

WIARYGODNOŚĆ AKADEMICKA

w edukacyjnych praktykach

pod redakcją

Jacka Piekarskiego

Danuty Urbaniak-Zajac

EDUKACJA



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

WIARYGODNOŚĆ AKADEMICKA

w edukacyjnych praktykach



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

WIARYGODNOŚĆ AKADEMICKA

w edukacyjnych praktykach

pod redakcją

Jacka Piekarskiego

Danuty Urbaniak-Zając

EDUKACJA



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

[Kup książkę](#)

Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Andrzej Radzewicz-Winnicki

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Joanna Balcerak

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/walenga

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07199.15.0.K

Ark. wyd. 16,2; ark. druk. 15,25

ISBN 978-83-8088-102-0

e-ISBN 978-83-8088-103-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac – Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie	7
---	---

I. Dyscypliny akademickie – wiarygodność przekazu

Jacek Piekarski – Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej.....	21
Krzysztof Maliszewski – Reformacja przekazu. O warunkach wiarygodności dyscyplin uniwersyteckich.....	49
Bogusław Śliwerski – Wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny naukowej w świetle kształcenia i promowania kadr naukowych	57
Daniel Kontowski – Zbawienie poprzez interdyscyplinarność? Pedagogiczna wiarygodność edukacji liberalnej... ..	75
Agata Czajkowska – Współczesne strategie edukacyjne na styku autorytetu i tradycji	95

II. Akademicka formacja pedagogów

Dorota Wolska-Prylińska – Identyfikowanie społecznych efektów kształcenia. Pogranicze fikcji pedagogiczno-metodologicznej.....	109
Piotr Koprowski – Twórcza postawa nauczyciela akademickiego i jej konsekwencje dydaktyczne	121
Anna Pawiak – Wymiary wiarygodności nauczyciela akademickiego znaczące dla relacji międzyludzkich w ocenie studentów	129
Małgorzata Kamińska – Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego	143

III. O odczytywaniu tradycji

Michał Paluch – Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny. Granice (nie)przekraczalne	159
Marcin Rojek – Wiarygodność nauczyciela przyszłych nauczycieli – sygnalizacja problemu osadzona w twórczości Sergiusza Hessena i Karola Kotłowskiego	189
Arkadiusz Żukiewicz – Prawda jako konstytutywny wyznacznik nauki. Przykład odniesień do kategorii prawdy w działalności naukowej Heleny Radlińskiej	201
Dyskusja panelowa wokół książki Lecha Witkowskiego, <i>Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce</i> (oprac. Ewa Marynowicz-Hetka)	213
Noty o Autorach	241

JACEK PIEKARSKI, DANUTA URBANIAK-ZAJĄC

Uniwersytet Łódzki

Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie

Publikacja jest zapisem debaty, która odbyła się w czasie konferencji zatytułowanej *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich*. Dokumentuje przebieg i treść zdarzenia, mieszczącego się w codziennej, bieżącej praktyce wszelkich uczelni, powszechnie podejmujących publiczny namysł nad nurtującymi badaczy kwestiami. Prezentowana publikacja, zarówno z uwagi na okoliczności towarzyszące jej powstaniu, jak i charakter proponowanej tematyki, jest jednak szczególna, co skłania do sformułowania we wstępie pewnych uwag i wyjaśnień. Mogą być one pomocne w stawianiu pytań, do których zachęcają prezentowane dalej teksty, niezależnie od charakteru zgłoszonych w nich ofert i możliwych dzięki temu odpowiedzi.

Okoliczności spotkania nie miały zwyczajnego charakteru. Były związane z 70. rocznicą powstania Uniwersytetu Łódzkiego, co musiało też nadawać spotkaniu swoisty klimat. Podejmowanie współczesnych zagadnień dopełnione zostało perspektywą historyczną, w której ciągłość instytucji trwale powiązana jest z pytaniem o jej przemiany, o treść dokonującego się dzięki temu przekazu oraz jakość osobowej formacji. Zwracanie się ku przeszłości w tego rodzaju okolicznościach (w świątecznej atmosferze) może skłaniać do poszukiwania jej wyglądnionego i – w tym znaczeniu – idealizowanego wizerunku. Może jednak rodzić także pytania o współczesny sens podejmowanych wcześniej zobowiązań i sposób wywiązywania się z zawartych w nich obligacji. Tym bardziej, że liczne inicjowane już pomysły i idee nie zawsze uzyskiwały satysfakcjonującą kontynuację i wciąż nie znajdują zadowalających rozwiązań.

