podstaw tradycyjnych ideałów akademickich. Życie zawodowe naukowców staje się bardziej nerwowe niż w przeszłości, w dużej mierze sytuacyjne, pozbawione możliwości planowania na dłuższą metę. Ewaluacyjna gra nigdy bowiem nie jest zakończona; oceny naukowców dokonywane są – w zależności od instytucji czy kraju – we względnie krótkich interwałach czasowych. W przypadku instytucji czy dyscypliny zwykle jest to okres czteroletni, jednak w odniesieniu do rywalizujących ze sobą naukowców ogłaszanie „tablic” odnoszących się do mierzalnych punktowo osiągnięć ma miejsce niekiedy co roku. Stąd, nigdy nie można „spocząć na laurach”; publikować trzeba „szybko”, „wydajnie” i „zawsze”. W naukowej ewaluacji nigdy nie ma „ostatecznego zwycięstwa” i „ostatecznego zwycięzcy”. Zwycięstwo w danym roku czy danym cyklu ewaluacyjnym nie oznacza, że jest się na mecie; stanowi ono punkt wyjścia następnego wyścigu czy następnej gry (mamy tutaj do czynienia z „błędym kołem” rywalizacji). Niekiedy ma się wrażenie, że główną rolą naukowca jest bycie przedmiotem ewaluacji. Warto przytoczyć tutaj poglądy Davida Knightsa i Caroline Clarke, którzy po analizie wyników badań wśród menedżerów stwierdzają, iż ich praca stała się „niekończącymi się rundami w tyglu następujących po sobie okresach próbnych”, co wywołuje nieustanny stan „głębokiego niepokoju”⁷¹⁵.

⁷¹⁴ V. Loveday, *The Neurotic Academic: How Anxiety Fuels Causalised Economic Work*, w: The LSE Impact Blog, blog London School of Economics and Political Science, stanowiący forum dyskusji naukowej, adres internetowy: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2018/04/17/the-neurotic-academic-how-anxiety-fuels-casualised-academic-work/>

⁷¹⁵ D. Knights, C. Clarke, *It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves*, tekst opublikowany online: https://www.kth.se/polopoly_fs/1.339044.1397145173!/Menu/general/column-content/atta,s.chment/Bittersweet%20Paper%20261012.pdf, s. 3.

Bardzo podobna sytuacja występuje, ich zdaniem, w świecie akademickim, gdzie mamy do czynienia z nieustannym identyfikowaniem „zwycięzców i przegranych w grze prestiżu akademickiego”⁷¹⁶. Rywalizacja, na podstawie starannie dobranych, często wręcz wyreżyserowanych wskaźników tworzy nieustannie w kolejnych – opartych na zmiennych kryteriach, ale zawsze odwołujących się do danych statystycznych – odsłonach kolejne wersje zwycięzców i przegranych. Parafrazując słowa Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, odnoszącej się do sytuacji jednostki w społeczeństwie neoliberalnym, można powiedzieć, że u „internalizujących konieczność sukcesu” ewaluacyjnego naukowców występuje „nieustanne przecucie porażki”⁷¹⁷. Yiannis Gabriel konkluduje: „Wątpię, aby było wiele takich profesji, których członkowie byliby tak nieustannie poddawani ocenianiu [i] (...) krytyce, co wywołuje w nich głębokie poczucie niepewności dotyczące ich wartości, tożsamości i usytuowania”⁷¹⁸. Można też za Agnieszką Cybał-Michalską zadać pytanie: „Czy naukowiec, stając się dostarczycielem publikacji (...), odgrywa autentycznie swoją rolę jako poszukiwacz i odkrywca prawdy naukowej?”⁷¹⁹.

W sytuacji nieustannej ewaluacji dawny etos „orientacji na uprawianie nauki” został – jak pisze odwołujący się do poglądów Roberta Mertona Mathias Binswanger – zamieniony w „orientację na publikowanie”⁷²⁰. Tak pisałem o tym w jednym z moich referatów konferencyjnych: „Pisać trzeba szybko i dużo, ponieważ zasada „Publish or Perish” («publikuj lub giń») zaczyna dominować w naukowej kulturze wyższych uczelni. Naukowcy – jak już podkreślano – są zmuszeni przy tym funkcjonować w warunkach nieustannego współzawodnictwa z kolegami z tej samej uczelni, innych uczelni w kraju i na arenie międzynarodowej. W konsekwencji, dawnych Wielkich Mistrzów Nauki potrafiących samodzielnie – z mocy władzy własnego umysłu – tworzyć teorie i dokonywać odkryć mających wpływ na rozwój cywilizacyjny, zastąpiły często tworzone ad hoc grupy zorientowane na krótkoterminowe, poddające się komercjalizacji badania i szybkie publikacje. Unika się przy tym coraz częściej podejmowania «ryzykownych», obciążonych możliwością niepowodzenia badań, a przecież – jak dowodzi tego historia nauki – to one często prowadziły do przełomów i genialnych

⁷¹⁶ Ibidem, s. 4–5.

⁷¹⁷ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet...*, op. cit., s. 140.

⁷¹⁸ Podaję za: D. Knights, C. Clarke, *It's a bittersweet symphony...*, op. cit., s. 5.

⁷¹⁹ A. Cybał-Michalska, *Naukowiec w parametryzacyjnym spektaklu – między autentycznością a grą pozorów*, „Humaniora” 2016, 16, 4, s. 66.

⁷²⁰ M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence...*, op. cit., s. 23.

odkryć. To właśnie taka strategia (unikania) przynosi większą szansę parametryzacyjnych sukcesów”.

Jakże aktualne są w tej materii rozważania Karen Horney, która w książce *Neurotyczna osobowość naszych czasów* pisała: „konkurencyjny duch naszej kultury jest nie tylko pożywką dla nerwic w ogólności – poprzez wzbudzenie niepokoju w związkach między ludźmi – ale też w specyficzny sposób nasila potrzebę górowania”⁷²¹. Współczesnego człowieka, nie tylko w sferze akademickiej, cechuje też neurotyczna „potrzeba osiągnięcia perfekcji” i „kompulsywne dążenia do sukcesów”, które „mogą się rozwijać tylko w kulturze rywalizacji”, a także „paniczny strach przed klęską”⁷²². W podobny sposób ustosunkowują się do tej kwestii też inni autorzy, twierdząc, iż typowa dla współczesności hiperkonkurencyjność „odzwierciedla bezkrytyczną akceptowaną potrzebę współzawodnictwa i zwycięstwa (...), niezależnie od kosztów, co ma stanowić źródło utrzymania lub wzmocnienia poczucia własnej wartości i jest przede wszystkim związana z osiągnięciem osobistej przewagi (...) [oraz] pomniejszaniem znaczenia innych”⁷²³. Narzucone z zewnątrz formy konkurencyjności dezintegrują – jak już pisano – akademickie społeczności; wprowadzają klimat nieufności, a często zawiści i – jak to ujmują Anthony Elliot, Masataka Katagiri i Atsushi Sawai – „kompulsywnego czytania atmosfery relacji interpersonalnych”⁷²⁴.

Mamy tutaj często do czynienia – aby wykorzystać rozważania Alison Wood Brooks – z niepokojem związanym z wysokim stanem pobudzenia, poczuciem niepewności i niskim poczuciem kontroli⁷²⁵. Występuje też zjawisko określane mianem „defensywnego pesymizmu”⁷²⁶. Jednostka stosuje różne strategie w celu zarządzania swoim stanem niepokoju, aby nie wpływał on negatywnie na realizację zadań. Jedną z nich jest permanentna ocena sytuacji⁷²⁷.

⁷²¹ K. Horney, *Nasze wewnętrzne konflikty. Konstruktywna teoria nerwic*, Poznań 2011, s. 104–105.

⁷²² K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka*, Warszawa 1978, s. 30, 33, 39.

⁷²³ B. Thornton i in., *Playing Dumb and Knowing it All: Competitive Orientation and Impression Management Strategies*, „Individual Differences Research” December 2009, 7, 4, s. 266.

⁷²⁴ A. Elliot, M. Katagiri, A. Sawai, *The New Individualism and Contemporary Japan: Theoretical Avenues and the Japanese New Individualist Path*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” December 2012, 42, 4, s. 440.

⁷²⁵ A. Wood Brooks, *Get Excited: Reappraising Pre-Performance Anxiety as Excitement*, „Journal of Experimental Psychology: General” 2014, 143, 3, s. 1145.

⁷²⁶ Ibidem, s. 1145.

⁷²⁷ Por. ibidem, s. 1145–1146.

Powyższą diagnozę można znakomicie zastosować do logiki wskaźnikowania, co oczywiście nie oznacza, że obejmuje ona wszystkich naukowców. Z całą jednak pewnością również i ci, którzy przejawiają dystans do akademickiej punktowej rywalizacji odczuwają niepokój oraz niepewność, a niekiedy cechuje ich wysoki poziom frustracji. Mamy tutaj do czynienia też z typowym konfliktem ról, który jest definiowany przez Richarda E. Kopelmana jako „pojawienie się dwóch (lub więcej) układów presji w taki sposób, że podporządkowanie się jednemu spowoduje, iż będzie znacznie trudniej podporządkować się drugiemu”⁷²⁸; lub inaczej to ujmując – konflikt ten związany jest ze stopniem, w którym presja doświadczana przez jednostkę w trakcie pełnienia jednej roli jest „niekompatybilna z presjami związanymi z pełnieniem innej roli”⁷²⁹. W interesującej mnie sytuacji pierwszy typ presji, niejako wewnętrzny, wynika z dążenia do pełnienia roli tradycyjnego naukowca, cierpliwie, ale jednocześnie z pasją odkrywającego nową wiedzę, drugi – z zewnętrzną presją dotyczącą optymalnego wpisania swoich badań i ich wyników w logikę ewaluacji (i jak najbardziej „wydajnego” zdobywania punktów). Przy czym, z czasem ta zewnętrzna presja zaczyna zwykle dominować: „członkowie agregatowanych formacji pojmują siebie przez pryzmat formalnych parametrów, które stanowiły punkt wyjścia ich agregatowania”⁷³⁰. Zaczynają postrzegać logikę wskaźnikowania jako normalną i naturalną, próbują dostosować się do jej reguł, aby skutecznie rywalizować z kolegami. Zaczynają też akceptować utratę, istniejącego przez wieki w świecie akademickim, poczucia elitarności zawodu profesora i naukowca. W sytuacji rywalizacji, niepewności i niekiedy pewnej neurotyczności ograniczane są też – choć nie bezpośrednio – aspiracje naukowców w sferze urzeczywistniania wolności akademickiej. Przestają myśleć o sobie w kategoriach poczucia tej wolności. Stają się w coraz większym stopniu konformistyczni wobec reguł wskaźnikowania.

W istniejących warunkach zdominowania życia akademickiego przez konkurencyjne wskaźnikowanie, zmianie ulega także motywacja naukowców do uprawiania nauki, zmienia się także ich stosunek do własnych naukowych zainteresowań i pasji. Restrukturalizacja motywacji polega na tym, że jej podstawowym źródłem staje się coraz częściej dążenie do zdobycia jak największej liczby punktów za publikacje. Wskaźnikowanie stanowi

⁷²⁸ R.E. Kopelman, *A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study*, „Organizational Behavior and Performance” 1983, 32, s. 199.

⁷²⁹ Ibidem, s. 201.

⁷³⁰ J. Simon, *The Ideological Effect of Actuarial Practices...*, op. cit., s. 794.

też jeden z najbardziej destruktywnych czynników w stosunku do pasji, która tradycyjnie była jednym z najbardziej integralnych komponentów tożsamości naukowca.

Uznaje się, że powstawanie i rozwijanie/pogłębianie pasji jest nieodłącznie związane z wewnętrzną motywacją, dla której najważniejsza jest – jak to ujmują może nieco banalnie, ale z pewnością trafnie Richard M. Ryan i Edward L. Deci – jednostka „sama w sobie”. Taki typ motywacji jest „zorientowany na rozwój zainteresowań, ekscytację i budowanie pewności siebie, co w relacji zwrotnej prowadzi do lepszych rezultatów, wytrwałości i twórczości, jak również zwiększenia poziomu energii, poczucia własnej wartości i generalnego zwiększenia jakości życia”⁷³¹. Osoba wewnętrznie motywowana działa z uwagi na swoje osobiste zainteresowania i radość wynikającą z odkrywania świata⁷³².

Wewnętrzna motywacja związana z rozwojem jednostki ma charakter proaktywny, prowadzi do wytworzenia poczucia sprawstwa u ludzi. „Mamy tutaj do czynienia z «przyjemnością przyczynowości» – ludzie czują się upodmiotowieni, «czują się inicjatorami własnych zachowań»”⁷³³. Odczuwają „wewnętrzną radość”⁷³⁴. Towarzyszą im „pozytywne afektywne i kognitywne (...) doświadczenia”⁷³⁵. Każdy naukowiec, niezależnie od dyscypliny jaką reprezentuje, potwierdzi zapewne zasadność powyższych rozważań. Wewnętrzna motywacja pobudza rozwój pasji, który zwrótnie pogłębia tę motywację.

Alternatywnego typu motywacji – w porównaniu z pasją – dostarcza zewnętrzna presja, której źródłem są inni ludzie bądź instytucje, a jej znakomitym przykładem jest ewaluacja i wskaźnikowanie naukowców. Stanowi ona formę regulowania tożsamości i działań jednostki⁷³⁶. Osoba zewnętrznie motywowana realizuje zadania, które nie są wygenerowane przez nią samą⁷³⁷. O ile więc wewnętrzna motywacja polega na odwoływaniu się do własnej woli i wolności wyboru, to z zewnątrz „kontrolowana motywacja polega na doświadczaniu presji lub przymusu”⁷³⁸. Zewnętrzna motywacja

⁷³¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 69.

⁷³² M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation*, „Educational Psychologist” 2006, 41(1), s. 19.

⁷³³ Ibidem, s. 20.

⁷³⁴ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 73.

⁷³⁵ R.J. Vallerand i in., *Les Passions de l'Âme...*, op. cit., s. 765.

⁷³⁶ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 69.

⁷³⁷ M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, op. cit., s. 19.

