

DYSKUSJA

### JÓZEF LUBACZ

Szanowny Panie Profesorze, najwyraźniej niezbyt precyzyjnie się wyraziłem. W żadnym razie nie chciałem tu propagować mitów dotyczących polityki naukowej Unii Europejskiej. Wydawało mi się, że w swojej wypowiedzi wyraźnie wyraziłem swoje zastrzeżenia do tej polityki, a w szczególności do tego, że w polityce tej problematyka rozwoju nauk humanistycznych i społecznych jest marginalizowana. Uznałem ten stan rzeczy za smutny, zadziwiający i nieroztropny.

### KALINA BARTNICKA

W wywołanej wypowiedziami panelowymi dyskusji, którą dziś prowadzimy, każdy dorzuca swoje doświadczenia, obserwacje, konstatacje, ale jesteśmy zgodni w ocenie szkód wyrządzanych polskiej kulturze i nauce przez bezmyślne lub bezduszne odnoszenie się czynników kierujących polskimi instytucjami naukowymi do nauk społecznych i humanistycznych. Jednak nie o narzekania idzie, i nie oto, aby się wzajemnie utwierdzić w niepokojach. Myślę, że nie w tym celu zostało zwołane dzisiejsze zebranie, że chodzi o skuteczne przeciwstawienie się upadkowi humanistyki. Nasuwa się pytanie: do kogo właściwie mówimy?

Pani Profesor Sarnowska-Temeriusz ucieszyła się, że jest tu dzisiaj sporo młodzieży. Ja się troszeczkę wystraszyłam, że młodzież, słuchając nas, może nabrać przekonania o naszej inercji i, co gorsza, o naszej bezsilności. Wymieniamy między sobą uwagi i doświadczenia i na tym się kończy. Narzekając, okazujemy bezsilność, a nie wolę przeciwdziałania poważnemu zagrożeniu naszej humanistycznej tradycji i substancji narodowej. To mnie

ogromnie niepokoi. Ponawiam pytanie: do kogo, i w jakim celu się zwracamy?

Wypowiedzi moich przedmówców pokazują kondycję polskiej humanistyki i nauk społecznych, co jak wszyscy wiemy wynika z niedofinansowania. Z naszych wypowiedzi wyłania się głęboko ukryte wołanie o pieniądze niezbędne dla właściwego prowadzenia badań naukowych i rozwoju humanistyki. Przecież, uczciwie rzecz biorąc, o to chodzi, że dusi nas brak pieniędzy. Nauka nie jest dostatecznie finansowana, a środki na naukę nie są prawidłowo rozdzielane. O rozdziale funduszy decydują urzędnicy. Urzędnicy mają się dobrze i działają skutecznie; gorzej z humanistyką.

Zrozumiałe jest, że urzędnikom potrzebne są wymierne kryteria, według których będą nas oceniali, formularze do wystawiania ocen, wzory ankiet. Ponieważ nie ufają środowisku naukowemu, więc zaprzeczają mu kwalifikacji do samooceny. Przypomnę kuriozalną próbę zastosowania do oceny jednostek badawczych humanistycznych i społecznych formularzy wziętych żywcem z wzorów zachodnich stosowanych do oceny instytucji badawczych typu *science!*

Jak zresztą wszyscy wiemy, pożytek przynosi tylko twórcza myśl naukowa, bez względu na dziedzinę badań. Zastosowanie humanistyki i nauk społecznych jest ogromne, a wyniki zaniedbań widoczne są w perspektywie lat i bardzo trudne do odrobienia. Jak wiadomo – dzisiaj też o tym była mowa – osiągnięć nauki oraz rzeczywistej użyteczności badań naukowych, zwłaszcza humanistycznych i społecznych, nie da się zważyć i zmierzyć na sposób kupiecki. To mogą ocenić ludzie nauki, badacze. I takich mamy! Ocena biurokratyczna musi brać jako miernik stan już znany, „zmierny”,

sztancę, a to utrudnia a nawet uniemożliwia prawidłową ocenę wysiłku badawczego. Przy niedostatecznym rozumieniu, czym jest nauka i badanie naukowe, na czym polega specyfika badań i osiągnięć naukowych w humanistyce – ocena musi sprawiać kłopot, a więc urzędnicy w swych ocenach „idą na skróty”. Być może stąd właśnie bierze się niechęć i lekceważenie badań humanistycznych, które wyraża się w chronicznym ograniczaniu nakładów na humanistykę. I temu trzeba się bardzo zdecydowanie przeciwstawić.

Pora kończyć z narzekaniem. Powracam do pytania postawionego na początku: Co może wyniknąć? Co powinno wyniknąć z tego spotkania? Urzędnicy mają się dobrze. Parafrazując słynne powiedzenie Jerzego Urbana podczas stanu wojennego – urzędnicy się wyżywią! Humanistyka poddawana naciskom biurokratycznym będzie coraz słabsza. Chyba, że podejmiemy zdecydowane działania, takie jak nacisk; nacisk na urzędników wszystkich szczebli, od najwyższego do najniższego. Jeżeli nikt nie będzie kwestionował głupich rozporządzeń, rodzących się w Ministerstwie lub w innym urzędzie, urzędnicy będą się mieli w dalszym ciągu dobrze. Nacisk taki może i powinna wywierać opinia publiczna. My musimy reagować na każdą głupotę. Po prostu środowisko naukowe musi stworzyć bardzo szeroki front krytyki i nacisku przez opinię publiczną. Wymaga to połączenia wysiłków, ale jak mi się wydaje, jesteśmy właśnie świadkami rodzenia się wreszcie takiego wspólnego wysiłku.

## ZBIGNIEW GREŃ

Chciałbym zacząć od przypomnienia pewnej sprawy. Otóż mówimy tu sporo o tym, że to państwo finan-

suje naukę. Państwo, ministerstwo, urzędnicy. A tak naprawdę to naukę finansuje społeczeństwo, my wszyscy, z naszych podatków. Organy państwowe dokonują jedynie dystrybucji środków, co wynika z uwarunkowań systemu politycznego, w tym i przedstawicielskiego. Jest pewnym paradoksem, że – jak świadczą ostatnie lata – nabór na studia wyższe, na kierunki humanistyczne i społeczne jest bardzo duży, a jednocześnie poziom finansowania tych dziedzin ze środków publicznych jest bardzo niski. Mamy więc w jakiejś mierze do czynienia z rozmiśnianiem się zainteresowań społecznych z możliwościami ich realizacji ze środków publicznych. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy doszukiwać się w systemie dystrybucji tych środków.