Do tej właśnie kategorii problemów zaliczyć można korzystanie z odmienności – różnic dyscyplinarnego podejścia do rzeczywistości – oraz kształtowanie na ich podstawie nowej wspólnej praktyki. Jest to jednocześnie problem, który

na Wydziale Nauk o Wychowaniu może być traktowany jako oczywisty. Sama nazwa wydziału – szczególnie na tle określeń identyfikujących inne podobne instytucje w Polsce – sugeruje, że doniesienia dyscyplinarne słusznie wypada niekiedy traktować jako drugoplanowe lub wręcz wtórne wobec wagi wspólnego zadania i problemu, jakim jest pomyślnie kształtowanie-wychowanie. Taka zaakceptowana już historycznie nazwa niesie w sobie oczywiście również obligację – zobowiązuje do respektowania swoistości dyscyplin oraz sugeruje poszukiwanie w niej źródeł wspólnej twórczości. Z przekraczaniem perspektyw związanych z interesem dyscyplinarnym wciąż warto wiązać nadzieję na inicjowanie pozytywnych zmian w praktyce edukacyjnej. Pytania, jak dalece nadzieja ta jest racjonalna, jak dalece jest spełniana, w jakim wreszcie stopniu bywa oddalana przez samych reprezentantów środowiska naukowego pozostają jednak w mocy. Znajdują też różne egzemplifikacje i oświetlenie w dalszych tekstach.

Na dyscyplinarną przynależność i odpowiadającą jej samoidentyfikację składają się przynajmniej dwa układy warunków, o których już teraz warto wspomnieć. Pierwszy z nich ugruntowany jest w instytucjonalnie utrwalanych zestawach reguł, które wyznaczają ramy codziennej praktyki, lokalizując ją w istniejącym – instytucjonalnym – porządku. Dzięki temu możliwe jest wyróżnianie i odróżnianie się społeczności czy też środowisk, stanowiących rzeczywiste, bieżące odniesienie dla indywidualnych działań. Kształtowanie się i budowanie społeczności uczonych, zawsze skupionych wokół określonych i swoistych dla niej typów problemów, w znacznej mierze opiera się na zastanym i w tym sensie koniecznym porządku instytucjonalnym, stanowiącym o zasadach dyscyplinarnej przynależności – instytucjonalne reguły pozwalają na łatwe wyróżnianie istniejących „społeczności dyscyplinarnych”, do których się należy i z którymi można się identyfikować. Instytucjonalnie definiovana realna „społeczność uczonych” nie jest przecież tym samym, co „wspólnota myślenia”, tworząca się w komunikacji i procesach kulturowego przekazu. Konstytuuje się ona za sprawą zdolności odczytywania tego przekazu i rozwiązywania połączonych z nim wspólnych dylematów. Wspólnota myśli nie jest skazana na liczenie się z instytucjonalnymi regułami, pozostaje też wolna od czasowego porządku teraźniejszości oraz partykularnego przywiązania do realnej społeczności. Tworzy się w drodze dialogu z nieobecnymi, czyniąc ich uczestnikami wspólnej praktyki, niezależnie od rzeczywistej lokalizacji w przestrzeni historycznej czy też społeczno-instytucjonalnej. Identyfikacja według reguł wspólnoty myśli wydaje się niezbędną w budowaniu relacji międzydyscyplinarnych. Nadaje im znaczenie ugruntowane w biograficznym doświadczeniu i związanej z nim osobistej aktywności. Wspólnota myśli przekracza granice instytucjonalnych podziałów dyscyplinarnych, licząc się głównie z jakością tworzonej wiedzy i możliwościami wykorzystania ujawnianych w niej różnic, stanowiących tworzywo wspólnej twórczości.

Szkicowane tu rozróżnienie nie tylko sygnalizuje niektóre – ważne, jak się zdaje – układy warunków istotnych dla budowania perspektywy dyscyplinarnej i jej identyfikacji. Sugeruje jednocześnie, że tworzeniu się tej perspektywy i jej zmianom towarzyszą prawdopodobnie stałe napięcia powstające na skrzyżowaniu „wspólnoty myśli” i „wspólnoty instytucjonalnej”. Wspomniane wyżej układy warunków można też traktować jako odniesienie i ogólne ramy interpretacyjne dla od-

czytywania treści zgłaszanych dalej stanowisk, ujawnianego w nich przywiązania dyscyplinarnego oraz formułowanych propozycji. Odwołują się one do bardzo różnych typów doświadczeń, wyrastają z różnego zakorzenienia instytucjonalnego, a także w zróżnicowanej formie językowej przywołują różnorodne odmiany wiedzy. Wspólna wydaje się ich intencja – doskonalenie akademickiej praktyki. We wstępie warto więc nie tylko zapowiedzieć i odnotować różnorodność stanowisk – wypada na nią wyraźnie wyczulić. Zmiana praktyki dyscyplinarnej w świetle czynionych wcześniej uwag zdaje się zakładać – obok wspólnotowej identyfikacji – szczególne wyczulenie na „różnicę”. „Różnica” stanowi prawdopodobnie o znaczeniu każdego aktu poznawczego, w którym przekraczane są granice dostępne jednostce i te granice, które wyznaczane są warunkami kolektywnego, dyscyplinarnego poznawania i działania. Różnice wynikające z przywoływania w dalszych tekstach różnych kontekstów dyscyplinarnych można jedynie zasygnalizować. Są one wyraźnie dostrzegalne i odczytanie ich znaczenia pozostawić wypada inwencji czytelników. Warto natomiast zwrócić uwagę na to, że w dyskusji pojawiają się różnorodne kontekstowo wyobrażenia dyscyplin wiedzy, a w konsekwencji także przekonania dotyczące łączących je relacji. Dyscyplina wiedzy bywa dalej rozumiana jako jej wyodrębniona dziedzina, swoisty rygor myślowy, typ praktyki, rodzaj przekazu kulturowego czy też instytucja społeczna. Tę różnorodność należy wyeksponować, gdyż zadanie doskonalenia praktyki akademickiej poprzez nawiązywanie do różnych perspektyw dyscyplinarnych, stanowiące stałe zobowiązanie środowiska naukowego, może, jak widać, uzyskiwać wciąż nowe opisy – możliwe do odczytania również w niniejszej publikacji – lecz spełnia się jedynie w realizacji.