⁷³⁸ Ibidem.

działa poprzez strukturę cele-środky. Działania mają tutaj charakter instrumentalny⁷³⁹. Badania wykazują, że im większy jest poziom zewnętrznej regulacji, tym mniejsze zainteresowanie i zaangażowanie ludzi w realizację określonych celów oraz mniejsze poczucie odpowiedzialności za rezultaty, a większa skłonność do przerzucania „winy” za porażkę na innych⁷⁴⁰. Okazuje się, że realizacja zewnętrznie narzuconych celów przynosi „mniejszą satysfakcję w życiu, mniejsze poczucie własnej wartości, mniejsze poczucie samospełnienia, pojawienie się depresji i niepokoju, gorszą jakość relacji międzyludzkich, mniejszą orientację na współpracę, powstawanie uprzedzeń i postaw zorientowanych na uzyskanie społecznej dominacji”⁷⁴¹.

Wewnętrzna motywacja może istnieć jedynie wówczas, kiedy pozwalają na to warunki. Richard M. Ryan i Edward L. Deci twierdzą, że poziom – związanej z pasją – wewnętrznej motywacji jest zawsze obniżany przez poczucie zagrożenia, krótkie terminy wykonania zadania, inwazyjne ewaluacje i narzucone cele. Zwiększa się on natomiast wraz ze wzrostem poczucia autonomii⁷⁴². „Wolność od poniżającej ewaluacji” wpływa bardzo pozytywnie na rozwój wewnętrznej motywacji⁷⁴³. Jednocześnie, w przypadku wewnętrznej motywacji nagrodą jest własna satysfakcja z realizacji celów (realizacja celów jest celem samym w sobie), a w przypadku zewnętrznej – nagrody za konkretnie osiągnięte rezultaty⁷⁴⁴.

Można w tym miejscu przywołać także teorię autodeterminacji, która stanowi, jak twierdzą jej twórcy, „makro-teorię ludzkiej motywacji, rozwoju osobowości i poczucia jakości życia”. Jej istotą są autodeterminowane zachowania w kontekście takich psychologicznych potrzeb, jakimi są autonomia (upodmiotowienie w kontekście swojego społecznego funkcjonowania), poczucie kompetencji (zdolność do kreacji rzeczywistości i efektywność realizacji własnych zamierzeń) i poczucie związku z innymi ludźmi (otrzymywanie akceptacji i wsparcia)⁷⁴⁵. Zaspokojenie tych trzech potrzeb prowadzi

⁷³⁹ Ibidem, s. 20.

⁷⁴⁰ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 73.

⁷⁴¹ M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, op. cit., s. 23.

⁷⁴² R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 70.

⁷⁴³ Ibidem, s. 70.

⁷⁴⁴ E. Araújo Leal, G.J. Miranda, C.R. Souza Carmo, *Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree*, „Revista Contabilidade & Finanças”, 2013, 24, 62, s. 162.

⁷⁴⁵ R. Ryan, *Self-determination Theory and Wellbeing*, „WeD Research Review” June 2009, 1; adres internetowy: http://www.bath.ac.uk/soc-pol/welldev/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf, tekst bez stron.

do żywotności, automotywacji i zwiększenia poczucia jakości życia. Braki w tym zakresie stanowią źródło ogromnej frustracji⁷⁴⁶. Oczywiście, nie ulega wątpliwości, że w przypadku nauk humanistycznych i społecznych narzucające oraz zmieniające się sposoby i kryteria ewaluacji osiągnięć zasadniczo ograniczają możliwości urzeczywistnienia wymienionych wyżej potrzeb; wymierne algorytmy ignorują je u podstaw, redukując rolę naukowca do producenta wysoko punktowanych publikacji.

W wielu badaniach analizuje się też w kontekście motywacji rolę otoczenia. Wyróżnia się dwa jego typy: wspierające i kontrolujące⁷⁴⁷. W pierwszym ma miejsce wspieranie pasji. Badania wykazują, że „zaangażowanie i autentyczność, które stanowią integralną część wewnętrznej motywacji (...) wystąpią z największym prawdopodobieństwem wówczas, kiedy jednostki uzyskają wsparcie dla swoich kompetencji, autonomii i relacji z innymi”⁷⁴⁸. W otoczeniu eksponuje się wówczas perspektywę przyjętą przez jednostkę, „pozwała się jej na własne inicjatywy i wybory, głęboko racjonalnie uzasadnia się ograniczanie wyborów”, a także rezygnuje się z presji i daje pozytywne sprzężenia zwrotne⁷⁴⁹. Jednostka postrzegana jest jako autonomiczny podmiot.

Drugi typ otoczenia ma charakter kontrolujący. Istotą jest tutaj „stosowanie otwarcie przymusowych strategii (...) oraz otwarcie kontrolujący język (np. stosowanie zwrotów typu *musisz*, *powinieneś*)”⁷⁵⁰. Mamy tutaj do czynienia z regulowaniem zewnętrznym⁷⁵¹. Jednostki muszą wówczas odpowiadać na zewnętrzne żądania. Czują się kontrolowane i wyalienowane⁷⁵². W oczywisty sposób polityka wskaźnikowania i permanentnej ewaluacji naukowców jest destruktywna wobec wewnętrznej motywacji i pasji. Występuje tutaj przesunięcie punktu ciężkości w kierunku motywacji zewnętrznej, związanej z presją wywieraną przez instytucję, aby jednostka wniosła wkład w jej sukces ewaluacyjny. W przypadku dominacji zewnętrznej motywacji celem naukowca nie jest już uprawianie nauki i odkrywanie nowej wiedzy, ale sukces rywalizacyjny z kolegami-naukowcami w zakresie publikowania w prestiżowych czasopismach i wydawnictwach. Zatracona więc tutaj zostaje

⁷⁴⁶ Ibidem.

⁷⁴⁷ M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, op. cit., s. 20.

⁷⁴⁸ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 74.

⁷⁴⁹ M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, op. cit., s. 21.

⁷⁵⁰ Ibidem, s. 22.

⁷⁵¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, op. cit., s. 69.

⁷⁵² Ibidem, s. 72.

podstawowa idea nauki. Wykorzystywanie zewnętrznych behawioralnych bodźców może spowodować większą wydajność naukowców w zakresie „produkcowania” tekstów, ale niszczy radość z uprawiania nauki.

Trzeba jednak wprowadzić jeszcze inny ważny kontekst w analizach roli motywacji w życiu naukowca. Otóż, to motywacja wewnętrzna powinna stanowić, co jeszcze raz podkreślę, punkt wyjścia i „motor” jego działań. Jednakże, nie może być tak, aby funkcjonował on w oderwaniu od celów instytucji, w której pracuje i społeczności akademickiej, której jest członkiem. Nawet w sytuacji wskaźnikowania naukowiec nie może nie liczyć się z, jakkolwiek nie ukształtowanymi przez ministerstwa czy inne centra władzy, „interesami” uniwersytetu.

W tym miejscu można przywołać kategorię identyfikacji. Jej istotą jest świadoma akceptacja przez jednostkę pewnych – nie mających źródeł w niej samej – celów instytucjonalnych jako „osobiście ważnych”. W takiej sytuacji zewnętrznie skonstruowane cele i regulacje zostają – poprzez internalizację – zintegrowane z tożsamością jednostki, stając się częścią jej systemu wartości i potrzeb. Taka forma motywacji ma wiele wspólnych cech z wewnętrzną motywacją. Istotna różnica polega na tym, że w przypadku identyfikacji nadal dąży się do realizacji zewnętrznie zdefiniowanych celów, a w przypadku motywacji wewnętrznej realizacja celów jest związana – jak ujmuje to Richard M. Ryan i Edward L. Deci – z „wewnętrzną radością”⁷⁵³. Identyfikacja łączy się z akceptacją „znaczenia jakiegoś działania” i w konsekwencji uznania sposobów jego regulowania jako własnych. Maarten Vansteenkiste, Willy Lens i Edward L. Deci piszą, że występująca w tym przypadku motywacja ma charakter względnie autonomiczny. Identyfikacja charakteryzuje się nie tylko poczuciem autonomii, ale także poczuciem kompetencji w jakiejś dziedzinie. Jednakże, „krytyczne znaczenie” mają tutaj relacje międzyludzkie (poczucie wspólnotowości). Poczucie bycia częścią grupy zdecydowanie sprzyja akceptowaniu określonych „wartości, przekonań i zachowań”⁷⁵⁴ (w tym sensie uzasadnione jest stwierdzenie Charlotte Bloch, iż „pasje są stabilizowane przez racjonalne organizacje”⁷⁵⁵).

A zatem, w konkluzji tego rozdziału mogę stwierdzić, że celem zawartych w nim rozważań była przede wszystkim – w oczywisty sposób wartościująca – diagnoza istniejącej sytuacji. Uważam jednak, że jako członkowie

⁷⁵³ Ibidem, s. 73.

⁷⁵⁴ M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, op. cit., s. 21.

⁷⁵⁵ C. Bloch, *Passion and Paranoia...*, op. cit., s. 10.

społeczności akademickiej, która związana jest z funkcjonowaniem uniwersytetów czy dyscyplin naukowych, powinniśmy – opierając się właśnie na identyfikacji – przyczyniać się do ich sukcesów ewaluacyjnych, nawet jeśli nie akceptujemy ich kryteriów. Przyjęcie krytycznej, świadomej, zdecydowanie nieobsesyjnej postawy pozwoli nam na odpowiedzialne uczestnictwo w społeczności akademickiej w tym zakresie. Przy akceptacji takiego założenia oczywiste jest, że tożsamość naukowca ostatecznie zawsze może się „wymknąć” redukcjonizmowi ewaluacyjnych punktów, a tożsamość uniwersytetu jako instytucji (wyrażana przez „kolektywny sposób postrzegania i przekonań”⁷⁵⁶) zawsze będzie nieredukowalna do przedsiębiorstwa.

⁷⁵⁶ B. Stensaker i in., *Introduction: How is Change in Higher Education Managed*, [w:] *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*, red. B. Stensaker, J. Valimaa, C. Sarrico, New York 2012, s. 10.

10

Menedżeryzm, biurokracja i kontrowersje wokół statusu profesury

Poniższe rozważania nie odnoszą się bezpośrednio i w swojej istocie do polskich publicznych uniwersytetów, które – jak jestem o tym przekonany – mają wewnętrzną autonomię i samorządność. Profesorowie posiadają wolność kreowania wewnątrzuniwersyteckiej rzeczywistości, a menedżerowie i administracja w sposób bardzo konstruktywny współpracują z organami jednoosobowymi i senatem. I nie zmieniły tego, moim zdaniem, wbrew wielu obawom, ostatnie akty prawne. Pewne przesunięcia w zakresie zwiększenia znaczenia czynnika menedżerskiego nastąpiły, ale nadal to rektorzy i prorektorzy, dziekani wydziałów, dyrektorzy instytutów, czy przewodniczący rad naukowych dyscyplin odgrywają decydującą rolę w sprawowaniu władzy, również i w sferze zarządzania. Nie należy jednak wykluczać, że poniżej opisane tendencje obejmą w przyszłości również i polskie publiczne szkolnictwo wyższe.

Wyjdę od stwierdzenia, które bezpośrednio dotyczy rzeczywistości amerykańskich i brytyjskich uczelni. Oto uniwersytety zarządzane są tam w coraz większym stopniu w sposób menedżerski. Patricia J. Gumpert utrzymuje, że coraz mniejszą rolę odrywają tam profesorowie-intelektualiści, a coraz większą typowi menedżerowie, którzy – nie mając z nauką i nauczaniem nic wspólnego – wyznaczają jednak tym pierwszym cele i zadania, rozważają „aktywa” i „pasywa”, przewidują „koszty” i „korzyści”, zwiększają efektywność. Profesorowie są postrzegani przez menedżerów w kategoriach „kalkulatywnych” (jako mniej lub bardziej wydajni pracownicy): uważa się, że można ich w odpowiedni sposób „motywować” poprzez bodźce i sankcje⁷⁵⁷.

⁷⁵⁷ P.J. Gumpert, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, 39, s. 72–73, 76.

Również Konstantinos I. Stergiou oraz Stylianos Somarakis uważają, że uniwersytety zmieniają się z instytucji o kolegialnym sposobie funkcjonowania w instytucje o charakterze menedżerskim (co ich zdaniem redukuje wolność akademicką)⁷⁵⁸. Zdaniem Abbey Hyde, Marie Clarke i Jonathana Drennana, na uniwersytetach mamy do czynienia z utratą przez naukowców „profesjonalnej władzy”⁷⁵⁹. Z kolei, według Joan C. Chrisler, Lindy Herr i Nelly K. Murstein, występuje obecnie erozja tradycyjnego modelu uniwersytetu, postrzeganego jako „społeczność samo-zarządzających się naukowców”⁷⁶⁰. Uważa się, że naukowcy utracili autonomię i możliwości w sferze definiowania własnej przyszłości⁷⁶¹. Również Martin Finkelstein utrzymuje, iż w Stanach Zjednoczonych mamy do czynienia z „osłabieniem władzy i autonomii profesury”⁷⁶². Píše on też o zaniku „poczucia autonomii” profesorów w warunkach rosnącej biurokratyzacji i orientacji na produktywność⁷⁶³.

W wielu krajach zachodnich traci na znaczeniu typowa dla przeszłości kolegialność, rozumiana – w kontekście funkcjonowania uniwersytetu – jako „ustrukturyzowana forma wspólnego podejmowania decyzji” przez akademików⁷⁶⁴. W epoce nowego menedżeryzmu punkt ciężkości podejmowania decyzji – jak komentuje to Edwin Bacon w odniesieniu do brytyjskiej rzeczywistości uniwersyteckiej – przenosi się z senatów do menedżerów wysokiego szczebla. Następuje „przesunięcie władzy, niegdyś posiadanej przez zajmujących wysokie stanowiska akademików”, „obecnie staje się ona prerogatywą centrali w instytucji; występuje także dominacja systemu nad wartościami akademickimi”⁷⁶⁵.

Dyskusję na temat zmieniającej się roli naukowców na uniwersytecie można umieścić więc w kontekście relacji władzy między profesjonalista-

⁷⁵⁸ K.I. Stergiou, S. Somarakis, *Academic freedom and tenure...*, op. cit., s. 3.

⁷⁵⁹ A. Hyde, M. Clarke, J. Drennan, *The changing role of academics and the rise of managerialism*, [w:] *The Academic Profession in Europe – New Tasks and New Challenges*, red. B. Kehm, U. Teichler, London 2013; korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/234013653_The_Changing_Role_of_Academics_and_the_Rise_of_Managerialism, s. 5.

⁷⁶⁰ J.C. Chrisler, L. Herr, N.K. Murstein, w: *Career Strategies for Women in Academia: Arming Athena*, red. L.H. Collins, J.C. Chrisler, K. Quina, Thousand Oaks 1998, s. 189.