Nie oznacza to, że namawiam do wzrostu finansowania nauk humanistycznych i społecznych kosztem innych dziedzin. Nauka jest bowiem jedna i jako taka, w całości, jest w Polsce niedofinansowana. Specyfiką nauk humanistycznych i społecznych jest ograniczona możliwość zdobywania środków finansowych z innych źródeł, np. z przemysłu.

Znaczny wzrost liczby studentów, z jakim mamy dziś do czynienia, wskazuje na to, że potrzeby społeczne są w tym zakresie jasno określone, dziwi więc, że konieczność realizacji tych potrzeb ze środków społecznych nie jest rozumiana przez kręgi decyzyjne i nie jest uwzględniana przy konstruowaniu kolejnych budżetów państwa.

Należy się więc zastanowić, co nam przychodzi czynić, aby zmienić tę niekorzystną sytuację. Wydaje mi się, że jedynym sposobem jest uświadamianie decydentom (i ich zapleczu politycznemu, łącznie z tzw. elektoratem) potrzeb społecznych w zakresie edukacji i nieodłącznie z nią związanej nauki. Możemy to czynić jedynie

przez udział w dyskursie społecznym. Być może należy zwiększyć udział w dyskursie bezpośrednim ze społeczeństwem, dla wywarcia korzystnego wpływu na kręgi decyzyjne. Warunkiem wstępnym takiej integracji nauki ze społeczeństwem jest integracja wszystkich dziedzin nauki, nie dzielenie ich na lepsze i gorsze, użyteczniejsze i mniej użyteczne.

Jeżeli nie będziemy brać udziału w dyskursie społecznym, to ten dyskurs i tak będzie się toczył, tyle że bez naszego udziału, bez udziału przedstawicieli nauki.

Istotne jest znalezienie odpowiednich metod uczestnictwa w dyskursie społecznym. W tym względzie skuteczniejszy niż udział w dyskusjach zamkniętych (np. w różnego rodzaju towarzystwach i komitetach) wydaje mi się dziś udział w dyskursie otwartym, w tym i w ramach tzw. społeczeństwa informatycznego. Kiedy patrzymy na przykład na to, co się dzieje w internecie w zakresie ruchów regionalnych (w pewnym stopniu także etnicznych, nie zawsze w sposób pożądanym), widzimy, że ten dyskurs już się toczy. Jedną z ważnych ról państwa i jego organów jest umożliwienie przedstawicielom nauki oraz zawodów parających się refleksją intelektualną, udziału w tym dyskursie. W przeciwnym wypadku, zamiast społeczeństwa opartego na wiedzy, będziemy mieć „społeczeństwo oparte na sieci” – bez udziału wiedzy, a więc z całym „szumem informacyjnym”, który w sieci dochodzi do głosu, w związku z jej ogólną dostępnością.

Udział w dyskursie społecznym, z nie-specjalistami, nie oznacza, że mamy zaniechać badań wysoce specjalistycznych, czasem nawet hermetycznych. Jedno nie wyklucza drugiego, wręcz przeciwnie, są to działania uzupełniające się. To dzięki dyskursowi ze społeczeń-

stwem możemy udowodnić, że cała nauka, w całej gamie jej możliwości, przekłada się na pożytek społeczny, generuje rozwój społeczny.

### EDYTA GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA

Przestrzeń edukacyjna jest misternie utkana z tego wszystkiego, co składa się na wychowanie i kształcenie obywateli w integrującej się Europie, a więc i w Polsce. Wyznaczają ją: dorobek nauk pedagogicznych, realizowana koncepcja systemu oświatowego, motywy oraz rzeczywiste możliwości dorosłych odnośnie wychowania i kształcenia dzieci, status społeczny i kwalifikacje nauczycieli oraz warunki, w jakich wychowują i uczą przedszkolaków, uczniów i studentów itd. Jest to konstrukcja niebywale delikatna i wystarczy kilka złych decyzji, a już zarysowują się pęknięcia rozrywające przestrzeń edukacyjną. Źle się wówczas dzieje i w oświacie, i w naukach pedagogicznych, które są przecież silnie powiązane z wychowaniem i kształceniem.

Powodem są stosowane od lat kryteria oceny dorobku naukowego określone przez Komitet Badań Naukowych. Najwyżej oceniane są *monografie, podręczniki akademickie* (w tym rozdziały w takich publikacjach) i *recenzowane artykuły*. Jeżeli są one opublikowane w języku polskim otrzymuje się o wiele mniej punktów, niż za analogiczną publikację w języku angielskim. Trudno w to uwierzyć, ale za autorstwo podręcznika napisanego dla ucznia szkoły polskiej, pedagog akademicki w Polsce otrzymuje połowę punktów, które przyznaje się za podręcznik napisany w języku angielskim, a więc dla angielskiego ucznia.

I dalej – za najlepszą nawet książkę metodyczną lub poczytny poradnik dla nauczycieli i rodziców, pedagog

akademicki nie otrzymuje ani jednego punktu, chociaż takie publikacje są z zasady recenzowane. Dotyczy to także artykułów opublikowanych w czasopismach dla nauczycieli. Także za autorstwo programu edukacyjnego dla przedszkoli i szkół nie sposób dostać ani jednego punktu, chociaż każdy taki program musi być wielokrotnie recenzowany. Dodać tu trzeba, że decyzję dopuszczenia programu do *użytku szkolnego* podejmuje minister i jest to dowód praktycznego wykorzystania pedagogicznych badań naukowych. Obowiązujący akademicką pedagogikę sposób oceniania dokonań naukowych można by uznać za ponury żart, gdyby nie to, że od uzyskanej liczby punktów zależą takie dobra, jak dotacje na badania i szanse na awans naukowy.