Bycie wiarygodnym wypada zaliczać do szczególnego rodzaju zobowiązań i opatrzyć ogólnym komentarzem. Formułując pytanie o wiarygodność warto dostrzegać jego społeczny i kulturowy kontekst. Wspomniane już warunki instytucjonalne, podobnie jak dziedzina myśli, naznaczone są w praktyce istotnym znamięm niepewności, powszechnie dostrzeganym zarówno w praktyce akademickiej, jak i jej społeczno-kulturowym otoczeniu. W tej perspektywie można zauważyć, że kultura akademicka jest w znacznej swej części kulturą racjonalizowania tej niepewności, radzenia sobie z jej różnorodnymi odmianami w przeświadczeniu, że rozwiązywanie dylematów identyfikowanych w dziedzinie wiedzy ma sens egzystencjalny – rodzi konsekwencje istotne dla przebiegu społecznej praktyki. Niepewność wiedzy oraz skrywanego za nią egzystencjalnego ryzyka wydaje się stałym elementem tej praktyki, jednakże skala zgłaszanych dziś wątpliwości skłania do zastanowienia. Opisuje ją trafnie jedno, często używane słowo – zagubienie – którym etykietowane są dostrzegane trudności w udzieleniu odpowiedzi na zasadnicze pytania: czym jest nauka, uniwersytet, dyscyplina wiedzy czy też kim się jest jako jej zaangażowany uczestnik. Zagadnienie wiarygodności wiązać można z wszystkimi tymi pytaniami. Nabierają one wraz z zastosowaniem tej kategorii dodatkowego znaczenia, sygnalizując przez to potrzebę ponownego zaangażowania w poszukiwanie możliwie najlepszych odpowiedzi. U podłoża pytania o wiarygodność leży więc intencja radzenia sobie ze wspomnianą niepewnością i zagubieniem, które wyraźnie są dostrzegane zarówno w sferze kultury, jej aksjologicznego statusu, jak i w dziedzinie tożsamości oraz sensu działania i pracy.

Dokonujące się w nich przemiany – różnie doświadczane, opisywane i konceptualizowane – z trudnością poddają się przy tym całościowej charakterystyce i rekonstrukcji. Stosownie jest traktować je raczej jako dziedzinę fragmentarycznych opisów, krzyżujących się dyskursów, wciąż zmiennych wyobrażeń i niepełnych objaśnień. Także w tym zakresie trudno więc poszukiwać jednoznacznych źródeł pewności. Do niepewności praktyki – zarówno egzystencjalnej, jak i poznawczej – można się jednak z łatwością przyzwyczaić, oswoić się z nią, gdyż jest niezbywalnym atrybutem codziennego życia i działania. Oswojona w ten sposób niepewność staje się niekiedy swoistym alibi tłumaczącym dystans wobec zajmowania się kwestiami sensu w sposób wykraczający poza obowiązującą, umowną i zastaną wykładnię. Radzenie sobie z niepewnością, które wydaje się istotne w kontekście pytania o wiarygodność, oznacza również ponowny namysł nad zasadnością rutynowo akceptowanych przekonań i sygnalizuje potrzebę ich poważnej krytyki.

Kategoria wiarygodności wydawała się szczególnie obiecująca dla podjęcia tego rodzaju zamysłu. Zajmowanie się nią w sposób naturalny skupia bowiem uwagę na podstawowych wymiarach aktywności poznawczej, a określenie „wiarygodność” odsyła do jej zasadniczych kontekstów. W związku z jego użyciem można oczywiście zakładać istnienie wyróżnianej w określeniu rzeczywistości, ale również – trafność sposobu (metody), w jaki została ona w nim ujęta (godny wiary) oraz doniosłość, wartość dokonanego dzięki temu wyróżnienia dla praktyki tego, kto wyróżnienia dokonuje (zawierzenie). Użycie tej kategorii zdaje się łączyć poziom wyobrażeń o rzeczywistości z przeświadczeniami dotyczącymi doniosłości dostrzeganych w niej zjawisk oraz systemem przekonań i wartości skłaniających do podjęcia odpowiadającej im praktyki. Tego rodzaju odczytanie wiarygodności jest jednym z wielu możliwych. Zaprezentowano je w tym miejscu, by wskazać intencje uczynienia jej tematem wspólnych rozważań. Przywołane konteksty, do których kategoria ta odsyła, wydawały się bowiem na tyle uniwersalne, że mogły sprzyjać wykraczaniu poza dyscyplinarne przyzwyczajenia oraz stanowić pomoc w poszukiwaniu nowych wspólnych dziedzin problemowych. Niezależnie od intencji warto jednak zasygnalizować problematyczność użycia tej kategorii we wspólnym myśleniu. Znaczenie wiarygodności nadal pozostaje bowiem otwarte na interpretacje i wciąż skłania do zastanowienia.