⁷⁶¹ P. Beilharz, *Critical Theory and the New University: Reflections on Time and Technology*, [w:] *Through A Glass Darkly: The Social Sciences Look at the Neoliberal University*, red. M. Thornton, Canberra 2014, s. 47.

⁷⁶² M.J. Finkelstein, *The Emergence of The Modern Academic Role...*, op. cit., s. 29.

⁷⁶³ Ibidem, s. 32.

⁷⁶⁴ E. Bacon, *Neo-collegiality: restoring academic engagement...*, op. cit., s. 3.

⁷⁶⁵ Ibidem, s. 4.

mi a menedżerami, przy czym przez profesjonalistów rozumie się w tych dyskusjach przedstawicieli takich profesji, jak na przykład profesorowie, lekarze, czy prawnicy, z kolei menedżerowie postrzegani są „jako osoby przychodzące z zewnątrz” (po to, aby zarządzać profesjonalistami). Warto ten problem podjąć szerzej za Mirko Noordegraafem i Willemem Schinkelem, którzy analizują go w świetle założeń teorii Pierre’a Bourdieu. Piszą oni, iż „tradycyjnie” profesjonalści „kontrolowali samych siebie”, definiując cechy tożsamości członków swojej grupy (a więc i uprawomocnioną przynależność do niej), określając wymagane kompetencje i kredencjały, które stanowiły punkt wyjścia obejmowania różnego typu stanowisk i sprawowania odpowiedzialnych funkcji. Definiowali także obowiązujące „kody postępowania” w grupie. W ten sposób „zapewniano profesjonalną autonomię”, a także „profesjonalną władzę i status”. Przywołani autorzy podają tutaj – powtórzyć – jako reprezentatywne przykłady takie profesje, jak: lekarze, prawnicy i profesorowie uniwersyteccy⁷⁶⁶. Grupy te uosabiają „czysty profesjonalizm”, istniejący w ramach struktur cechujących się wewnętrznymi standardami i „mechanizmami regulacyjnymi”, w odniesieniu do akceptowanej tożsamości i postępowania. Każda z tych autonomicznych profesji ma przy tym własną „logikę profesjonalizmu”⁷⁶⁷. Mirko Noordegraaf i Willem Schinkel używają nawet w tym kontekście pojęcia „autonomicznego bastionu”, którego istotą są jasno zdefiniowane kompetencje (w zakresie określonego typu ekspertyzy) i etyka⁷⁶⁸. Profesjonaliści posiadają też rozpoznany w społeczeństwie kapitał symboliczny⁷⁶⁹.

Zdaniem Mirko Noordegraafa i Willema Schinkela, opisany wyżej profesjonalizm został zakwestionowany przez klasę „zawodowych menedżerów”, którzy zmierzają do jego maksymalnej racjonalizacji i optymalizacji⁷⁷⁰. Stanowią przy tym obecnie odrębną profesjonalną grupę z własnymi kompetencjami i kredencjałami (np. MBA) oraz społecznym kapitałem⁷⁷¹. Menedżerowie dążą do „restrukturyzowania” i „rekonfigurowania” różnych profesji, aby nimi zarządzać i zorientować na „profity”, kosztem tradycyjnych praktyk. Punktem wyjścia jest przy tym wprowadzenie tutaj, zewnętrznego

⁷⁶⁶ M. Noordegraaf, W. Schinkel, *Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers*, „Comparative Sociology” 2011, 10, s. 98.

⁷⁶⁷ Ibidem, s. 99.

⁷⁶⁸ Ibidem, s. 100–101.

⁷⁶⁹ Ibidem, s. 104.

⁷⁷⁰ Ibidem, s. 114.

⁷⁷¹ Ibidem, s. 115.

wobec profesji, języka (z dziedziny zarządzania)⁷⁷². W ten sposób w instytucjach, w tym również akademickich, występuje na Zachodzie walka o władzę i symboliczny status między profesjonalistami a menedżerami⁷⁷³. W niej to menedżerowie zdają się uzyskiwać coraz większą przewagę, a to poprzez „menedżeralizację profesjonalnych standardów”, centralizację „wewnętrznych relacji” i „korporatyzację struktur” w ramach instytucji⁷⁷⁴.

Na przykładzie Francji wykazuje się, w jaki sposób ma miejsce w różnych sferach życia społecznego stopniowa – występująca „wbrew głębokiej administracyjnej i socjologicznej tradycji” – likwidacja w klasycznych profesjach istniejącej przez wieki „zdecydowanej hierarchii”, odnoszącej się do „systemu prestiżu, płacy i karier”⁷⁷⁵. W przypadku sfery uniwersyteckiej prowadzi to do zmniejszenia, decydującej do niedawna, roli profesury. Modernizacja dawnych hierarchii i struktur odbywa się we Francji w celu – jak się twierdzi – „zwiększenia wydajności”, „poprawienia działania administracji”, a także wprowadzenia „większej elastyczności” i „lepszego zarządzania”⁷⁷⁶.

Decydującym aktorem w procesach przenoszenia władzy z profesjonalistów (typu profesorowie, lekarze, prawnicy) na menedżerów jest, jak pisze Julia Evetts, „regulujące państwo”⁷⁷⁷. Można przy tym dostrzec, jej zdaniem, zdecydowany kontrast między logiką „zarządzania administracyjnego” a tradycjami i zasadami danej profesji⁷⁷⁸. „Zasada zaufania” obowiązująca dotychczas w relacjach między profesjonalistami (na przykład profesorami) została zastąpiona przez menedżerską kontrolę za pomocą różnego typu ewaluacji. Zaufanie zostało więc zastąpione przez narzucone zewnętrznie „różnorodne kryteria osiągnięć i wskaźniki”, których celem jest monitorowanie stopnia realizacji narzuconych celów⁷⁷⁹. Ocenia się daną organizację (tutaj: uniwersytety) poprzez kryteria wydajności czy – dodam od siebie –

⁷⁷² Ibidem, s. 117.

⁷⁷³ Ibidem, s. 118.

⁷⁷⁴ Ibidem, s. 119.

⁷⁷⁵ J. Gervais, *The Rise of Managerialism as a result of beaurocratic strategies and power games*, [w:] *Administrative Reforms and Democratic Governance*, red. J.-M. Eymeri-Douzans, J. Pierre, Abingdon 2011, korzystano z wersji online: http://www.academia.edu/31856887/The_rise_of_managerialism_as_a_result_of_bureaucratic_strategies_and_power_games_The_case_of_France, s. 4.

⁷⁷⁶ Ibidem, s. 5.

⁷⁷⁷ J. Evetts, *Similarities in contexts and theorizing: professionalism and inequality*, „Professions & Professionalism” 2, 2, korzystano z wersji online, s. 4. <https://pdfs.semanticscholar.org/24a7/d0f577b498141aad5688e69c8e6a02dcf331.pdf>, s. 4.

⁷⁷⁸ Ibidem, s. 6.

⁷⁷⁹ Ibidem, s. 7.

technokratycznie zdefiniowanej „doskonałości”, co powoduje stopniowy zanik „profesjonalnie kontrolowanych (...) sposobów działania i wartości”⁷⁸⁰.

Podobny sposób rozumowania prezentuje Mary Vincente. Pisze ona, że inwazja menedżeryzmu w sfery dotąd zdominowane przez profesjonalistów – poprzez zewnętrzne procedury ewaluacji – prowadzi do „utrąty profesjonalnej autonomii”. Tradycyjny profesjonalizm opiera się, jej zdaniem, na „wewnętrznych autorytetach” i „zasadach moralnych”, stanowiących podstawę oceny stopnia adekwatności realizacji zadań i wykonywania „dobrej pracy”. Obecnie „profesjoniści wykonując swoje zadania, są zależni od decyzji podejmowanych przez menedżerów”. Następuje dominacja „wydajności, strategii, budżetów i praw rynku”. „Lojalność wobec profesjonalnych standardów” zostaje zastąpiona przez podporządkowanie narzuconym standardom. W warunkach zewnętrznych presji istnieją, zdaniem Mary Vincent, dwie strategie działania profesjonalistów (takich jak profesoro- wie, prawnicy, czy lekarze). Pierwsza z nich ma charakter oportunistyczny i polega na dostosowaniu się do narzuconych reguł gry i zewnętrznych oczekiwań (jednym z elementów tej strategii jest przyjęcie w „oficjalnych” debatach języka i pewnych praktyk menedżeryzmu). Istotą drugiej strategii jest dochowanie wierności tradycji; i tutaj to właśnie tradycyjne zasady danej profesji nadal służą jako „normatywne układy odniesienia” dla „kolektywnego interesu” profesji. „Profesjoniści odczuwają kolektywną odpowiedzialność za ochronę profesji i jej podstawowych wartości przed (...) zewnętrznymi wpływami”. Niemniej jednak, z uwagi na moc zewnętrznych wpływów podnosi się często kwestię deprofesjonalizacji profesji, ponieważ zagrażają one zarówno jej autonomii, jak i jej rdzeniowym wartościom⁷⁸¹. Można w tym miejscu przytoczyć też słowa Karla Jaspersa: „z pewnością zewnętrzne kierownictwo jest w stanie spożytkować naukę jako środek realizacji czegoś innego. Ale wówczas zaciemnieniu ulega całościowy sens nauki (...). Kierownictwo musi odbywać się z wnętrza, a właściwie ze źródła obejmującego wszelką naukę: a jest nim bezwarunkowa wola wiedzy”⁷⁸².

⁷⁸⁰ Ibidem, s. 8.

⁷⁸¹ M. Vincente, *Performance measurement and the challenges to professionalism in the Portuguese public sector*, Paper presented at ISA RC52 Interim Conference, Lisbon, 28–30 November 2013, niniejszy tekst nie ma numerowanych stron, ale decydując o skorzystaniu z niego (i cytowaniu różnych jego fragmentów) z uwagi na wartość zawartych w nim tez i wniosków, przytoczono wersję online: https://www.researchgate.net/publication/268092780_Professionalism_and_Management_How_Do_Teachers_and_Physicians_Deal_with_Management_Measures

⁷⁸² K. Jaspers, *Idea Uniwersytetu...*, op. cit., s. 51–52.

Omówione wyżej zjawiska prowadzą zarówno do zmiany statusu uniwersytetu jako instytucji, jak i indywidualnego naukowca. W przeszłości w społeczeństwie istniało przekonanie o nadzwyczajności zarówno uniwersytetu, jak i profesora-naukowca. Uniwersytet nie był postrzegany jako jedna z wielu instytucji społecznych, a naukowiec jako jeszcze jeden zawód. W obydwu przypadkach ich nieodłącznym atrybutem był klimat elitarności, a nawet pewnej metafizyki. Warto podjąć temat ten szerzej.

W przeszłości uniwersytet postrzegany był w kategoriach „Oświeceniowego projektu uniwersalnej wiedzy i postępu poprzez naukę i rozum”, stanowiąc, jak to ujmuje Bill Readings, „historyczny projekt kultury”⁷⁸³. Uznawano też, że uniwersytety są miejscem „intelektualnej emancypacji”⁷⁸⁴. Obecnie poszukiwanie prawdy i emancypacji zostało zastąpione przez poszukiwanie wydajności i zysku⁷⁸⁵. Przy tym, „zastosowanie paradygmatu rynkowego (...) przyniosło przekonanie, że organizacje [takie jak uniwersytet] powinny zaadaptować korporacyjne struktury i praktyki oraz że należy wprowadzić rywalizację między nimi, aby spowodować, że publiczne pieniądze są przekazywane tylko tym, którzy osiągają najlepsze rezultaty (...)”⁷⁸⁶. Dodam też od siebie, że pojęcie „najlepsze” oznacza „najbardziej przydatne”. David Goodstein stwierdza: „W swojej historii nauka była ograniczona przez ograniczenia związane z wyobraźnią i kreatywnością jej uczestników. W ciągu ostatnich dekad sytuacja zmieniła się całkowicie (...) Czysto intelektualna rywalizacja zastąpiona została rywalizacją o ograniczone źródła finansowe”⁷⁸⁷. Trudno przy tym zaprzeczyć pogładowi Konstantinosa I. Stergiou i Stylianosa Somarakisa, że to „komercjalizacja (...) wzmacnia biurokrację poprzez zwiększanie liczby (...) menedżerów, którzy zwrotnie tworzą nowe stanowiska menedżerów, generując w ten sposób hiper-biurokrację”⁷⁸⁸.

Ansgar Allen pisze z kolei o dekompozycji tradycyjnych funkcji uniwersytetu, a to poprzez rosnące przekonanie, że zarówno badania naukowe, jak i nauczanie, stanowiące w przeszłości jego domenę (czy wręcz monopol),

⁷⁸³ Por. G. Rolfe, *The University in Dissent: Scholarship in the Corporate University*, London 2013, s. 4.

⁷⁸⁴ S. Rothblatt, *The University as Utopia*, [w:] *The European Research University: An Historical Parenthesis?* red. G. Neave, K. Blücker, T. Nybom, New York 2006, s. 30.

⁷⁸⁵ Por. G. Rolfe, *The University in Dissent...*, op. cit., s. 8.

⁷⁸⁶ J. Gläser, G. Laudel, *The Social Construction of Bibliometric Evaluation...*, op. cit., s. 109.

⁷⁸⁷ Podaję za: M.S. Anderson i in., *The Perverse Effects of Competition on Scientists' Work...*, op. cit., s. 440.

⁷⁸⁸ K.I. Stergiou, S. Somarakis, *Academic freedom and tenure...*, op. cit., s. 4.

mogą być przejmowane przez inne instytucje (różnego typu konsorcja)⁷⁸⁹. Dekompozycja wynika również z faktu, iż uniwersytet orientuje się w coraz większym stopniu na realizację zewnętrznie definiowanych potrzeb, a tradycyjne cele tracą na znaczeniu⁷⁹⁰.

Podniosę teraz, wspomniany wyżej, problem zmiany statusu naukowca-profesora. Wyjdę od stwierdzenia, że jeszcze kilka dekad temu profesor prowadzący badania na dobrym uniwersytecie był w społeczeństwie postrzegany jako postać „nadzwyczajna”. Profesor naukowiec i wykładowca to „brzmiało dumnie”. Profesorowie stanowili „integralną część kulturowej elity”⁷⁹¹. Naukowiec w swoim poszukiwaniu Prawdy i Wiedzy zdawał się być „poza” lub „ponad” codziennością, a przepaść między jego statusem a wielkością prozaicznych, zwykłych zawodów była nader oczywista. Uniwersytet zdawał się stanowić – rządząc się własnymi prawami – majestatyczną krainę Mędrców. Nauka i jej przedstawiciele postrzegani byli jako źródło postępu społecznego i szerzej – cywilizacyjnego, a nawet różnego typu „przełomów” w tym zakresie. Postać Alberta Einsteina stanowi w tym kontekście wręcz krystalizację autentycznej, niekwestionowanej roli naukowca w historii ludzkości, a jego odkrycia – magiczną „esencję nauki”.

