

Jan Rostocki*

SPÓŁECZNE I EDUKACYJNE UWARUNKOWANIA BIOGRAFICZNYCH DOŚWIADCZEŃ W NARRACJACH POKOŁENIA 1947

Abstrakt. W artykule zaprezentowano wyniki analizy transkrypcji wywiadów narracyjno-biograficznych przeprowadzonych z emerytowanymi nauczycielami akademickimi Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, którzy rozpoczęli studia w roku 1965. Byli oni zatem przedstawicielami pokolenia, które urodziło się tuż po II wojnie światowej. Rozmowy dotyczyły ich wspomnień związanych z dwoma okresami składającymi się na pamięć komunikacyjną tej grupy pokoleniowej: studiami w latach 1965–1970 oraz późniejszą pracą akademicką. Pierwsza część artykułu poświęcona została krótkiemu opisowi zależności między ideologiczną doktryną a statusem socjologii jako nauki. Druga część zawiera analizę transkrypcji dokonaną w dwóch zasadniczych obszarach problemowych: doświadczeń formacyjnych związanych z wydarzeniami marcowymi 1968 roku oraz relacji wybitnych naukowców z ich uczniami przyjmujących formę mistrz–uczeń, opisaną za pomocą retorycznej figury „mistrza”.

Słowa kluczowe: doktryna ideologiczna, pokolenie, doświadczenie formacyjne, figura „mistrza”.

Wprowadzenie

Przez kilka lat zespół badaczek z Instytutu Socjologii UŁ – w składzie Kaja Kaźmierska, Katarzyna Waniek i Agata Zysiak – prowadził badania empiryczne w ramach projektu *Łódź akademicka w biografjach*. Podstawową techniką wykorzystywaną w tych badaniach był wywiad narracyjno-biograficzny przeprowadzany z pracownikami naukowymi Uniwersytetu Łódzkiego, przede wszystkim profesorami. Zasadniczy temat rozmów koncentrował się na doświadczeniach życiowych związanych ze studiami, a następnie z pracą na UŁ. O celu badań autorki piszą we Wstępie do książki *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografjach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, opublikowanej w roku 2015:

* Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki, e-mail: jan.rostocki@unilodz.eu

Chodzi nam o odtworzenie historii społecznej uczelni zapisanej w doświadczeniach życiowych jej świadków i zarazem twórców życia akademickiego. [...] Ich historie życia wpisane w historię UŁ pozwolą odtworzyć początki funkcjonowania Uniwersytetu, ożywić pamięć o pokoleniu pracowników naukowych zakładających uczelnię, opisać, jak funkcjonował Uniwersytet na tle przemian społeczno-politycznych w Polsce (Kaźmierska, Waniek, Zysiak 2015: 13).

Ten projekt badawczy był kontynuowany w roku 2017 przez zespół doktorantów pierwszego roku w Instytucie Socjologii UŁ¹. Tym razem jego badawczym celem było przeprowadzenie wywiadów narracyjno-biograficznych z grupą pracowników naukowych Instytutu Socjologii UŁ, którzy rozpoczęli studia w roku 1965, a urodzili się tuż po II wojnie światowej – większość w roku 1947. Ten nurt badań również należy sytuować w obrębie badań określanych w socjologii, antropologii i historii jako historia mówiona (tamże: 14). Przedstawione w dalszych częściach artykułu wnioski są wynikiem rozważań na podstawie rozmów z narratorami i powstały z analizy transkrybowanego materiału.

Wspomnienia tej grupy zapisane w dosłownych transkrypcjach można traktować jako część pamięci komunikacyjnej tego pokolenia (Assmann 2008: 66–72; Saryusz-Wolska 2009: 28–35). Nawet biorąc pod uwagę niewielką liczbę przeprowadzonych wywiadów, bogaty materiał empiryczny w nich zgromadzony pozwala sądzić, że można na ich podstawie zrekonstruować nie tylko społeczno-polityczne konteksty funkcjonowania uniwersytetu i socjologii jako dyscypliny naukowej, lecz także swoistość doświadczeń biograficznych części tego pokolenia socjologów. Młodszym pokoleniom socjologów, szczególnie tym, którzy ukończyli studia w systemie demokratycznym, trudno czasami zrozumieć, jak wielkim naciskiem ideologicznym podlegała socjologia w okresie tzw. realnego socjalizmu. Wprawdzie przed II wojną światową polska socjologia była już uznaną nauką, posiadającą akademicki status, a nazwiska Floriana Znanieckiego², Józefa

¹ Narratorami wywiadów byli następujący naukowcy urodzeni w roku 1947: dr Włodzimierz Rostocki (były pracownik Katedry Metod i Technik Badań Społecznych), prof. dr hab. Elżbieta Psyk-Piotrowska (były pracownik Katedry Socjologii Wsi i Miasta), prof. dr hab. Danuta Walczak-Duraj (Katedra Socjologii Polityki i Moralności), prof. dr hab. Kazimierz Kowalewicz (były pracownik Katedry Socjologii Kultury), prof. dr hab. Andrzej Piotrowski (były pracownik Zakładu Badań Kultury Europejskiej) oraz prof. dr hab. Mieczysław Gałuszka (prodziekan ds. kierunków humanistycznych Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Łodzi).

² Florian Znaniecki (1882–1958) – socjolog i filozof, w latach 1920–1939 kierownik Katedry Socjologii i Filozofii Kultury na Uniwersytecie Poznańskim, od 1940 r. na stałe mieszkający i wykładający w USA. W swoich czasach jeden z głównych przedstawicieli socjologii humanistycznej oraz prekursor metody analizy dokumentów osobistych. Przez wiele lat od zakończenia wojny jego dorobek i stosowana przez niego metoda autobiograficzna były w centrum ideologicznych sporów. Marksistowsky humaniści Polski Ludowej, np. Adam Schaff, w licznych pracach przedstawiali je m.in. jako pozbawione wartości czy wręcz szkodliwe dla nauki (por. Pałska 1997: 14).

Chałasińskiego³ i Jana Szczepańskiego⁴ były znane również poza środowiskiem socjologicznym, to jednak w latach powojennych władze państwowe traktowały ją wyjątkowo podejrzliwie. Nie tylko dlatego, że socjologowie akademicy niełatwo poddawali się ideologicznym rytuałom wymagającym bezrefleksyjnego uznania doktryny marksizmu-leninizmu za podejście naukowe. W systemie dogmatycznego autorytaryzmu, zgodnie z charakterystyką Jana Lutyńskiego, socjologia jako nauka empiryczna nie miała praktycznie żadnych możliwości badawczych, a jej krytyczne podejście do analizy społeczeństwa (na wzór socjologii zachodniej) nie mieściło się w koncepcji skrajnie zideologizowanej i centralnie sterowanej nauki społecznej (Lutyński 2006).

