

HENRYK MIZEREK*

A kiedy (u)kradną nam słowa...

When they steal our words...

Streszczenie

W artykule podjęto kwestie związane z narastaniem w dyskursie publicznym zjawiska rodzącego bardzo niepokojące skutki dla praktyki – w tym przypadku codzienności życia akademickiego w Polsce. Polega ono na tym, że kluczowym kategoriom współczesnej humanistyki, jej „słowom pierwszym”, nadaje się treści bardzo odległe od ich pierwotnych, tradycyjnych znaczeń. Często odwraca się znaczenia tych kategorii, nadaje się znaczenia wtórne lub wręcz pozbawia sensu. W konsekwencji wiele słów używa się jako puste znaczeniowo etykiety, modne zwroty, które mają dodać powagi mówiącemu. Autor artykułu, odwołując się do metafory „kradzieży” słów, odnosi się do trzech szczegółowych kwestii. Po pierwsze przedstawia rejestr słów „ukradzionych”, z których przedmiotem szczegółowych analiz uczynił trzy – ewaluację, jakość i dialog. Drugą kwestią jest szczegółowa analiza mechanizmów rządzących zmianami z zakresie znaczeń przypisywanych każdej z tych kategorii oraz skutków, które wiążą się używaniem słów „ukradzionych” w codziennym życiu akademii i akademików. Na koniec podjęto kwestię „sprawców kradzieży” Autor twierdzi, iż jednym z nich jest „siódmy nieprzyjaciel z siódmego świata kierunku” – podmiot kreujący codzienność życia akademickiego niezależnie od miejsca w hierarchii społecznej uniwersytetu.

* Wydział Nauki Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8674-2205>, e-mail: mizerek@uwm.edu.pl.

Słowa kluczowe:

ewaluacja, jakość, dyskursy jakości edukacji, dialog, system ewaluacji nauki

Abstract

The paper addresses issues related to the growing social phenomenon that has disturbing consequences for practice – in this case, everyday academic life in Poland. It consists of the critical categories of contemporary humanities; its “first words” are given content very distant from their original, traditional meanings. The meanings of these categories are often reversed, given secondary meanings or even made meaningless. As a result, many words are used as empty labels, fashionable words intended to add dignity to the speaker. The article’s author, referring to the metaphor of “stealing” words, raises three specific issues. Firstly, it presents a register of “stolen” words, three of which are the subject of detailed analysis – evaluation, quality, and dialogue. The second issue is a detailed analysis of the mechanisms governing changes in the meanings assigned to each of these categories and the effects associated with using “stolen” words in the everyday life of academies and dormitories. Finally, the issue of the “perpetrators of the theft” was raised. The author claims that one of them is the “seventh enemy from the seventh world of the field” – an entity that creates the everyday life of academic life, regardless of its place in the university’s social hierarchy.

Keywords:

evaluation, quality, education quality discourses, dialogue, science evaluation system

1. WPROWADZENIE

W dyskursie publicznym jesteśmy świadkami narastania niepokojącego zjawiska. Polega ono na tym, że wielu kluczowym kategoriom współczesnej humanistyki, jej „słowom pierwszym”, nadaje się treści bardzo odległe od ich pierwotnych, tradycyjnych znaczeń. Można mówić o odwracaniu znaczeń, nadawaniu znaczeń wtórnych lub wręcz pozbawianiu ich sensu. W konsekwencji wiele słów używa się jako puste znaczeniowo etykiety, a jednocześnie modne zwroty, które mają dodać powagi mówiącemu.

Jest wiele przykładów takich słów. Władysław Tatarkiewicz (1976), w odniesieniu do estetyki analizuje dzieje sześciu pojęć – sztuki, piękna, formy, twórczości, odtwórczości i i przeżycia estetycznego. Józef Górniewicz (1997) jako

centralne kategorie pedagogiczne traktuje takie pojęcia jak odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość i wyobraźnia. Szerszy, bo złożony z 12 kategorii rejestr pojęć, przedstawia twórca teorii symulaków – Jean Baudrillard w głośnej pracy pt. *Słowa klucze* (2008). Każdy z przywołanych wyżej uczonych prezentuje odmienną optykę, inne założenia metodologiczne w analizie własnej listy kategorii. Jednak cechą wspólną ich koncepcji jest wyrażany wprost niepokój o kondycję człowieka, jego terażniejszość i przyszłość w sytuacji zniekształcania znaczeń przypisywanych w czasach współczesnych centralnym pojęciom humanistyki.

