

Nie każdy musi być parezją...

Bogusław Śliwerski w rozmowie z Ewą Bochno i Maksymilianem Chutorańskim

Ewa Bochno, Maksymilian Chutorański: Panie Profesorze, chcielibyśmy w imieniu redakcji „Parezji” zaprosić Pana do rozmowy o odpowiedzialności za sferę publiczną badaczy, naukowców w ogóle, a pedagogów w szczególności. Jest Pan bardzo aktywnym w tej sferze pedagogiem. Pełni Pan funkcje naukowe, społeczne, publikuje, udziela wywiadów, prowadzi bloga. Zaczniemy od być może trywialnego pytania: Dlaczego aż taka aktywność?

Bogusław Śliwerski: Jest to pochodną mojego życiorysu pedagogicznego, wzorów osobowych, moich mistrzów, którzy od samego początku przygotowywali mnie do takiego rozumienia roli pedagoga, wychowawcy. Ten nie może funkcjonować sam dla siebie, bo traci wtedy rację profesjonalnego przesłania. Socjolog, psycholog nie muszą się angażować w sferę publiczną, choć wyniki ich badań, kiedy je upublicznią i w jakiś sposób usiłują upowszechniać, rzecz jasna w nią się wpisują, ale oni sami niekoniecznie. Pedagogika jest jednak nauką integrującą humanistykę z naukami społecznymi, w związku z tym ma szczególną funkcję do spełnienia w społeczeństwie.

Wyrastałem w Łodzi z ruchu harcerskiego, gdzie wiodącą postacią był dla nas między innymi Profesor Aleksander Kamiński, wybitny pedagog społeczny, szczególna postać w naszych dziejach. W PRL-u był on szykanowany, dyskryminowany, spychany przez ówczesne władze państwowe na margines właśnie po to, aby uniemożliwić mu oddziaływanie na sferę publiczną. To jednak jego publikacje, ideały, wartości, które były głęboko osadzone w przedwojennym ruchu skautowym, jak samorealizacja, braterstwo i służba, wywarły na mnie głęboki wpływ. Kategoria służby jest

fundamentalna dla roli każdego pedagoga, a więc także dla konieczności jego angażowania się w sferę publiczną, i nie chodzi tu o cliche odwoływanie się do kategorii misji publicznej. Nie ma bowiem bez niej prawdziwej demokracji. Kamiński właśnie upominał się o nią, o zaangażowanie wychowawców w szerokim tego słowa znaczeniu na rzecz dobra wspólnego, pomimo istniejących różnego rodzaju blokad politycznych, personalnych i instytucjonalnych, które były reakcją oporu wobec totalitarnej władzy. Tak więc i ja doświadczałem tych wartości w Ośrodku Harcerskim im. Szarych Szeregów.

Nie jest bez znaczenia środowisko rodzinne, które w znaczący sposób warunkowało i zaraziło mnie pedagogiką. W mojej rodzinie byli nauczyciele i lekarze, a więc wspomagający innych w ich życiu oraz rozwoju. Obie profesje są związane z zaufaniem publicznym. Wychowywałem się w rodzinie wielopokoleniowej, gdzie na co dzień dyskutowano, rozprawiano o uczniach, szkole, problemach młodzieży.

Tak więc harcerstwo i korzenie rodzinne sprawiły, że wybrałem pedagogikę, mimo że przygotowywałem się w liceum do studiów teatralnych lub geografii. Pedagogika była wówczas kierunkiem zakazanym, nieobcym na uniwersytecie. Kiedy w 1973 roku nastąpiła pierwsza odwilż i pojawiła się inicjatywa Uniwersytetu Łódzkiego uruchomienia psychopedagogiki, natychmiast zmieniłem swoje plany, by wybrać nowy kierunek studiów. Ten był najbliższy mojemu sercu, ale i doświadczeniu. Od ośmiu lat byłem przecież czynnym wychowawcą harcerskim, kierowałem zastępem, potem drużyną, szczeniem. Mieszkalem w dzielnicy, która uchodziła za bandycką – na Bałutach. W Łodzi zawsze mówiło się: „do Bałuciorza nie podchodź bez pałki i noża”. Dorastałem w środowisku społecznym bardzo agresywnych relacji międzyosiedlowych, ale i wielokulturowych. To wszystko niewątpliwie sprawiło, że próba odnalezienia siebie w pracy pedagogicznej niejako z dziećmi ulicy i realizowania z nimi czegoś wartościowego, przeżywania wspólnej przygody, silnie mnie naznaczyła na następne lata.

Przypadek sprawił, że zacząłem pisać do ogólnopolskiego tygodnika dla instruktorów harcerskich „Motywy”, dzieląc się z czytelnikami swoimi pomysłami, projektami na zbiórki. No i w ten sposób wszedłem w sferę publiczną – zacząłem pisać, wypowiadać się na temat kształcenia kadr i polityki władz naczelnych Związku Harcerstwa Polskiego. Redaktorzy kolejnych pism między innymi, takich jak „Propozycje”, „Na Tropie”, „Harcerstwo”, „Harcerz Rzeczpospolitej” zapraszali mnie do współpracy. Redaktorzy naczelni „Motywów” przyjechali do Łodzi, by zachęcić mnie do systematycznej współpracy. Oglądali kroniki mojego zastępu

w 124 ŁDH, a potem kierowanej przeze mnie jednej z najstarszych łódzkich drużyn – „Stalowej 13”. Istotą harcerstwa jest między innymi dokumentowanie wydarzeń, osiągnięć, ale i porażek, toteż niewątpliwie była to moja pierwsza „szkoła” sztuki pisanie, ilustrowania, rejestrowania tego, w czym się uczestniczy.

Wejście w sferę publiczną było najpierw dzieleniem się własnymi doświadczeniami, a potem to już była kontestacja, nieustanna próba radzenia sobie z zachowaniem wartości harcerskiego wychowania zgodnie z jego źródłami w ustroju, w którym były one niepożądane. Dojrzywałem z pełną świadomością dysonansu między światem oficjalnych wartości i ideałów a tymi, które były adresowane do młodych pokoleń w przestrzeni ukrytej przez moich drużynowych, szczerpowych czy komendantów. Dojrzywałem w środowisku ludzi ruchu oporu, tych, którzy przeżyli Powstanie Warszawskie oraz wśród członków Szarych Szeregów. Miałem naprawdę wybitnych wychowawców harcerskich i także nauczycieli, którzy mnie w taki sposób ukształtowali.

EB, MCh: Z wypowiedzi Pana Profesora wynika, jak duży wpływ na nasze postawy ma wychowanie, środowisko socjalizacyjne, w którym żyjemy. A co wtedy, gdy nasze otoczenie nie pozwala na zdobycie tego typu doświadczeń (uczulających na potrzebę uczestniczenia w sferze publicznej). Dlaczego intelektualistę, a pedagoga w szczególności, miałyby obchodzić sfera publiczna?