Pierwsza część artykułu z wyżej wskazanych powodów poświęcona będzie opisowi konsekwentnej walki socjologów o naukowe samostanowienie w latach po II wojnie światowej.

Druga jego część będzie zaś próbą uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak w doświadczeniu biograficznym badanego pokolenia zapisany został przebieg wypadków z marca '68 roku. Z opracowań poświęconych tym wydarzeniom wynika, że dla wielu studentów stanowiły one doświadczenie formacyjne – „przeżycie inicjacyjne” – pozwalające traktować je jako pokoleniowy wyróżnik (Fatyga 2005: 193). Można postawić też hipotezę, że wydarzenia marca '68 stanowiły w życiu badanych socjologów moment przełomowy, gdyż przynajmniej część z nich zaczęła bardzo krytycznie podchodzić do ideologicznych wizji socjalizmu.

Ostatnia część artykułu skoncentrowana jest na rekonstrukcji emocjonalnych i intelektualnych relacji student–nauczyciel akademicki. Z biograficznych relacji emerytowanych pracowników naukowych Instytutu Socjologii UŁ wynika, że socjologię traktowali oni nie tylko jako dyscyplinę akademicką, lecz także jako naukę dostarczającą wiedzę obiektywną i niebudzącą wątpliwości, bo empirycznie sprawdzalną. Nauczyciele akademicy byli zatem obdarzeni ogromnym autorytetem jako tworzący i stojący na straży tej wiedzy. Pozwoliło to wprowadzić figurę „mistrza”, który z jednej strony dostarcza wiedzę, a z drugiej stanowi intelektualny i etyczny wzór do naśladowania. W biograficznych narracjach badanych szczególnie często pojawiały się nazwiska Antoniny Kłoskowskiej i Jana Lutyńskiego, wybitnych socjologów, którzy stworzyli szkoły naukowe. Antonina Kłoskowska „szkołę socjologii kultury”, a Jan Lutyński uważany jest za współtwórcę, obok

³ Józef Chałasiński (1904–1979) – socjolog, wykładowca UŁ od 1945 do 1962 roku, a także rektor UŁ w latach 1949–1952. Przed II wojną światową uczeń Floriana Znanieckiego. Jeden z badaczy kluczowych dla rozwoju metody analizy dokumentów osobistych w polskiej socjologii, autor wielu klasycznych prac socjologicznych, m.in. *Młode pokolenie chłopów, Społeczeństwo i wychowanie czy Kultura i naród*.

⁴ Jan Szczepański (1913–2004) – socjolog, wykładowca UŁ od roku 1945 do 1970, w latach 1952–1956 rektor UŁ. Wieloletni pracownik PAN. W okresie 1966–1970 przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego. Autor wielu kluczowych badań i prac, m.in. *Elementarne pojęcia socjologii czy Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*.

Zygmunta Gostkowskiego, „metodologicznej szkoły łódzkiej” (Mokrzycki 1990: 20–21). W pamięci uczniów, co wyraziście wynika z narracji, zapisani zostali na zawsze jako mistrzowie.

1. Socjologia – nauka czy doktryna?

W pierwszych latach po drugiej wojnie światowej w Polsce nastąpiło bardzo duże zainteresowanie socjologią jako dyscypliną naukową, co przełożyło się na znaczną liczbę studiujących. Uniwersytet Łódzki należał do jednostek, w których było to bardzo widoczne. Jak pisze Nina Kraśko w swej bardzo szczegółowej pracy *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*: „[...] na UŁ w roku akademickim 1946/47 socjologię jako przedmiot główny studiowało siedemdziesiąt osób, czterdzieści dwie zaś jako poboczny. W następnym roku na socjologię zapisały się sto dwadzieścia trzy osoby, co dawało temu kierunkowi drugie miejsce pod względem liczby przyjętych na uczelnię studentów” (Kraśko 1996: 99).

Jednocześnie te pozytywne przemiany zachodziły w czasach, gdy władze państwowe już od zakończenia wojny realizowały nową wizję nauk społecznych: „Chodziło o zerwanie ze sposobem uprawiania nauki jako dziedziny akademickiej, bezstronnej, nie podporządkowanej żadnej partii politycznej” (tamże: 135). Socjologia była krytykowana przez teoretyków marksizmu jako nauka burżuazyjna oraz, tak jak pozostała część przedwojennego dorobku nauk humanistycznych, „uznana za część nadbudowy ideologicznej poprzedniego ustroju” (tamże: 136). Kulminacja ideologicznego sporu nastąpiła w latach 1949–1951, a więc w czasie obrad Pierwszego Kongresu Nauki Polskiej (wraz z poprzedzającym go okresem przygotowań oraz miesiącami po nim następującymi) (tamże). W prezentowanych wtedy rozważaniach przeciwstawiono sobie marksizm jako postępowy i zachodnią socjologię (pod której niezaprzeczalnym wpływem byli polscy przedwojenni i powojenni socjologowie) jako uwsteczniającą naukowe badanie społeczeństwa. Cytując fragment słynnego artykułu jednego z najbardziej wpływowych filozofów marksistowskich tamtego okresu, Adama Schaffa⁵: „Burżuazyjna socjologia posługiwała się różnymi metodami, lecz wszystkie one prowadziły do jednego: pseudonaukowej fałszyfikacji rzeczywistości, tzn. do wypaczenia nauki w imię interesów burżuazji” (Schaff 1951: 42, cyt. za: Kraśko 1996: 145–146). Stanowisko przyjęte przez ówczesne władze polityczne było jednoznacznie negatywne wobec wiedzy naukowej dostarczanej przez socjologię

⁵ Adam Schaff (1913–2006) – filozof, działacz partyjny (członek PPR od roku 1945 do jej połączenia z PPS w 1948, kiedy to stał się członkiem PZPR). W okresie 1957–1968 członek KC PZPR. W latach 1945–1948 wykładowca UŁ, natomiast od roku 1948 do 1970 UW. Uważany jest za jedną z kluczowych postaci dla implementacji myśli marksistowskiej w Polsce w latach czterdziestych oraz pięćdziesiątych, a także dla tworzenia linii ideologicznej PZPR. W okresie 1948–1956 zwolennik stalinizmu.

(jak i naukę w ogóle) uprawianą w dotychczasowej formie – nie odpowiadała ona oczekiwaniom stalinowskiego ustroju pod względem epistemologicznym, ideologicznym ani politycznym. W związku z tym podjęte zostały decyzje o pozbawieniu socjologii statusu dyscypliny naukowej, natomiast jednostki zajmujące się dydaktyką i badaniami z jej zakresu rozwiązano lub poddano reorganizacji.

Październik 1956 roku przyniósł w kraju przemiany polityczne i rozliczenie z wypaczeniami stalinizmu, w tym z ówczesnym spojrzeniem na nauki społeczne. Po więcej niż czterech latach nieobecności socjologii jako autonomicznej dyscypliny i kierunku na uczelniach wyższych w 1957 roku na Uniwersytecie Łódzkim, tak jak na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Jagiellońskim, wznowiono nabór na studia o tym profilu.