Taka polityka oceniania osiągnięć naukowych spowodowała rozerwanie przestrzeni edukacyjnej pomiędzy akademicką pedagogiką a systemem oświatowym. Akademicy pedagogicy są bowiem nagradzani za pisanie rozpraw teoretycznych, za rozważania na poziomie meta pedagogiki i konstruowanie wymyślnych modeli edukacyjnych, bez oglądania się na praktykę oświatową. Zaś karani są za zajmowanie się praktyczną stroną edukacji: bo nie przysparzają punktów i tym samym przyczyniają gorszego miejsca uczelni w rankingu dorobku naukowego.

Jak groźne są tego skutki dla edukacji szkolnej, można się przekonać analizując publikacje dla nauczycieli. Na rynku księgarskim jest ich zatrzęsienie, ale są to głównie poradniki w stylu *tak masz uczyć*, bez poważniejszego uzasadnienia psychologicznego i pedagogicznego, publikacje lansujące metody edukacyjne nie weryfikowane badawczo, tłumaczenia książek, które nie uwzględniają polskich realiów itd. Do wyjątków należą

publikacje dla nauczycieli, w których podana jest rzetelna wiedza o naturze uczenia się dzieci, ze wskazaniem przyjaznych i skutecznych metod nauczania oraz podaniem informacji, że sprawdzono je w przed-szkolu lub w szkole.

Wysocy funkcjonariusze i urzędnicy oświaty od dawna za nic mają akademicką pedagogikę. Świadczą o tym losy kolejnych raportów o stanie oświaty. Pierwszy taki dokument – *Raport o stanie oświaty w PRL* – przedłożył ówczesnym władzom i szerokiej opinii społecznej Komitet Ekspertów w roku 1973. Pięć lat później zwrócono się do zespołu naukowego przy Prezydium PAN o *Ekspertyzę dotyczącą sytuacji i rozwoju oświaty w PRL*, a dziesięć lat później Komitet Ekspertów opracował dokument *Edukacja narodowym priorytetem*. Ostatnia ekspertyza *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020* jest datowana na 30. września 2003 roku.

Chociaż dokumenty te opracowano w odmiennych warunkach politycznych i ekonomicznych, ich losy są podobne. Nie było woli politycznej dla realizowania zawartych w nich zaleceń. Zaś opinie naukowców były tak mało ważne dla wysokich funkcjonariuszy oświaty, że nie wyprowadzano z nich wniosków. Tym sposobem ustaliła się niedobra tradycja – raporty sporządza się dla formalności, a o kształcie systemu oświatowego decydują politycy, bez oglądania się na wyniki badań pedagogicznych i opinie specjalistów, jeżeli te nie pasują do ideologii.

Dotyczy to także ostatnio wprowadzonej reformy. Ze względów ideologicznych twórcy reformy przyjęli postawę – *kto nie jest z nami, jest przeciw nam*. Dlatego w ówczesnym Ministerstwie Edukacji nie słuchano pedagogów i psychologów, których doświadczenia

badawcze i naukowe poglądy nie pasowały do założeń reformy. I tak ustalono, że programy i uczniowskie podręczniki może napisać dosłownie każdy. Zaś pogarda dla wiedzy pedagogicznej sprawiła, że zlekceważono obowiązek ich testowania przed *dopuszczeniem do użytku szkolnego*, miały wystarczyć recenzje. W efekcie mamy bardzo dużo programów, ale tylko niektóre z nich są przyjazne uczniom i nauczycielom. Zaś w uczniowskich podręcznikach aż roi się od błędów merytorycznych i metodycznych.

Ponieważ nie przygotowano reformy należycie pod względem koncepcyjnym i merytorycznym, a także nie zatroszczono się wcześniej o kształcenie nauczycieli, obserwuje się pogorszenie jakości kształcenia uczniów. Zaś decyzja o organizowaniu gimnazjów – przy zlekceważeniu elementarnej wiedzy o mechanizmach dojrzewania społecznego – spowodowała niespotykane dotąd nasilenie się trudności wychowawczych.

Od dłuższego czasu w zakresie kształcenia nauczycieli ma miejsce przesunięcie w stronę wiedzy teoretycznej. Mizerna kondycja finansowa uczelni sprawia, że powszechnie rezygnuje się z zajęć kształtujących umiejętności pedagogiczne w małych grupach (laboratoryjnych), na rzecz grup liczących 30 i więcej studentów. Ponadto takie zajęcia powierza się zwykle asystentom, którzy szkołę znają z hospitacji i krótkich praktyk pedagogicznych. Nic więc dziwnego, że wołają oni zamieniać ćwiczenia na pracę z tekstem, skutecznie oddalając studiowanie od rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej. Także praktyki pedagogiczne – sprawdzony sposób kształtowania umiejętności zawodowych – są ograniczane do minimum. Zaś niemożność zdobywania stopni naukowych w obrębie dydaktyki i bodaj wszystkich

zakresów metodyk szczegółowych sprawia, że w uczelniach coraz mniej jest specjalistów – metodyków i na dodatek zajmują niską pozycję w społeczności akademickiej.

Wszystko to sprawia, że poziom umiejętności nauczycieli bywa mizerny, chociaż legitymują się dyplomem licencjata i magistra. Dlatego niepokojąco rośnie liczba uczniów z nadmiernymi trudnościami w nauce i narastają poważne trudności wychowawcze, a nauczyciele nie potrafią sobie z tym poradzić, gdyż nie posiadają ani należytej wiedzy psychologicznej, ani umiejętności pedagogicznych.

Niestety będzie gorzej. Podjęto bowiem decyzję, że studia pedagogiczne mają być dwustopniowe. W trakcie trzech lat student musi opanować podstawy teoretyczne z pedagogiki, socjologii i psychologii oraz umiejętności w zakresie wybranej specjalności. Kończąc licencjat, otrzymuje uprawnienia nauczycielskie. Potem może – ale nie musi – zrealizować uzupełniające studia magisterskie.