BŚ: Brak zainteresowania tą sferą jest egoizmem, który nie wpisuje się w pokoleniową reprodukcję dziedzictwa, kultury, przekazu społecznego. Powinniśmy pokazywać ślady, którymi sami zmierzaliśmy do jakichś celów czy realizacji zadań. Ważne, żeby one były wskaźnikiem trwałych wartości, które nie powinny istnieć tylko i wyłącznie w przestrzeni prywatnej. Choć zdarza się, że sfera publiczna w jakiejś mierze wchodzi w konflikt ze sferą prywatną. W każdym okresie byli intelektualiści, humaniści, społecznicy, którzy animowali środowiska wychowawcze, budowali wspólnoty ponad instytucjonalnymi uwarunkowaniami i czynili to nie po to, żeby troszczyć się jedynie o siebie, po to tylko, by tworzyć szanse na dalszy rozwój idei, podnoszenie poziomu działań wychowawczych. Bycie nieobecny jest, co prawda, bardzo ekskluzywne, bo daje ogromne poczucie bezpieczeństwa, ale stanowi negatywny opór (wewnętrzna emigrację), która nie sprawdza się w świecie wolności, pluralizmu, bardzo radykalnego otwarcia na różne źródła norm i postaw. W jakiejś mierze pomniejsza nawet wartość tego, co sami czynimy.

Obecność w sferze publicznej jest zatem czymś naturalnym. Oczywiście, niesie ze sobą ryzyko, bo natychmiast wystawimy się na krytykę. Ale naukowiec musi z tą krytyką żyć do końca swego życia, a nawet jeden dzień dłużej – strawestuję tu Jerzego Owsiaaka. Każdy może z naszym dorobkiem zrobić co chce. Naukowcy mają to wpisane w swoją rolę i nawet jak chcą się wymknąć opinii publicznej, to ktoś ich wprowadzi do tej przestrzeni bez ich akceptacji. Kiedy obowiązywała cenzura, to można było wiele rzeczy ukryć, dzisiaj świat jest na szczęście bardziej transparentny.

EB, MCh: Życie dostarcza jednak wielu przykładów wykorzystywania przez niektórych badaczy autorytetu zdobytego w działalności naukowej dla uzasadnienia różnych ideologii. Czy naukowcy mają jakieś szczególne prawo do zabierania głosu w kwestiach społecznie ważnych, wykraczających poza obszary ich badawczych zainteresowań, albo wymagających aksjologiczno-normatywnych rozstrzygnięć, wykraczających poza możliwości nauki? Czy pan Profesor widzi tu zagrożenia, na przykład braku mandatu, wykorzystywania swojej pozycji do firmowania poglądów, ideologii, które z nauką nie mają nic wspólnego?

BŚ: Mandat jest potrzebny politykom.

EB, MCh: Mieliśmy na myśli raczej moralne rozumienie mandatu.

BŚ: Właśnie. Jednak trzymamy się sfery wartości, tego, co wiąże się z kulturą, a edukacja i nauka są częścią kultury. Oczywiście, są zagrożenia instrumentalnego wykorzystania lub bycia wykorzystanym przez różne siły społeczne albo polityczne, albo też z własnej woli angażowania się w tę przestrzeń. Kiedy zatrudniał mnie na Uniwersytecie Łódzkim Profesor Karol Kotłowski, to powiedział: „Pamiętaj tylko o jednym: nie idź do polityki!” On sam był uczniem Sergiusza Hessena, który znakomicie pokazał różnicę między pedagogiką jako nauką a polityką. Nauka musi służyć wolności, prawdzie i dobru, by nieustannie odkrywać to, co nas zbliża do wartości absolutnych, ponadczasowych. Natomiast polityka jest mechanistyczna, manipulatywna, socjotechniczna, kieruje się osiągnięciem korzyści bez względu na środki, jakie mają temu służyć. Rolą polityki jest pozyskiwanie jak największej rzeszy zwolenników określonej ideologii lub popleczników interesów technicznych, ekonomicznych, a zatem nie jest ona wprzęgnięta w dążenie do prawdy. Nauka nie może się kierować tak rozumianym interesem, nie może być „na sprzedaż”, gdyż musi być bezinteresowna. W związku z tym może pojawić się u niektórych badaczy konflikt ról. Przypomnę tylko, że w czasie ślubowania doktorskiego, zapewnialiśmy między innymi, że będziemy dążyć do prawdy i z najwyższą starannością realizować pracę naukową, a nie służyć inżynierii społecznej.

EB, MCh: Pan Profesor zwrócił uwagę na bardzo ważny aspekt zagrożeń związanych z uczestnictwem intelektualistów, badaczy w sferze publicznej. Czy Pan dostrzega jeszcze innego rodzaju zagrożenia związane już nie z cynizmem badaczy, czy chęcią realizowania przez nich swoich doraźnych, prywatnych interesów, ale związane z upominaniem się przez nich o wartości które preferują. Jako naukowcy możemy nie być służalczy wobec władzy, możemy z przekonaniem walczyć o wartości, które uznajemy za ważne, jednak na ile to daje nam prawo mówienia za kogoś innego, kogoś kto nie jest intelektualistą, nie ma szans na bycie słyszonym w sferze publicznej. Skoro nasze wypowiedzi jeśli są naukowe to również zawierają w sobie rozstrzygnięcia aksjologiczne, normatywne, które nie muszą być akceptowane przez innych.

BŚ: Ostatnio wiele debatowało się na temat sześciolatków w szkole. Ci naukowcy, którzy zaangażowali się na rzecz wsparcia władzy w tym procesie politycznym, totalnie zlekceważyli społeczeństwo, a szczególnie zdradzili dzieci i rodziców. „Zawiesili” niejako wiedzę o dojrzałości, o gotowości dziecka do systematycznego zorganizowanego w ramach szkoły uczenia się. Posłużyli się swoim autorytetem, także badaniami, których interpretacja została zmanipulowana tak, żeby władza mogła zrealizować określony projekt polityczny, a u podstaw ekonomiczny. Obniżenie wieku szkolnego było elementem reformy emerytalnej polskiego państwa. Chodziło o to, aby młodzi dorosli jak najwcześniej weszli na rynek i pracowali na ZUS. Tu nie chodziło o żadne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci czy o troskę o ich rozwój. Gdyby wyniki badań psychologów rozwojowych wskazywały, że poziom akceleracji rozwojowej dzisiejszych sześciolatków pozwala im na uczęszczanie do szkoły, to wszyscy powiedzieli byśmy „ok – tak trzeba zrobić”. Natomiast, w momencie, kiedy wiemy, że dojrzałość szkolna (szczególnie w sferze emocjonalnej) dzieci 6-letnich jest na poziomie maksymalnie 20 procent, a 80 procent dzieci jej nie osiąga, to angażowanie się w badania, które mają umocnić władzę w socjotechnicznym manipulowaniu społeczeństwem, staje się „prostyucją” naukową. To jest sytuacja, w której oszukuje się własne społeczeństwo.