I przez długi czas „ufortyfikowani” w swoich uniwersyteckich „wieżach z kości słoniowej” naukowcy zakładali niejako, że są „ponad społeczeństwem”, a nauka uprawomocnia się poprzez sam fakt swojego istnienia, jest celem samym w sobie⁷⁹². Jeszcze w roku 2000 Jürgen Enders pisał: „profesorowie posiadają wysoki poziom instytucjonalnej władzy, prestiżu i autonomii”⁷⁹³. Historycznie też profesorowie-naukowcy uzyskali prawo do posiadania „uprzywilejowanej tożsamości”⁷⁹⁴.

W konsekwencji powyżej opisanej zmiany postrzegania funkcji uniwersytetu zmieniło się również postrzeganie profesury (i zapewne dotyczy

⁷⁸⁹ A. Allen, *The idea of a world university: Can Foucauldian research offer a vision of educational futures?* „Pedagogy, Culture & Society” 2011, 19(3), korzystano z wersji online: https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.155164!/file/worlduni.pdf, 3.

⁷⁹⁰ Ibidem, s. 4.

⁷⁹¹ K. Lynch, M. Ivancheva, *Academic freedom and the commercialisation of universities...*, op. cit., s. 8.

⁷⁹² R. Merton, *The Sociology of Science...*, op. cit., s. 268.

⁷⁹³ J. Enders, *A Chair System in Transition: Appointments, Promotions, and Gate-keeping in German Higher Education*, [w:] *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Chestnut 2000, https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2000_academicworkplace.pdf, s. 38.

⁷⁹⁴ S. Rothblatt, *The University as Utopia...*, op. cit., s. 30.

to w pewnej mierze sytuacji profesorów w Polsce). Profesorowie nigdy nie myśleli o sobie w kategoriach zwykłego zawodu, „zwykłego pracownika”. Jak to ujmuje Dennis Pavlich: „Uniwersytet nie stanowi jeszcze jednego miejsca pracy”; jest jedną z podstawowych instytucji społecznych⁷⁹⁵. I oto nagle w warunkach urynkwienia uniwersytetu i „biznesyfikacji” nauki⁷⁹⁶ profesorowie zaczynają rozumieć, że są postrzegani przez rządy, korporacje i rynek po prostu jako siła robocza, którą należy we właściwy sposób zarządzać w celu zwiększenia jej wydajności. Idea powołania i misji została zastąpiona przez ideę „zwykłego zawodu”. Yuri Lazebnik pisze, iż w Stanach Zjednoczonych coraz częściej nazywa się naukowców „naukową siłą roboczą”⁷⁹⁷ (w amerykańskim biznesowym języku pisze się np. „biomedyczna naukowa siła robocza”⁷⁹⁸). Z kolei, w odniesieniu do zwiększającej się presji rządu na szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii, Frank Worthington i Julia Hodgson piszą o występującym tam dążeniu do optymalnego „zarządzania intelektualną siłą roboczą”⁷⁹⁹. Zapewnienie jakości „akademickiej siły roboczej” ma przy tym nastąpić poprzez jej permanentną ewaluację, monitorowanie i regulowanie (co w swojej konsekwencji przyniesie restrukturyzację akademickiej profesjonalnej tożsamości⁸⁰⁰). Zatem, w ostatnich dekadach sytuacja i status naukowców zmieniły się zasadniczo. Uprawianie nauki jest w coraz mniejszym stopniu postrzegane w kategoriach elitarności, staje się jednym z wielu zawodów, jest odarte z dawnej tajemniczości i wielkości, a uniwersytet bywa postrzegany coraz częściej jako jeszcze jedno przedsiębiorstwo. W interesującym mnie kontekście Frank Donoghue pisze: „tradycyjny profesor z jego tenure, przywilejami i znaczącą autonomią oraz stabilnością zawodową stanowi źródło permanentnej irytacji dla tych, którzy chcą, aby uniwersytety działały jak biznes”⁸⁰¹. Profesor nie ma już poszukiwać prawdy, lecz funduszy, kierować projektami i „masowo” publikować⁸⁰². Frank Donoghue ujmuje tę kwestię w sposób następujący: „Profesorowie, którzy uwielbiają postrzegać siebie samych jako autonomicznych intelektualistów, nagle dostrzegają, że ich praca podlega – z uwagi na jej permanentną ewaluację i zarządzanie –

⁷⁹⁵ D. Pavlich, *Academic Freedom and Inclusivity...*, op. cit., s. 8.

⁷⁹⁶ Y. Lazebnik, *Are scientists a workforce?...*, op. cit., s. 3.

⁷⁹⁷ Ibidem, s. 1.

⁷⁹⁸ Ibidem, s. 3.

⁷⁹⁹ F. Worthington, J. Hodgson, *Academic labour and the politics of quality...*, op. cit., s. 98.

⁸⁰⁰ Ibidem.

⁸⁰¹ F. Donoghue, *The Last Professors...*, op. cit., s. XIV.

⁸⁰² M. Binswanger, *How Nonsense Became Excellence...*, op. cit., s. 21.

wąskiemu konformizmowi i standardyzacji⁸⁰³. Jak pisze Phillip G. Altbach: „«Złoty wiek» profesji [akademickiej] ma się ku końcowi”⁸⁰⁴. Idea Humboldta istnieje już tylko w akademickich rytuałach i ceremoniach⁸⁰⁵. Kolejnym czynnikiem ograniczającym autonomię profesorów jest kontrolowanie ich za pomocą wszechogarniającej biurokracji, której symbolem są niezliczone – bardzo proceduralne w swojej istocie i trudne do poprawnego wypełnienia – kwestionariusze, raporty i sprawozdania⁸⁰⁶ (Julia Evetts pisze o rosnącym wpływie „biurokratycznej maszynerii” w instytucjach, erodującej tradycyjne standardy profesjonalizmu⁸⁰⁷). Tariq Tahir twierdzi w tym kontekście: „Można by przy tym postawić hipotezę, że biurokraci wykazują niewielkie (jeśli jakiegokolwiek) zrozumienie dla wolności akademickiej”⁸⁰⁸. „Takie ideały, jak umiłowanie wiedzy, czy rozwijanie mądrości” nie są nośne w kontekście akademickiego zarządzania – pisze Bruce Macfarlane⁸⁰⁹.

Dodam, że funkcjonowanie w warunkach inwazyjnej biurokracji nie sprzyja, bez wątpienia, rozwijaniu pasji wśród naukowców, bowiem coraz częściej mają oni wrażenie, że głównym celem ich działań naukowych i dydaktycznych ma być – mówiąc ironicznie – zredukowane (często wyłącznie do tabelki i liczb) sprawozdawanie o rezultatach tych działań.

W konsekwencji omówionych wyżej zjawisk, w świecie akademickim zaczyna dominować „kultura niepokoju”. Pisze się o „neoliberalnym wytwarzaniu niepokoju” na uniwersytetach. Twierdzi się też, że niepokój – dotyczący braku stabilności zawodowej i poczucia nieadekwatności – jest świadomie wpisany w akty legislacyjne dotyczące restrukturalizacji uniwersytetu i myślenia o jego funkcjach⁸¹⁰. Stawia się, w odniesieniu do krajów zachodnich, tezę o wytwarzaniu przez rządy niepokoju wśród profesorów⁸¹¹. Poczucie

⁸⁰³ F. Donoghue, *The Last Professors...*, op. cit., s. XVII.

⁸⁰⁴ P.G. Altbach, *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus” 1997, 126, 4, s. 315.

⁸⁰⁵ T. Nybom, *Creative Intellectual Destruction...*, op. cit., s. 9. Ideę Humboldta w pogłębiony sposób analizuje w swojej książce: R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny...*, op. cit., szczególnie strony 63–86.

⁸⁰⁶ Szerzej na ten temat por. tekst Z. Melosika, „Biurokratyzacja i instytucjonalizacja biografii: strategie regulowania tożsamości”, w: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 333–362.

⁸⁰⁷ J. Evetts, *Similarities in contexts and theorizing...*, op. cit., s. 13.

⁸⁰⁸ Podaję za: K.I. Stergiou, S. Somarakis, *Academic freedom and tenure...*, op. cit., s. 4.

⁸⁰⁹ Por. B. Macfarlane, *Collegiality and performativity...*, op. cit., s. 13.

⁸¹⁰ V. Loveday, *The neurotic academic: anxiety, casualisation, and governance in the neoliberalising University*, „Journal of Cultural Economy” 2018, 11, 2, s. 156.

⁸¹¹ *Ibidem*, s. 157.

niepokojem jest związane z osobistą sytuacją akademików – obawami przed „niepowodzeniem w zakresie adekwatnej adaptacji do konkurencyjnych wymagań zawodowych”⁸¹². Zdaniem Donny Breault, satysfakcja profesorów z pracy zmniejsza się, bowiem spędzają oni coraz więcej czasu na realizacji „instytucjonalnych wymagań”, a coraz mniej czasu mają na realizowanie własnych pasji badawczych⁸¹³. Funkcjonują oni – jej zdaniem – w „zintensyfikowanym środowisku organizacyjnym”, które wytwarza permanentne poczucie nieadekwatności i nienadążania⁸¹⁴. Pisze ona, że na amerykańskich uniwersytetach czas na myślenie staje się luksusem⁸¹⁵. Akademicy zdają się znajdować ze swoimi tradycyjnymi akademickimi ideałami w sytuacji patowej – między „biurokracją», gdzie autonomia profesjonalistów jest ograniczona przez państwo (...) a rynkiem, na którym dominujące wpływy posiada konsument”⁸¹⁶. Z drugiej strony należy zauważyć, iż współcześni naukowcy mogą realizować swoje idee/ideały nie tylko w ramach tej instytucji jaką jest uniwersytet. W społeczeństwie obywatelskim – w różnego typu wspólnotach i stowarzyszeniach społecznych – zarówno upowszechniają wiedzę, jak i często pełnią rolę „transformatywnych intelektualistów”⁸¹⁷. Nawiązując do wypowiedzi Rafała Włodarczyka, można stwierdzić, iż naukowcy mogą tu – poza uniwersytetem – działać w przestrzeni względnie autonomicznej, nie zdominowanej przez „bieżącą politykę”⁸¹⁸, przestrzeni „potwierdzania, doświadczania wolności swojej i innych”⁸¹⁹, przy czym ogromne znaczenie ma tutaj „osobiste zaangażowanie”⁸²⁰. To z pewnością rozszerza pole dzia-

⁸¹² Ibidem, s. 158.

⁸¹³ D. Breault, *The Intensification of the Professoriate. Pedagogical Casualties in an Era of “Pre-stige-Seeking Universities”*, [w:] *Higher Education and Human Capital: Re/thinking the Doctorate in America*, red. D.M. Callejo Pérez, S.M. Fain, J.J. Slater, Rotterdam 2011, korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/226983130_The_Intensification_of_the_Professoriate, s. 32.

⁸¹⁴ Ibidem, s. 23.

⁸¹⁵ Ibidem, s. 22.

⁸¹⁶ C. Whitchurch, *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*, London 2013, s. 7–8.

⁸¹⁷ Por. J. Smyth, *Teachers as Intellectuals in Critical Pedagogy of Schooling*, „Education and Society” 1987, 1–2, s. 21; por. też: H. Giroux, *Teachers as Transformative Intellectuals*, [w:] *Caleidoscope. Contemporary and Classic Readings in Education*, red. K. Ryan, J.M. Cooper, Wadsworth 2010.

⁸¹⁸ Por. wypowiedź R. Włodarczyka, w: L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Sopot 2011, s. 36. Dziękuję R. Włodarczykowi za podniesienie w rozmowach potencjału tego właśnie kontekstu społecznego działania naukowców.

⁸¹⁹ Por. wypowiedź R. Włodarczyka, w: ibidem, s. 167.

⁸²⁰ R. Włodarczyk, *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja...*, op. cit., s. 61–62.

łania naukowców poza instytucjonalną logikę menedżeryzmu, ale także opisywaną uprzednio logikę wskaźnikowania.

W konsekwencji opisanych wyżej tendencji wielu badaczy stawia jednak dramatyczne pytania o przyszłość uniwersytetu. W swojej książce, wydanej w 2014 roku pod dramatycznym tytułem *Koniec wolności akademickiej. Nadchodzące unicestwienie podstawowych zadań uniwersytetu*, jej autorzy przedstawiają krańcowo pesymistyczną wizję przyszłości instytucji szkolnictwa wyższego⁸²¹. Pisze się także o „utraconej duszy” współczesnych uniwersytetów⁸²², a także o „kryzysie profesury”, a to w związku z obniżaniem jej znaczenia⁸²³.

Nie sądzę, aby powyższe tezy były adekwatne w odniesieniu do polskich publicznych uniwersytetów. Oczywiście, w ostatnich dekadach zarządzane są one w sposób coraz bardziej menedżerski, jednak menedżerowie nie mają decydującej władzy; są w większym stopniu doradcami, przyczyniającymi się konstruktywnie do optymalizacji działania uniwersytetów. Odwołam się do tego, co pisałem na początku tego rozdziału: to akademicy – rektorzy, dziekani, senat – są na polskich uniwersytetach publicznych głównymi podmiotami najważniejszych decyzji. I oczywiście, muszą oni „racjonalizować” działania we wszystkich sferach funkcjonowania uniwersytetu (także i w związku z zewnętrznymi presjami). Nie oznacza to jednak, że utracili władzę, tym bardziej że nadal są z różnego typu „wyborów”, a nie z nominacji, co w zasadniczy sposób uprawomocnia ich pozycję i decyduje. Analizując przy tym sytuację profesorów, zgadzam się zdecydowanie z twierdzeniem Louise Archer, iż „wbrew wszystkim presjom (...) jednostki stworzyły [w ramach uniwersytetów] przestrzenie dla praktykowania (...) swojej autonomii i podmiotowości”⁸²⁴.

⁸²¹ Por. W.M. Bowen, M. Schwartz, L. Camp, *End of Academic Freedom...*, op. cit..

⁸²² E. Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education...*, op. cit.

⁸²³ *The Academic Profession: The Professoriate in Crisis*, red. M.J. Finkelstein, P.G. Altbach, New York 1997.