Problem w tym, że taki model studiów będzie łączyć także w zakresie pedagogiki specjalnej. Dotąd nauczyciele wspomagający rozwój i realizujący edukację dzieci ciężko poszkodowanych przez los są kształceni w ramach jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich. Teraz na to ma wystarczyć trzy lata. Nie sposób więc nie zauważyć, że jamnikowi w naszym kraju będzie lepiej niż, na przykład, dziecku z poważnymi zaburzeniami widzenia. Jeżeli jamnik zachoruje, może go leczyć weterynarz, po 5 latach studiów, z szeroką praktyką i specjalizacją w leczeniu małych zwierząt. Zaś wspieraniem rozwoju i edukacją dzieci niepełnosprawnych będzie się już niedługo zajmował nauczyciel... po trzech latach studiów zawodowych!

W przestrzeni edukacyjnej jest zapewne wiele innych, równie groźnych pęknięć. Pokazałam te, które są szczególnie bolesne dla nauk pedagogicznych i kładą się złym cieniem na ich kondycję. Niebawem groźne są opisane przejawy pogardy i lekceważenia akademickiej pedagogiki. Głównym zadaniem pedagogiki jest przecież troska o należyte wychowanie i edukację dzieci i młodzieży w naszej ojczyźnie. Trzeba więc o tym pisać i mówić, im więcej tym lepiej. Może zmieni się coś na lepsze.

#### TERESA KOSTKIEWICZOWA

Bez względu na to, jakie poglądy na temat celów uprawiania nauki w ogóle, a w tym nauk humanistycznych, oraz na temat zadań tych nauk mają ich przedstawiciele, w zbiorowej świadomości dominuje dziś przekonanie o niezbędnym wobec nauki wymogu użyteczności. Co najmniej od dwustu lat głoszone bowiem, że nauka winna przynosić człowiekowi wymierne pożytki i służyć ułatwianiu życia. Postawa bezinteresowności poznawczej, dążność do zdobywania wiedzy traktowanej jako samoistna wartość coraz bardziej traciły na znaczeniu, aż wreszcie zostały niemal całkowicie wyparte przez orientacje czysto pragmatyczne – zdobywania umiejętności i sprawności całkowicie praktycznych, przydatnych do rozwiązywania narastających problemów życia zbiorowego. Tak myślą dziś o nauce (również o naukach humanistycznych) nie tylko tzw. zwykli ludzie, ale także przedstawiciele środowisk decydujących o społecznych priorytetach, kryteriach ocen i hierarchiach wartości. Problem tzw. „użyteczności” humanistyki musi więc z konieczności pojawiać się w polu refleksji uczonych, którzy uprawiają tę dziedzinę nauki, nawet jeśli są oni najgłębiej

przekonani, że jest on źle postawiony i pozorny, że jest wynikiem nieporozumienia i zbiorowego zapoznania jakiejś sfery ludzkich doświadczeń i intelektualnego dorobku.

Współczesny człowiek na każdym kroku: wsiadając do metra, rozmawiając przez telefon komórkowy, korzystając z internetu, zażywając antybiotyk – widzi dobrodziejstwa nauk technicznych, przyrodniczych, ścisłych. Wszakże – w wyniku trwających już od stuleci tendencji rozwojowych europejskiej cywilizacji (na ich zarysowanie nie ma tu miejsca) nie dostrzega on i nie wie o swym nieustannym, a zarazem niezbędnym przebywaniu i „zanurzeniu” w sferze rozpoznawanej, porządkowanej i doskonalonej przez nauki humanistyczne. Współczesny człowiek jest tu podobny do przysłowio- wego już Molirowskiego pana Jourdain, który nie wiedział, że mówi prozą. On też nie wie, że w każdej niemal sytuacji swojego życia: uczenia się, działalności zawodowej, rozrywki – korzysta z wielowiekowego dorobku nauk humanistycznych. Korzysta z niego nie tylko wtedy, gdy prowadzi biznesowe negocjacje, gdy czyta gazetę (a może i książkę – choć wiadomo, że to coraz rzadsze), ale także gdy wystukuje sms, a przede wszystkim – gdy własnym uczuciom, przeżyciom, pragnieniom usiłuje nadać kształt słowny lub nawiązuje werbalny kontakt z innymi ludźmi. To właśnie nieustanna i niezauważalna na co dzień praca humanistów różnych specjalności naukowych sprawia, że ogromna dziedzina ludzkiej myśli, wzorców zachowań, wartości, tradycji, a wreszcie języka i sposobów mówienia pozostaje ciągle rozpoznana, porządkowana i poddana oceniającej refleksji, a zarazem otwarta i gotowa do „użycia”, do czerpania z niej i posługiwania się jej składnikami, naj-

częściej w sposób bezwiedny i automatyczny, tak jak się korzysta z wody i powietrza.

Człowiek współczesny nie wie, że nieustannie korzysta z dorobku nauk humanistycznych, ponieważ nikt już mu o tym nie powiedział, nikt nie pokazał mu społecznego wymiaru tych dziedzin nauki. Badacze uprawiający je rezygnowali stopniowo (z różnych powodów, na choćby zasygnalizowanie ich nie ma tu miejsca) z przekazywania tej wiedzy w trakcie nauki szkolnej; a wreszcie – zgodzili się na typ edukacji ograniczonej jedynie do wyćwiczenia sprawności i umiejętności praktycznych, niezbędnych do funkcjonowania w zbiorowości, bez jakiegokolwiek refleksji o istocie tej zbiorowości, o naturze składających się na nią podmiotów, o narzędziach i sposobach językowej komunikacji, o służącej tym celom sferze znaków i symboli. Absolwent naszej szkoły winien umieć napisać list, CV, podanie, ale np. niewiele wie, jaka jest natura służących do tego znaków językowych, jak jeszcze, do czego można ich używać i jak bywa używane narzędzie, którym się ludzie posługują. Otóż jeśli dla przeciętnego użytkownika telefonu komórkowego nie stanowi niebezpieczeństwa brak szczegółowej wiedzy o sposobie funkcjonowania tego narzędzia i aby go używać, rzeczywiście wystarczy zdobyć pewne rudymenarne sprawności i umiejętności, to w przypadku języka brak wiedzy o jego naturze i sposobie funkcjonowania może okazać się niebezpieczny, co już kilkakrotnie przerabialiśmy w historii, choćby na przykładzie nazwanym przez badaczy LTI.