Na tym polega różnica między służbą i służalczością, a to, co zrobili badacze z Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) wpisuje się w służalczość wobec władzy. Brak oprotestowania przez badaczy IBE fałszywej interpretacji ich badań, jakoby sześciolatki uczące się w szkole osiągnęły takie same wyniki szkolne jak siedmiolatki, a niektóre nawet są lepsze, gdyż sześciolatki będące w przedszkolach uzyskały wyniki gorsze od swoich rówieśników w szkole, jest ordynarną manipulacją. Doskonale wiemy, że sześcio-

latków w czasie prowadzenia owych diagnoz nie wolno było w przedszkolach uczyć pisania i czytania. Ten konflikt ról jest dla mnie nie do przemilczenia. Uważam, że w takiej sytuacji środowisko pedagogiczne powinno protestować. Tego rodzaju służalczość miała miejsce w systemach totalitarnych i nie powinno na nią być przyzwolenia w państwie demokratycznym.

Prawdziwa nauka jest nieustannym ryzykiem, „nieustannym chodzeniem po linie”, z której można bardzo łatwo spaść. Dlatego tak ważne są paradygmatyczne i metodologiczne zabezpieczenia. Jeśli posiada się pewien kanon nie tylko naukowy, ale także kręgosłup moralny, to można posuwać się naprzód. Od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wielokrotnie angażowałem się w przestrzeń publiczną, udzielałem wywiadów, publikowałem artykuły w prasie oświatowej, jeździłem po całym kraju na spotkania z nauczycielami – nowatorami, ale też przyjeżdżali do mnie naukowcy i nauczyciele z Zachodu. Stało się to możliwe ze względu na złamanie kodu monistycznej dominacji, która miała miejsce w polskiej przestrzeni edukacyjnej i akademickiej. Dla obcokrajowców byłem rozpoznawalny jako tak zwany „Dach Person”, czyli ktoś, kto przez swoją niezależność, zdystansowanie wobec oświatowej władzy, tworzy pewną osłonę, parasol ochronny dla kreatywnych nauczycieli. Mnie też ktoś wtedy osłaniał w moich uniwersyteckich działaniach, dlatego ten dar zobowiązania jest wpisany tak silnie w moją naturę, w mój sposób bycia w nauce. Wiem co, ile i komu zawdzięczam. Tak w PRL-u, jak i na początku transformacji mogłem być usunięty, wykluczony z tej społeczności za nonkonformizm, niezależność. Nie dlatego, że to, co czyniłem, było bezwartościowe, tylko dlatego, że to było niebezpieczne dla innych.

Doświadczają też tego ryzyka wykształceni przez nas nauczyciele. Pamiętam, jak zafascynowana emancypacyjnym modelem edukacji autorskiej dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 8 w Zgierzu zachęcała wszystkie swoje nauczycielki wczesnej edukacji, by ich klasy były autorskie, ale każda inna, naznaczona osobowością, indywidualnością każdej z nich. Doskonale rozumiała istotę tego podejścia do edukacji. Tyle tylko, że na terenie Zgierza nauczyciele i właściciele szkół prywatnych zaczęli przeciwko temu protestować. Zorientowali się, że rodzice nie posyłają dzieci do ich szkół, tylko do tej publicznej, gdzie jest rewelacyjnie, fantastycznie, zupełnie inaczej, a w dodatku za darmo. Nagle szkoła państwowa stała się zarzewiem środowiskowego konfliktu. Musiałem tam pojechać, bo samorząd chciał odwołać dyrektorkę ze stanowiska. Jedni alternatywni chcieli zniszczyć innych, też alternatywnych nauczycieli tylko dlatego, że naruszali oni ich interesy

prywatne. Mam więc świadomość i poczucie wielu ludzkich tragedii, bo nauczyciel szkoły publicznej, który chce być sobą, a zatem z konieczności wykracza poza standard, poza kanon, poza rozwiązania powszechnie obowiązujące, wchodzi w silny konflikt z otoczeniem lub z własnym środowiskiem nauczycielskim. Staje się zwierciadłem dla innych. Jeśli jednak ma świadomość tego, że inni też eksperymentują, wyzwalają się z normy, to może zrobić dla kolejnych pokoleń coś naprawdę wielkiego.

Sfera publiczna wymaga prawa człowieka do możliwego negocjowania między innymi praw człowieka i sposobu ich egzekwowania, jak mówi J. Habermas, do wyrażania siebie. Naukowcy mają prawo do różnienia się, tylko – jak mówił A. Kamiński – powinni umieć różnić się pięknie. Oznacza to, że niezależnie od tego, czy ktoś jest zwolennikiem konserwatywnego, liberalnego, lewicowego czy nawet nacjonalistycznego podejścia do edukacji, to chociaż mogę się z nim nie zgadzać, mam powinność tolerować jego obecność w świecie nauki, w obszarze badań naukowych czy w przestrzeni publicznej. Nigdy nie wiemy, jak badane przez nas zjawisko, które jest oświetlane z różnych perspektyw, odsłoni się nam w swej istocie i dostrzeżemy, że ono nie jest jednorodne, jednostronne, ale ma wiele wymiarów.

EB, MCh: Czyli?

BŚ: Powracam do kwestii mandatu. Nie wiem czy, a jeśli, to kogo reprezentuję w swoich badaniach. Czy mam jakiś mandat do mówienia w czyimś imieniu, na przykład nauczycieli przedszkoli? Owszem, piszę co miesiąc felietony do miesięczników oświatowych typu „Bliżej Przedszkola” czy „Dyrektor Szkoły”, ale czynię to nie dlatego, że reprezentuję określoną grupę zawodową, tylko dlatego, że zostałem zaproszony do dzielenia się z pedagogami wiedzą, poglądami, a także opiniami na ważne wychowawczo kwestie. Nie tworzy to jednak żadnego zobowiązania, ani dla jednej, ani dla drugiej strony. Podobnie jest z blogiem, jak i z każdym artykułem, który wykracza poza kanon akademickiego języka. W moim przekonaniu pedagog powinien być w obu sferach obecny – tak tej naukowej, jak i praktycznej. Ale czy każdy z nas to może, potrafi czy też chce tak uczestniczyć? To nie może być ani wzorem, ani zobowiązaniem.