Inspiracją do napisania tego tekstu stała się słynna teza J. Baudrillarda o znikaniu człowieka poprzez język. Autor teorii symulaków, wyjaśniając fenomen znikania rzeczywistości, pisał: „Wyobrażając sobie rzeczy, obdarzając je imieniem i wyposażając je w pojęcia, człowiek powołuje je do istnienia, a zarazem pcha ku zatracie” (2007, s. 18). Sposób, w jaki posługujemy się językiem, jest głównym sprawcą „znikania” człowieka i jego świata. Jest to szczególny sposób znikania. Jak podkreśla J. Baudrillard (2007) – „[...] idzie tutaj o zniknięcie, nie o wyczerpanie, wyginięcie czy zagładę. Bowiem wyczerpywanie się zasobów czy wymieranie gatunków to procesy fizyczne i zjawiska naturalne. W tym tkwi cała różnica, ponieważ gatunek ludzki jako jedyny zdołał wynaleźć szczególny sposób znikania, nie mający nic wspólnego z prawem natury. Być może wręcz sztukę znikania” (s. 15).

W tym artykule podejmuję zadanie bliższego przyjrzenia się kwestii źródeł oraz konsekwencji procederu, który określam mianem „kradzieży” słów. Stawiam pytania o: (a) rejestr słów ukradzionych; (b) skutki jakie niesie za sobą używanie słów ukradzionych – szczególnie w codziennym życiu akademii i akademików oraz (c) sprawców/sprawcę kradzieży.

Lista słów „ukradzionych” jest obszerna. Tworzą je takie kategorie jak np. ewaluacja (Mizerek, 2023), doskonałość, jakość, dialog, krytyczna refleksja (Mizerek, 2021) i zapewne jeszcze wiele innych. Zważywszy jednak na cele tego artykułu, postanowiłem zawęzić pole zainteresowań do trzech, powiązanych ze sobą kategorii. Stały się nimi ewaluacja, jakość i dialog. Wyznaczają one współcześnie rytm codzienności życia akademickiego. Dotyczą każdej/każdego z nas – niezależnie od reprezentowanej dziedziny i dyscypliny nauki. Warto zatem zapytać, do jakiego stopnia upowszechniający się proceder „kradzieży słów” przyczynia się kryzysu współczesnego życia naukowego, upadku idei uniwersytetu (Gadacz, 2013; Górniewicz & Piotrowski, 2014) czy też, jak to określił Bill Readings – jego ruiny (Readings, 2017).

2. EWALUACJA W AKADEMII – NIEPOROZUMIENIA I ICH SKUTKI

Słowo „ewaluacja” w dyskursie publicznym – w tym w praktyce życia akademickiego – występuje jako termin odarty ze znaczeń, które nadano mu w toku dynamicznie rozwijającej się od prawie stu lat (Hogan, 2009) transdyscypliny akademickiej. Współcześnie nie ma postaw do kwestionowania statusu naukowego ewaluacji oraz jej dorobku – szczególnie w obrębie stosowanych badań społecznych (Alkin, 2004; Shaw et al., 2006). Tymczasem, również w akademii, ignoruje się ten dorobek. Uznano, że można dokonać interesującego zabiegu – treść i zakres pojęcia „ewaluacja” mają stanowić te, które przypisuje się potocznie rozumianemu ocenianiu. Niestety jest to nieporozumienie. Przynosi ono, jak pokazują doświadczenia wprowadzonego w Polsce systemu ewaluacji nauki, skutki bardzo odległe od oczekiwanych (Leszczyński, 2022).

W tej sytuacji warto przypomnieć kilka tez na temat różnic między ewaluacją i ocenianiem. Po pierwsze – ontyczna natura ewaluacji i oceniania są diametralnie różne. Ewaluacja jest badaniem wartości działania (w tym jego rezultatów) lub (w przypadku autoewaluacji) refleksją nad wartością podjętych działań (Mizerek, 2017). Ocenianie sprowadza się do formułowania sądów o rezultatach działania na podstawie precyzyjnie określonych/zdefiniowanych kryteriów. Jego celem jest ustalenie poziomu spełnienia zewnętrznie ustalonych wymagań. Chętnie sięga się wówczas po wskaźniki ilościowe, liczbowe parametry itp.

Po drugie, ewaluacja, jak wspominałem wyżej, stanowi odrębną i uznaną w świecie dyscypliną naukową. Celem badań ewaluacyjnych jest tworzenie wiedzy o warunkach oraz okolicznościach, w których możliwe staje się osiągnięcie stanów rzeczy uznawanych za pożądane, wartościowe. Ocenianie nie dostarcza wiedzy, a jedynie informacje.

Trzeba również pamiętać, że badania ewaluacyjne mieszczą się współcześnie w gronie głównych strategii w badaniach społecznych – obok studium przypadku (*case study*), badań w działaniu, badań etnograficznych, teorii ugruntowanej, fenomenologii, badań biograficznych itp. (Mertens, 2010). Co więcej, metodologia bardzo często wykorzystywanej w wielu dziedzinach nauki strategii badawczej, jaką jest studium przypadku, została wypracowana przez uznane w świecie autorytety w dziedzinie ewaluacji konstruktywistycznych – Roberta Stake’a (1995) i Helen Simons (2009).