Z punktu widzenia przedstawicieli nauk humanistycznych może wydawać się, że mówię tu oczywistości, że wyważam otwarte drzwi. Jest też oczywiste, że o poziomie cywilizacyjnym zbiorowości, w którym przypada

pięć komputerów na jednego mieszkańca, ale niewielu z nich słucha Mozarta, czyta Homera, Prousta czy Dostojewskiego, można wypowiadać się tylko krytycznie.

Sądzę, że nie tylko o sytuacji humanistyki w trzecim tysiącleciu, ale także o poziomie cywilizacyjnym naszego kontynentu zadecyduje typ i poziom szkolnej edukacji. Jeżeli nauki humanistyczne nie mają stać się ledwie tolerowanym skansenem, cywilizacja zaś – tworem ludzi posługujących się jedynie kryterium doraźnego pożytku, a wytresowanych wyłącznie w „sprawnościach i umiejętnościach” posługiwania się różnymi narzędziami (w tym – narzędziem mowy), trzeba doprowadzić do zmiany całej filozofii szkolnego (a może także uniwersyteckiego) kształcenia. Trzeba wypracować typ nauczania umiejętnie łączący dawną tradycję humanistycznej szkoły ogólnokształcącej i nowoczesne potrzeby przygotowania uczniów do życia w świecie rozwiniętej techniki. Potrzebna jest szkoła, w której celem podstawowym i fundamentalnym jest przygotowanie człowieka do poznawania świata, do rozumienia rzeczywistości, a nie do mechanicznego wykonywania zaprogramowanych czynności (choćby i umysłowych); szkoła, w której wartością jest bezinteresownie zdobywana wiedza, a nie tylko praktyczne umiejętności; szkoła, która buduje wspólną przestrzeń porozumiewania się i skupiania ludzi wokół wartości od wieków sprawdzonych jako spoiwo ludzkiej wspólnoty, inspirujących wzrost osób i zbiorowości. Taka szkoła pozwoliłaby zrozumieć miejsce, rolę i znaczenie wiedzy humanistycznej w życiu człowieka, a także uczynić z tej dziedziny niezbywalny składnik indywidualnego doświadczenia i zbiorowej samoświadomości. Niepokoję o losy humanistyki ani też zabiegi o ugruntowanie jej pozycji w sferze

rze nauki nie byłyby potrzebne, ponieważ każdy: wysoki decydent i zwyczajny pan Jourdain wiedziałby, że mówi prozą.

Potrzebne jest wielkie pospolite ruszenie całego środowiska. Jeżeli przedstawiciele nauk humanistycznych nie zejną z mocno chwiejących się piedestałów własnej wysokiej profesjonalności i nie zaangażują się (profesjonalnie) w sprawę wypracowania niezbędnej z punktu widzenia społecznego nowej wizji kształcenia, jeśli nie podejmą próby bezpośredniego kontaktowania się ze swymi współczesnymi (jak to robili ich poprzednicy jeszcze w pierwszej połowie XX wieku) przede wszystkim poprzez realne oddziaływanie na kształt szkolnej i uniwersyteckiej edukacji, to szkoda czasu na dyskusje o sytuacji humanistyki w świecie współczesnym.

## BOGDAN NEY

Pragnę wypowiedzieć się w sprawie misji i funkcji nauki (badań naukowych). Czynię to z pozycji i doświadczeń inżyniera, chociaż raczej *nietypowego*, zajmującego się Ziemią (planetą) i środowiskiem geograficznym. W dawnych latach miałem bliski kontakt z dyscyplinami ścisłymi, a od dłuższego już czasu zajmuję się również systemowymi metodami i środkami wspomagania badań naukowych i prac rozwojowych. W latach 1997-2004 byłem, z wyboru, członkiem Komitetu Badań Naukowych i przewodniczyłem jednemu z jego dwunastu zespołów. Wymieniam te fakty, ponieważ traktuję je jako źródła moich doświadczeń i *legitymacje* do zabierania głosu w sprawach znacznie odbiegających od techniki, należących do zakresu naukoznawstwa.

**Sprawą kluczową** – i w dodatku wbrew pozorom – sporną, co znalazło wyraz również w wypowiedziach

niektórych Panelistów, jest **misja nauki**, czyli **jej funkcja**. Czy można tę misję określić, jako odkrywanie prawdy? **Otóż tak, można, lecz pod pewnymi warunkami, które wyrażę w kilku punktach.**

**1. Badanie i odkrywanie prawdy jest niezaprzeczalną misją nauki, lecz nie jest jej misją jedyną.**

Trzeba brać pod uwagę cztery istotne funkcje badań naukowych, a mianowicie:

- a) poznawanie rzeczywistości w otaczającym nas środowisku, czyli Wszechświata i Ziemi, poprzez odkrywanie nieznanych dotąd obiektów, zjawisk i procesów, badanie związków przyczynowo-skutkowych, także retrospektywne;
- b) wspieranie rozwoju i doskonalenie edukacji i kultury, w tym też mentalnego i moralnego poziomu społeczeństwa;
- c) tworzenie naukowych podstaw dla innowacji produktowych i procesowych, wyrażających się dobitnie w rozwoju nowoczesnych, zaawansowanych technologii (*high-tech*), stanowiących istotny czynnik rozwoju cywilizacyjnego oraz konkurencyjności gospodarczej w skali międzynarodowej;
- d) naukowe wspomaganie funkcjonowania wszystkich dziedzin działalności ludzkiej, między innymi: ochrony zdrowia, szeroko pojmowanego bezpieczeństwa, gospodarki, administracji publicznej.

Te funkcje nauki na ogół nie są rozłączne; większość badań naukowych pełni lub może pełnić równocześnie więcej niż jedną funkcję. Warunek dążenia do prawdy, jej odkrywanie i głoszenie jest oczywiście słuszny. Jest to wszakże warunek konieczny lecz, w większości, nie dostateczny.