⁸²⁴ L. Archer, *The New Neoliberal Subjects? Young/Er Academics' Constructions of Professional Identity*, „Journal of Education Policy” May 2008, 23, 3, s. 268.

Zakończenie: o pasji uprawiania nauki

W tym krótkim zakończeniu wyjdę od wyrażenia przekonania, że niezależnie od okoliczności i zmian w społecznym usytuowaniu uniwersytetu, pasję uprawiania nauki można zachować i rozwijać. Punktem wyjścia może być tutaj idea „bezwartunkowego uniwersytetu”⁸²⁵ – pewnej konstrukcji jako punktu wyjścia socjalizowania młodego pokolenia naukowców w kulturę pasji, a nie w kulturę konkurencji (i walki o punkty ewaluacyjne).

Chciałbym przywołać w tym miejscu pojęcie „rdzenia tożsamości” akademickiej. Jako zwolennik konstruktywizmu społecznego, zdaję sobie sprawę, iż pojęcie „rdzenia” pozostaje w pewnej sprzeczności z jego założeniami. W moim myśleniu o tożsamości akademickiej nie traktuję go jednak jako kategorii esencjalnej czy nieodwołalnej, którą można „wyprowadzić” z jakkolwiek nie rozumianej „metafizyki”. Rdzeń ten stanowi natomiast rezultat wielowiekowego procesu formowania się tradycji akademickiej w zakresie tożsamości uczonego i tożsamości uniwersytetu. Tożsamość ta jest ciągła przez wieki, niezależnie od różnego typu uwikłania nauki w ideologię czy komercję. Kategoria rdzenia nie jest więc związana – powtórzę – z istnieniem jakiegokolwiek „ostatecznej” czy „zamkniętej” tożsamości, lecz z zachowaniem poprzez wieki jej „stałej istoty”, niezaprzeczalnej i powszechnie akceptowanej. Nauka nie zaczyna się w każdym pokoleniu od nowa. Tożsamość naukowców i uniwersytetów (zarówno ich funkcji naukowej, jak i dydaktycznej) jest (re)konstruowana w czasie, jednakże „wokół” owego rdzenia; nie mamy tu nigdy do czynienia ze zjawiskiem „wymiany” tożsamości na inną.

Wydaje się, że pasja stanowi integralną część tego rdzenia. Od początku istnienia nauki to właśnie ona inspirowała oraz angażowała badaczy

⁸²⁵ C. Stratilatis, *University rankings and the scientification of social sciences...*, op. cit., s. 190.

i odkrywców (a uparta wierność pasji prowadziła niekiedy do utraty życia). Można ją także umieścić w przekazywanym z pokolenia na pokolenie, zarówno w kontekście indywidualnym, jak i instytucjonalnym, przekonaniu, że celem nauki jest odkrywanie (z mojej perspektywy – zawsze społecznie skonstruowanej) prawdy i organizowanej wokół niej wiedzy. Przekonanie to znajduje się nadal w „sercu” nauki (jakkolwiek zabrzmiało to idealistycznie i górnolotnie) – niezależnie od występującego niekiedy podporządkowania nauki i uniwersytetów ekonomii czy polityce.

W ostatecznej konkluzji można, jak sądzę, stwierdzić optymistycznie: rdzeń pasji akademickiej znajduje się w tożsamości każdego naukowca, jest to „stan serca i umysłu”, który można zachować wbrew zewnętrznym okolicznościom. I właśnie pasja może być jednym z najistotniejszych źródeł wolności oraz władzy w zakresie konstruowania przez naukowca własnej tożsamości.

Bibliografia

- 10 *Reasons Why Print Isn't Dead Why Marketers Need to Print*, brak autora, miejsca i daty wydania, s. 4, adres internetowy: <http://www.hubcast.com/wp-content/uploads/2015/11/HubCast-White-Paper-10-Reasons-Print-is-NOT-Dead.pdf>.
- Abeti W., *Effects of Informal Relations within Organizations*, wersja online: https://www.researchgate.net/publication/320456228_THE_EFFECTS_OF_INFORMAL_RELATIONS_WITHIN_ORGANIZATIONS.
- Adams W.J., *Reflections on the University Scene*, bez miejsca wydania, opublikowano w USA, 2008.
- Allen A., *The idea of a world university: Can Foucauldian research offer a vision of educational futures?* „Pedagogy, Culture & Society” 2011, 19(3), korzystano z wersji online: https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.155164!/file/worlduni.pdf
- Altbach P.G., *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus” 1997, 126, 4.
- Alvesson M., A. Spicer, *(Un)conditional Surrender. Why do professionals willingly comply with managerialism*, „Journal of Organizational Change Management” February 2016, 29, (1).
- Andersen H., *Influence and reputation in the social sciences – how much do researchers agree?* January 21, 2003, publikacja online; adres internetowy <https://pdfs.semanticscholar.org/8112/7c702df329c1369655fcf06f53218139b1ba.pdf>
- Anderson M.S., Ronning E.A., Vries R. De, Martinson B.C., *The Perverse Effects of Competition on Scientists' Work and Relationships*, „Science and Engineering Ethics” 2007, 13.
- Anderson C., Kilduff G.J., *The Pursuit of Status in Social Groups*, „Current Directions in Psychological Science” 2009, 18, 5.
- Anderson R., *Scholarly Communication. What Everyone needs to know*, Oxford 2018.
- Araújo Leal E., Miranda G.J., Souza Carmo C.R., *Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree*, „Revista Contabilidade & Finanças” 2013, 24, 62.
- Archer L., *The New Neoliberal Subjects? Young/Er Academics' Constructions of Professional Identity*, „Journal of Education Policy” May 2008, 23, 3.
- Assmann J., *Globalization, Universalism, and the Erosion of Cultural Memory*, [w:] *Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories*, red. A. Assmann, S. Conrad, New York 2010.

- Atkinson W., *The Structure of Literary Taste: Class, Gender and Reading in the UK*, „Cultural Sociology” 2016, 10, 2(2).
- Bacon E., *Neo-collegiality: restoring academic engagement in the managerial University*, London 2014.
- Baidou A., *The Praise of Mathematics*, Cambridge 2016.
- Baily Wolf E., Lee J.J., Sah S., Wood Brooks A., *Managing perceptions of distress at work: Reframing emotion as passion*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2016, 137.
- Barbalet J., *Science and Emotions*, „Sociological Review” October 2002, 50, 2.
- Barbalet J., *Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust*, „Emotion Review” January 2011, https://www.researchgate.net/publication/254089641_Emotions_Beyond_Regulation_Backgrounded_Emotions_in_Science_and_Trusts
- Barber B., *Resistance by Scientists to Scientific Discovery*, „Science” September 1961, 134, 1.
- Barbour I.G., *Mity. Modele. Paradygmaty*, Kraków 1984.
- Barković D., *Challenges of Interdisciplinary Research*, „Interdisciplinary Management Research” 2010, 6.
- Barnes T., *Standards? What Standards?* „Progress in Human Geography” 2009, 33(1).
- Barrow S., *The Impossible Constellation: Practice as Research as Viable Alternative*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R.E. Lyons, S. Rayner, New York 2016.
- Baudrillard J., *In the Shadow of the Silent Majorities*, New York 1983.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bazerman C., *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, London 1988.
- Bechtel W., *The Nature of Scientific Integration*, [w:] *Integrating Scientific Disciplines*, red. W. Bechtel, Dordrecht 1986.
- Beilharz P., *Critical Theory and the New University: Reflections on Time and Technology*, [w:] *Through A Glass Darkly: The Social Sciences Look at the Neoliberal University*, red. M. Thornton, Canberra 2014.
- Belfiore E., *The Humanities and Open-Access Publishing: A New Paradigm of Values*, [w:] *Humanities in the Twenty-First Century. Beyond Utility and Markets*, red. E. Belfiore, A. Upchurch, New York 2013.
- Berger P., Luckman T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Bergquist W.H., Pawlak K., *Engaging the Six Cultures of the Academy*, San Francisco 2008.
- Bertman S., *Hyperculture. The Human Cost of Speed*, Westport 1998.
- Bilgrami A., *Truth, Balance and Freedom*, [w:] *Who is Affraid of Academic Freedom?* red. A.A. Bilgrami, J.R. Cole, New York 2015.
- Bilgrami A., Cole J.R., *Who's Affraid of Academic Freedom*, red. A.A. Bilgrami, J.R. Cole, New York 2015.
- Binswanger M., *How Nonsense Became Excellence: Forcing Professors to Publish*, [w:] *Incentives and Performance. Governance of Research Organizations*, red. I.M. Welpel, J. Wollersheim, S. Ringelhan, M. Osterloh, Cham 2015.
- Birkerts S., *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age*, 2006 adres internetowy: <https://books.google.pl/books?id=tGD3TnEAcpEC&printsec=front-cover&dq=%22Gutenberg+elegies%22&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKewigILC->

- Nn-rfAhWI-ioKHZu7CHQQ6AEIKzAA#v=onepage&q=%22Gutenberg%20elegies%22&f=false
- Bloch C., *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, London – New York 2016.
- Blockmans V., *The underestimated humanities and social sciences*, [w:] *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, red. A. Cavalli, London 2007.
- Bloland H.G., *Postmodernism and Higher Education*, „Journal of Higher Education” 1995, 5.
- Blunt A., *Books and Individual Publication Strategies*, „Progress in Human Geography” 2009, 33, 1.
- Bonaccorsi A., *Towards and Epistemic Approach to Evaluation in SSH*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccorsi, Cham 2018.
- Bornmann L., *Mimicry in Science?* „Scientometrics” 2011, 86.
- Bourdieu P., *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, [w:] *Kryzys i schizma*, t. II, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984.
- Bourdieu P., *Homo Academicus*, Stanford 1988.
- Bourdieu P., *Langugage and Symbolic Power*, Cambridge 1991.
- Bowen W.M., Schwartz M., Camp L., *End of Academic Freedom: The Coming Obliteration of the Core Purpose of the University*, Charlotte 2014.
- Boyer E.L., *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, New York 1990.
- Breault D., *The Intensification of the Professoriate. Pedagogical Casualties in an Era of “Prestige-Seeking Universities”*, [w:] *Higher Education and Human Capital: Re/thinking the Doctorate in America*, red. D.M. Callejo Pérez, S.M. Fain, J.J. Slater, Rotterdam 2011, korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/226983130_The_Intensification_of_the_Professoriate
- Brown R.H., *Modern Science: Institutionalization of Knowledge and Rationalization of Power*, „Sociological Quarterly” 1993, 1.
- Brown R.H., Clignet R., *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] *Knowledge and Power in Higher Education*, red. R.H. Brown, J.D. Schubert, New York – London 2000.
- Brzeziński J., *Po co Akademia? O dostojęństwie nauki*, „Nauk” 2012, 2.
- Burris V., *The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks*, „American Sociological Review” April 2004, 69, 2.
- Burt R.S., Doreian P., *Testing a Structural Model of Perception: Conformity and Deviance with Respect to Journal Norms in Elite Sociological Methodology*, „Quality and Quantity” 1982, 16.
- Butler P., Mulgan R., *Can Academic Freedom Survive Performance Based Research Funding*, „Victoria University of Wellington Law Review” 2013, 44, 3/4.
- Byrne J.P., *Academic Freedom Without Tenure?* Washington 1997.
- Carey J.W., *The Paradox of the Book*, „Library Trends” 1984, 33, 2.
- Casement W., *The Great Canon Controversy, The Battle of Books in Higher Education*, New Brunswick 1996.
- Chait R., Trower C.A., *Where Tenure Does Not Reign. Colleges with Contract Systems*, bez miejsca wydania, 1997.

- Chandrasekhar S., *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago 1987, s. 72: <http://lss.fnal.gov/conf/C790427/p.70.pdf>
- Chettiparamb A., *Interdisciplinarity: a literature review*, Southampton 2007.
- Chrisler J.C., Herr L., Murstein N.K., w: *Career Strategies for Women in Academia: Arming Athena*, red. L.H. Collins, J.C. Chrisler, K. Quina, Thousand Oaks 1998.
- Christenson H.E., Garcia S.R., Hardy G.H., *Mathematical Biologist*, „Journal of Humanistic Mathematics”, July 2015.
- Christie F., Maton K., *Why disciplinarity*, [w:] *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, red. F. Christie, K. Maton, London 2011.
- Cohen E.B., Lloyd S.J., *Disciplinary Evolution and the Rise of the Transdiscipline*, „Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline”, 2014, 17.
- Cole J.R., Cole S., *The Rewards System of Social Sciences*, [w:] *Controversies and Decisions: The Social Sciences and Public Policy*, red. Ch. Frankel, New York 1976.
- Collins R., *Competition and Social Control in Science: An Essay in Theory-Construction*, „Sociology of Education” Spring 1968, 41, 2.
- Collins R., *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality*, „Sociological Theory” March 2000, 18, 1.
- Collins R., *Credential Inflation and the Future of Universities*, „Italian Journal of Sociology of Education”, 2011, 2.
- Cronin B., *The Hand of Science. Academic Writing and Its Rewards*, Lanham 2005.
- Cronin B., *Scholars and Scripts, Spoons and Scores*, [w:] *Beyond Bibliometrics. Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*, red. B. Cronin, C.R. Sugimoto, Cambridge 2014.
- Curran T., Hill A.P., Appleton P.R., Vallerand R.J., Standage M., *The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes*, „Motivation and Emotion” 2015, 39.
- Currie J., Petersen C., Mok K., *Academic Freedom in Hong-Kong*, Lanham 2006.
- Cybal-Michalska A., *Naukowiec w parametryzacyjnym spektaklu – między autentycznością a grą pozorów*, „Humaniora” 2016, 16, 4.
- Czerepaniak-Walczak M., *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013.
- Dany F., Louvel S., Valette A., *Academic Careers: The limits of the “boundaryless approach” and the power of promotion scripts*, „Human Relations” 2011, 64 (7), s. 971–996; adres internetowy: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00667812/document>.
- Davis K.E., Kingsbury B., Merry S.E., *Introduction: Global Governance by Indicators*, [w:] *Governance by Indicators. Global Power by Quantification and Rankings*, red. K.E. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry, Oxford 2012.
- Davis Cross M.K., *Re-thinking Epistemic Communities Twenty Years Later*, „Review of International Studies”, January 2013, 39, 1; wersja online, s. 13: http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Rethinking_Epistemic_Communities_Twenty.pdf
- Day R., *Paul Otlet’s Book and Writing of Social Space*, [w:] *Historical Studies in Information Science*, red. T.B. Hanh, M. Buckland, Medfor 1998.
- Day R.E., *The Modern Invention of Information. Discourse, History and Power*, Illinois 2001.
- de George R.T., *Academic Freedom and Tenure. Ethical Issues*, Lanham 1997.