Skutki zawłaszczania słowa „ewaluacja” dla celów oceny jakości pracy naukowej są szczególnie widoczne w szkolnictwie wyższym w Polsce. Są to niestety skutki negatywne (Mizerek, 2023). Ich podstawową przyczyną była decyzja o prowadzeniu ewaluacji bez ewaluatorów. Uznano, że można ignorować dorobek

dyscypliny i powierzyć prowadzenie ewaluacji osobom bez wiedzy i doświadczenia w prowadzeniu tego typu badań.

Projektowanie i prowadzenie ewaluacji pracy instytucji wymaga szczególnej rozważliwości. Ewaluacja – w tej sferze – nie może zastąpić istniejących wcześniej systemów zapewniania jakości. Takie praktyki jak audyt, akredytacja czy parametryzacja powinny pozostać w stosunku do ewaluacji jako byty osobne.

Interesującym jest fakt, że wprowadzony w Polsce system ewaluacji nauki można, przy odrobinie dobrej woli, umieścić w ramach jednego z wyróżnionych przez Daniela Stufflebeama (2001) 22 modeli ewaluacji. Są to pseudoewaluacje inspirowane i uwikłane politycznie. Wpisują się one w typ ewaluacji biurokratycznej (MacDonald, 1976). Niestety, biurokratyczne pseudoewaluacje nie dostarczają wiedzy na temat uwarunkowań pracy naukowej w konkretnej uczelni. Nie wyjaśniają, jakie są źródła sukcesów/porażek w tej dziedzinie. Nawet jeśli się je prowadzi w ramach modelu badań ilościowych, to ignorują postulat sformułowany przez M. Scrivena (1996). Domaga się on prowadzenia badań skierowanych na odkrycie *modus operandi* – metod działania prowadzących w badanej instytucji do określonych, niekoniecznie założonych skutków.

Współcześnie coraz głośniej wybrzmiewają argumenty, iż tak rozumiana ewaluacja prowadzi do licznych patologii. Widoczne są one w wielu sferach. Pierwsza z nich wiąże się z funkcjonowaniem uniwersytetu jako instytucji, w której – między innymi – wiedzę się tworzy. Przed kilku laty pisał o tym z niepokojem Tadeusz Gadacz (2013) w eseju pt. *Studia i odpowiedzialność*. Jego zdaniem sfera duchowości w XXI wieku uległa całkowitej atrofii. Zniknęła całkowicie z naszego myślenia i języka. Jak słusznie zauważa – „nie mówimy już o duchu ani o doświadczeniu duchowym. Wraz z zanikiem wewnętrznej duchowej refleksji zaczęły znikać istotne dotąd pojęcia, jak: szczęście, zastąpione przez sukces; mądrość, wyparta przez cywilizację wiedzy; teoria, w źródłowym rozumieniu greckim, jako kontemplacja i zachwyt nad prawdą, dobrem i pięknem, usunięta przez teorię rozumianą jako dająca się zweryfikować, sprawnie działająca hipoteza, przynosząca wymierne technologiczne i ekonomiczne skutki. Zniknęło pojęcie ludzkiej natury i sensu” (s. 81).

Uniwersytet, który przekształca się na naszych oczach w „edumarket”, z trudem staje w obronie wartości humanistycznych. Zamiast tworzenia wiedzy badacze i badaczki zajmują się produkcją akademicką. Oskar Szwabowski (2019) nazywa ją dosadnie produkcją „nekrofilną”. Trzeba przyznać mu rację, tym bardziej, że w obecnych warunkach trudno mówić o nauce jako sferze twórczości. Działalność naukowa staje się produkcją tekstów, których wartość przelicza się na punkty, indeksy cytowań, prestiż wydawnictwa/czasopisma itp. Kłopot polega na tym, że teksty tworzone w takich warunkach tracą z pola widzenia cele twórczości naukowej – w tym szczególnie

uporczywe dociekanie do prawdy. Nie sposób tego czynić, ścigając się w bezlitosnej konkurencji o najwyższy *Impact Factor*. Jest to „produkcja nekrofilna” prowadząca do znikania człowieka w sensie, o którym pisał J. Baudrillard. Niestety, w sposób nieuzasadniony wykorzystuje się w tym procederze ukradzione słowo „ewaluacja”.