Niestety, konflikty zarówno łódzkiej, jak i polskiej socjologii z filozofami marksistowskimi nie miały zakończyć się po roku 1956. Zważywszy na to, że nie jest to artykuł poświęcony wyłącznie politycznym kontekstom funkcjonowania polskiej nauki za czasów PRL, przytoczę tylko jeden (choć bardzo ważny) z wielu przykładów ataków na niezależność polskich naukowców społecznych.

W roku 1959 na Czwartym Światowym Kongresie Socjologicznym Józef Chałasiński zaprezentował, teraz już słynny, referat *Socjologia i mitologia społeczna w Polsce*. Jego treścią była m.in. wieloaspektowa krytyka postępowania władz PRL wobec środowiska naukowego czy też promowanej przez nie wizji nauki. Cytując ponownie Ninę Kraśko: „Uczeni bowiem chcieli uczestniczyć w budowaniu demokratycznego i egalitarnego społeczeństwa, przekształcać struktury instytucji naukowych, tak żeby dzięki nim można było te cele osiągnąć. Ofertę tę władze jednak odrzuciły” (Kraśko 1996: 145). Po powrocie do kraju, oprócz bardzo licznych głosów krytycznych, Chałasiński spotkał się z represjami w formie zwolnienia go z Uniwersytetu Łódzkiego, a także pozbawienia stanowisk naczelnego redaktora „Kultury i Społeczeństwa” oraz kierownika Zakładu Socjologii i Historii Kultury PAN. To wydarzenie przypomina o funkcjach, jakie według władz komunistycznych miała wtedy spełniać nauka – realizowanie przez nią celów politycznych i ideowych było istotniejsze niż poszukiwanie obiektywnej wiedzy.

W celu lepszego przedstawienia wpływu kontekstu historycznego na doświadczenia narratorów chciałbym krótko przybliżyć samą postać Józefa Chałasińskiego, jakże ważnej i symbolicznej osoby dla studiujących w latach sześćdziesiątych na łódzkiej socjologii. Dla większości rozpoczynających studia w roku 1965 był on postacią szczególną. W kontekście jego dyscyplinarnego zwolnienia w roku 1962 najpewniej zapisał się w studenckiej świadomości jako wielki naukowiec walczący z władzami PRL o autonomię polskiej socjologii i nauki. Jednak gdy przyjrzeć się jego biografii w latach przedwojennych oraz w okresie 1945–1956, otrzymujemy pełniejszy obraz tej wybitnej, ale jakże kontrowersyjnej osoby, o wręcz tragicznym życiorysie. Starsi akademicy, lub bardziej chętni do samodzielnego zdobywania wiedzy studenci z rocznika 1947, mogli znać jego

działania z tamtego okresu, a jeśli tak, to te informacje na pewno miały wpływ na ich odbiór otaczającej rzeczywistości. Można przypuszczać, że zastanawiali się, czy ustrój zmuszający nawet socjalistycznych idealistów do takiego podporządkowania jest godny poparcia.

Józef Chałasiński jako intelektualista chłopskiego pochodzenia i apologeta agraryzmu nie był dobrze widziany w przepelnionym konserwatyzmem środowisku naukowym Drugiej Rzeczypospolitej, postrzegano go wręcz jako radykała. Opublikowanie w 1938 roku znakomitej pracy *Młode pokolenie chłopów* przyniosło mu sławę, lecz także wywołało niesamowitą krytykę, uznanie jego dzieła za wywrotowe, a nawet próby konfiskaty całego nakładu. Dlatego też zrozumiałe jest, że w wyniku oddziaływania wielu negatywnych czynników, m.in. tych przytoczonych powyżej, Chałasiński nie odnajdywał się w przedwojennym świecie akademickim (por. Zysiak 2016: 67). Jego sytuacja zmieniła się drastycznie, gdy rozpoczął pracę na Uniwersytecie Łódzkim w roku 1945. Rektorem UŁ był wtedy Tadeusz Kotarbiński⁶, który promował wizję uniwersytetu liberalnego jako kierunek rozwoju tej uczelni i całej polskiej akademii. Ten model był postępowy względem modelu uniwersytetów przedwojennych i dawał jak najwięcej swobód dla uprawiających naukę. Nie likwidował jednakże, będących już w Drugiej Rzeczypospolitej bolączką polskich uczelni, ograniczeń społecznych, czyli m.in. trudności w dostępie do edukacji wyższej osób z niższych warstw społeczeństwa. Dlatego też w toczącej się wtedy ideowej i politycznej walce o kształt Uniwersytetu Łódzkiego oraz innych wyższych uczelni Józef Chałasiński był jego przeciwnikiem. Jego celem było „nadanie szkolnictwu wyższemu zdecydowanie egalitarnego charakteru i uczynienie uniwersytetu jednym z czynników przełamujących wielowiekowe zapóźnienie kraju. Jego wizja »uniwersytetu uspołecznionego« jest przykładem projektu radykalnie lewicowej, wytworzonej niezależnie od urzędowej ideologii, reformy społecznej” (tamże: 62)⁷. Dlatego też lata 1945–1948 były okresem, w którym Chałasiński aktywnie działał na rzecz wspomnianych zmian, widząc w państwie partnera do przełamania oporu środowiska akademickiego o głównie przedwojennej proveniencji, które postrzegał jako stojące na przeszkodzie do modernizacji uniwersytetów i realizacji ich roli jako wspomagających rozwój społeczeństwa. Czynił to nawet wtedy, gdy w roku 1948 stało się jasne, że partia dąży do jak największego ograniczenia uczelnianej autonomii, a ta nawet dla radykalnego Chałasińskiego była elementem niezbędnym dla

⁶ Tadeusz Kotarbiński (1886–1981) – organizator i rektor UŁ w latach 1945–1949. Wykładowca UW w latach 1918–1939 oraz 1951–1961. Wybitny polski filozof analityczny i logik, przedstawiciel szkoły lwowsko-warszawskiej. Twórca reizmu w filozofii oraz prekursor prakseologii. Autor znanych prac, takich jak choćby *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*.