Kiedy wspólnie z żoną uruchamialiśmy w państwowej szkole podstawowej w Łodzi klasę autorską, to przyjeżdżali do nas (ja wtedy również pracowałem w tej szkole) nauczyciele z różnych stron z kraju i z zagranicy. Prowadziliśmy z nimi spotkania, warsztaty – to było wielką, fascynującą przygodą, wyzwoleniem nas samych, jak i emancypacją, oświeceniem, edukacją tych, którzy wreszcie zobaczyli, że można kształcić dzieci

inaczej. Skoro oni potrafią, to my też możemy spróbować. Proszę sobie wyobrazić, że po dwóch latach przyszła do mnie na uniwersytecki dyżur nauczycielka, o której wiedziałem, że prowadziła klasę autorską. Nie miałem jednak wówczas pojęcia, że została do tego zmuszona przez dyrektora szkoły, który również uczestniczył w prowadzonych przez nas warsztatach. Ten dyrektor chodził do niej na lekcje, hospitował i ciągle wytykał jej: „Pani nie robi tego jak Pani Śliwerska! A co mówił Śliwerski?!”. Ona była tak zniewolona, że nie mogła pracować po swojemu. A przecież istotą ruchu innowacyjnego było to, żeby każdy mógł być sobą, mógł nadawać praktyce edukacyjnej osobisty koloryt. Czy miałem prawo być reprezentantem jedynie słusznego rozwiązania, ruchu, nurtu, podejścia do edukacji w szkolnictwie publicznym? Nie!

EB, MCh: Panie Profesorze, czy można nie upolitycznić dyskusji o edukacji? Czy dyskusja o edukacji ze swej istoty nie jest polityczna?

BŚ: Polityczna jest.

EB, MCh: W momencie, gdy przechodzimy od jakiejś teorii rozwoju, czy teorii uczenia się do programu kształcenia budowanego w oparciu o tę teorię a nie o inną, to już dokonujemy decyzji politycznej. Czy my nie jesteśmy skazani na tę polityczność jako pedagodzy, jako dyskutujący w sferze publicznej o edukacji?

BŚ: No tak, ale istotą polityki jest troska o dobro wspólne. Edukacja i kultura są dopełniającymi się sferami życia jednostkowego i społecznego, które muszą być postrzegane i traktowane jak dobro wspólne, podzielne, czyli dostępne dla wszystkich. W takim właśnie kierunku miała zmierzać transformacja w Polsce. Pierwsza fala Solidarności początku lat osiemdziesiątych XX wieku, I Zjazd Solidarności we wrześniu 1981 roku i to, co się działo w stanie wojennym w strukturach oświatowej opozycji, było wyraźnym upomnieniem się społeczeństwa, także pedagogów, o samorządność państwa i jego struktur, a zatem i o odpolitycznienie edukacji i nauki rozumiane przede wszystkim jako odpartyjniowanie zarządzania nimi na rzecz decentralizacji, decentracji władzy i większej autonomii obywateli w życiu publicznym. To jest konieczne rozróżnienie. Edukacja musi służyć człowiekowi, nie może być podporządkowana jakimkolwiek interesom pozapodmiotowym, nie może być podporządkowana żadnej ideologii, ani liberalnej, ani lewicowej, ani prawicowej. Politolodzy pokazują wyraźnie te opcje ze względu na różnice wartości i sposób ich rozpoznawania, kreowania czy uzasadniania. Nie ma jednak uniwersalnej ideologii, jakiejś metaideologii dla wszystkich, choć oczywiście były próby filozofów budowania uniwersalizmu etycznego (na przykład etyka

niezależna Tadeusza Kotarbińskiego), ale w pluralistycznym świecie czegoś takiego oczywiście nie da się nikomu narzucić.

Pamiętam, jak profesor Z. Kwieciński na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy toczyły się w nauce i oświacie debaty w związku z przygotowaniem postsocjalistycznej ustawy oświatowej, ostrzegał, że polska szkoła może być środowiskiem opóźniającym zmiany demokratyczne, że będzie ich inhibitorem. Nie zapowiadał tego okres rządów w resorcie edukacji profesora Henryka Samsonowicza, który był naprawdę wybitnym ministrem edukacji, pierwszym i – jak do tej pory – jedynym, który rozumiał istotę społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa demokratycznego, społeczeństwa, w którym edukacja i kultura są dobrem dla wszystkich, ponadpartyjnym. To on stworzył podstawy prawne do realizowania w oświacie zasady pomocniczości, a nie stronnictwo władzy państwowej. Początkowo szliśmy w kierunku oddolnego budowania społeczeństwa obywatelskiego, gdzie – tak jak to określiła Komisja Edukacji Narodowej 240 lat temu – edukacja powinna być dobrem wspólnym, narodowym. Tak jest w Szwajcarii – najlepszej demokracji na naszym kontynencie, która jest wzorem demokracji uczestniczącej. Tam, niezależnie od tego, która partia czy koalicja sprawuje władzę w kantonach (zieloni, czerwoni, czarni, biali i inni), to jednak edukacja jest wyłączana z targów politycznych.

Natomiast jeżeli u nas władza chce uczynić edukację przedłużonym ramieniem jej sprawowania, czyli sterowania społeczeństwem i osiągnięcia jawnych czy ukrytych korzyści przez elity partyjne, nową nomenklaturę, to natychmiast kultura i edukacja stają się środkiem do antagonizowania społeczeństwa. Byłoby to możliwe, gdyby, jak to zostało zapisane w ustawie, pojawiła się oddolna kontrola ze strony organów społecznych w oświacie, z udziałem dzieci, rodziców i nauczycieli oraz gdyby szkoły były autonomiczne. Wtedy szkolna wspólnota mogłaby rozwiązywać problemy lokalne, wewnętrzne, wychowawcze z udziałem własnych sił społecznych. Ale, niestety, ten kod został złamany. Chodzi mi o umowę społeczną, pierwszej i drugiej fali Solidarności, która została zdradzona przez trzecią falę, która doszła do władzy w III RP po 1992 roku. Wówczas upadł pierwszy, postsolidarnościowy rząd i wróciła do władzy lewica, a wraz z nią ponowne upartyjnienie zarządzania systemem oświatowym, kontynuowane zresztą potem przez prawicę i neoliberalów. Do dnia dzisiejszego mamy festiwal nieustannego traktowania edukacji przez rządzących w sposób instrumentalny. Suwerenność i samorządność zniszczyła reforma Mirosława Handkego w 1999 roku. To już był „gwóźdź do oświa-

towej trumny”. Od tego momentu zaczęły się tak zwane innowacje dostosowawcze, modernizacyjne, dokładnie takie, jakie miały miejsce w socjalizmie. Władza określa odgórnie normy, ideologię, co nauczyciele mają czynić w danym roku, gdyż to będzie kontrolowane przez nadzór pedagogiczny. Nauczyciele przyjmują w tej sytuacji postawy konformistyczne, dostosowawcze, by przeżyć w szkole, zachować pewne miejsce ich pracy. Postępują zatem tak, jak tego chce władza. Dzisiaj jest dokładnie tak samo jak w PRL-u. Zahamowano u nauczycieli potencjał profesjonalnego zaangażowania, kreatywności i niezależności. Zarządzanie centralne oświatą, narzucające na przykład to, czy uczniowie mają być w mundurkach czy nie, albo, że wszyscy mają mieć jeden podręcznik, jest częściowo cofnięciem się do quasi-totalitarnego państwa. Władza autorytarna dzieli w nieuczciwy, nierzetelny sposób społeczeństwo, w tym także nauczycielskie środowisko – na swoich i obcych. Tu trzeba szukać różnicy między polityką, nauką a edukacją.