Kolejna, bardzo niepokojąca sfera odnosi się wprost do kwestii epistemologicznych – w tym szczególnie do pytania o wiedzę naukową – o to, jaka wiedza zasługuje na miano wiedzy naukowej oraz w jaki sposób wyznaczyć jej wartość dla człowieka i jego świata. Nietrudno jest dowieść, że liczbowe kryteria wykorzystywane do oceny jakości pracy naukowej (w tym wartości tworzonej wiedzy) nie są ani trafne, ani też rzetelne. Uwiedzeni scientystycznymi paradygmatami uprawiania nauki, z uporem godnym Syzyfa poszukujemy coraz to bardziej wyrefinowanych, liczbowych wskaźników jakości. Tymczasem nawet najbardziej wymyślne z nich nie przystają do natury twórczości naukowej. Jest ona – jak każdy rodzaj twórczości – niemierzalna. Poważny namysł na naturę wiedzy naukowej, wyrażony między innymi w głośnej koncepcji trzech światów nauki Karla Poppera (2002), nie daje podstaw do tego typu myślenia. Można jedynie zastanawiać się, jakiego rodzaju motywacje oraz argumenty stoją za koncepcjami osób, które tworzą wymyślne systemy oceny twórczości akademików. Wiara we własną nieomylność? Umiejętność tłumienia w sobie resztek krytycznej refleksji? Cynizm? Uległość wobec interesów wielkich ponadnarodowych korporacji działających w logice neoliberalnych ideologii i ich języka (Giroux & Giroux, 2006; Michałowska, 2013; Rutkowiak, 2012)? Przekonanie, że naukę można traktować jak każdy inny biznes i nieźle na tym zarobić kosztem twórców, którzy (o paradoksie!) zmuszani są pokrywać koszty publikacji wyników własnych badań?

Ostatnią sferą, nad którą chcę się na chwilę zatrzymać w tej części szkicu, jest sfera psychospołecznego funkcjonowania badaczek/badaczy w istniejącym w Polsce systemie ewaluacji nauki. Panujący klimat społeczny dobrze oddaje określenie *Publish or Perish*¹ („publikuj albo zgiń”). Ewaluacja nauki stała się słowem „upiosem”. Wyzwoliliła bezwzględny rywalizację między dyscyplinami nauki w walce o najwyższą kategorię. Nie zawsze jest to rywalizacja respektująca zasady etyczne. Presji poddawani są wszyscy aktorzy sceny – dziekani, dyrektorzy instytutów, kierownicy katedr i zakładów, „szeregowi” pracownicy.

Niestety niewiele jest badań na temat spustoszeń psychicznych, jakie wywołuje funkcjonowanie w tym systemie. Nie wiadomo, jak często pojawiają się u badaczek i badaczy depresje, stany lękowe, objawy wypalenia zawodowego, różnego rodzaju reakcje obronne.

¹ Jest to zarazem nazwa komercyjnego programu komputerowego.

Niepokoje wielu akademikzek i akademików znakomicie ilustruje wiersz prof. Magdaleny Szpunar pt. *Chcę być człowiekiem*.

*Nie chcę być
w żadnym rankingu
nie chcę być nad kreską
nie chcę być pod kreską
chcę być człowiekiem*

*Nie zamierzam wyrabiać norm
mieścić się w tabelkach
poddawać się klasyfikacjom
i innym mistyfikacjom
chcę być człowiekiem*

*Nie chcę być parametrem
termometrem
wskaźnikiem osiągnięć
wypełniaczem wymogów
oceną na skali
chcę być człowiekiem*

*Uciekam od
przeliczenia
przemielenia
zapuszkowania w konserwie*

Chcę być Człowiekiem

*Takim co ma ręce nogi
krwioobieg i serce
i oddychać potrafi*

*Nie odmierza linijką
nie kreśli cyrklem życiorysów
nie wyznacza granic summiarką*

*Ma ręce nogi i serce
i czuje
choć przeliczyć tego
nie potrafi.*

Sądzę, że również w badaniach empirycznych warto byłoby ustalić, do jakiego stopnia istniejący system oceny jakości pracy naukowej przyczynia się do uprzedmiotowienia i „odczłowieczenia” akademików i akademikzek jako twórców wiedzy a nie tylko jej producentów.

3. JAKOŚĆ – CZY MOŻNA JĄ ZMIERZYĆ?

Przykładem kolejnego „(u)kradzonego” słowa jest „jakość”. Jednak jest to inny rodzaj „kradzieży”, niż ma to miejsce w przypadku ewaluacji. Warto zatem nieco bliżej przyjrzeć się tej kwestii. Jakie są źródła kłopotów pojawiających się wówczas, kiedy staramy się posługiwać słowem „jakość”? W moim przekonaniu wynikają one głównie z natury tego pojęcia. Jakość jest przykładem „kategorii pulsującej” (Rutkowiak, 1995). Bardzo trudno jest precyzyjnie zdefiniować treści i zakres tego pojęcia. Robert Pirsig (1974), autor słynnej książki pt. „Zen i sztuka obsługi motocykla”, pisze: „Jakość [...] wiesz, co to jest, a jednocześnie nie wiesz” (s. 74). Jest nawiązanie do filozoficznego rozumienia jakości, w którym podkreśla się, iż jest to „właściwość określającą naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji” (Didier, 1992, s. 149). Nie oznacza to jednak, że jakość można sprowadzić do sfery subiektywnych sądów i ocen. Przeciwnie – istnieje ona obiektywnie, lecz można ją rozpoznać jedynie intuicyjnie. Dokładnie tak jak u Antoniusa I. Vroeiensijna, który napisał: „Jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami” (cyt. za: Wójcicka, 2001, s. 42).