W dalszych opracowaniach – co trzeba zasygnalizować – kategoria wiarygodności pojawia się co najmniej w trzech wariantach znaczeniowych.

W ramach pierwszego można ją pojmować jako ideę – sposób, w jaki prezentowany jest przedmiot dany w określonym pojęciu. Tak rozumiana idea wiarygodności wiąże się ze znaczeniem słowa, które w najprostszym odczytaniu odnosi się do wszelkich okoliczności, w których „coś jest godne wiary”. Określenie takie zestawia i przez to wiąże w jednym słowie wiarę i godność – odsyła też do wyobrażenia, w którym mogą one stawać się tożsame. Jest to swoiste wyobrażenie, dopuszczające sytuację idealną, w której akt zawierzenia uzyskuje pełnię uprawomocnienia – jest całkowicie prawomocny. Wyobrażenie „idealnie uprawomocnionego zawierzenia”, którego można doszukiwać się wśród różnych odczytań sensu wiarygodności, wykazuje pewną szczególną problematyczność. Spełnienie takiego wyobrażenia zdaje się bowiem w równej mierze odbierać sens wierze, jak

i roszczeniu do jej uprawomocnienia, które staje się ostatecznie wiarygodne. Tego rodzaju wyobrażenie ma więc sens tylko wtedy, gdy nie jest do końca spełnione. Sygnalizuje idealny kierunek dążeń i jest raczej wyrazem związanych z nimi nadziei – pragnienia ich spełnienia. Przytoczona charakterystyka sensu pojęcia wiarygodności jest oczywiście jedną z wielu możliwych, przez co starano się jedynie sygnalizować możliwość, ale i potrzebę dalszych tego rodzaju analiz.

Wiarygodność można rozumieć również jako uniwersalną regułę, w myśl której w każdym akcie „zawierania” – rozpatrywanym zarówno z perspektywy poznawczej, jak i praktycznej, etycznej – zawiera się roszczenie dotyczące jego prawomocności. Takie ujęcie skłania do zastanowienia się nad mocą regulatywną tej kategorii – związaną z jej kulturowym zakorzenieniem i rolą, jaką pełni w nadawaniu sensu podejmowanym czynnościom. Wiarygodność w tym ujęciu można traktować jako istotny element *imaginatorium* społecznego, zorganizowanego wokół znaków, symboli i pojęć, których struktura podlega niekiedy trudno uchwytnym zmianom, nie zawsze w pełni uświadamianym i uznawanym za godne dostrzegania¹. Pozwala to stawiać pytanie o to, jak dalece wiarygodność, traktowana jako element tego *imaginatorium*, tłumaczy sposób doświadczania, odczuwania i rozumienia własnej praktyki, w jakim stopniu wyznacza sens i ustanawia ramy jej porządku etycznego – jak usprawiedliwia właściwy dla tej praktyki sposób bycia i działania². Tego rodzaju ujęcie – choć nie deklarowane bezpośrednio w tekstach – można odnaleźć w dalej prezentowanych opracowaniach. Pozwala ono powracać w lekturze tych opracowań do postawionych wcześniej pytań.

Regulatywny sposób traktowania wiarygodności, związany z jej znaczeniem dla tworzenia wspólnych praktyk i wyobrażeń (*imaginatorium*) dopełnić należy o trzeci sposób ujmowania wiarygodności, występujący w dalszych opracowaniach – rozumienie jej jako atrybutu różnych aspektów aktywności akademickiej. Odnotować należy niezwykle wieloznaczność tej kategorii i jej możliwych zastosowań. Wiąże się ona zarówno z bogactwem synonimów, jak i różnorodnością związków znaczeniowych (łatwo o kilkaset), jakie tworzy ona w aktualnych zasobach słownikowych. Różnorodna obecność słowa w języku sygnalizuje też różnorodne możliwości, dzięki którym organizuje ono wielorakie wyobrażenia, konteksty oraz odwołania do konkretnych obiektów. Pytanie o kulturowe podłoże wiarygodności i jej moc regulatywną szczęśliwie jednak odnosi się do typu praktyk swoistych dla określonego środowiska – wspólnoty akademickiej. W związku z tym atrybut wiarygodności również odnoszony jest do wyselekcjonowanych, właściwych jej dziedzin przedmiotowych – osoba nauczyciela akademickiego, program, dyscyplina naukowa, wiedza, metoda itp. W każdym z tych zastosowań wiarygodność okazuje się nie tylko atrybutem – jest właściwością pożądaną. Pozostaje też jednoznacznie podzielaną wspólną wartością.