EB, MCh: Jeśli by to skonkludować, czy można powiedzieć, że dyskusja o edukacji choć ze swej istoty jest wprawdzie polityczna, to nie powinna być upartyjniana?

BŚ: Dokładnie, tak. Politycy powinni stworzyć instytucję, która byłaby poza Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN). Instytucje czy środowisko ochrony demokracji. Oświata w Polsce niestety nie jest demokratyczna, ale hierarchiczna, autokratyczna. Mogłaby to być instytucja powołana przez Sejm, czy przez Prezydenta RP, czy też wyłaniana tak, jak miało być w przypadku rad szkół – od szkolnych, poprzez gminne, powiatowe, wojewódzkie aż do krajowej. Wyłaniana oddolnie. Musi być na to jednak zgoda władzy, bo tylko w takim systemie, prawdziwie demokratycznym można mówić o ochronie ludzi i ich wartości, ich odmienności i praw do doświadczania pluralistycznego świata. Musimy to zapewnić instytucjonalnie czy też za pomocą mechanizmów wyrażania oczekiwań, roszczeń, potrzeb i aspiracji, które będą skutkować podejmowaniem działań służących dziecku. A nasza szkoła nie jest dla dziecka, tylko dla upartyjnionych polityków, jest dla nauczycieli, dla dyrektora szkoły i częściowo dla tych rodziców, którzy chcą się dziecka pozbyć. Natomiast nie jest dla dziecka. Nie jest też dla kreatywnego nauczyciela czy wrażliwego i otwartego na współpracę z nimi rodzica.

EB, MCh: A może taka sytuacja wynika z tego, że pedagogów ciągle niechętnie się słucha w sferze publicznej – częściej słucha się psychologów, nawet jeśli nie znają się na wychowaniu, czy socjologów, nawet jeśli o edukacji nie mają pojęcia.

BŚ: To się już zmienia. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie jest zainteresowane edukacją jako dobrem wspólnym, tylko edukacją jako przedłużonym ramieniem władzy. Mieć do manipulacji 500 tysięcy nauczycieli, którzy są w szkołach, mają w swoich klasach rodziców, a są to miliony uczniów i ich rodziny, to jest ogromna siła, żeby coś im dając lub czegoś pozbawiając można było wymuszać od nich pożądane postawy. Dlatego MEN postanowiło postawić mur między nauką a społeczeństwem. Przejęło Instytut Badań Edukacyjnych, by mieć „pod pantoflem” producentów ekspertyz na swoje zamówienie i dla propagandowej wojny ze społeczeństwem. Władza nie potrzebuje nauki, bo ma „swoich” ekspertów, po części marionetki. To samo było w okresie totalitarnym, stąd tłumaczenia ówczesnych elit: „Ja nie służyłem reżimowi, tylko wykonywałem swoją pracę”. Dzisiaj tłumaczą się, że realizują unijne granty. Jeśli władza ma swoich naukowców, to dlaczego ma korzystać z opinii akademickich ośrodków od niej niezależnych? Dlaczego ma pytać innych naukowców o sens takich czy innych rozwiązań oświatowych?

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN złamał wreszcie tę przestrzeń strukturalnej i symbolicznej przemocy władzy, to znaczy wybił cegłę w murze między ministerstwem a społeczeństwem, by powiedzieć: „hola, hola! – wy macie swój instytut, ale są jeszcze inni, którzy prowadzą niezależne od interesów władzy badania w szkolnym środowisku, a których wiedza i ekspertyzy są publicznie dostępne. My nie godzimy się na zakłamaną, podporządkowaną propagandzie sposób interpretowania zmian w edukacji”. I to przynosi efekty. Dzisiaj dziennikarze dzwonią do profesorów – członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Marii Dudzikowej, Marka Konopczyńskiego, do mnie, zapraszają na wywiady i wykłady otwarte krytycznych pedagogów i filozofów edukacji, jak wyżej wymieni czy jeszcze Lech Witkowski, Zbyszko Melosik, Stefan M. Kwiatkowski czy Tomasz Szkularek. To są naukowcy spoza struktur władzy. Właśnie o to chodzi. Jak się zrobi taki wyłom, wybije cegłę w murze, to pojawia się światło także dla społeczeństwa. Oczywiście, nie o to chodzi, żeby jedni zastąpili drugich. Niech władza ma swój aparat diagnostyczny, bo przecież jej instytut prowadzi też wartościowe badania, interesujące poznawczo. Niektóre są ważne i potrzebne. Niestety, prowadzi się tam także badania nad wąskimi problemami, powiedziałbym – konsumpcyjnie wykreowanymi, na które szkoda publicznych pieniędzy.

W naszym Komitecie mamy różne zespoły zadaniowe. Do nas piszą rodzice, naukowcy, dziennikarze czy nauczyciele z prośbą o interwencję czy niezależne ekspertyzy. Kiedy Rzecznik Praw Rodziców napisał do

KNP PAN, bo MEN ich lekceważy od lat, byśmy wyrazili opinię na temat programu „Równościowe Przedszkole”, to rzeczową opinię przygotował Zespół Edukacji Elementarnej na podstawie zdystansowanej ideologicznie analizy treści. Oczywiście, rozpętała się burza, protesty, ale w tej przestrzeni świat się dowiaduje jednak, że nie jest tak, jak mogłoby się wydawać, że być musi. Organizacje pozarządowe – stowarzyszenia i fundacje utrzymują się głównie ze środków unijnych i ja to rozumiem, ale nie może to uzasadniać ich nieodpowiedzialnych działań „edukacyjnych”. Realizują bowiem zadania, które wkraczają w sferę prywatną rodziców, która absolutnie powinna być nietykalna, a jeśli już, to jedynie za ich przyzwoleniem.