- Delgado P., Vegas C., Ackerman R., Salmeron L., *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension*, „Educational Research Review” 2018, 25, s. 23–38; <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X18300101?token=CA576E2FBFE1BADCF5F05A6B9AFEB3895B6170B0A329C60293614DEA3096D37F80FC536B8B30ED0DB3C29A467AF29DA1>
- di Tella A., *Digital Humanities and e-commerce: considerations on digital monographs*, „Studia UBB Digitalia” June 2018, 63, 1.
- Diviaco P., *Reconciling Knowledge and Collaborative E-Research*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviaco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Herschey 2015.
- Donoghue F., *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of Humanities*, New York 2008.
- Dopson S., McNay I., *Organizational Culture*, [w:] *Higher Education Management: The Key Elements*, red. D. Warner, D. Palfreyman, Philadelphia 2000.
- Dworkin R., *We Need a New Interpretation of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago – London 1996.
- Elliot A., Katagiri M., Sawai A., *The New Individualism and Contemporary Japan: Theoretical Avenues and the Japanese New Individualist Path*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” December 2012, 42, 4.
- Ellul J., *The Technological System*, New York 1980.
- Enders J., *A Chair System in Transition: Appointments, Promotions, and Gate-keeping in German Higher Education*, [w:] *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Chestnut 2000, https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2000_academicworkplace.pdf
- Espeland W.N., Stevens M.L., *A Sociology of Quantification*, „Archives of European Sociology” 2008 (AES), XLIX, 3.
- Estabrook L., *The Book as the Gold Standard for Tenure and Promotion in the Humanistic Disciplines*, Champaign 2003, publikacja online; adres internetowy: <http://msc.mellon.org/msc-files/Book%20as%20the%20Gold%20Standard.pdf>.
- Evetts J., *Similarities in contexts and theorizing: professionalism and inequality*, „Professions & Professionalism” 2, 2, korzystano z wersji online, s. 4. <https://pdfs.semanticscholar.org/24a7/d0f577b498141aad5688e69c8e6a02dcf331.pdf>.
- Fernández-Ríosa L., Rodríguez-Díaz J., *The “impact factor style of thinking”: A new theoretical framework*, „International Journal of Clinical and Health Psychology” 2014, 14.
- Fiaggolani Ch., Solimine G., *Mapping the Role of the Book in Evaluation at the Individual and Department Level in Italian SSH. A Multisource Analysis*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccorsi, Cham 2018.
- Finkelstein M.J., *The Emergence of Modern Academic Role*, [w:] *The Academic Profession. The Professoriate in Crisis*, red. M.J. Finkelstein, P.G. Altbach, New York 1997.
- Fischer G., Vassen F., *Introduction: Collective Creativity, Traditional Patterns and New Paradigms*, [w:] *Collective Creativity: Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011.

- Fish S., *What's Source for One Goose: The Logic of Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom and the Inclusive University*, red. S.E. Kahn, D.J. Pavlich, Vancouver 2000.
- Fish S., *Versions of Academic Freedom: From Professionalism to Revolution*, Chicago 2014.
- Fitzpatrick S., *In defense of the Book*, Newman Society, June 23, 2018, <https://newmansociety.org/in-defense-of-the-book/>
- Fougy F., *Spreads of the Bounded Rationality Concept in Economics. A Bilbiometric Analysis*, 2011: http://www.helsinki.fi/jarj/inem/helsinki2011/fougy_INEM.pdf
- Frey B.S., *Publishing as Prostitution? – Choosing between One's Own Ideas and Academic Success*, „Public Choice” July 2003, 116, 1/2.
- Funk A.O., *From Scroll to Codex: New Technology and New Opportunities*, [w:] *History of the Book: Disrupting Society from Tablet to Tablet*, Western Oregon University, Digital Commons, 2015, adres internetowy: <https://pdfs.semanticscholar.org/e97d/e8878f4e53de227cff192b19d31b093f39e1.pdf>
- Geiger R.L., *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900–1940*, New Brunswick 2004.
- Gentou E., *The Role of Beauty in Art. And Science*, „Anistoriton Journal”, 2008–2009, 11, s. 5; adres internetowy http://www.anistor.gr/english/enback/2009_5a_Anistoriton.pdf
- Gervais J., *The Rise of Managerialism as a result of beaurocratic strategies and power games*, [w:] *Administrative Reforms and Democratic Governance*, red. J.-M. Eyméri-Douzans, J. Pierre, Abingdon 2011, korzystano z wersji online: http://www.academia.edu/31856887/The_rise_of_managerialism_as_a_result_of_bureaucratic_strategies_and_power_games_The_case_of_France
- Gibbons M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Stockholm 2005.
- Gilbert D.A., *The Generation of Public Intellectuals: Corporate Universities, Graduate Employees and the Academic Labor*, „Labor Studies Journal” 2013, 38, 1.
- Girod M., Rau C., Schepige A., *Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding*, „Science Education” 2003, 87.
- Giroux H., *Teachers as Transformive Intellectuals*, [w:] *Caleidoscope. Contemporary and Classic Readings in Education*, red. K. Ryan, J.M. Cooper, Wadsworth 2010.
- Gläser J., *'Producing Communities' as a Theoretical Challenge*, TASA 2001 Conference, The University of Sydney, 13–15 December 2001, adres internetowy: <http://writingourbiology105.qwriting.qc.cuny.edu/files/2014/08/Science-Community-Reading.pdf>.
- Gläser J., Laudel G., *The Social Construction of Bibliometric Evaluation*, [w:] *The Changing Governance of the Sciences: The Advent of Research Evaluation Systems*, red. R. Whitley, J. Gläser, Dordrecht 2007.
- Gmerek T., *Młodość i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001.
- Goldman S., *The Imperative of Transforming the Professoriate*, „The Nea Higher Education Journal” Fall 2007.
- Gomez J., *Print is dead. Books in our Digital Age*, New York 2008.

- Gore G., *The art. of scientific discovery or the general conditions and methods of research in physics and chemistry*, London 1878.
- Górniewicz J., *O dostojęństwie Akademii – nieustannie i stanowczo*, Olsztyn, 2019.
- Grinnell F., *Everyday Practice of Science: Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford 2009.
- Gromkowska-Melosik A., *Tekst i władza interpretacji*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 8, red. A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota, Kraków 2004.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., *Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status*, „Studia Edukacyjne” 2015, 37.
- Gromova K., *Plenty of Fish in the Academy: On Marshall McLuhan's Prose as an Anti-Environment*, „Philosophies” 2017, 2(2), 7 (w sekcji trzeciej tekstu The „proper” and the postmodern korzystano z wersji online), bez numeracji stron: <https://www.mdpi.com/2409-9287/2/2/7/htm>
- Guetzkow J., Lamont M., Mallard G., *What is Originality in the Humanities and the Social Sciences?* „American Sociological Review” 2004, 69.
- Gumport P.J., *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, 39.
- Haas P.M., *Epistemic Communities, Constructivism and International Environmental Politics*, London 2016.
- Haider J., Åström F., *Dimensions of Trust in Scholarly Communication: Problematizing Peer Review in the Aftermath of John Bohannon's “Sting” in Sciences*, Journal of the Association for Information Science and Technology” 2017, 68, 2; wersja online; adres: https://portal.research.lu.se/portal/files/25108935/haider_astrom_trustOA_2_.pdf
- Hall G., *Digitize this book! The Politics of Ne Media, or Why We Need Open Access Now*, Minneapolis 2008.
- Halonen S.M., Lomas T., *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, „International Journal of Psychological Research” 2014, 7, 2.
- Harland M., *Learning through browsing: observations in the production of self-directed learning system for language students*, [w:] *HyperMedia Courseware: Structures of Communication and Intelligent Help*, red. A. Oliveira, Aveiro 1990.
- Haskell T.L., *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago – London 1996.
- Hasselbladh H., Kallinikos J., *The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies*, „Organization Studies” 2000, 21, 4.
- Hesse C., *Books in Time*, [w:] *The Future of the Book*, red. G. Nunberg, Berkeley 1996.

- Holton G., *Einstein, History, and Other Passions: The Rebellion Against Science at the End of the Twentieth Century*, Harvard 1996.
- Horney K., *Nerwica a rozwój człowieka*, Warszawa 1978.
- Horney K., *Nasze wewnętrzne konflikty. Konstruktywna teoria nerwic*, Poznań 2011.
- Howley A., Hartnett R., *Telling the Truth about Power relations: A Foucauldian Analysis of the Contemporary University* – maszynopis.
- Howley A., Hartnett R., *Pastoral Power and the Contemporary University. A Foucauldian Analysis*, „Educational Theory” 1992, 42.
- Huberman M., *Learning, democratizing and deschooling*, [w:] *Deschooling*, red. I. Lister, Cambridge 1974.
- Humanities Indicators. A Project of American Academy of Arts and Sciences*, December 2015, publikacja online; adres internetowy: <https://www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=88#fig392>
- Hyde A., Clarke M., Drennan J., *The changing role of academics and the rise of managerialism*, [w:] *The Academic Profession in Europe – New Tasks and New Challenges*, red. B. Kehm, U. Teichler, London 2013; korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/234013653_The_Changing_Role_of_Academics_and_the_Rise_of_Managementism.
- Jackson M., *Distracted. The Erosion of Attention and The Coming Dark Age*, Amherst 2009.
- Jacobs J.A., *In Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*, Chicago 2013.
- Jaskulska S., *O wyrastaniu z pasji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, 38.
- Jaspers K., *Idea Uniwersytetu*, Warszawa 2017.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A., *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*, „Review of General Psychology” 2009, 13, 1.
- Keeran P., *Research in the Humanities*, [w:] *Research within the Disciplines: Foundations for Reference and Library*, red. P. Keeran, M. Levine-Clark, Lanham 2014.
- Kellog R.T., *Psychology of Writing*, New York 1994.
- Kezar A.J., Eckel P.D., *The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts?* „Journal of Higher Education” July/August 2002, 73, 4.
- King R., *Power and networks in worldwide knowledge coordination: the case of global science*, wersja online; adres internetowy: <https://www.um.si/kakovost/posveti-konference-in-delavnice/konferencaKulturaKakovostiInPrepoznavnostiSlovenskihUniverz/Documents/Governing%20Knowledge%20Globally,%20prof.%20dr.%20Roger%20King.PDF>
- Kivinen O., *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe” 1997, XXII, 4.
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.
- Kline M., *Mathematics: The Loss of Certainty*, Oxford 1982.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Knights D., Clarke C., *It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves*, tekst opublikowany online: https://www.kth.se/polopoly_fs/1.339044.1397145173!/Menu/general/column-content/atta,s.chment/Bittersweet%20Paper%20261012.pdf.

- Koczanowicz L., Włodarczyk R., *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Sopot 2011.
- Kopelman R.E., *A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study*, „Organizational Behavior and Performance” 1983, 32.
- Koppman S., Cain C.L., Leahey E., Leahey E., *The Joy of Science: Disciplinary Diversity in Emotional Accounts*, „Science, Technology, & Human Values” 2015, 40(1).
- Kowalski J., Toczyski P., Biele C., Zdrodowska A., *Reading is Vital, but will it be Invisible? Screens vs. Paper on Our Way to the Naturalized Technology of Reading*, „Position Papers of the Federated Conference on Computer Science and Information Systems”, ACSIS 2018, 16, s. 86: adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/327893548_Reading_is_Vital_but_will_it_be_Invisible_Screens_vs_Paper_on_Our_Way_to_Naturalized_Technology_of_Reading
- Krishnan A., *What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series, Southampton, January 2009, tekst online, http://eprints.ncrm.ac.uk/783/1/what_are_academic_disciplines.pdf
- Kuhn T., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1985.
- Kulczycki E., *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, 49, 1.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją: studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Kwiek M., *University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective*, „International Journal of Educational Development” 2015, 43
- Kwiek M., *High research productivity in vertically undifferentiated higher education systems: Who are the top performers?* „Scientometrics” 2018, 115, 1.
- Kwiek M., *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*, London 2019.
- Kwiek M., *Social stratification in Higher Education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist*, „Higher Education Quarterly”, issue online, 17 October 2019, adres internetowy: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hequ.12221>.
- Lamont M., *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge 2009.
- Lawrence T.B., *Power, institutions and organizations*, [w:] *Sage handbook of organizational institutionalism*, red. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby, London 2008.
- Lazebnik Y., *Are scientists a workforce? – Or, how Dr. Frankenstein made biomedical research sick*, EMBO Reports November 2015, korzystano z wersji online: https://www.researchgate.net/publication/283795269_Are_scientists_a_workforce_-Or_how_Dr_Frankenstein_made_biomedical_research_sick
- Leadbetter A., *Examining Trust in Collaborative Research Networks*, [w:] *Collaborative Knowledge in Scientific Research Networks*, red. P. Diviaco, P. Fox, C. Pshenichny, A. Leadbetter, Hershey 2015.
- Leahey E., *Not by Productivity Alone: How Visibility and Specialization Contribute to Academic Earnings*, „American Sociological Review”, August 2007, 72; <https://pdfs.semanticscholar.org/7a26/23b5127ae14dd21038ed1006e1a30b1544ab.pdf>