¹ Do takiego rozumienia *imaginatorium* odwołuje się w analizach historycznych Andrzej Leder (*Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 8–15).

² W ujęciu Charlesa Taylora (*Nowoczesne imaginaria społeczne*, przeł. A. Puchajda, K. Szymaniak, Znak, Kraków, s. 9–10), *imaginatorium* jest tym, co umożliwia praktyki społeczne dzięki nadawaniu im sensu.

Wydaje się jednak wartością przypominaną raczej świątecznie i okolicznościowo, często zapominaną i przemilczaną; z uwagi na swą wagę – oczywistą, zaś ze względu na obowiązywanie – wysoce niejednoznaczną i nieoczywistą. Jest wiarygodność wartością podtrzymywaną w relacjach społecznych, ale też zależną od sposobu, w jaki jest w relacjach tych rozpoznawana. W warunkach przemian w sferze wartości realizowanych w społeczności naukowej nie wydaje się też stanowić przedmiotu szczególnego zainteresowania i troski. Dostrzegane są oczywiście dylematy moralnego zaangażowania i godnego podtrzymywania związków z innymi ludźmi, wyrastające z trudności zakotwiczenia dokonywanych wyborów moralnych w dziedzinie jasno określonych wartości i norm. Wydaje się jednak, że podobne problemy są znacznie lepiej rozpoznane w związku z procesami dokonującymi się w otoczeniu akademickich uczelni niż w naszej rodzimej, akademickiej kulturze. Pytając o wiarygodność, warto to dostrzegać i nie tylko dochodzić jej bieżącego znaczenia w organizowaniu relacji społecznych, lecz także przywoływać refleksję nad możliwymi konsekwencjami zapoznania tej kategorii – porzucania jej jako czynnika tworzącego warunki wspólnego działania (języka, dyscypliny środowiska naukowego). Wydaje się, że już obecnie akceptowany deficyt wiarygodności otwiera drogę upowszechnianiu się pozoru w praktykach akademickich. Może to oznaczać akceptację pozornie jedynie trafnych przekonań i niedostrzeganie skrywanych za nimi rzeczywistych różnic. Pytanie o wiarygodność stwarza nadzieję na ich odróżnianie. W budowaniu relacji międzyludzkich, międzydyscyplinarnych, tak jak w szeroko pojętym procesie tworzenia wspólnej wiedzy, rzeczywiste różnice zdają się niekiedy bardziej łączyć, niż dzielić pozorne podobieństwa i oparte na nich podziały.

Ogólne uwagi, które poczyniono powyżej, tłumaczyć mogą trudności, z jakimi spotkano się, proponując wstępne uporządkowanie tekstów – strukturę tematyczną narzucającą określony sposób całościowej lektury pracy. W jej pierwszej części, zatytułowanej *Dyscypliny akademickie – wiarygodność przekazu* zdecydowano się zamieścić opracowania ukazujące różnorodne aspekty zmian kulturowych, tworzących perspektywę „długiego trwania” dyscyplin wiedzy w ich wzajemnym powiązaniu oraz historycznej ciągłości. Druga część – *Akademicka formacja pedagogów* – ilustruje problemy towarzyszące temu procesowi, ujawniające się w różnych odmianach praktyki nauczycielskiej. W części trzeciej – *O odczytywaniu tradycji* – zamieszczono opracowania oraz dyskusję, która znakomicie ilustruje potrzebę nawiązywania do przeszłości oraz znaczenie takich nawiązań dla tworzenia współczesnego wizerunku pedagogiki – pedagogiki społecznej.

Redakcyjne zobowiązania wymagają przybliżenia treści artykułów i wypowiedzi składających się na całą publikację

Teksty zamieszczone w pierwszej części opracowania obrazują niektóre z wcześniej sygnalizowanych problemów, dotyczących głównie wiarygodności. Funkcję wprowadzającą, sygnalizującą złożoność znaczeń nadawanych tej kategorii, pełni artykuł Jacka Piekarskiego *Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej*. Autor zauważa, że wiarygodność odnoszona jest do różnych obiektów (wymienia 10 kontekstów znaczeniowych), jest współzależna z zaufaniem, ma istotne znaczenie dla tworzenia i podtrzymy-