EB, MCh: W tym kontekście jednak, zastanawiamy się czy nauczyciel akademicki/badacz, obecnie, kiedy jest nieustannie punktowany, rankingowany, kiedy dużą część energii poświęca na wypełnienie kolejnych rubryk formularza oceny na uczelni może, lub czy powinien, jeszcze zajmować się aktywnością w sferze publicznej, skoro ta nie podlega ocenie dorobku naukowego? Zapytać można „czy to się opłaca?”

BŚ: Po co funkcjonować w takim świecie? Oczywiście płacimy za naukową niezależność od władzy także jakąś cenę, czego najlepszym przykładem była próba odwołania przez wiceprezes PAN mojej osoby jako przewodniczącego Komitetu pod pozorem naruszenia regulaminu działalności Komitetu (kompromitująca była tu interpretacja wynajętego radcy prawnego) tylko dlatego, że stanąłem w obronie słusznej, a krytycznej ekspertyzy projektu nowelizacji przez MEN prawa oświatowego w sprawie sześciolatek. Wykonała ją w 2013 roku profesor Dorota Klus-Stańska, a ja skierowałem jej opinię do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Po opublikowaniu tego stanowiska przez prasę, władze PAN ponoć musiały tłumaczyć się przed ministrami edukacji za niesubordynowanych członków komitetu naukowego. Można, warto i trzeba mówić o ważnych sprawach, odwołując się do wyników badań naukowych, w tym także należy ryzykować w walce o naukową prawdę i być gotowym na poniesienie z tego tytułu jakichś strat. Niestety, nie wszyscy członkowie PAN to rozumieją i akceptują. Oportuniści i faryzeusze są w każdym środowisku.

EB, MCh: Po co angażować się w sferze publicznej, na rzecz dziecka, szkoły, jak to się nie opłaca w ocenie na uczelni?

BŚ: Walczymy o poszanowanie tego, co powinno być wartością naszej służby ... Ja bym...żeby to nie było źle zrozumiane... nie krytykował tych naukowców samotników, którzy chcą przebywać tylko w sferze metapoznawczej, w świecie idei. Nie każdy musi lub może się angażować

w codzienność, praktykę. Poza tym nieraz jest lepiej, żeby niektórzy się nie angażowali. To jest też kwestia ich charakteru, natury, osobowości, a także pewnych uzdolnień, talentów. Więc nie o to chodzi, żeby wszyscy mogli czy też musieli to zrobić. Przykładowo, Komitet Nauk Pedagogicznych zabiegał o uznanie aktywności w sferze publicznej w ocenie pracy nauczyciela akademickiego. Pani profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, która doskonale rozumie, i jako matematyk, i jako zajmująca się utalentowanymi matematycznie dziećmi, że nauka powinna być przekładalna na konkretne rozwiązania w edukacji. I to, co ona wie o rozwoju uzdolnień dzieci, powinno być wdrażane do praktyki, a nie było dotychczas uznawane w ocenie osiągnięć akademickich.

EB, MCh: Właśnie o to pytamy...

BŚ: W naukach technicznych, jak ktoś poprawi działanie urządzenia i je udoskonali, uzyska na to patent, to uzyskuje wysokie oceny swojej pracy. Natomiast w naukach społecznych czy humanistycznych nie powinno to mieć takiego miejsca. Ostatnio słyszałem o tym, że jedna z uczelni postanowiła opatentować nazwę „geronto-logopedia”, by tylko jej kadra miała tym samym prawo do kształcenia specjalistów w zakresie pracy korekcyjnej czy terapeutycznej z osobami starszymi. Przecież to jest paranoja. To tak, jakby psychologowie z jednej uczelni zastrzegli w Urzędzie Patentowym nazwę „psychologia” uprawniającą tylko ich lub za ich zgodą do kształcenia w ramach tej dyscypliny. Oczywiście, musimy zabiegać o to, żeby technologie dydaktyczne, modelowe zastosowania myśli pedagogicznej w praktyce były w jakiś sposób identyfikowane, personalizowane, rozpoznawalne. Tylko czy my możemy to jakoś uregulować? Nikt nie jest tym jakoś specjalnie zainteresowany.

EB, MCh: To co zrobić?

BŚ: Na przykład w krajach naszych południowych sąsiadów wprowadzono, oprócz stopni naukowo-akademickich, stopnie naukowo-pedagogiczne. Ci, którzy chcą być akademikami „czystej krwi”, nie muszą interesować się tym, co dzieje się w świecie praktycznym, toteż ubiegają się o stopnie *stricte* naukowe, akademickie. Natomiast ci, którzy chcą służyć praktyce mogą uzyskiwać awans w ramach postępowania na tak zwane tytuły naukowo-pedagogiczne. Wtedy autorskie ćwiczenia, metodyczne rozwiązania, terapeutyczne, rewalidacyjne, programowe, podręczniki są bardzo wysoko oceniane, gdyż mają służyć konkretnemu człowiekowi. Sami musimy rozstrzygać, czy jeśli władza nie uznaje czegoś z naszych dokonań akademickich, to czy mamy z tego zrezygnować, czy może mimo to poświęcić się temu kosztem własnego czasu, zdrowia, życia rodzinnego

i spróbować łączyć konieczne z tym, co jest możliwe, piękne, fascynujące, ale nie jest doceniane. Być może pojawi się właściwy moment, czas, w którym będziemy mogli połączyć jedno z drugim, ale zaangażowanie w naukę i tak jest, i musi być bezinteresowne. Nie może być instrumentalne. Jeżeli chcemy mieć wszystko pomierzone i opłacone, to musimy liczyć się z tym, że ktoś nam czegoś nie uzna, czegoś nie uszanuje, coś zlekceważy, skompromituje.

EB, MCh: Ale czy to nie jest tak, że być może właśnie takie parametryzowanie rodzi niebezpieczny mechanizm związany z tym, że samodzielni pracownicy naukowcy nie chcą czy nie potrzebują (z różnych względów) angażować się w życie publiczne. Doktorzy wychodzą z założenia, że skoro ich starsi koledzy nic czy niewiele robią, to oni sami (którzy borykają się z kolejnymi stopniami naukowymi) też nie są do tego zobowiązani. Asystenci, a tym bardziej doktoranci nie podejmują działań w sferze publicznej, bo z jednej strony z ich głosem na uczelni niewiele się liczy, a z drugiej zaczęli swoje funkcjonowanie w nauce już punktowanej i nie zawsze w ogóle dostrzegają potrzebę czy możliwości uczestnictwa w życiu publicznym – nie wiedzą, że to jest miejsce, gdzie mogliby się zaangażować.