Mając na uwadze wspomniane wyżej ontyczny charakter jakości, warto w jej analizach odwołać się do poststrukturalistycznej kategorii dyskursu. W ujęciu Michaela Foucaulta (1977) dyskurs jest czymś więcej niż komunikat językowy/wypowiedź. Dyskurs jest również swoistą opowieścią czegoś. W tej sytuacji trzeba analizować go w związku z życiem społecznym, polityką, kulturą, ekonomią itp. Dzięki takiemu rozwiązaniu możliwe staje się między innymi:

- odkrycie mechanizmów, w toku których konstruuje się, uznawane za pracownicze i ostateczne, wizje wysokiej jakości kształcenia i badań naukowych;
- wskazanie na ideologiczne uwikłania kategorii „jakość edukacji” oraz konsekwencje, jakie niosą ze sobą próby jej „urynkowienia”.

Dodatkowo – użyteczną kategorią w analizach jakości edukacji jest koncept dyskursu milczącego. Dyskurs milczący jest definiowany jako „taki, który mówi w inny sposób niż ten, który przyjęto w określonym czasie jako prawomocny. Milczy dlatego, że zestaw kategorii językowych, jakimi posługuje się nauka, jest na tyle ubogi, że uniemożliwia jego wybrzmienie” (Semetsky, 2010, s. 17). Trzeba zaznaczyć, że dyskurs milczący nie jest tożsamy z dyskursem nieobecnym. Jest on obecny, istnieje w ludzkim, codziennym doświadczeniu, tyle tylko, że wydajemy się głusi na jego brzmienie.

Współcześnie, mówiąc o jakości, można w edukacji wyróżnić jeden dominujący, „głośny” dyskurs. Jest nim dyskurs rynkowy. Istnieje też kilka dyskursów milczących. Ich przykładem jest jakość: (a) traktowana jako doskonałość, (b) analizowana w aspekcie misji, (c) traktowana jako kultura; (d) opisywana jako transformacja (por. Mizerek, 2017). W tym miejscu warto wskazać na pułapki, które niesie za sobą przyjęcie w myśleniu o jakości dogmatów dyskursu rynkowego.

Pierwsza z nich polega na upowszechnianiu przekonania, że dla orzekania o jakości edukacji wystarcza w zupełności zestaw kategorii ściśle ekonomicznych. Kryteria jakości mają się mieścić w ramach triady: skuteczność – efektywność – użyteczność. Skuteczność nakazuje szacować jakość z punktu widzenia zakładanych i wymiernych celów. Efektywność nakazuje myśleć o jakości w kategoriach relacji efekty – koszty. Użyteczność z kolei akcentuje przede wszystkim to, co w edukacji użyteczne.

Druga, szczególnie groźna pułapka wiąże się z tym, że w dyskursie rynkowym edukacja przestaje być dobrem. Ma być traktowana jako towar. Neoliberalizm zdaje się głuchy na argumenty filozofii i teorii edukacji, w których podkreśla się, że pytanie o sens nauczania i uczenia się nie jest w najmniejszym stopniu pytaniem, na które istnieje gotowa odpowiedź. Przekonanie, że zadaniem edukacji jest dostarczanie „usług” edukacyjnych, z których zadowoleni są „klienci”, jest świadectwem słabej znajomości natury edukacji i jej celów.

Problemem współczesnej szkoły – w tym szkoły wyższej – jest fakt, że często przygotowuje młodych ludzi do życia w świecie, którego dawno już nie ma. Dlatego trudno jest zwolnić nauczycieli z obowiązku myślenia o sensie i wartości tego, co na co dzień czynią w pracy dydaktycznej z perspektywy nie tylko coraz to bardziej skomplikowanej i często wrogiej teraźniejszości, ale – przede wszystkim – nieprzewidywalnej przyszłości. W praktyce oznacza to konieczność „oferowania” dóbr, na które „popyt” może się okazać niewielki. Odnosi się to szczególnie do świata wartości moralnych. W czasach, kiedy przyzwoitość wypierana jest przez skuteczność, kiedy *homo sapiens* jest mniej ceniony niż *homo ludens*, „oferta edukacyjna” okazuje się często mało atrakcyjna i trudno liczyć na zadowolenie jej

„klienta”. Jednocześnie procesy kształcenia prowadzone są do serii wystandaryzowanych procedur, które łatwo jest monitorować i nadzorować.

Trzecia pułapka odnosi się do języka. Pedagogom „ukradziono” ich profesjonalny język. W dyskursie rynkowym język ekonomii i teorii zarządzania wkroczył agresywnie na teren edukacji. W praktyce wyparł on język współczesnej humanistyki (w tym pedagogiki) jako narzędzia opisu i interpretacji tego, co się dzieje w salach wykładowych.