wania wszelkich relacji międzyludzkich. Wydaje się, że to znaczenie szczególnie wzrasta w praktyce akademickiej, która obejmuje procesy wzajemnego uczenia się i tworzenia wiedzy. Tracą one sens, jeśli jego uczestnicy zaczynają kwestionować wzajemną wiarygodność oraz wiarygodność warunków tej praktyki. O ile akceptacja wiarygodności jako kategorii przypisywanej kulturze akademickiej wydaje się nie podlegać dyskusji, o tyle jej zdefiniowanie jest wysoce kłopotliwe, podobnie jak określenie wymiarów jej realnego obowiązywania. Na użytek artykułu autor rozwiązuje te dwa problemy, proponując z jednej strony definicję regulacyjną: „wiarygodność to zdolność potwierdzania zobowiązań identyfikowanych w czynnościach komunikacyjnych, składających się na kulturową praktykę”; a z drugiej – obszary znaczeniowe, w których zasadne jest przywoływanie wiarygodności. Każdy z tych obszarów (wiarygodność aksjologiczna, wiarygodność w lokalnym układzie odniesienia kulturowego, wiarygodność w relacjach społecznych, wiarygodność osobowa) poddany został analizie dla zidentyfikowania źródeł kłopotów z wiarygodnością praktyki akademickiej oraz społeczno-kulturowych uwarunkowań, osłabiających dyskomfort, towarzyszący zmniejszaniu się wiarygodności. W ten sposób wypracowana została płaszczyzna do systematycznego namysłu nad warunkami wiarygodnej praktyki akademickiej, tworzącej komunikacyjne podstawy dla wspólnego – poza interesem dyscyplinarnym – tworzenia wiedzy. Piekarski podkreśla, że problem wiarygodności warto traktować także jako obligację w sensie etycznym. Na etyczność zdają się skazane wszelkie dyscypliny, które w jakikolwiek sposób tworzą obietnice. Wyraża się to np. w dążeniu do formułowania coraz donioślejszych prawd, które mają znaczenie dla inicjowania nowej formy praktyk społecznych (warto np. rozważać możliwe ryzyko, a nie wierzyć w empiryczną realizację teoretycznych prawidłowości). „Absolutna pewność, podobnie jak jej całkowity deficyt, zdają się nie sprzyjać wiarygodności – pozostaje ona wartością i jakością, prawdopodobnie zawsze nie w pełni wyrażoną i spełnioną”.

Krzysztof Maliszewski, zgodnie z tytułem swojego artykułu (*Reformacja przekazu. O warunkach wiarygodności dyscyplin uniwersyteckich*) postuluje reformację dyscyplin akademickich, upatrując w niej antidotum na współczesne zagrożenie recesją duchową, obniżającą wiarygodność nauk humanistycznych, w tym pedagogiki. Autor zauważa jednak, że do reform nie jesteśmy jeszcze przygotowani. Należałoby podjąć intensywną pracę „nad odzyskaniem sensu edukacji i wiarygodności poszczególnych pól badawczych”. A wiarygodność można zdobyć „przez świadomość swojego pola i zdolność do rozwijania go”, co nie jest możliwe, gdy nauka pełni funkcje usługowe, a poszczególne dyscypliny mają odpowiadać na wszelakie zapotrzebowania, nie pytając o status tworzących je potrzeb. Inną barierą poznawczą jest zastąpienie przekazu, polegającego na jego kontynuacji w czasie (w kontekście historycznym i antropologicznym) komunikacją, polegającą na przenoszeniu informacji w przestrzeni w danej chwili (w kontekście socjologicznym i psychologicznym). „Myślenie w kategoriach komunikacji sprzyja myleniu wiedzy z informacją”. Warunkiem wiarygodności dyscyplinarnej jest porzucenie wyobrażeń potrzeb społecznych na rzecz przyjęcia perspektywy zadań, w której wyjściowe oczekiwania wymagają zastanowienia, a także przekształcenie komunikacji w przekaz, w którym informacje poddawane

są namysłowi i doświadczeniu. Badania i kształcenie „mają własny czas, różny od czasu reagowania na potrzeby i czasu komunikacji – to procesy, w których nic nie dzieje się natychmiast, ich logika wymaga dojrzewania i osadzania się”.

Bogusław Śliwerski w artykule *Wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny naukowej w świetle kształcenia i promowania kadr naukowych* zwraca uwagę na czynniki ograniczające naukową wiarygodność teoretyków pedagogiki oraz wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny. Zauważa, że część środowiska pedagogów, chcąc ominąć bariery i trudności w drodze do awansu akademickiego, narusza normy uniwersyteckiej przyzwoitości. Jednocześnie kierunki zmian w zarządzaniu szkolnictwem wyższym obniżają wiarygodność uniwersytetów (autor przywołuje diagnozy L. Witkowskiego: uzawodowienie, umasowienie, urynkowienie, standaryzacja kursów i całych uniwersytetów). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają badania relacji między pedagogiką a polityką państwa, wiadomo bowiem, że wszelka władza chętnie instrumentalizuje dla własnych celów praktykę pedagogiczną. Śliwerski podkreśla, że badania naukowe nie powinny odpowiadać politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej itp. W warunkach wymaganej komercjalizacji wiedzy i kwestionowania statusu badań podstawowych wiarygodność pedagogiki jest zagrożona. „Pedagogika w służbie idei, państwa, instytucji jest pedagogiką instrumentalizującą człowieka”.