BŚ: No tak, ale dzisiejszy świat jest po trosze cyniczny. Musimy sobie z tego zdawać sprawę. Zawsze tak było, w każdej grupie pokoleniowej, w każdym środowisku, w każdej instytucji są osoby bardziej oddane, bardziej zaangażowane, i są też takie, które sabotują zmiany lub są pasożytami. Niezależnie zatem od tego, czy są asystentami, doktorami czy profesorami, stają się szkodnikami, są toksyczni dla innych. Szczególnie dotyczy to tych, którzy dostali się na uczelnię z powodów innych niż te, którym powinni służyć. Wiele osób, jak zostaje na uczelni, to traktuje to trochę rzemieślniczo, jak pracę w hurtowni dyplomów i wyprzedaży stopni.

EB, MCh: Ale jako środowisko tracimy...

BŚ: Zaangażowanie zawsze wiąże się z jakąś stratą – albo stratą czasu, albo też w jakiejś mierze życia osobistego czy rodzinnego. To jest poświęcenie i takich, którzy chcą się poświęcać jest pewnie mniej. Choć to nie może być zobowiązaniem dla wszystkich. Niech każdy sam kieruje swoim losem, sam rozlicza się przed sobą i społeczeństwem, przed własnym środowiskiem. Trzeba być uczciwym w tym, co się czyni. Natomiast nie liczymy na to, że władza nam coś da z tego tytułu, że nas uhonoruje, dostrzeże nasze poświęcenie. Może, ale nie musi. To jednak nie oznacza, że powinniśmy akceptować u niektórych tak zwane żebractwo akademickich godności.

W społeczeństwie otwartym, w gospodarce rynkowej jest nieprawdopodobna rywalizacja. Dlatego często spieramy się ze sobą, konkurujemy,

protestujemy przeciwko pasożytnictwu, patologiom, dysfunkcjom, plagiatom, nieuczciwości (na przykład takiej, że ktoś napisał pracę doktorską i opublikował ją, nie podając żadnej informacji o jej prawdziwym statusie jako pracy doktorskiej, która była napisana pod kierunkiem konkretnego profesora). Niestety są też i takie osoby wśród nas.

EB, MCh: Panie Profesorze, jak Pan myśli, czy obecnie bycie parezją ma sens, czy i na ile jest aktualne? Nasze pytanie wynika z tego, że jeszcze „Parezja” nie powstała, a już są wokół niej rozmaite dyskusje, napięcia, podchody – nawet dotyczące opcji politycznych.

BŚ: Wpisujecie się tym czasopismem w proces demokratyzacji nauki. Ciągłe jeszcze jesteśmy na etapie, mimo 25 lat transformacji, głęboko zakorzenionego syndromu *homo sovieticus*, bardzo silnej hierarchii. Pedagogika jest jeszcze bardzo hierarchiczną strukturą. A jak jest hierarchiczna, to zdarza się, że bywa apodyktyczna, nierzetelna, nieuczciwa, toksyczna, w takim rozumieniu również krzywdząca. Każda próba, nawet w przestrzeni socjologicznie równościowej (na przykład profesor – profesor, doktor – doktor, bez kojarzenia tego z jakimikolwiek funkcjami), w której ktoś chciałby opublikować krytykę czyjeś pracy, jest ona natychmiast poddawana egotycznemu odczytaniu jako atak personalny. Zapomina się, że tu chodzi o sprawę, o idee, o pewien model czy przesłanki metodologiczne. Być może dlatego jest tak mało autentycznej krytyki. Ona bywa, pojawia się, ale bardzo marginalnie. Pewne osoby nie powinny być kierownikami katedr, zakładów, dyrektorami instytutu, bo hamują rozwój tych, którzy ewidentnie są od nich lepsi, a przy tym jeszcze młodsi i o niższej pozycji. Jak proszę moich doktorantów, żeby napisali (to jest takie zadanie, które muszą zaliczyć, kiedy mam metodologię badań) krytyczną analizę wybranej rozprawy naukowej z ostatnich 2-3 lat, to mają z tym spore kłopoty. Pierwsza ich recenzja jest zwykle napisana w sposób liniowy, to znaczy w pierwszym rozdziale to, w drugim tamto... I wtedy się dopiero zaczyna rozmrażanie w nich konformizmu, lęku. Pytam ich bowiem: a czy jest sformułowany i uzasadniony główny problem badawczy? Skoro jest on sformułowany jako pytanie dopełnienia, no to na jakiej podstawie są formułowane hipotezy? Stawiam pytania i proszę, żeby odwołując się do metodologii, czyli do tego, co jest w świecie nauki uznane – dekonstruowali czyjeś przesłanki badawcze i uzyskane wyniki. Kiedy, często po kilku korektach, już napiszą poprawną recenzję, to pytam ich, czy wyrażą zgodę na jej opublikowanie, a oni wówczas proszą, by tego nie czynić. W ten sposób piszą niejako do szuflady. Świat nauki jest nieautentyczny. Oni się boją, bo jak opublikują krytykę czyjeś rozprawy, to być może złamie im to karierę.

Rozumiem ich, bo i moja kariera w państwie totalitarnym była poddana takiej próbie. Napisałem doktorat w czasie, w którym nie wolno było pisać na temat samowychowania, tym bardziej z uwzględnieniem założeń aksjornormatywnych Bliskiego Wschodu czy Społecznej Nauki Kościoła Katolickiego. Pierwsze trzy rozdziały były rzeczową krytyką literatury polskiej, rosyjskiej, niemieckiej i czeskiej na ten temat. Jeden z proponowanych do oceny rozprawy profesorów, odmówił recenzji, bo skrytykowałem jego podejście teoretyczne. Odmówił, bo poczuł się urażony. Oczywiście, mogłem poprawiać pracę eliminując z niej krytykę, ale tego nie uczyniłem. Mogłem odejść z uniwersytetu, by pracować w harcerstwie, w szkole, gdziekolwiek. Chodzi mi o to, że kiedy człowiek jest gotów zaryzykować, to wtedy osoby w jego otoczeniu, w tym także przełożeni, dostrzegając walory naukowej niezależności dochodzą do wniosku, że można przecież znaleźć inne rozwiązanie, a mianowicie innego recenzenta, takiego, który nie będzie się obawiał. Wówczas poproszono o to Profesora Mieczysława Łobockiego, który po zapoznaniu się z moją pracą stwierdził, że skoro przyjął ją mój profesor (K. Kotłowski), skoro on się nie bał i nie obawiała się druga recenzentka (Prof. Olga Czerniawska), to on również nie musi się niczego obawiać. Trzeba w takich sytuacjach szukać ludzi, którzy się nie lękają, ale czy ich znajdziemy? Obyście mieli takich w swoim otoczeniu, w swoim środowisku.

EB, MCh: Czyli?