Dyskurs edukacji w czasach współczesnych stał się dyskursem rynku. Prawdę, Dobro, Piękno – triadę wartości, na której straży ma stać szkoła, wypiera nowa trójca – Klient, Rynek, Usługa. Kluczowe kategorie pedagogiki wyparły pojęcia czysto ekonomiczne. Procesy kształcenia, nauczania i wychowania zredukowano do technologicznie rozumianych procesów produkcji usług. Instytucje edukacyjne jako dostawcy usług konkurują na wolnym rynku. Szkołę wyższą – jeszcze do niedawna uważaną za „świątynię wiedzy” – wyparł „edumarket”.

Zaprezentowane wyżej argumenty prowadzą do wniosku, iż z racji ontycznego charakteru jakości istnieje możliwość przypisywania jej bardzo wielu znaczeń i sensów. Proceder „kradzieży” tego słowa polega na tym, iż upowszechnia się w praktyce społecznej przekonanie, iż jedynie sensowne są znaczenia przypisywane jakości przez dyskurs rynkowy. Niestety, jak starałem się argumentować, w bardzo małym stopniu jest to myślenie przydatne w odniesieniu do jakości edukacji. Jakość zapewne można mierzyć – do niedawna wierzyli w to także polscy reformatorzy edukacji, wprowadzając systemy „mierzenia jakości” wzorowane na modelach zarządzania jakością w biznesie (Deming, 2000; Włazło, 2015) – jednak te próby nie zakończyły się sukcesem. Jakość edukacji, jeśli edukację potraktować jako dobro, a nie towar, z natury rzeczy jest niemierzalna. Nie istnieją żadne wymierne, uniwersalne wskaźniki jakości w tej sferze. Nie jest w stanie ich dostarczyć nawet bardzo wpływowa (uwodzicielska i modna) ideologia „złotego standardu” (*gold standard*) (Barone, 2007; Lasky et al., 2005) czy koncepcja Nowego Publicznego Zarządzania (*New Public Management*) (Christensen & Lægread, 2002).

4. DIALOG – SZTUKA NA WYMARCIU?

Umieszczanie dialogu w katalogu słów „ukradzionych” może budzić zdziwienie. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że jest to termin znacznie bardziej odporny na „migotanie znaczeń”. Wypowiadający to słowo wydają się świadomi jego treści i znaczeń. Niestety często obserwuje się tendencję do zacierania w praktyce społecznej różnic między dialogiem a dyskusją. Sądzi się, że można tych słów

używać zamiennie. Co więcej, wypowiadając słowo „dialog”, mamy na myśli treści zarezerwowane dla dyskusji, wypierając jednocześnie te, które odnoszą się do dialogu. Paradoksalnie słowo „dialog” przeżywa swoisty renesans, jest często używane w dyskursie publicznym a jednocześnie sztuka prowadzenia dialogu w praktyce życia społecznego jest sztuką wymierającą. Coraz rzadziej mamy okazję być świadkami oraz uczestnikami autentycznego dialogu.

W tej sytuacji warto zapytać o znaczenia kryjące pod słowem „dialog”. W tym zadaniu pomocne okazuje się spojrzenie na dialog w dwóch perspektywach: pedagogiki personalno-egzystencjalnej (Tarnowski, 1992, 2000) oraz fizyki kwantowej (Bohm, 1996).

Janusz Tarnowski (1992) analizuje dialog w trzech aspektach – jako metodę, jako proces oraz jako postawę. Dialog traktowany jako metoda stanowi „pewien rodzaj komunikacji interpersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia i współdziałania” (s. 118). Warto podkreślić, że dialog nie sprowadza się tylko do aktu wymiany słów. Nie jest jedynie zwykłą rozmową. Dialog możliwy jest tylko w sytuacji, kiedy jesteśmy gotowi do „bycia dla siebie nawzajem”. W ten sposób podkreśla się ontyczny, egzystencjalny aspekt dialogu. Dialog jako proces pojawia się, gdy zostaje osiągnięty w praktyce – jak podkreśla J. Tarnowski (1992) – jeden z jego celów: wzajemne rozumienie rzeczywistości, zbliżenie się do siebie oraz współdziałanie partnerów (s. 118). Dialog jako postawa jest „stałą gotowością” dążenia do realizacji w praktyce celów dialogu w stosunku do każdego człowieka. Konieczne staje się wówczas odrzucenie pychy, egoizmu i poczucia wyższości.

David Bohm (1996), analizując rolę dialogu w pracy naukowej, podkreśla różnice między dyskusją a dialogiem. Twierdzi, iż diametralnie różne są ich cele. W dyskusji, która przypomina trochę grę w ping-ponga, nie chodzi o prawdę, lecz o wygraną. Uczestnicy dyskusji odbijają wzajemnie „piłeczkę” argumentów. Dialog ma zupełnie inne cele. Umożliwia wyjście poza indywidualne schematy rozumienia świata, badanie złożonych problemów z różnych perspektyw oraz ujawnianie niespójności myśli ludzkiej.