- Leckner S., *The (be)coming of the book. The Transformation of a text in the late age of print*, „Northern Lights” 2015, 13, vol. korzystano z wersji internetowej, https://www.researchgate.net/publication/281585998_The_becoming_of_the_book_The_transformation_of_a_text_medium_in_the_late_age_of_print
- Li C., *The Study of Disciplinary Identity – Some Theoretical Underpinnings*, „HKBU Papers in Applied Language Studies” 2009, 13.
- Li Y., Savage M., Warde A., *Social stratification, social capital and cultural practice in the UK*, [w:] *The Handbook of Research Methods and Applications on Social Capital*, Cheltenham 2015.
- Liberman S., Wolf K.B., *Scientific Communication in the Process of Coauthorship*, [w:] *Handbook of the Psychology of Science*, red. G.J. Feist, M.E. Gorman, New York 2013.
- Liewrouh L.A., *The Invisible College Reconsidered. Bibliometrics and the Development of Scientific Communication Theory*, „Communication Research” October 1989, 16, 5.
- Littau K., *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge 2006.
- Loveday V., *The Neurotic Academic: How Anxiety Fuels Casualised Economic Work*, w: The LSE Impact Blog, blog London School of Economics and Political Science, stanowiący forum dyskusji naukowej, adres internetowy: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2018/04/17/the-neurotic-academic-how-anxiety-fuels-casualised-academic-work/>
- Loveday V., *The neurotic academic: anxiety, casualisation, and governance in the neoliberalising University*, „Journal of Cultural Economy” 2018, 11, 2.
- Ludovico A., *Post-digital print. The Mutation of Publishing since 1894*, Eindhoven 2012.
- Lutter M., Schröder M., *Who Becomes a Tenured Professor, and Why? Panel Data Evidence from German Sociology, 1980–2013*, Max Planck Institute for the Study of Societies, Cologne 2014, s. 2, adres internetowy: https://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp14–19.pdf.
- Lüthje C., *Field-Specific Mediatization: Testing the Combination of Social Theory and Mediatization Theory Using the Example of Scientific Communication*, „Mediatizations Studies” 2017, 1.
- Lynch K., Ivancheva M., *Academic freedom and the commercialisation of universities: a critical ethical analysis*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2015, 15, no 1, 15, s. 9: http://eprints.whiterose.ac.uk/112368/1/Academic_freedom_and_the_Commercialisation_of_Universities.pdf
- Lyon D., *Everyday Surveillance. Personal data and social classification*, „Information, Communication and Society” 2002, 5, 2.
- Macfarlane B., *Collegiality and performativity in a competitive academic culture*, „Higher Education Review”, 2016, 48, 2; https://brucemacfarlane.weebly.com/uploads/8/5/4/1/85415070/collegiality_her_paper_.pdf.
- Marino A., *The Biography of „the Idea of Literature”: From Antiquity to the Baroque*, New York 1996.
- Martin B., *Tied Knowledge: Power in Higher Education*, 1998, publikacja online, adres internetowy: <https://documents.uow.edu.au/~bmartin/pubs/98tk/tiedknowledge.pdf>
- Matthews J.R., Bowen J.M., Matthew R.W., *Successful Scientific Writing*, Cambridge 2000.
- McAllister J., *Truth and Beauty in Scientific Reason*, „Synthesis”, 1989, 78: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/8123/9_057_017.pdf;sequence=1.

- McAllister J.W., *Beauty and Revolution in Science*, New York 1996.
- McAllister J., *Mathematical beauty and the evolution of the standards of mathematical proof*, [w:] *The Visual Mind II*, red. M. Emmer, Cambridge 2005.
- McDowell L., *Why Write Books?* „Progress in Human Geography” 2009, 33, 1.
- McLuhan M., *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka do druku*, Warszawa 2017.
- Melosik Z., *Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii*, „Forum Oświatowe”, 1994, 1.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, 1.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2014.
- Menand L., *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago – London 1996.
- Mendelson A.L., Papacharissi Z., *Look at Us. Collective Narcissism in College Facebook Photo Gallery*, [w:] *A Network Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, red. Z. Papacharissi New York 2010.
- Merton R.K., *Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science*, „American Sociological Review” December 1957, 22, 6.
- Merton R.K., *The Matthew Effect in Science*, „Science” 1968, 159 (3810), s. 56–63, adres internetowy: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
- Merton R., *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, red. N.W. Storer, Chicago 1973.
- Merton R.K., Garfield E., Wprowadzenie do książki: D.J. de Solla Price, *Little Science, Big Science, and Beyond*, New York 1986.
- Migeuns S., *Rationality, Belief, Desire: a research programme*: adres internetowy: <http://letr.as.up.pt/uploads/ficheiros/9968.pdf>
- Mills D., *Difficult Folk?: A Political History of Social Anthropology*, New York 2008.
- Mindus P., *The Wrath of Reason and The Grace of Sentiment: Vindicating Emotion in Law*, [w:] *Law, Reason and Emotion*, red. M.N.S. Sellers, Cambridge 2017.
- Moini R., Islamizadeh Z., *Do We Need Discipline-Specific Academic Word Lists? Linguistics Academic Word List (LAWL)*, „Journal of Teaching Language Skills (JTLS)” 2016, 35, 3.
- Moksony F., Hegedus R., Csa’csa’r M., *Rankings, research styles, and publication cultures: A study of American Sociology Departments, Sociometrics*, November 2014, 101.
- Mole T., *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R.E. Lyons, S. Rayner, New York 2016.
- Moshman D., *Academic Freedom as the Freedom to do Academic Work*, „Journal of Academic Freedom” 2017, 8.
- Mukhopadhyay R., *Scientific attitude – some psychometric considerations*, „IOSR Journal of Humanities And Social Science” January 2014, 19, 1, VII.

- Mulane K., Curtis M.J., Williams M., *Biomedical Research in the 21st Century: Multiple Challenges in Resolving Reproducibility Issues*, w: *Research in Biomedical Sciences. Transparent and Reproducible*, red. M. Williams, M.J. Curtis, K. Mulane, London 2018.
- Müller R., *Racing for what? Anticipation and Acceleration in the work and career practices of academic life in science postdoc*, [w:] *The Social Structures of Global Academia*, red. F. Cannizzo, N. Osbaldiston, New York 2019.
- Nawrotzki K., Dougherty J., *Introduction*, [w:] *Writing History in the Digital Age*, red. K. Nawrotzki, J. Dougherty, San Francisco 2013.
- Ng T.W.H., Eby L.T., Sorensen K.L., Feldman D.C., *Predictors of objective and subjective career success. A meta-analysis*, „*Personnel Psychology*” 2005, 58, 2.
- Nicholas D., Herman E., Jamali H.R., *Emerging reputation mechanisms for scholars*, European Commission Joint Research Centre, Luxemburg 2015, s. 9, adres internetowy: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC94955/jrc94955.pdf>.
- Noordegraaf M., Schinkel W., *Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers*, „*Comparative Sociology*” 2011, 10.
- Noss A., *Locating Knowledge*, [w:] *Cognition and the Book. Typologies of Formal Organization of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*, red. K.A.E. Enenkel, W. Neuber, Leiden 2005.
- Nowakowska-Siuta R., *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa 2005.
- Nowakowska-Siuta R., *Lehr – und Lernfreiheit wspaniecznie. Uniwersytet neoliberalny w konfrontacji ze wspolczesnym zamowieniem*, [w:] *Edukacja i spolecznistwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Poznan 2018.
- Nowakowska-Siuta R., *Romantyczny i pragmatyczny. Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej spoleczne rekonstrukcje*, Warszawa 2018.
- Nybm T., *Creative Intellectual Destruction or Destructive Political Creativity? Critical Reflections on The Future of European “Knowledge Production”*, [w:] *The European Research University: An Historical Parenthesis?* red. G. Neave, K. Blücker, T. Nybm, New York 2006.
- Oatley K., Djikic M., *Writing as Thinking*, „*Review of General Psychology*” March 2008, 12, 1.
- O’Loughlin D., MacPhail A., Msetfi R., *The rhetoric and reality of research reputation: „fur coat and no knickers”*, „*Studies in Higher Education*” 2015, 40, 5.
- Olsen J.P., *The institutional dynamics of the (European) University*, Working Paper nr 15, Centre for European Studies, Oslo 2015, wersja online: https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001–2010/2005/wp05_15.pdf
- Owusu-Ansah C., *Academic Freedom: Its Relevance and Challenges for Public Universities in Ghana Today*, „*Journal of Education and Practice*” 2015, 6(5).
- Palfreyman D., Tapper T., *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, London 2000.
- Palmadessa A., *Academic Capitalism and the Social Charter between the University and the Public*, „*Higher Education in Review*” 2014, 11, s. 47; wersja online: <http://sites.psu.edu/higheredinreview/wp-content/uploads/sites/36443/2016/02/Palmadessa-2014.pdf>
- Parry S., *Disciplines and Doctorates*, Dodrecht 2007. Paton J., *Beyond McThinking*, [w:] *Beyond McDonaldization: Visions of Higher Education*, red. D. Hayes, London 2017.

- Parsons T., Platt G.M., *The American University*, Harvard 1975.
- Pavlich D., *Academic Freedom and Inclusivity*, [w:] *Academic Freedom and the Inclusive University*, red. S.E. Kahn, D.J. Pavlich, Vancouver 2000.
- Perttula K.H., Corolon M.S., hasło Passion, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, red. K.S. Cameron, G.M. Spreitzer, Oxford 2012.
- Peruginelli G., Faro S., Agnoloni T., *A Survey on Legal Research Monograph Evaluation in Italy*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*, red. A. Bonaccrosi, Cham 2018.
- Petersen A.M., *Quantifying the impact of weak, strong, and super ties in scientific careers*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” August 2015, wersja online, <https://arxiv.org/pdf/1509.01804.pdf>
- Poletti A., *Putting Lives on the Record: The Book as a Material and Symbol of in Life Writing*, „Biography” Summer 2017, 40, 3.
- Post R.C., *Debating Disciplinarity*, „Critical Inquiry” Summer 2009, 35.
- Quigley S.A., *Academic Identity: A Modern Perspective*, „Educate” 2011, 11, 1.
- Régibeau P., Rockett K.E., *A Tale of Two Metrics: Research Assessment vs Recognised Excellence*, September 2015, Economic Policy 62nd Panel Meeting, referat, online: <http://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2015/10/A-tale-of-two-metrics.pdf>
- Reichman H., *The Future of Academic Freedom*, Baltimore 2019.
- Reid R., *The Crisis of the Humanities and the Public Research Universities: University of California, San Diego, as a Case Study*, „Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities” October 2013, 6.
- Reinersten A.B., *The End of Criticism and Producing Unconscious: Nonpersonal Activist Academic Writing*, [w:] *Academic Writing and Identity Constructions. Performativity, Space and Territory in Academic Workspace*, red. L.M. Thomas, A.B. Reinertsen, Cham 2019.
- Renner R.G., *Subversion of Creativity and the Dialectics of the Collective*, [w:] *Collective Creativity: Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011.
- Rhode D., *In Pursuit of Knowledge: Scholars, Status, and Academic Culture*, Stanford 2006.
- Rhoten D., Pfirman S., *Women in interdisciplinary science: Exploring preferences and consequences*, „Research Policy” 2007, 36.
- Rift M.C., *Making Legal Knowledge in Global Digital Environments: The Judicial Opinion as Remix*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, red. D. Starke-Meyerring, A. Pare, N. Artemeva, M. Horne, L. Yusubova, Fort Collins 2011.
- Rivera L.A., *Status Distinctions in Interaction: Social Selection and Exclusion at an Elite Nightclub*, „Qualitative Sociology” 2010, 33.
- Rolfe G., *The University in Dissent: Scholarship in the Corporate University*, London 2013.
- Ross B., Pechenkinab E., Aeschlimanb C., Chasesc A.-M., *Print versus digital texts: understanding the experimental research and challenging the dichotomies*, „Research in Learning Technology” 2017, 25, s. 3 adres internetowy: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163201.pdf>.
- Rossiter M.W., *The Matthew Matilda Effect*, „Science, Social Studies of Science” May 1993, 23, 2.

- Rothblatt S., *The University as Utopia*, [w:] *The European Research University: An Historical Parenthesis?* red. G. Neave, K. Blücker, T. Nybom, New York 2006.
- Rowland H.A., *A Plea for Pure Science*, „Science” (Aug. 24, 1883), 2, 29, s. 242, korzystano z wersji online: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1758976.pdf>.
- Ryan R., *Self-determination Theory and Wellbeing*, „WeD Research Review” June 2009, 1; adres internetowy: http://www.bath.ac.uk/soc-pol/welldev/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf, tekst bez stron.
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” January 2000, 55, 1.
- Scholarly activities and reputation in the digital age: A conceptual framework*, CIBER, November 2016, Reputation working paper, s. 1, adres internetowy: http://ciber-research.eu/download/20161116-Reputation_WP1_Scholarly_Activities.pdf
- Schrecker E., *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of American University*, New York 2010.
- Schwartz-Shea P., Quality J., *Evaluative Criteria and Epistemic Communities*, [w:] *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn*, red. D. Yanow, P. Schwartz-Shea, New York 2015.
- Scott J.W., *Academic Freedom as an Ethical Practice*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago – London 1996.
- Simon J., *The Ideological Effect of Actuarial Practices*, „Law and Society Review” 1988, 22, 4.
- Slager H., *The Pleasure of Research*, 2015, https://transaestheticsfoundationdotorg.files.wordpress.com/2016/01/slager-pleasure_of_research.pdf
- Smart J.C., Feldman K.A., Ethington C.A., *Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Nashville 2000.
- Smyth J., *Teachers as Intellectuals in Critical Pedagogy of Schooling*, „Education and Society” 1987, 1–2.
- Sobczak A., *Zjawisko przededukowania i inflacji dyplomu – na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego*, „Studia Edukacyjne” 2018, 49.
- Solomon R., Solomon J., *Up the University: Re-creating Higher Education in America*, „Reading”, 1993.
- Spencer V.A., *Democratic Citizenship and the “Crisis in Humanities”*, „Humanities” 2014, 3.
- Stanton D.C., Cassuto L., Eaves M., Guillory J., *Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship for Tenure and Promotion*, New York 2007, adres internetowy: <https://apps.mla.org/pdf/taskforcereport0608.pdf>
- Starke-Meyerring D., Paré A., *The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, red. D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, L. Yusubova, Fort Collins 2011.
- Steiner A., *Personal Readings and Public Texts: Book Blogs and Online Writing about Literature*, „Culture Unbound. Journal of Current Cultural Research” 2010, 2.
- Stensaker B., Henkel M., Välimaa J., Sarrico C.S., *Introduction: How is Change in Higher Education Managed*, [w:] *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*, red. B. Stensaker, J. Valimaa, C. Sarrico, New York 2012.