BŚ: Leonardo da Vinci powiedział: „Kiepski to uczeń, który nie przewyższa swojego mistrza”. Powinnością profesorów jest zatem odsłanianie, odkrywanie i torowanie drogi tym, którzy są i powinni być od nich lepsi, toteż gdyby to zaakceptowali, to byłoby wspaniale. Ale niestety, przeważa ciągle wraz z syndromem *homo sovieticus*, jeszcze kompleks zagrożonego autorytetu. On to sprawia, że ktoś, kto ma autorytet władzy albo instytucji, a nie ma autorytetu naukowego, rzeczywistego, będzie za wszelką cenę tego chronił, pilnował, będzie niszczył wszystkich tych, którzy odsłaniając brak jego autorytetu naukowego, osobowego wykażą jego niekompetencję czy nieetyczność działań. Często takie osoby wykorzystują władzę, instytucję czy pozycję, żeby niszczyć innych, a nie zmieniać siebie. Wynika to z braku pokory, otwartości nie tylko na innych, ale także na odbieranie komunikatów o samym sobie. Jeśli więc walczy się za wszelką cenę o utrzymanie autorytetu instytucji lub władzy, to zawsze będzie się to odbywało kosztem nauki. Dlatego „Parezja” jest potrzebna.

EB, MCh: Powiedział Pan bardzo ważną rzecz o krytyce. Z jednej strony ciągle nie ma warunków dla prowadzenia krytyki, a z drugiej, jako środowisko nie potrafimy przyjmować tej krytyki. Przynajmniej niektórzy.

BŚ: Mnie też jest trudno przyjmować krytykę, bo każdy woli być chwalony niż ganiony. Możemy jednak podjąć polemikę. Krytykując innych, możemy przecież pozostać przy swoich opiniach, szczególnie w warstwie aksjologicznej. Nie chodzi o to, żeby zwyciężyć, albo kogoś pokonać, tylko, by te racje były ujawnione, upublicznione. W momencie jednak, kiedy krytyka ma na celu wykluczenie kogoś, zniszczenie, zdominowanie, ale nie z naukowej pozycji, tylko ze względu na jakieś ukryte interesy, to trzeba szukać innego, powiedziałbym, wsparcia. Sam rozumiem moich doktorantów i godzę się, by teraz nie publikowali swoich recenzji. Nie mogę ich narażać na to, że opublikują krytykę, nawet obronią pracę doktorską, ale pozostaną w instytucji, w której mogą stać się ofiarami czyichś kompleksów, przedmiotem różnego rodzaju opresji – także w białych rękawiczkach. Nie możemy innych narażać, nie mamy takiego prawa. Każdy musi to sam wyważyć. Nie jesteśmy też w stanie ochronić każdego. Czasami jesteśmy bezradni. Tu nie chodzi o aprobowanie czy afirmowanie konformizmu, uległości, milczenia. Niektórzy piszą też pod pseudonimem, więc można szukać jakiegoś innego rozwiązania. Można publikować poza granicami kraju. Można szukać innego sposobu wyrażenia sprzeciwu wobec czegoś, co powinno być upublicznione.

Kiedy pisałem doktorat mogłem „wylecieć” z uniwersytetu, jak pisałem habilitację, to mnie też straszono, że zajmowanie się antypedagogiką mi zaszkodzi. Były jednak osoby, które mnie wspierały, chroniły. Przyjąłem wówczas postawę: „Jak się nie powiedzie, to trudno. Mogę robić w życiu coś innego”. A jednak... wydaje mi się, że wartość naszej pracy musi też sama się bronić, jeśli jest znacząca i w tym sensie niezależna, że nie można jej zdegradować subiektywnymi, pozamerytorycznymi ocenami. Prawda sama się obroni, tylko trzeba dać jej zaistnieć. Jeżeli natomiast ktoś manipuluje, oszukuje, kombinuje, to będzie miał ten sam zysk, być może osiągnie to samo, co ja, czy nawet więcej... ale, czy ja mam na to jakiś wpływ? Dużo jest w naszym środowisku akademickim bezinteresownej zawiści, ukrytej agresji, nawet bardzo dużo. Wydaje mi się jednak, że jak człowiek nie ubiega się o stanowiska, o stopnie za wszelką cenę, to prędzej je dostanie, niż wtedy, gdy wyprzedaje diabłu duszę i własną godność. Prowadząc blog, dostaję czasem agresywne listy od anonimowych nadawców (to jest ta odwaga „kiblowa”), ilekroć poruszę sprawę polskiej „mafii” organizującej turystykę habilitacyjną na Słowacji. Jej ofiary zaś piszą na przykład, że

docent X po słowackiej habilitacji jest miernotą intelektualną, naukową, badawczą, ale ma patent na mądrość, na stanowisko, ma dyplom, jest kierownikiem. I teraz wszyscy młodzi, którzy są w jego zakładzie na niego pracują. On, na przykład, przejmuje ich teksty, zabiera je i podpisuje jako własne. Oni są bezradni i godzą się na to. Ja bym się nie godził, ale rozumiem, że to jest dla nich walka o życie, o chleb, o rodzinę. Nie można ich potępiać. To wszystko jest skomplikowane.

EB, MCh: Z naszej rozmowy wynika, dosyć paradoksalnie, że nie każdy musi być perezjastą.

BŚ: Nie, nie każdy musi być perezjastą.

EB, MCh: W pierwszym numerze „Perezji” taka konkluzja to bardzo interesujące. Bardzo symptomatyczne.

BŚ: No tak. Nie każdy również, kto mieni się naukowcem, musi nim być, chociaż formalnie, instytucjonalnie nim jest. Wydaje mi się, że to wasze pokolenie musi złamać tę hierarchię, autorytaryzm. To jest konieczne. Nie mówię o sztucznej demokratyzacji, tylko o doprowadzeniu do sytuacji, w której istota poznania naukowego powinna być łącznikiem międzypokoleniowym, a nie powodem do podtrzymywania różnic. To jest bardzo trudne, ale czasy tego wymagają. Oczywiście widzimy, co się dzieje, dzisiaj bardzo łatwo jest odsłonić czyjąś niewiedzę, niekompetencję, brak warsztatu. Ciekawość, autentyczność, prawda sprawiają, że nauka jest wielobarwna.

EB, MCh: I za wielobarwną rozmowę dziękujemy bardzo.

BŚ: To ja dziękuję za to, że możemy porozmawiać w trochę innej formule niż to ma miejsce wówczas, kiedy publikujemy teksty, artykuły czy książki. To ma zupełnie inny charakter, inną formę przekazu.

Not everyone has to be a parrhesiast...

in the conversation with Ewa Bochno and Maksymilian Chutorański

SUMMARY

The conversation concerns the responsibility of researchers for the public sphere. The analyzed threads revolve around three main issues: the moral justification for the participation of intellectuals/researchers in the public sphere, ideological entanglements of education and discussion in this area and the conditions (especially academic) that favor/block teachers' participation in this sphere.

KEYWORDS: moral obligation, ideological entanglement of education, participation in the public sphere.