Dialog rozumiany w zarysowanych wyżej perspektywach jest rzeczywiście dobrem rzadkim, „sztuką na wymarcu” (Mizerek, 2018). W czasach powszechnej współcześnie tendencji do jego instrumentalizacji – rozumienia dialogu w jedynie w „porządku czynu” (Kwaśnica, 1995) wydaje się nam, że przez dialog można osiągnąć ważne społecznie cele. Sądzimy też, że można się łatwo nauczyć sztuki jego prowadzenia. Ulegamy tendencji do traktowania dialogu jako techniki wykorzystywanej w rozwiązywaniu konkretnej sprawy i wierzymy, że można ją wyćwiczyć przez odwołanie się do „dobrej instrukcji” jego prowadzenia. Tego

typu myślenie wynika z niezrozumienia istoty dialogu. Przekonujących argumentów na rzecz takiej tezy dostarczają Bogusława Dorota Gołębiak i Beata Zamorska (2014). Autorki wskazują na właściwości dialogu, których nie dostrzega się w dyskursie potocznym. Na ogół nie pamięta się, że:

- dialog nie jest poznaniem;
- w dialogu nie mówię o Innym, ale mówiąc, zwracam się do Innego;
- dialog jest niezwieńczony, nie ma punktu końcowego, nie prowadzi do stanu pewności;
- istotą dialogu jest „proces tworzenia siebie nawzajem”, oddziaływanie na siebie wielu, równie uprzywilejowanych, pełnoprawnych świadomości (Gołębiak et al., 2014, s. 67–68).

5. „ZŁODZIEJ(E)” SŁÓW

Na koniec warto poświęcić trochę uwagi „sprawcom” procederu zawłaszczania znaczeń słów kluczy, słów pierwszych humanistyki. W tym szkicu posłużyłem się przykładami trzech z nich – ewaluacji, jakości i dialogu. Starłem się wskazać na skutki tych zawłaszczeń, czasem wrogich przejęć. W każdym przypadku są one groźne, bardzo szkodliwe dla edukacji. Kto jednak jest sprawcą?

Nie ma prostej odpowiedzi na to pytanie. W sytuacji nieustającej konkurencji poszczególnych dyscyplin nauki o tożsamość i status zjawisko zawłaszczania kluczowych kategorii jest często spotykane. W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się pedagogika. Traktowana jako dyscyplina nauk stosowanych, znajduje się pod stałą presją dyscyplin uznawanych/uznających się za nauki podstawowe. To z ich dorobku ma korzystać pedagogika. Filozofia, psychologia, socjologia, ekonomia, nauki o zarządzaniu i jakości należą do takich dyscyplin.

Współcześnie nie sposób uprawiać pedagogiki bez uważnego wsłuchiwanie się w to, co jest dorobkiem współczesnych nauk humanistycznych i społecznych. Jako przykład można tutaj podać dorobek badań lingwistycznych czy neuronauki. Jednak zadaniem pedagogów, w trosce o zachowanie tożsamości dyscypliny, jest uważne, refleksyjne podejście do języka wspomnianych dyscyplin. Mają one aspiracje do narzucania języka swoich teorii pedagogice i pedagogom. Skutki tego są bardzo szkodliwe. Wypracowane przez psychologów teorie uczenia się zdominowały pedagogiczne koncepcje kształcenia. Badania nad mózgiem są wykorzystywane w tworzeniu budzącej wiele kontrowersji neurodydaktyki. Filozofia wychowania powoli, ale skutecznie wypiera pedagogikę ogólną. Przykłady można mnożyć.

Trzeba jednak uparcie powtarzać, że istnieje swoisty dla pedagogiki sposób myślenia. Podobnie jak istnieje myślenie matematyczne czy biologiczne, istnieje również myślenie pedagogiczne. Możliwe jest ono dzięki odwoływaniu się do języka, który jest w stanie opisać i wyjaśnić naturę zjawisk badanych przez pedagogikę. Pedagogika, rzecz jasna, nie jest „samotną wyspą”, nie może pozostawać w izolacji w stosunku do innych „bardziej rozwiniętych” dyscyplin. Niemniej jednak, pomimo tego, że język pedagogiki z trudem akceptowany jest przez inne dyscypliny, nie powinna się uważać za „pannę bez posagu”. Przed pedagogiką stoi bardzo trudne zadanie przekładu, translacji języka – tych „bardziej dojrzałych” dyscyplin na język pedagogicznego myślenia i działania. Równocześnie jest ona jedną z niewielu dyscyplin naukowych, której powołaniem jest aktualizacja w praktyce naczelnych wartości humanistycznych. Pedagogika, jako nauka, wartościami się nie brzydzi. Obcy jest jej postulat uprawiania nauki wolnej od wartości.