**2. Uczony prowadzący badania naukowe finansowane ze środków publicznych, najczęściej budżetowych**, ma – moim (i zapewne nie tylko moim) zdaniem – **obowiązek przyczynienia się do spożytkowania wyników tych badań dla celów publicznych, społecznych.**

Podatnik, na ogół reprezentowany przez członków władzy ustawodawczej oraz członków władzy wykonawczej – rządowej i samorządowej – jest uprawniony do oczekiwania ze strony uczonego (nauki) pożytków dla społeczeństwa, które finansuje badania naukowe. Nie widzę powodu, abyśmy – pracownicy naukowcy – mimo oczywistej specyfiki naszego zawodu, byli traktowani zupełnie inaczej niż lekarze, nauczyciele wszystkich szczebli edukacji, sędziowie, funkcjonariusze administracji publicznej i służb publicznych, artyści różnych dziedzin sztuki finansowani ze środków publicznych, itd. Nie widzę też konfliktu pomiędzy właściwie pojmowaną wolnością badań naukowych a – również właściwie rozumianą – społeczną przydatnością wyników badań. Etyka uczonych powinna być gwarantem rzetelności badań; chronić ich wykonawców przez ewentualnym serwilizmem wobec zlecniodawców badań. Nauki humanistyczne i społeczne przyczyniają się swoimi rezultatami naukowymi upowszechnianymi w społeczeństwie, w tym również w środowiskach naukowych, do umacniania i zachowania takiej etyki.

**3. Formy realizacji powinności określonej w p. 2 są oczywiście bardzo różnorodne, zależne od problematyki i funkcji badań.**

Trzeźwo myślący człowiek – nie trzeba być do tego uczonym – nie oczekuje od odkrywcy nieznanego dotąd obiektu w Kosmosie żadnych korzyści materialnych

ani też innych korzyści o charakterze praktycznym. Satisfakcję czerpie z poznawczego sukcesu odniesionego przez odkrywcę, kontentuje się tym, że dzięki takiemu odkryciu również jego *ciekawość świata* zostaje zaspokojona i że sukces odkrywcy jest dziełem jego współziomka. Wyniki badań naukowych humanistów i reprezentantów dyscyplin społecznych również nie budzą nadziei na korzyści materialne, natomiast są cenione przez obywateli ze względu na ich rolę w kształtowaniu i wzbogacaniu wiedzy i mądrości oraz kultury. Pod warunkiem wszakże, że są rozsądnie popularyzowane i upowszechniane, a ich wysoki poziom nie polega na zastępowaniu *porządnego* języka ojczystego pseudonaukowym *slangiem*, na przykład w takim przypadku, gdy zwrot: *prosty związek liniowy* zostaje zastąpiony zwrotem *symplicystyczna relacja linearna* (zapewne w intencji podniesienia poziomu naukowości publikacji). Natomiast nie ma żadnego powodu, abyśmy dziwili się oczekiwaniu trzeźwo myślących ludzi na korzyści praktyczne, w tym również wymierne z odkryć, wynalazków i innych rezultatów takich badań naukowych, które mogą być podstawą nowych metod postępowania w różnego rodzaju działalności praktycznej. Wszystkie rozwinięte dziś kraje i społeczeństwa korzystały – i korzystają nadal – z efektów nauki, a życiorysy bardzo licznych wybitnych koryfeuszy nauki, którzy weszli do historii, są pełne treści o ich zainteresowaniu pożytkami płynącymi z badań naukowych.

**4. Czy kategoria *prawdy*, głoszona przez niektórych Szanownych Panelistów, jako nadrzędne kryterium poprawności i jakości badań naukowych, może być odnoszona do wszystkich dyscyplin naukowych?** Rozumiem, że w naukach przyrodniczych

tak, ponieważ tam taka prawda – powtarzalna, sprawdzalna, obiektywna – istnieje, przynajmniej na pewnym, aktualnym etapie poznania świata (przyrody). Natomiast co jest prawdą na przykład w nauce prawa, historii, w socjologii, politologii, historii literatury? I dalej, w charakterze przykładu: czy interesujący, oparty na przekonujących przesłankach, logicznie skonstruowany wywód na temat intencji i motywów nieżyjącego już autora utworu literackiego („co on miał na myśli”) może mieć atrybut prawdy taki sam, jak w odniesieniu do odkrycia dokonanego przez fizyka, chemika, biologa lub geologa? W *tym temacie* wypowiedział się na łamach „Tygodnika Powszechnego”, jeszcze w czasie mojej młodości, nieodżałowany Stefan Kisielewski, autor słynnego wówczas cyklu felietonów *Gwoździe w mózgu*. Sądzę, że warto sięgnąć i dziś do takich źródeł, kiedy dyskutujemy o misji, funkcji i kryteriach jakości badań naukowych.

#### ANDRZEJ PASZEWSKI

Na początek mam kilka uwag ogólnych. Pani Profesor Elżbieta Sarnowska-Temeriusz wspomniała, przytaczając opinię Pani Profesor Marii Janion, że obecnie człowiek jest zawłaszczany przez politykę i ekonomię. Wydaje się, że jest on również zawłaszczany przez nauki biomedyczne, co widać w krajach bardziej rozwiniętych niż Polska, zwłaszcza, gdy się śledzi debatę bioetyczną. Ogromny postęp w tych naukach otwiera perspektywy daleko idących możliwości genetycznego modyfikowania człowieka w zamierzonym kierunku, a to oznacza hodowlę. Już dziś diagnostyka genetyczna rozwinęła się na tyle, że może ona prowadzić do wartościowania ludzi wedle ich wyposażenia genetycznego. Jeśli nawet głębsze ingerencje w genom człowieka nie są możliwe w prze-

widywalnej przyszłości, to sposób w jaki się o nich mówi zmienia sposób myślenia o człowieku – staje się on instrumentalny i mechanistyczny. Co więcej, pewni socjologowie na Zachodzie zauważają, że przedstawiciele nauk przyrodniczych przejmują jurysdykcję nad etyką od teologów i filozofów, którzy tradycyjnie uważali, że to do nich należy pomaganie ludziom w określeniu sensu i celu życia, istoty człowieczeństwa i systemu wartości. Robert Edwards, twórca pierwszego na świecie „dziecka z probówki”, stwierdził, że nie można sprowadzać roli nauki do gromadzenia faktów, nie dostarczającej wartości, sensu moralnego i standardów. Uważał też, że prawa moralne powinny być oparte o to, co człowiek wie o sobie, a wiedza ta z konieczności pochodzi głównie z nauk empirycznych. Podobnie noblista, biolog molekularny, Jacques Monod mówił o etyce wiedzy.