Daniel Kontowski stawia pytanie, czy możliwe jest *Zbawienie poprzez interdyscyplinarność?*, analizując „pedagogiczną wiarygodność edukacji liberalnej”. Omawia przemiany dokonujące się w instytucjach realizujących edukację liberalną w Stanach Zjednoczonych i innych państwach świata, przedstawia i ocenia jej instytucjonalne formy w Polsce. Zastanawia się, w jakim stopniu udaje się im spełniać obietnicę związaną z tym modelem kształcenia, przy czym w odniesieniu do naszego kraju szczególną uwagę poświęca kwestii interdyscyplinarności w kształceniu i badaniach. Najogólniej wspomniana obietnica dotyczy kształtowania otwartych umysłów, bogatej wyobraźni wolnej od blokad dyscyplinarnych, umiejętności dokonywania krytycznych i wyważonych osądów. Warunkiem jej realizacji jest wolność od klasowych, religijnych czy politycznych uprzedzeń i zobowiązań, ale także istnienie osobowych i materialnych zasobów. Ta ostatnia kwestia poddawana jest bliższemu oglądowi w aspekcie postulowanej interdyscyplinarności i rodzących się pytań, w jaki sposób można ją zapewnić, jak ewentualnie dokonywać jej oceny.

Agata Czajkowska (*Współczesne strategie edukacyjne na styku autorytetu i tradycji*) zwraca uwagę na wiarygodność uprzednią i następczą, co jest istotne w kontekście przywołania autorytetu i tradycji jako „materii” wykorzystywanej w edukacji, zwłaszcza autoedukacji. Proces ten wyraża się m.in. w tworzeniu wiedzy. Korzystanie z tradycji wiąże się z pamięcią, w tym z jej formą określaną jako *quasi-pamięć*. „*Quasi-pamięć* odnosi się do wydarzeń, które nie były naszym bezpośrednim udziałem i których osobiście nie doświadczyliśmy”. Dopuszcza ona różnorodną perspektywę minionych zjawisk, co wymaga refleksyjnego podejścia do tradycji. Przywołane w tytule strategie edukacyjne autorka charakteryzuje, odwołując się do trzech procesów pamięciowych: rememoracji, rekolacji i rekognicji. Wracając do kwestii wiarygodności dyscyplinarnej, Czajkowska sygnalizuje przejawy wiarygodności beztroskiej, wyrażającej się w pochopnym, nieprzemyślanym

korzystaniu z wiedzy *quasi*-pamięciowej. W efekcie takiego działania tradycja pełni wyłącznie funkcje fasadowe, podobnie jak „atrakcyjne” w danym okresie pojęcia, których samo użycie ma już rozstrzygać o wadze badanych zagadnień. Autorka tego opracowania, zamykającego pierwszą część książki, skupia się na pytaniu o znaczenie pamięci jako kulturowej instancji, która – zakorzeniona w indywidualnym doświadczeniu – umożliwia trwanie tradycji i uprawnia jej żywy przekaz.

W drugiej części opracowania zamieszczone zostały teksty zogniskowane na akademickiej formacji nauczycieli. Dorota Wolska-Prylińska w artykule *Identyfikowanie społecznych efektów kształcenia. Pogranicze fikcji pedagogiczno-metodologicznej* przywołuje wymagania ukierunkowujące kształcenie, obowiązujące w szkolnictwie wyższym jako efekt wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Autorka dla poparcia sformułowanych przez siebie wątpliwości co do możliwości kształtowania w trakcie edukacji akademickiej społecznych kompetencji studentów, przedstawia wypowiedzi tych z uniwersytetu medycznego, uzyskane podczas przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych. Mimo uzasadnionych wątpliwości nauczyciele akademicy są jednak zobowiązani do identyfikowania i mierzenia efektów kształcenia, także w obszarze kompetencji społecznych. Autorka zastanawia się, w jaki sposób może się to dokonywać. W tle podejmowanych rozważań znajduje się pytanie o wiarygodność wymuszonego oceniania, a tym samym wiarygodność relacji nauczyciel – student.

Piotr Koprowski w artykule *Twórcza postawa nauczyciela akademickiego i jej konsekwencje dydaktyczne* zastanawia się, co może współtworzyć postawę twórczą nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji obowiązków dydaktycznych. Zwraca uwagę na predyspozycje osobowościowe oraz czynniki środowiskowe, determinujące działalność nauczycieli. O ile twórczość naukowa pracowników uczelni wyższych „mierzona” jest liczbą i jakością publikacji, o tyle zakres twórczości w zakresie pracy dydaktycznej jest znacznie trudniej określić. Anna Pawiak, odwołując się do przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych, charakteryzuje *Wymiary wiarygodności nauczyciela akademickiego znaczące dla relacji międzyludzkich w ocenie studentów*. Do oceny wiarygodności wykorzystała skale i typy kryteriów, skonstruowane na podstawie teorii zaufania Piotra Sztompki. Natomiast Małgorzata Kamińska w artykule *Wiarygodność pedagogiczna nauczyciela w warunkach dysonansu społecznego i wychowawczego* podejmuje refleksję nad uwarunkowaniami pracy nauczycieli szkół powszechnych. Zauważa, że określa je rozdźwięk między wychowawczymi dążeniami nauczycieli a cechami rzeczywistości społeczno-kulturowej, który jest zazwyczaj traktowany jako istotna bariera dla skuteczności poczynań edukacyjnych szkoły. Autorka zauważa jednak, że rozdźwięk ten może być potraktowany „jako szansa na wychowanie do dialogu, wymiany doświadczeń kulturowych, otwarcia na inność, uczenia trudnych wyborów życiowych, światopoglądowych, edukacyjnych”.