⁷ W tym artykule, ze względu na ograniczenia jego objętości oraz tematykę, nie mogę poświęcić więcej miejsca zaprezentowanym powyżej wizjom uniwersytetu. Zostały one znakomicie omówione w pracy Agaty Zysiak, *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście* (NOMOS, Kraków 2016).

uspołecznionego uniwersytetu. W swej pracy A. Zysiak zwraca uwagę, że jego wystąpienia w tamtym okresie pełne były nawiązań do rządzącej partii, przywoływania ZSRR jako źródła dobrych wzorców, a on sam „zaczynał używać języka władz zarówno do prezentowania własnych pomysłów, jak i budowania politycznie poprawnej fasady” (tamże: 77). Już jako rektor UŁ, w roku 1950, poszedł o krok dalej i dokonał w artykule *Od liberalnej do socjalistycznej idei Uniwersytetu* typowej dla stalinowskiego okresu samokrytyki, odwołując m.in. poparcie dla jakichkolwiek idei związanych z wizją liberalnego uniwersytetu czy osobą i poglądami Kotarbińskiego. Rok 1951 przyniósł z jego strony dalszą samokrytykę (por. tamże: 86), posuniętą aż do odrzucenia idei swojego mistrza Floriana Znanieckiego i jego osiągnięć czy własnej przedwojennej pracy (w tym dzieła *Młode pokolenie chłopów*). Ponieważ nie jest to artykuł o Józefie Chałasińskim, nie będę wymieniać (uczyniła to Agata Zysiak, por. tamże: 88) dalszych przejawów jego zaangażowania w zyskanie sympatii władz w okresie stalinizmu.

Biorąc pod uwagę jego, wspomniane wcześniej, ostre wystąpienia przeciwko ograniczaniu autonomii nauki przez polskie władze, można jedynie mieć przypuszczenia co do powodów działań podjętych przez Józefa Chałasińskiego w okresie stalinizmu. Być może były tylko maską dla jego prawdziwych poglądów i traktował je jako tak zwane „mniejsze zło”, które było usprawiedliwiane nadrzędnym celem stworzenia egalitarnej i nowoczesnej nauki w Polsce. Na pewno jednak doświadczenia profesora Chałasińskiego, jak i wielu mu podobnych reformatorów, można podsumować w następujący sposób: „[...] poczucie rozczarowania, zawodu, osamotnienia i niezrozumienia było ceną, jaką przyszło zapłacić części polskich lewicowych intelektualistów za ich marzenia o demokratycznej, prawdziwie ludowej i nowoczesnej Polsce” (tamże: 90).

2. Marzec '68 jako doświadczenie formacyjne

Wydarzenia wiosny roku 1968 były czymś szczególnym nie tylko w doświadczeniu analizowanego pokolenia, ale w całej historii powojennej Polski. Okres od marca do maja 1968 był momentem szczytowym konfliktu, za którego początek przyjąć można czerwiec 1967. Konflikt ten, zależnie od przyjmowanych przez historyków stanowisk, miał jedno z dwóch źródeł. Część badaczy skłania się ku interpretacji, że był on efektem tarć wewnątrz PZPR i będących ich wynikiem działań frakcji Mieczysława Moczara, które przyjęły postać m.in. prowokacji dokonanych przez służbę bezpieczeństwa oraz policję (podległych mu, jako Ministrowi Spraw Wewnętrznych), które przez działania propagandowe i siłowe wywołały odpowiednie reakcje społeczeństwa. Inni zajmujący się tą tematyką naukowcy, m.in. Jerzy Eisler (por. Osęka 1999: 9), przyjmują, że oprócz wspomnianych wydarzeń wpływ miały również inne czynniki o charakterze politycznym i społecznym, które wystąpiły w tym samym czasie, co doprowadziło do

kumulacji ich efektów. Bardzo celnie ujął to Piotr Osęka: „Bunt studencki, protest intelektualistów, frustracja pozbawionych widoków na awans funkcjonariuszy partyjnych, tarcia w łonie elity władzy – [...] pojawiły się niezależnie od siebie i złożyły na [...] marcowe »krótkie spięcie«” (tamże: 9).

Główne źródło wypadków wiosny roku 1968 może nie być jednoznaczne, lecz tego samego nie można powiedzieć o ich przebiegu. Kryzys tamtego okresu miał dwie znamienne cechy, czyniące go wyjątkowym w porównaniu z innymi społecznymi i politycznymi rozruchami w powojennej Polsce – bardzo silny antyelityzm i antysemityzm. Tak duże natężenie tych postaw wśród polskiego społeczeństwa było w znacznej mierze wynikiem budowanych od zakończenia wojny frustracji Polaków. Polska Ludowa rozczarowała ich. Mimo lat wyrzeczeń podczas odbudowy kraju, zamiast egalitaryzmu i dobrobytu przyniosła złe warunki mieszkaniowe, ciężkie warunki pracy, niedostatek dóbr konsumpcyjnych oraz wciąż istniejące nierówności. Ludzie szukali kogoś, kto za to odpowiadał, a władze, poprzez działania propagandowe o nasileniu niewidzianym od czasów stalinizmu, wskazały winnych – m.in. Żydów, intelektualistów, a nawet partyjne elity.

W atmosferze konfliktu, propagandowej wojny i polowania na wszechobecnego wroga, dwudziestojednoletni młodzi dorośli z pokolenia 1947 znaleźli się w marcu 1968 w bardzo trudnej sytuacji. Oto mniej lub bardziej spójna wizja świata, którą budowali przez lata szkoły i studiów, rozpadała się na ich oczach. Dla jednych z nich powodem tego było odkrycie, że otoczeni są przez planujących ich zgubę przeciwników, zarówno na uczelni (w postaci „skażonych syjonizmem studentów”, „emisariuszy wrogich Polsce sił”), jak i we wszystkich innych dziedzinach życia. Inni, wbrew wcześniejszym wyobrażeniom, orientowali się, że w demokracji socjalistycznej wola obywatela nic nie znaczy, a najmniejszy przejaw protestu jest brutalnie tłumiony. Wielu rozczarowanych wydarzeniami wiosny 1968 traciło wiarę w socjalizm. Niezależnie od wariantów kryzysu egzystencjalnego i aksjologicznego, który dotykał wielu młodych ludzi w tamtym okresie i różnicował ich doświadczenia, występującą w nich częścią wspólną było poczucie zagubienia. Z niego wyrastał kolejny element konstytuujący przynależność do tego pokolenia, jakim była chęć buntu wobec zastanej chaotycznej rzeczywistości i próba stworzenia nowego porządku.

W Łodzi, mieście gdzie uczyli się narratorzy przeprowadzonych wywiadów, przebieg marca 1968 był pozornie spokojny. Porównując ówczesną sytuację z tą mającą miejsce w Warszawie, była ona zdecydowanie mniej dynamiczna, brak było tak ostrych protestów ulicznych. Mimo to studiujący wtedy na UŁ mogli również doświadczyć zagrożenia. Gdy 12 marca doszło do drugiego, większego wieceu pod Biblioteką Uniwersytetu Łódzkiego, oprócz zgromadzonych studentów (w liczbie powyżej tysiąca), czekała tam już porównywalnej wielkości grupa robotników z tzw. „aktywu”. Dla studentów, którzy jeszcze niedawno słyszeli o brutalnych działaniach przedstawicieli „aktywu” w Warszawie, była to oczywista groźba ze strony władz. Kolejne wiece były już rozpędzane przez ZOMO.