Ta dominacja nauk empirycznych w myśleniu o człowieku niepokoi jednego z czołowych współczesnych filozofów niemieckich Jürgena Habermasa. W słynnym przemówieniu, które wygłosił odbierając nagrodę księgarzy niemieckich w 2001 roku powiedział: „Przyroda im bardziej staje się dostępna obiektywizującej obserwacji i wyjaśnieniom przyczynowym, tym bardziej się depersonalizuje. Przyroda naukowo zbadana wypada ze społecznego układu odniesień, przeżywających, rozmawiających ze sobą i działających osób, które przypisują sobie wzajemnie jakieś zamiary i motywy. Co stanie się z osobami, jeśli stopniowo same podporządkują się przyrodniczemu opisowi? Czy na koniec zdrowy rozsądek [do którego Habermas często się odwoływał] pozwoli się antyintuicyjnej wiedzy naukowej nie tylko pouczać, ale w całości pożreć?” Omawiając poglądy Habermasa, Agata Bielik-Robson zwróciła uwagę, że

dopiero on „odważył się wyrazić obawy, iż Oświecenie może być groźne dla samego siebie, że zbyt gwałtowne odczarowanie, sekularyzacja i racjonalizacja życia mogą przynieść skutki odwrotne od zamierzonych. Jednym z nich jest poczucie obumarcia horyzontów sensu, który czyni proces samozachowania wewnętrznie wywrotnym. Żyjemy coraz dłużej, zasobnie i lepiej, ale właściwie po co”. Jest to wielkie wyzwanie dla humanistyki. Jej zdominowanie przez nauki empiryczne – przejaw wciąż silnych tendencji pozytywistycznych, stanowi może duże zagrożenie dla podtrzymania ciągłości kultury. Dwoje humanistów młodszego pokolenia, posługując się terminologią komputerową, określiło obecny stan jako „resetowanie kultury” tzn. usuwanie tego, co zastane i zaczynanie od nowa.

Chciałbym jeszcze odnieść się do kilku głosów w tej dyskusji. Także z wielkim zainteresowaniem przeczytałem wspomniany przez parę osób artykuł Profesor Barbary Skargi, ale również wywiad z Profesorem Tadeuszem Gadaczem, opublikowany niedawno w „Niezbędniku Inteligenta”. Oba te teksty skłaniają do podobnych refleksji. Profesor Skarga nie tylko mówi o kryzysie inteligencji, ale zauważa, że inteligencja zamknęła się w swoim profesjonalizmie, co powoduje uwiąd życia intelektualnego, przynajmniej w wymiarze środowiskowym. Profesor Henryk Samsonowicz podkreślał, że musimy się porozumiewać. A przecież porozumienie między przedstawicielami różnych dyscyplin musi się odbywać na poziomie intelektualnym w określonym środowisku. Wystarczy przypomnieć, jakie było ożywienie intelektualne w dwudziestoleciu międzywojennym w porównaniu z tym, co się obserwuje dziś. Może wiąże się to z innym wykształceniem tamtego pokolenia. Wiadomo bowiem,

że aby wychować elitę intelektualną, trzeba odpowiedniego kształcenia. Istnieją w tej mierze sprawdzone wzorce. Mówił o tym Profesor Gadacz. Warto wspomnieć chociażby gimnazja, z których wychodzili przyszli badacze reprezentujący różne dyscypliny ale dzięki gruntownemu klasycznemu wykształceniu mogli się ze sobą doskonale porozumieć, a co może istotniejsze, mieli wspólne zainteresowania ogólne. Dobre przygotowanie humanistyczne musi się zaczynać już w szkole. Istniała też ważna forma podtrzymywania życia intelektualnego, która zanikła – dyskusyjne spotkania na forum prywatnym. Dziś ich prawie nie ma, ale istnieją jeszcze korporacje akademickie jak np. Towarzystwo Naukowe Warszawskie, które mogłyby spełniać podobną rolę. Profesor Borowski mówił dziś o potrzebie zakładania klubów skupiających wybitnych intelektualistów.

Dlaczego jest brak środowisk, których potrzeba przebija w dyskusji? Sądząc po wydawnictwach naukowych, nie brak osób świetnie mogących takie środowiska tworzyć. Czy zmęczenie, czy brak czasu? Może jedno i drugie lub jeszcze inne przyczyny. Wydaje mi się, że bez takich środowisk zindywidualizowana humanistyka nie będzie w stanie pełnić tej społecznej roli kulturowej, jaką powinna.

I jeszcze jedna sprawa. Parę osób mówiło tu o społeczeństwie opartym na wiedzy (*knowledge based society*), co pośrednio wiązało się z tematem konferencji. Oczywiście, to modne dziś powiedzenie jest truizmem, bo nie ma takiej cywilizacji, czy kultury, która by się na jakiejś wiedzy nie opierała. Proponowałbym natomiast postulowanie tworzenia społeczeństwa opartego na mądrości (*wisdom based society*), w którym humanistyka ma do odegrania czołową rolę. Bez wsparcia kulturo-

wego, które mogą dawać dziedziny humanistyczne, ludzie mogą pozostawać bez alternatywnych wizji życia w stosunku do lansowanych obecnie, np. przez gospodarkę niepoohamowanego wzrostu.

## LECH SOKÓŁ

Pragnę skupić się przede wszystkim na jednej tylko kwestii, ale mającej moim zdaniem wagę zasadniczą: wszystkich ludzi uprawiających naukę łączy ważna rola, jaką odgrywają w ramach swojej dyscypliny i w społeczeństwie; jest nią rola nauczyciela. Jedni z nas są nauczycielami stale, inni natomiast sporadycznie. O nauczaniu mówiło się więc wiele w czasie naszej debaty. Jest rzeczą bardzo istotną, że obecnie środowiska PAN-owskie w tak dużym stopniu otworzyły się na nauczanie, nie tylko na poziomie doktoranckim, ale także magisterskim i licencjackim. Mogą one wziąć udział w „wielkim zbiorowym obowiązku”, jakim jest wyjście naprzeciw palącej społecznej potrzebie zdobywania wiedzy. Wiadomo, że wszyscy aktualni i potencjalni nauczający łącznie, mający oczywiście odpowiednie kwalifikacje, potwierdzone tytułami naukowymi, nie są w stanie zaspokoić potrzeb rynku edukacyjnego. Jest naszym obowiązkiem udział w rozwiązaniu tego problemu. Wobec tych, którzy nauczają, a pracują w instytutach PAN-owskich, wytwarza się niekiedy atmosfera groteskowych zarzutów i podejrzeń o nadmierne umiłowanie sutych zarobków. Jest to pożałowania godne uproszczenie.