- Stergiou K.I., Somarakis S., *Academic freedom and tenure: introduction*, „Ethics in Science and Environmental Politics”, 2016, 15, 1; korzystano z wersji online <https://www.int-res.com/articles/esep2015/15/e015p001.pdf>.
- Steyn H., A. Buys, *Creativity and eureka in science and engineering*, „Essays Innovative” 2010, 5.
- Stichweh R., *History of Scientific Disciplines*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, red. N. Smelser, P. Baltes, J.D. Wright, Amsterdam 2001.
- Stoicheff P., Taylor A., *Introduction: Architectures, Ideologies, and Materials of the Page*, [w:] *The Future of the Page*, red. P. Stoicheff, A. Taylor, Toronto 2004.
- Stone G.R., *A Brief History of Academic Freedom*, [w:] *Who is Affraid of Academic Freedom?* red. A. Bilgrami, J.R. Cole, New York 2015.
- Strand T., *The discipline of education in a world of change*, „Nordisk Pedagogik” 2007, 27.
- Stratilatis C., *University rankings and the scientification of social sciences and humanities*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 2014, 13.
- Subhajyoti R., *Selecting a Doctoral Dissertation Supervisor: Analytical Hierarchy Approach to the Multiple Criteria Problem*, „International Journal of Doctoral Studies” 2007, 2.
- Subrahmanyam K., Michikyan M., Clemmons Ch., Carrillo R., Uhls Y.T., Greenfield P.M., *Learning from Paper, Learning from Screens: Impact of Screen Reading and Multitasking Conditions on Reading and Writing among College Students*, „International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning” October-December 2013, 3(4), 1–27, s. 2; adres internetowy: <https://www.cdmc.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/170/2018/05/Subrahmanyam-Michikyan-et-al-2014-paper-vs-screens.pdf>.
- Sugarman S.D., *Conflicts of Interest in the Roles of the University Professor*, „Theoretical Inquiries in Law” 2005, 6, 1.
- Sunstein C.R., *Academic Freedom and Law: Liberalism, Speech Codes, and Related Problems*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago – London 1996.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce – polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Habilitacja: diagnoza, procedury, etyka, postulaty*, Kraków 2017.
- Tanner M.J., *Digital vs. Print: Reading Comprehension and the Future of the Book*, „SLIS Student Research Journal” 2014, 4(2).
- Teixeira A.A.C., *Mapping the (in)visible college(s) in the field of entrepreneurship*, „Scientometrics” 2011, 89.
- Terras M., *Want to be taken seriously as scholar in the humanities? Publish a monograph*, „The Guardian”, 30 september 2014, adres internetowy: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/sep/30/publishing-humanities-monograph-open-access>.
- The Academic Profession: The Professoriate in Crisis*, red. M.J. Finkelstein, P.G. Altbach, New York 1997.
- Thomas L.M., *Territories and Categories of Academic Writer. Possibilizing Through the Act/Art of Writing*, [w:] *Academic Writing and Identity Constructions. Performativity, Space and Territory in Academic Workspace*, red. L.M. Thomas, A.B. Reinertsen, Cham 2019.
- Thompson J.W., *The Death of the Scholarly Monograph in the Humanities? Citation Patterns in Literary, Scholarship*, „Libri” 2002, 52.

- Thornton B., Lovley A., Ryckman R.M., Gold J.A., *Playing Dumb and Knowing it All: Competitive Orientation and Impression Management Strategies*, "Individual Differences Research" December 2009, 7, 4.
- Thornton M., *Introduction: The Retreat from the Critical*, [w:] *Through A Glass Darkly: The Social Sciences Look at the Neoliberal University*, red. M. Thornton, Canberra 2014.
- Tierney W.G., Bensimon E.M., *Promotion and Tenure. Community and Socialization in Academia*, New York 1996.
- Tierney W.G., Lanford M., *The Question of Academic Freedom: Universal Right or Relative Term*, „Frontiers of Education in China” 2014, 9(1).
- Trakhman L.S., Alexander P., *Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal*, *Review of Educational Research*, „Review of Educational Research” 2017, XX, 10, s. 28, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/318505883_Reading_on_Paper_and_Digitally_What_the_Past_Decades_of_Empirical_Research_Reveal
- Trower C.A., *Success on the Tenure Track: Five Keys to Faculty Job Satisfaction*, Baltimore 2012.
- Trust in Science and Changing Landscapes of Communication*, „Allea Discussion Paper” January 2019, 3, s. 3, tekst online, adres internetowy: https://www.allea.org/wp-content/uploads/2019/01/ALLEA_Trust_in_Science_and_Changing_Landscapes_of_Communication.pdf.
- Tuchman G., *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago 2009.
- Turner R.H., *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971.
- Tuukka K., *How to Explain Academic Capitalism. A Mechanism-Based Approach*, [w:] Ilkka Kauppinen, *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, red. B. Cantwell, I. Kauppinen, Baltimore 2014.
- Vaidhyanathan S., *Googlization of Everything*, Berkeley 2011.
- Vallerand R.J., Blanchard C.M., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Leonard M., Gagne M., Marsolais J.R.J., *Les Passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, 85, 4.
- Vallerand R.J., Blanchard C.M., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Leonard M., Gagne M., Marsolais J.R.J., *The Psychology of Passion. A dualistic model*, Oxford 2015.
- van der Weel A., *Monographs in a Changing Reading Cultures*, „Against the Grain” 2018, 28, 3, Article 13, s. 27, adres internetowy: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=atg>.
- van Raan T., *Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods*, „Scientometrics” January 2005, 63, 1.
- Vansteenkiste M., Lens W., Deci E.L., *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation*, „Educational Psychologist” 2006, 41(1).
- Vincente M., *Performance measurement and the challenges to professionalism in the Portuguese public sector*, Paper presented at ISA RC52 Interim Conference, Lisbon, 28–30 November 2013; https://www.researchgate.net/publication/268092780_Professio-

nalism_and_Managerialism_How_Do_Teachers_and_Physicians_Deal_with_Management_Measures

- Vogel R., *The Visible Colleges of Management and Organization Studies: A Bibliometric Analysis of Academic Journals*, „Organization Studies” 2012, 33, 8, https://www.researchgate.net/publication/270726355_The_Visible_Colleges_of_Management_and_Organization_Studies_A_Bibliometric_Analysis_of_Academic_Journals.
- Wagla K., *What Kroetsch Said. The Problem of Meaning and Language in What the Crow Said*, „Canadian Literature” Spring 1991, 128.
- Wagner C.S., *The New Invisible College. Science for Development*, Washington 2008.
- Waibel M., *Interpretive Communities in International Law*, Legal Studies Research. Paper Series, University of Cambridge Faculty of Law, Cambridge, Paper no. 62/2014, October 2014, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/299874831_Interpretive_Communities_in_International_Law
- Wallach Scott J., *Academic Freedom: The Tension Between the University and the State*, [w:] *Academic Freedom. The Global Challenge*, red. M. Ignatieff, S. Roch, Budapeszt 2018.
- Ward K., *Introduction*, „Progress in Human Geography” 2009, 33(1).
- Watkinson A., *Electronic Solutions to the Problems of Monographs Publishing, Resource: The Council for Museums*, „Archives and Libraries” 2001, s. 1; publikacja online – adres internetowy http://ciber-research.eu/download/Watkinson-Electronic_Solutions_to_the_Problems_of_Monograph_Publishing.pdf
- Welch A., *Challenge and Change: The Academic Profession in Uncertain Times*, [w:] *The Professoriate: Profile of a Profession*, red. A. Welch, Dordrecht 2005.
- Welch J. IV, *The Role of Intuition in Interdisciplinary Insight*, „Issues in Integrative Studies” 2007, 25.
- Wellington J., *Getting Publishes. A Guide for Lecturers and Researchers*, London 2003.
- What is difference between PDF reading and Paper book Reading?* Quora, November 6, 2015, adres internetowy: <https://www.quora.com/What-is-difference-between-PDF-reading-and-Paper-book-Reading>.
- Whitchurch C., *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*, London 2013.
- Williams J., *The Other Talk of Tenure*, „College Literature” 1999, 26, 3.
- Williams J., *Academic Freedom in an Age of Conformity: Confronting the Fear of Knowledge*, London 2016.
- Williams P., Stevenson I., Nicholas D., Watkinson A., Rowlands I., *The role and future of the monograph in arts and humanities research*, „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2009, 61, 1.
- Williams Woolley A., E. Fuchs, *Collective Intelligence in the Organization of Science*, „Organization Science” September-October 2011, 22, 5.
- Willinsky J., *Open access and academic reputation*, „Annals of Library and Information Studies” September 2010, 57.
- Willits F.K., Brennan M.A., *Changing Perceptions of the University as a Community of Learning: The Case of Penn State*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Educations” 2016, 67.

- Włodarczyk R., *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Kraków 2011.
- Wolf M., Barzillai M., *The Importance of Deep Reading*, „*Educational Leadership*” March 2009, 66, 6.
- Wolfe A., *The Feudal Culture of the Postmodern University*, „*The Wilson Quarterly*”, 1996, 1.
- Wood Brooks A., *Get Excited: Reappraising Pre-Performance Anxiety as Excitement*, „*Journal of Experimental Psychology: General*” 2014, 143, 3.
- Woolgar S.W., *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, [w:] *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, red. G. Lemaine, R. Macleod, M. Mulkay, P. Weingart, Hague 1976.
- Worthington F., Hodgson J., *Academic labour and the politics of quality in higher education: a critical evaluation of the conditions of possibility of resistance*, „*Critical Quarterly*” July 2005, 47, 1–2.
- Wright D., *Cultural Capital and the Literary Field*, „*Cultural Trends*” June 2006, 15, 2–3.
- Ziman J., *An Introduction to Science Studies. The Philosophical and Social Aspects of Science and Technology*, Cambridge 1984.
- Zuccala A., *Modeling the Invisible College*, „*Journal of the American Society for Information Science and Technology*” November 2005, adres internetowy: http://individual.utoronto.ca/azuccala_web/InvisibleCollege.pdfhttp://individual.utoronto.ca/azuccala_web/InvisibleCollege.pdf
- Zuccala A., Guns R., Cornacchia R., Bod R., *Can we rank scholarly book publishers? A bibliometric experiment with the field of history*, „*Journal of the American Society for Information Science and Technology*” 2015, 66, 7, adres internetowy: https://static-curis.ku.dk/portal/files/135626338/Zuccala_et_al_JASIST_BookPub_2014.pdf
- Zuckerman H., Lederberg J., *Postmature scientific discovery?* „*Nature*” December 1986, 324, 6098, pp. 629–631, 18 wersja online, adres internetowy: https://profiles.nlm.nih.gov/BB/A/B/N/T/_/bbabnt.pdf.
- Zuss M., *The Practice of Theoretical Curiosity*, Heidelberg 2012.

Nota o Autorze

Prof. dr hab. **ZBYSZKO MELOSİK** – pedagog, socjolog edukacji, socjolog kultury, od początku kariery naukowej związany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Autor ponad 250 artykułów naukowych, w tym dziewięciu monografii autorskich i jednej współautorskiej, jak również redaktor ośmiu prac zbiorowych. Wśród autorskich monografii znajdują się: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną* (1995); *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* (1995); *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne* (1996); *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy* (2002, 2009); *Kryzys męskości w kulturze współczesnej* (2002, 2006); *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej* (2007); *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant* (2010); *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* (2013); *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza* (2016); *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń* – wspólnie z Tomaszem Szkudlarkiem (1998, 2009, 2015 – wydanie rosyjskie). Jako autor posiada ponad 3300 cytowań w Google Scholar.

Stypendysta Fulbrighta i wizytujący profesor w Curry School of Education University of Virginia, Charlottesville, a następnie uczestnik szeregu wizyt studyjnych w tymże uniwersytecie. W swojej karierze naukowej również wykładowca w instytucjach, takich jak: Stockholm University, University of Sydney, College of William and Mary, Nazareth College of Rochester, University of North Carolina. Wielokrotny uczestnik wyjazdów naukowych do Wielkiej Brytanii, Niemiec, Szwecji, Norwegii, Hiszpanii, Włoch i Holandii.

Recenzent w kilkudziesięciu procedurach awansowych, na poziomie doktoratu, habilitacji i profesury, jak również wielu procedurach dotyczących uprawnień uczelni do nadawania stopni naukowych. Członek rad

naukowych szeregu czasopism naukowych i redaktor naczelny „Studiów Edukacyjnych”, a także kierownik oraz wykonawca kilku projektów Komitetu Badań Naukowych i Narodowego Centrum Nauki (w tym również promotorskich). Promotor 21 obronionych doktoratów, wśród których pięciu wypromowanych doktorów uzyskało stopień doktora habilitowanego, a spośród nich jeden – tytuł profesora.

Nagradzany za znaczące osiągnięcia naukowe szeregiem nagród, w tym Nagrodą Sekretarza Wydziału I PAN oraz dwukrotnie nagrodą ministerialną i kilkakrotnie nagrodą Rektora UAM. W 2018 roku uhonorowany tytułem doktora honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego, a w 2019 – Medalem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Laureat wielu innych prestiżowych nagród, jak: „Edukator Roku” (przyznanej w roku 2015 przez Wielką Kapitułę, której honorowymi członkami są Rektorzy największych uczelni wyższych Śląska i Małopolski), a także „Skrzydła Wyobraźni” i „Transformator Edukacji”. Ponadto odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

W latach 2006-2010, 2010-2012 i 2017-2019 członek Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych, a w latach 2000-2002 oraz 2007 i 2008 – Sekcji Pedagogiczno-Psychologicznej Komitetu Badań Naukowych. Także ekspert Narodowego Centrum Nauki i Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Od 1996 roku w każdej kadencji członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a w latach 2016-2019 – jego wiceprzewodniczący, jak również członek Prezydium Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej w Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk.

W macierzystej uczelni – Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza kierownik Zakładu Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych. W latach 1996-2002, 2005-2008 prodziekan tego Wydziału, natomiast w kadencjach 2008-2012-2016 – jego dziekan. W latach 2016-2019 na stanowisku Pełnomocnika Rektora UAM ds. Rozwoju i Zarządzania Strategicznego, w roku akademickim 2019-2020 – Prorektor kierujący Szkołą Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Monografia Zbyszka Melosika *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* to książka naukowo ważna, intelektualnie przenikliwa i inspirująca. Autor wprowadza nas w aktualną międzynarodową dyskusję zachodniego świata na temat kondycji szkoły wyższej i tożsamości naukowca. Książka jest czytelna w swojej strukturze i intelektualnych rozwiązaniach, które uznaje za wyraźne, przekonujące i autentyczne. Erudycja i sposób prowadzenia narracji przez Zbyszka Melosika budzą najwyższe uznanie. Jego rozważania daleko wykraczają poza zagadnienia pasji i tożsamości naukowca, stając się refleksją nad stanem współczesnej kultury, przy czym język narracji jest żywy, melodyjny, swobodny i obrazowy. Przyzwyczajony przez lata do lektur książek Zbyszka Melosika, że za jednym dotknięciem zamienia zagadnienie w intelektualnie cenny kruszec, z satysfakcją przyjmuję i tutaj potwierdzenie tej reguły.

dr hab. Rafał Włodarczyk
(z recenzji wydawniczej)

ISBN 978-83-232-3589-7