W ostatniej części książki, poświęconej „odczytywaniu tradycji” zamieszczone zostały trzy artykuły oraz zapis dyskusji panelowej wokół książki Lecha Witkowskiego pt. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*.

Artykuł Michała Palucha *Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny. Granice (nie)przekraczalne* ma specyficzną formę. Z jednej strony spełnia warunki tekstu naukowego (odniesienia do literatury naukowej, uporządkowana struktura wypowiedzi), z drugiej ma charakter osobistych impresji, relacji z bezpośrednich spotkań ze znaczącymi osobami i spotkań za pośrednictwem tekstów. Oddaje osobiste zaangażowanie młodego badacza w omawiane problemy (stąd „ostrość” niektórych sformułowań). A są to trudne problemy, niepoddane jak dotąd systematycznej, historycznej analizie oraz interpretacji. Najogólniej chodzi o historyczny багаż – o wpływ na polską dydaktykę „myśli pedagogiki radzieckiej”. Ten wpływ podlegał różnorakim zapośredniczeniom, ale – zdaniem autora – dydaktyka po dziś dzień nie rozliczyła się z nim intelektualnie.

Kolejny młody badacz, Marcin Rojek, poszukuje inspiracji dla rozważania zagadnienia wiarygodności nauczycieli akademickich w dziełach klasyków. Jego artykuł nosi tytuł *Wiarygodność nauczyciela przyszłych nauczycieli – sygnalizacja problemu osadzona w twórczości Sergiusza Hessena i Karola Kołłowskiego*. Autor sygnalizuje wzrost nieufności społecznej wobec nauki i towarzyszące jej zacieraanie się w świadomości społecznej różnicy między szkołą niższą i wyższą. Nauczyciele akademicki powinni więc dbać o wzmocnienie pozycji uniwersytetu poprzez refleksyjne korzystanie z dorobku wielkich poprzedników. Włączanie tekstów Hessena i Kołłowskiego do lektur studenckich ma, zdaniem Rojka, „walor heurystyczny – pomaga im rozpoznać sytuację akademicką, w której się znajdują”.

Artykuł Arkadiusza Żukiewicza *Prawda jako konstytutywny wyznacznik nauki* jest opatrzony podtytułem *Przykład odniesień do kategorii prawdy w działalności naukowej Heleny Radlińskiej*. Autor rozpoczyna od zasygnalizowania podstawowych stanowisk filozoficznych, odnoszących się do prawdy, nieco uwagi poświęca jej także w ujęciu pedagogicznym. Prawda pełni bez wątpienia funkcję regulującą w relacjach międzyludzkich, ale jej rozumienie na gruncie nauk społecznych i humanistycznych nastrocza wielu problemów, co autor pomija, traktując kategorię prawdy afirmatywnie. Przekonuje, że prawda była ważna w życiu Heleny Radlińskiej i w jej koncepcji wychowania: „prawda stanowi kluczowy wyznacznik w praktyce wychowania”, dążenie do poznania prawdy eksponowała w badaniach naukowych.

Nazwisko Heleny Radlińskiej znajduje się również w tytule książki, wokół której toczyła się dyskusja panelowa podczas obrad konferencyjnych. Dyskusję moderowała Ewa Marynowicz-Hetka, a zespół panelistów tworzyli: Krzysztof Maliszewski, Danuta Urbaniak-Zajęc i autor publikacji inspirującej do podjęcia debaty – Lech Witkowski. W zapisie tej dyskusji udokumentowany jest rzetelny trud twórczego interpretowania spuścizny po uznanych autorytetach, traktowanej jako stałe źródło inspiracji dla formułowania nowych problemów i poszukiwania nowych rozstrzygnięć.

Wszystkie poczynione we wstępie uwagi oraz tezy wyeksponowane w omówieniu treści publikacji zdają się odzwierciedlać jej ogólny zamysł oraz intencję. Jest ona próbą zainicjowania szerszej niż dotąd dyskusji nad problemem, jakim wydaje się współcześnie wiarygodność w relacjach międzydyscyplinarnych. Inicjujący aspekt tej publikacji warto w zakończeniu wyraźnie zaakcentować. Pyta-

niu o wiarygodność – przeciwnie do jego dostrzeganej doniosłości – trudno jest bowiem przypisywać status stałej obecności w naukowej debacie. Niezależnie od różnorodności zgłaszanych w pracy poglądów oraz zakresu ich odniesień do istniejącej wiedzy, trudno też bronić poczucia, że w publikacji uzyskano satysfakcjonujące rozwiązania bądź choćby zgodę co do większości dostrzeganych problemów. Rozstrzygnięcia, jak dalece zainicjowana w książce dyskusja warta jest kontynuacji, w jakim stopniu może okazać się atrakcyjna i owocna dla wspólnego myślenia o kształtowaniu akademickiej praktyki dokonają czytelnicy.