Nie od rzeczy będzie przypomnieć fakt w istocie dobrze znany: ktokolwiek uprawia naukę i pisze, staje się również nauczycielem. Nasze zatrudnienia są zatem nieodłączne od nauczania, a naszym najstarszym mistrzem i patronem Sokrates. Rzadziej pamięta się o tym, że za-

wód nauczyciela w sensie ścisłym zakłada bezpośredni kontakt z innym człowiekiem, z inną osobą. Nawiązuje się dialog, którego nie zastąpi książka, ani nawet internet. W tym dialogu obie strony rosną. Nie zamierzam rozwijać tematu dialogu, który ma olbrzymią literaturę naukową: filozoficzną, teologiczną, socjologiczną i psychologiczną, ale także literaturę piękną wielu epok, poczynając od starożytności. Chcę wspomnieć jedynie, że udany dialog, wzbogacenie obu jego stron, jest warunkiem koniecznym właściwego procesu edukacyjnego i właściwej, to jest osobowej, relacji międzyludzkiej. Nikt nauczycieli wszelkich szczebli nie zastąpi w tej roli; pozycja nauczyciela akademickiego jest w tym względzie dlatego szczególna, że przychodzi on jako ostatni. Powinno odnosić się do jego roli znane powiedzenie łacińskie: „koniec wieńczy dzieło”. Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego jest zatem bardzo wielka. Winien on także prowadzić z nauczonym dialog o dialogu. Narzeka się dzisiaj przesadnie na niechęć studentów do lektury. Nie podzielam tych opinii, opierając się na ponad trzydziestoletniej praktyce; uważam że częstokroć studenci czytają po prostu co innego niż my. Warto byłoby sprawdzić te opinie, także poprzez dialog nauczającego z nauczonym.

Nauczyciel, by uczyć, powinien mieć szczególny talent nawiązywania kontaktu, blisko spokrewniony z zawodem aktora, ale też musi mieć *co uczyć i za co uczyć*. To może brutalne stwierdzenie okaże się jeszcze brutalniejsze: przecież do wypełniania obu wymienionych funkcji niezbędne są pieniądze. Najpierw trzeba mieć samemu względnie łatwy dostęp do możliwie najnowocześniejszej wiedzy, by mieć co przekazywać, a to kosztuje. Następnie byłoby dobrze mieć

zaspokojone własne najniezbędniejsze potrzeby, by można było z oddaniem i sensem poświęcać czas, morze czasu, bliżnim występującym w przebraniu studentów. Dać im swój czas jest darem największym, odmawiać im czasu, uwagi jest rzeczą bodaj najgorszą, jaka może wydarzyć się w procesie edukacji i wychowania. Ta rola i te obowiązki nauczyciela akademickiego i wszelkiego muszą stać się ważnym priorytetem w myśleniu polityków i wszelkich decydentów w dziedzinie nauki i nauczania. Byłoby bardzo smutne, gdyby obłuda wokół nauki i nauczania trwała. W powodzi obietnic zwykle nie spełnianych powtarza się często argument ekonomiczny: inwestycja w naukę jest inwestycją w rozwój i przyszłość. Argument o słuszności niepodważalnej, ale przecież nawet nauki, które *b e z p o ś r e d n i o* mogą wspomóc rozwój ekonomiczny czasem nie są wcale bardziej rozpieszczane niż nauki humanistyczne; one po prostu o wiele więcej kosztują. Rządziej, jeśli w ogóle, mówi się w Sejmie i na innych forach o naukach humanistycznych, które pośrednio, ale w sposób niepodważalny warunkują ogólny rozwój społeczny i ekonomiczny. Obłuda wokół nauk humanistycznych jest i łatwiejsza, i większa niż wobec nauk, które wydają się politykom prawdziwie poważne. Na nic się nie zdadzą obietnice dane po raz kolejny. Nieraz myślę z prawdziwym wstydem, ale myśl tę podpowiedziała mi rzeczywistość realna, że może w realizacji szlachetnych celów pedagogicznych należy zacząć żerować właśnie na obłudzie? Polityk nie odważy się odmówić wprost apelowi o wsparcie edukacji narodowej, nawet szeroko rozumianej, to jest z uwzględnieniem niezbędnego zaplecza naukowego, i może kiedyś coś wyniknie z takiego poparcia? Nie należy tracić nadziei...

## ZAKOŃCZENIE

Mam jeszcze miły obowiązek podziękowania uczestnikom – współtwórcom tego panelu – jak też wszystkim Państwu, którzy zechcieli wziąć w nim udział. Słowa serdecznych pozdrowień kieruję – osobno – do młodych słuchaczy panelu, studentów kierunków humanistycznych.

Na zakończenie chcę zwrócić Państwa uwagę na dwa cytaty, które patronowały temu spotkaniu. Jeden cytat, bardzo dawny, pochodzi od św. Bonawentury (XIII w.). Jest to jego bardzo znana myśl: *Homo propter quem omnia*, czyli „Wszystko dla (ze względu na) człowieka”. Drugi cytat pochodzi od współczesnego laureata Nagrody Nobla, Jean-Marie Lehn’a. Zaproszenie na spotkanie panelowe podawało ten cytat w formie skróconej (*We have to walk the way from the tree of knowledge to the control of destiny*), a w wersji pełnej brzmi on tak: „Prometeusz zdobył dla nas ogień i nam nie wolno go utracić. Musimy podążać drogą od drzewa wiedzy do kontroli nad naszym przeznaczeniem”. Myślę, że te cytaty patronowały naszemu spotkaniu i takie właśnie powinno być adresowane do nas przesłanie wypowiedziane przez dwóch – żyjących w jakże odległych od siebie epokach – humanistów: filozofa i chemika.

Elżbieta Sarnowska-Temeriusz