Największe (blisko dwa tysiące osób) i najbardziej aktywne zgromadzenie studentów (palenie gazet, skandowanie haseł) miało miejsce 19 marca 1968 roku pod BUŁ. Wtedy również władza dała do zrozumienia, że użycie siły jest możliwe, sprowadzając około dwóch i pół tysiąca „aktywu robotniczego”. Jednak w Łodzi na uczelniach dużo skuteczniej działało zastraszanie możliwością użycia przez państwo przemocy prawnej w postaci usunięcia ze studiów lub utraty pracy. Marzec roku 1968 mijał w środowisku akademickim w atmosferze niepewności, nagonki, personalnych ataków na różnych pracowników UŁ (np. dotknęło to wielu z nich na Wydziale Filozoficzno-Historycznym), przyjmujących m.in. postać zwolnień z zajmowanych stanowisk.

Po nakreśleniu kontekstu historycznego biograficznych doświadczeń badanych chciałbym skupić się na teoretycznych rozważaniach dotyczących terminu „pokolenie”. Wokół użyteczności tej kategorii analitycznej, jej cech porządkujących oraz opisowych trwa w socjologii i historii nieustanna dyskusja. Jej przykładem jest tom pod redakcją Huberta Orłowskiego *Pokolenie albo porządkowanie historii*, wydany w Poznańskiej Bibliotece Niemieckiej w roku 2015. Na prawie ośmiuset stronach zamieszczone zostały artykuły dwudziestu pięciu niemieckich historyków i socjologów, poczynając od klasycznego tekstu Karla Mannheima *Problem pokoleń* z roku 1928. Poruszane w nich kwestie definicyjne i problemowe nie rozstrzygają ostatecznie przydatności kategorii pokolenia do opisu dwudziestowiecznej dramatycznej historii narodu niemieckiego. Wiele zawartych tam ciekawych problemów i narzędzi analitycznych można jednak z powodzeniem zastosować do porządkującego opisu społeczeństwa polskiego, szczególnie jego powojennych losów. W długim i wyczerpującym wstępie Orłowski nie przytacza wyłącznie pokoleniowych rozważań historyków niemieckich, lecz odnosi się intelektualnie również do propozycji definicyjnych historyków i socjologów polskich. Przede wszystkim do Jerzego Jedlickiego i jego myśli zawartych w eseju *O pamięci zbiorowej*, Barbary Fatygi, autorki hasła „*Pokolenie*” zamieszczonego w *Encyklopedii Socjologii. Suplement* oraz ciekawej definicji pokolenia wykorzystywanej przez Hannę Świdę-Ziembę w książce *Młodzi PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*.

W tym momencie może się pojawić zasadne pytanie, czy, biorąc pod uwagę prowadzoną we wstępie do omawianej książki dyskusję dotyczącą nieusuwalnej podobno niejasności terminu „pokolenie”, warto w ogóle zastanawiać się nad jego przydatnością do opisu doświadczeń życiowych i losów zawodowych grupy socjologów pracujących przez ponad 40 lat w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, urodzonych tuż po II wojnie światowej, którzy swoje studia zaczęli w roku 1965, a pracę w Instytucie w roku 1970. Nawijając do powyższego pytania związanego z aparaturą pojęciową, uważam, że ten wybór jest uzasadniony, ponieważ wspomnianą grupę socjologów łączą podobne doświadczenia formacyjne, wynikające z kilku przełomowych wydarzeń, które miały miejsce w trakcie trwania ich życia. Przede wszystkim ich dzieciństwo upłynęło w trudnych

materialnie dla całego społeczeństwa polskiego warunkach powojennych. Ponadto zaczęli oni szkołę podstawową w czasach późnego stalinizmu (w roku 1954). Oprócz tego ich rodzice, a pośrednio także oni, przeżyli październikowy przełom roku 1956. Niedługo później, już jako młodzi dorośli, na trzecim roku studiów uczestniczyli w wydarzeniach marcowych 1968 roku. W kolejnych latach ich doświadczenie życiowe i zawodowe również było bardzo podobne, wliczając w to także dramatyczny rok 1970, a także 1976, szesnaście miesięcy „Solidarności”, strajk studentów w Łodzi oraz stan wojenny w roku 1981 i wreszcie transformacyjny przełom roku 1989.

To założenie wzmocnić można wyrazistym i obrazowym stanowiskiem Aleidy Assmann wyrażonym w artykule *Historia ucieleśniona – o dynamice pokoleń* (Assmann 2015: 692):

Nasz dzień narodzin wchodzi w tym samym stopniu, co rodzina i religia, mowa i kultura, w którą się wrodziliśmy, w skład pozostający poza naszą gestią i niezmiennego wiana każdej indywidualnej biografii. Data urodzenia egzystencjalnie zakotwicza każdego z nas w konkretnej epoce historycznej wraz z jej specyficznymi możliwościami, szansami, niebezpieczeństwami i wyzwaniem. [I dalej] Biograficzne zakotwiczenie w czasie i zanurzenie w dyskursach społecznych decydują wspólnie o tożsamości pokoleniowej danej osoby, która to złożona jest z elementów biologicznych i społeczno-kulturalnych (tamże: 692).

Barbara Fatyga dostrzega podobne elementy, jak te wypowiedziane wyżej, w założeniu:

W socjologii przyjmuje się na ogół, że pokolenie to zbiorowość jednostek wyodrębniona ze względu na specyficzny typ więzi społecznych łączących ludzi w tym samym wieku, tzn. mających za sobą podobne doświadczenia życiowe. Przynależność do pokolenia kształtuje się na gruncie przeżycia pokoleniowego, które ma charakter inicjacji, a także wpływa na późniejsze postrzeganie świata. Z tego powodu jednostka może należeć tylko do jednego pokolenia (Fatyga 2005: 193).

Najbardziej przydatną dla naszych rozważań definicję pokolenia zaproponowała Hanna Świda-Ziemba. Nazywa nim „zbiór młodych ludzi, którzy podlegając zbliżonym procesom socjalizacji w pewnym okresie historycznym, wyrabiają sobie pewien system kategorii pojęciowych, za pomocą których postrzegają rzeczywistość, określają własną tożsamość, podejmują wybory życiowe i definiują bieżące sytuacje” (Świda-Ziemba 2010: 9). W jednym z wywiadów autorka definicji bardzo mocno podkreślała, że najważniejszym elementem budowania spójności pokoleniowej, odróżniającym jeden zbiór ludzi od innego, jest specyficzny światopogląd zbiorowy, który budowany jest w komunikacji ludzi zbliżonych wiekiem. Można zatem powiedzieć, że „wykreowanie się nowego pokolenia zależy w dużej mierze od tego, czy wykształca się wspólny język komunikacji. Kiedy ten system komunikacji ginie, to – zgodnie z tą definicją – nie ma już danego pokolenia” (Świda-Ziemba, Morawski 2010: 5–6, cyt. za: Orłowski 2015: 51).