Kto zatem jest sprawcą kradzieży słów pierwszych? Odwołując się do metafory zawartej w artykule Danuty Markowskiej (2003), można bez wielkiej przesady stwierdzić, że jest nim „siódmy nieprzyjaciel z siódmego świata kierunku”. Tym nieprzyjacielem jesteśmy my. To my sami, jako przedstawiciele dyscypliny, jesteśmy w dużym stopniu odpowiedzialni za „samo-okradanie się” ze słów pierwszych. Jednocześnie występując w roli tych, którym słowa się „kradnie”, dajemy milczące przyzwolenie na ich zawłaszczanie. Orężem, który pozwala nam jeszcze się bronić, jest krytyczna refleksja.

Dobrze jest również pamiętać o uniwersalnej i ponadczasowej prawidłowości życia społecznego, odkrytej w starożytności przez Senekę (1987). W *Listach moralnych do Lucylusza* myśliciel napisał: „Jedną z przyczyn naszych nieszczęść jest to, że żyjemy według pewnych wzorów, że nie kierujemy się rozumem, ale dajemy się uwodzić przez zwyczaj. Nie w smak nam naśladowanie, jeżeli coś robi niewielu, jeżeli zaś zaczęła to robić większość, idziemy za nią, jakby to było zaszczytniejsze przez to, że częstsze. Nawet błąd uchodzi w naszych czasach za coś właściwego, jeżeli stał się powszechnym” (s. 539).

Bibliografia

- Alkin, M.C. (red.). (2004). *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Sage Publications.
- Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 454–470.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Sic!.
- Baudrillard, J. (2008). *Słowa klucze*. Sic!.

- Bednarek, K. & Lempa, C. (2005). „Nieszczęsne” mierzenie jakości pracy szkoły. *XI Krajowa Konferencja z cyklu Diagnostyka Edukacyjna*, Gdańsk 2005.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Routledge.
- Christensen, T. & Lægheid, P. (2002). *New public management: the transformation of ideas and practice*. Ashgate Pub Limited.
- Deming, W.E. (2000). *The new economics: for industry, government, education*. MIT Press.
- Didier, J. (1992). *Słownik filozofii*. Wydawnictwo Książnica.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. PIW.
- Gadacz, T. (2013). Studia i odpowiedzialność. *Znak*, 4(693), 80–84.
- Giroux, H.A. & Giroux, S.S. (2006). Challenging Neoliberalism’s new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. DOI: 10.1177/1532708605282810.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo DSW.
- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie.
- Górniewicz, J. & Piotrowski, P. (2014). *Uniwersytet jako źródło wartości kultury*. Pracownia Wydawnicza Elset.
- Hogan, L.R. (2009). The historical development of programme evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, II(4), 1–10.
- Kwaśnica, R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 79–92). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lasky, S., Stringfield, S., Teddlie, C., Kennedy, E., Schaffer, E. & Chrispeels, J. (2005). Designing and conducting a gold standard effective schools study. *Journal for Effective Schools*, 4(1), 27–45.
- Leszczyński, A. (2022). *Ewaluacja nauki to porażka. Wywiad z prof. Kulczyckim*. Oko Press.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. W: D. Tawley (red.), *Curriculum Evaluation Today* (s. 125–138). Macmillan.
- Markowska, D. (2003). Siódmy nieprzyjaciel i siódmy świata kierunek. W: J. Danecki & M. Danecka (red.), *U podłoża globalnych zagrożeń. Dylematy rozwoju* (s. 52–72). Dom Wydawniczy Elipsa.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (wyd. 3). Sage Publications.
- Michałowska, D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mizerek, H. (2017). Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mizerek, H. (2018). O wymierającej sztuce dialogu w edukacji. *Zarządzanie Publiczne I*(1), 1–10. DOI: 10.4467/20843968zp.18.001.8230.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Mizerek, H. (2023). 'Ewaluacja' w akademii – los 'skradzionego' słowa. *Forum Nauk Społecznych*, 1. DOI: 10.31648/fns.8839.
- Pirsig, R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*. Vintage Books.
- Popper, K. (2002). *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Readings, B. (2107). *Uniwersytet w ruinie*. Narodowe Centrum Kultury.
- Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–52). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (2012). Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm? *Studia Edukacyjne*, 22, 127–138.
- Scriven, M. (1996). The Theory behind Practical Evaluation. *Evaluation*, 4(2), 393–404.
- Seneka (1987), *Myśli*. Tłum. S. Stabryła. Wydawnictwo Literackie.
- Shaw, I., Shaw, I.G.R., Greene, J.C. & Mark, M.M. (red.). (2006). *The Sage Publications Handbook of Evaluation*. Sage Publications.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89(89), 7–99. DOI: 10.1007/978-94-009-6669-7.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tarnowski, J. (1992). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki* (s. 119–130). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (2000). Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna* (s. 81–89). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Dzieje sześciu pojęć*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wlazło, S. (2015). *Stwórz dobrą szkołę (a nawet bardzo dobrą)*. Eduwolf.
- Wójcicka, M. (red.). (2001). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym: słownik tematyczny*. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.