Można zatem stwierdzić, iż pokolenia różnią się zbiorem kategorii pojęciowych, w których konsekwentnie opisują świat, a prezentowany przez nie światopogląd zbiorowy staje się również wyznacznikiem różnic między pokoleniami. Dobrze to wyraża fragment wywiadu z jednym z uczniów Jana Lutyńskiego, dr. Włodzimierzem Rostockim:

Ostatecznie wybrałem jego seminarium i specjalizację – niebawem się przekonałem, że nieco bezsensownie – z socjologii przemysłu. Seminarium magisterskie były niezwykle, profesor w małej grupie okazał się fascynującym prowadzącym, w niezbornych referatach dotyczących przyszłych prac magisterskich zawsze znalazł jakiś ciekawy temat wart przedyskutowania. Co ciekawe, przy swojej wielkiej erudycji traktował nas jako pełnoprawnych członków dyskusji, z czego oczywiście skwapliwie korzystaliśmy, ucząc się stawiania tez, argumentacji i kultury dyskusji. Dyskusje były burzliwe, ale merytoryczne, profesor był w nich ciepły, serdeczny i „sokratyczny”, czyli uczył nas metodologii socjologii i samej socjologii poprzez przykłady i ich omówienie. Odkrywał w nas to, z czego często nie zdawaliśmy sobie sprawy. A przykładów znał mnóstwo, był wtedy ekspertem Światowej Organizacji Zdrowia, która robiła wtedy również badania w Polsce.

O szczególności problemów doświadczenia życiowego i politycznego tego pokolenia wypowiada się także prof. Andrzej Piotrowski: „Nasze studia przypadły na ten okres, można byłoby powiedzieć, który wyznacza, w pewnym sensie, swoistość pokolenia. Myślę o marcu, [...] o wydarzeniach marcowych w 68 roku”. A także w innym fragmencie wywiadu:

No 68 rok tu był niewątpliwie ważny, ale on dotyczył także i przecież środowisk prawniczych [...] i filologicznych, to był, [...] pierwszy po październiku, by tak rzec, zbiorowy odruch. Tym razem, odruch środowiska specyficznego, intelektualnego, inteligentkiego, studenckiego. Ten [...] pierwszy po październiku [...] odsłaniający... fasadowy i opresyjny charakter rzeczywistości społecznej, prawda? To jest bardzo [...] ciekawe, jasne, że to miało [...] to jest niesłychanie interesujące, bo powiązane także z różnymi aspektami, politycznymi nie dotyczącymi, oporu czy rodzącej się opozycji, o charakterze ustrojowym, to ma też [...] silny związek z mechanizmami i z tamtą areną polityczną i walką o władzę. Chodzi mi tutaj o ten eksces antysemicki, który się w marcu wyzwolił, skierowany notabene, przecież także przeciw środowiskom intelektualnym, bo sporo [...] z tych, którzy byli rzecznikami, by tak rzec, marksizmu otwartego, z ludzką twarzą i tak dalej [...], to byli intelektualiści pochodzenia żydowskiego. Także to, sprawa studencka i [...] sprawa walki o władzę ze strony tak zwanych narodowych komunistów to one się ze sobą łączą.

W wypowiedziach prof. Piotrowskiego pojawia się wątek kolejnego wspólnego doświadczenia osób urodzonych w roku 1947, jakim była konieczność samodzielnego odkrywania prawdy o sytuacji polityczno-społecznej w Polsce, ponieważ wiele informacji nie było dostępnych w źródłach głównego nurtu:

Bo Pan poruszył tu kwestię, poruszył kwestię klimatów politycznych [...] et cetera. To jest jasne, że my byśmy byli rozdyktowani, to był czas, w którym wielu z nas, jeśli nie większość, [...] poznawało [...] te aspekty polskiej rzeczywistości, które nie były znane z przekazów domowych, albo [...] z osobistych doświadczeń.

Inna z wypowiedzi prof. Piotrowskiego z tego samego wywiadu wzmacnia tezę o doświadczeniach, których efektem było wytworzenie się specyficznej więzi między należącymi do tej grupy pokoleniowej. Jak pokazuje poniższy fragment, okazały się one silniejsze niż polityka i ideologia:

Jak to pamiętam? [...] nie byliśmy tak podzieleni, [...] jako środowisko studenckie, kwestiami politycznymi jak to dzisiaj widać. To [...] te podziały... oczywiście byli tacy, którzy trzymali się od tego wszystkiego z daleka, byli tacy, którzy z rozmaitych powodów, byli lojalni i [...] chcieliby się powiedzieć, odporni na te rozmaite wątki, sygnały by tak rzec, kontrkulturowe, związane z kwestionowaniem, z opozycją wobec tego, co się dzieje. [...] No więc tak to było, w moim wspomnieniu [...] takie podziały polityczne one nie miały charakteru tak polaryzującego [...] postawy, wzajemne stosunki... Krótko mówiąc, przyjaźnie i [...] związki koleżeńskie nie kształtowały się wedle wyznawanego światopoglądu.

Kolejna wypowiedź, z wywiadu z dr. Rostockim, pokazuje przełomowość roku 1968 dla procesu zyskiwania przez tamto pokolenie świadomości politycznej (wspomnianego przez prof. Andrzeja Piotrowskiego w cytowanym wcześniej wywiadzie):

Ale trzeba powiedzieć, że sześćdziesiąty ósmy rok, dla naszego roku był bardzo dramatyczną cezurą. Czy to zdobywanie wiedzy socjologicznej... dawało nam coraz taką większą wiedzę ekspercką. I o ile ja zacząłem studia jako gorący zwolennik systemu socjalistycznego. Byliśmy w ZMS-ie [...]. W sześćdziesiątym siódmym roku zaczęliśmy sobie uświadamiać, że [...] ten system ma jakieś takie właśnie, jest systemem represyjnym, hipokryzji [...].

No w każdym razie bardzo to przeżyliśmy, braliśmy udział we wszystkich wiecach. Pamiętam takie dramatyczne, wtedy profesor Piotrowski, ale ekonomista, który był dziekanem. No prawie płacząc błagał nas, żebyśmy, żebyśmy się nie dali prowokować. Welfe⁸ już był wtedy prodziekanem, starał się wpłynąć na nas, [...] żebyśmy [...] no nie uczestniczyli, [...] że jesteśmy wykorzystywani [...]. Dosyć mgławicowe to jest, ale mieliśmy przeświadczenie, że jesteśmy po dobrej stronie.

Wywiad z dr. Rostockim daje też wgląd w specyfikę odbioru opresyjnych działań państwa przez część ówczesnych studentów, którzy, na przekór logice, przestrzegali bezpośredni kontakt z aparatem przemocy PRL jako coś ekscytującego:

Natomiast sześćdziesiąty ósmy rok, my wszyscy właściwie bardzo mocno się opowiedzieliśmy po stronie antysystemowej, tym bardziej że moja małżonka, która, wtedy to moja dziewczyna, była na drugim roku filologii romańskiej, i brała udział w tym wiecu, potem zjeżdżała na pupie, tam uciekając przed ORMO. [...] [śmiech] ja pamiętam tylko jedno, że brałem udział w tych wiecach, braliśmy udział, ale byłem przeciw, nie wiem dlaczego przeciwnikiem strajku. Trochę się bałem chyba, że mnie wywałą ze studiów.

⁸ Władysław Welfe (1927–2013) – ekonomista, członek PAN. W latach 1965–1997 kierownik Katedry Ekonometrii, między rokiem 1970–1997 dyrektor Instytutu Ekonometrii i Statystyki UŁ. Prodziekan (1965–1966), a następnie dziekan (1966–1969) Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego oraz prorektor UŁ (1972–1978).

Z tych kilku wypowiedzi wynika niezwykle istotność wydarzeń z marca 1968 dla opisywanego pokolenia. Można te wydarzenia uznać nawet za szczególny rodzaj przeżycia czy doświadczenia formacyjnego. Rok 1968 był polityczną cezurą, która znacznej części tego pokolenia uświadomiła nie tylko ideologiczny fałsz demokratycznej fasady systemu, lecz także jego nacjonalistyczny fundament. Bardzo dobrze ukazuje to wywiad z prof. Mieczysławem Gałuszką:

To relacje koleżeńskie były no też pozytywne. Nie było jakiegoś takiego dużego konfliktu czy jakichś takich problemów. Może zarysowały się one w 68 roku. [...] Część kolegów była zaangażowana w prace organizacji młodzieżowych. Ja osobiście nie. No, ale byli tacy, no i oni mieli dyrektywy w 68 roku inne niż postrzeganie świata, a my... To był 68 rok i pamiętam, że no było takie napięcie powodowane tym, że część jest zaangażowana w wiadome sprawy.

Antysemityzm podniesiony do rangi wskaźnika patriotyzmu miał jednak swoje dramatyczne konsekwencje. Jest to widoczne w dalszym fragmencie wywiadu z prof. Gałuszką, gdzie opisuje on, jak wyglądały one dla niektórych osób z rocznika rozpoczynającego studia w roku 1965 – kilkoro z nich musiało opuścić Polskę:

No to ten 68 rok wprowadził jakby takie już konflikty wewnętrzne, bo i trzeba powiedzieć, że wtedy koledzy, z którymi mieszkałem: Jankiel, Dąb i Halpern, w akademiku, w jednym pokoju mieszkaliśmy, musieli wyjechać. I to tak, jak wiemy później, z opowieści, to w ciągu tygodnia.

Z drugiej strony, na co również zwraca uwagę w swojej wypowiedzi cytowany wcześniej prof. Piotrowski, wydarzenia marca pokazały bezwzględną walkę prowadzoną przez ówczesne władze nie tylko ze środowiskiem intelektualistów polskich pochodzenia żydowskiego, lecz z całością młodej inteligencji wykształconej już w socjalizmie. Można zaryzykować twierdzenie, że ten psychologiczny wstrząs przeobraził, używając słów Hanny Świdy-Ziemby, „pokolenie małej stabilizacji” w „pokolenie buntu”: „Dotychczas zanurzeni w prywatności, rozbici na niszowe grupy towarzyskie, wtedy gdy zostali brutalnie zaatakowani na własnym terenie (który traktowali jako przestrzeń gwarantowanej autonomii), poczuli się nagle jednością” (Świda-Ziemba 2010: 418).

3. Figura mistrza

Rozważając ideę „mistrza” w nauczaniu, trudno nie odnieść się do idei uczenia, jaką postulował Wilhelm von Humboldt, wielki mąż stanu, który zrewolucjonizował szkolnictwo XIX wieku i był jedną z postaci kluczowych dla stworzenia podstaw modelu uniwersytetu pierwszej połowy XX w. W swoim podejściu zakładał on holistyczne podejście, polegające na kształtowaniu człowieka w każdym aspekcie, nie tylko w zdobywaniu przez niego wiedzy i umiejętności, ale też na tym, że jak pisze Karol Sauerland: „Każdy powinien stać się kimś, zyskać osobowość [...]. Daje się to osiągnąć tylko wtedy, kiedy nauczający traktuje [...]

studenta [...] jako równorzędnego partnera. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy istnieje coś, co łączy nauczającego z uczącym się” (Sauerland 2008: 30). Cytowany autor w dalszej części artykułu informuje, że wspomnianym łącznikiem między obiema stronami procesu edukacyjnego jest sama nauka. Ponieważ von Humboldt rozumiał termin „nauka” jako zbiór nierozwiązanych problemów (tamże), to elementem egalitaryzującym była dla niego potencjalna niezdolność zarówno profesora, jak i studenta do rozwiązania danego problemu. Tym samym student, szukając odpowiedzi wspólnie z nauczycielem, uczy się nie tylko faktów, ale też modeli interpretacyjnych, właściwego stosunku do nauki etc. Koncepcje edukacyjne, a więc również jego pogląd na uniwersytet, stworzone przez Wilhelma von Humboldta opierały się na istniejących dawniej w Europie ideach, w tym XVIII-wiecznym *Bildung*. Rozumiano je wówczas jako „żywy wpływ mistrza na uczącego się, kształcenie od wewnątrz, tzn. aktywny udział uczącego się w przeobrażaniu samego siebie” (tamże: 32).

Uważam, że przytoczone rozważania bardzo dobrze pasują do (uzyskanego na podstawie analizy wywiadów biograficznych) opisu relacji, jakie panowały między studentami socjologii rozpoczynającymi edukację wyższą w roku 1965 a niektórymi z ich nauczycieli akademickich. Uzasadnia to, wraz z wielokrotnym pojawianiem się w rozpatrywanym materiale retorycznej figury „mistrza”, interpretowanie doświadczeń edukacyjnych badanych w ramach relacji mistrz–uczeń.

Należy rozpocząć od nakreślenia kontekstu historycznego. W połowie lat 60., kiedy nasi narratorzy rozpoczynali studia socjologiczne, wyższe wykształcenie było znacznie mniej powszechne niż współcześnie. Można nawet zaryzykować tezę, że studenci socjologii, świadomi trudności egzaminu wstępnego oraz kulturowego i ekonomicznego nowatorstwa zawodu socjologa, zupełnie inaczej pojmowali swoją rolę, a studia traktowali bardziej odpowiedzialnie. Inny był też prestiż nauki, w tym socjologii, widziany oczyma studentów. Ten sposób ujmowania nauki wynika wyraźnie z dwóch fragmentów wywiadu przeprowadzonego z dr. Włodzimierzem Rostockim:

Wiedzę zdobytą na uniwersytecie traktowaliśmy jako pewną, gdyż wynikało to z obowiązującego wtedy modelu nauki jako wiedzy prawdziwej, którą można pozytywnie zastosować do przebudowy świata. [...]

Z tej koncepcji nauki wynikało też charakterystyczne dla tego pokolenia studentów podejście do wykładowców akademickich. Byli oni dla nas depozytariuszami wiedzy pewnej, niepodważalnymi autorytetami. W każdym razie dotyczyło to na pewno profesora Jana Szczyńskiego, profesora Jana Lutyńskiego, profesor Antoniny Kłoskowskiej i profesora Włodzimierza Wesołowskiego⁹, profesora Tadeusza Pawłowskiego¹⁰.

⁹ Włodzimierz Wesołowski (1929) – socjolog, wieloletni pracownik Wydziału Nauk Społecznych UW i w latach 1964–1968 kierownik Katedry Socjologii Ogólnej na UŁ (przejętej w roku 1964 od Marii Hirszowicz, która to od 1962 sprawowała to stanowisko w miejsce usuniętego z powodów politycznych Józefa Chałasińskiego). Znany m.in. z wielu badań nad społeczno-ekonomiczną strukturą społeczeństwa polskiego w czasach PRL.

¹⁰ Tadeusz Pawłowski (1924–1996) – filozof, uczeń Janiny i Tadeusza Kotarbińskich. Pracownik Katedry Logiki UŁ (1950–1977), a od 1977 r. kierownik Zakładu Estetyki (przemianowanego w 1981 r. na Katedrę Estetyki). Autor m.in. wielu docenianych publikacji z zakresu metodologii nauk.

Interesujące w kontekście wychowawczego i formacyjnego wpływu nauczyciela na studenta jest to, iż w większości transkrypcji widać, że w figurze mistrza pojawia się nie tylko uznanie dla naukowych osiągnięć wykładowców, lecz także podziw dla cech ich charakteru, moralnych przymiotów i praktycznie realizowanego naukowego etosu.

W niezwykle ciekawej książce *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografiach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, której niniejsze badania nad pokoleniem socjologów rozpoczynającym studia w roku 1965 stanowią swą istotną kontynuację, wśród celów badawczych było również

odtworzenie opowieści o pierwszym pokoleniu profesorów w perspektywie relacji mistrz–uczeń, aby pokazać wagę pokoleniowej transmisji pasji naukowych i zaznaczyć tym samym, iż intelektualna historia UŁ wybiega niejako poza 65 lat istnienia uczelni, należy ją bowiem poszerzyć o historię pokolenia pierwszych, przedwojennych pracowników nauki, którzy zakładali poszczególne kierunki na UŁ. Poza tym zwrócenie uwagi na relacje mistrz–uczeń wydaje się ważne z perspektywy współczesności, kiedy wzór taki jest dużo rzadszy (Kaźmier-ska, Waniek, Zysiak 2015: 13–14).

W kolejnej części badań biograficznych skoncentrowanych na losach życiowych i zawodowych pokolenia 1947 naturalne wydawało się postawienie pytania, czy dla tej grupy młodych socjologów studiujących w UŁ w latach 1965–1970 zasadne było stosowanie kategorii relacyjnej mistrz–uczeń oraz jakich opisowych i emocjonalnych zasobów pojęciowych używali oni do jej opisu. Trzeba bowiem pamiętać, że ówczesna socjologia empiryczna (a takiej odmiany studenci uczyli się na studiach) ciągle walczyła, o czym pisałem w pierwszej części tego artykułu, o swoją naukową tożsamość i relatywną niezależność od ośrodków politycznej dyspozycji. Jednym z takich autonomizujących zabiegów było częste odwoływanie się do wzorów nauk przyrodniczych jako niepodważalnego wtedy modelu naukowego. Można przypuszczać, że profesorowie socjologii jawili się studentom jako niekwestionowane naukowe autorytety. W Instytucie Socjologii UŁ zajęcia prowadzili bowiem znani profesorowie: Jan Szczepański, Antonina Kłoskowska, Jan Lutyński, Włodzimierz Wesołowski. Dwoje z nich: Antonina Kłoskowska i Jan Lutyński, było uczniami Józefa Chałasińskiego. Jak mówili nam nasi rozmówcy, oboje w dyskusjach i naukowych wystąpieniach podkreślali naukowe znaczenie Chałasińskiego, widząc w nim swojego mistrza. Podziwiali też jego polityczny pragmatyzm i konsekwentne działania, by za wszelką cenę zapewnić socjologii instytucjonalne przetrwanie w czasach, opisywanych wcześniej w tym artykule, ideologicznych nacisków. W tym kontekście można przytoczyć wypowiedź z wywiadu z dr. Rostockim na temat prof. Jana Lutyńskiego:

Przekazywał nam także mnóstwo informacji z walki o przetrwanie socjologii na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych [...]. Wtedy dowiedzieliśmy się o problemach Stefana Nowaka i jego badań nad studentami Uniwersytetu Warszawskiego, szczegóły dyskusji o ankiety-manii rozpoczętej w 1962 roku przez Adama Schaffa i odpowiedzi na jego zarzuty Stanisła-

wa Ossowskiego [...]. Profesor zwrócił nam także uwagę na artykuł Józefa Chałasińskiego w pierwszym numerze „Kultury i Społeczeństwa”, mówił o swoich artykule, który wyraźnie uważał za ważny dla siebie, czyli *O wartościowaniu manichejskim w naukach społecznych*¹¹, podając z pamięci, ale o to chyba chodziło, o swoich polemikach z Jerzym Wiatrem po jego badaniach opisanych w habilitacji nad polskimi wyborcami. [...] Prawie co tydzień na seminariach, a także w dyskusjach poza nimi, profesor odślawiał przed nami jakiś kawałek historii socjologii polskiej. To były, oceniając z dzisiejszej perspektywy, bardzo formacyjne przekazy.

Na podobne cechy w swoich relacjach z prof. Antoniną Kłoskowską zwraca uwagę prof. Andrzej Piotrowski: „Także tu można by powiedzieć jej postać, jej sposób pracy, miał dla nas niesłychanie ważne, formatywne znaczenie [...]”.

Bardzo ważną kwestię prof. Piotrowski porusza w dalszej części tego samego wywiadu, a mianowicie zdolność prof. Kłoskowskiej do rozwijania swoich uczniów bez ograniczania ich i narzucania własnej wizji postępowania (co przez wielu uznawane jest za cechę prawdziwego mistrza):

Ale, jak powiadam, była jedną z niewielu znanych mi osób, które [...] potrafiły kierować rozwojem młodych ludzi bez jawnej, zinstytucjonalizowanej przemocy symbolicznej. To była [...] relacja pełna szacunku, poczucia różnicy statusu, klasy, stanowiska, a jednocześnie bardzo ciepła, [...] przyjazna. Także tu [...] wydaje mi się, że [...] miałem pod tym względem, biograficznie rzecz biorąc [...] wielkie szczęście, że [...] trafiłem pod jej opiekę [...].

Jak powiadam, stosunek nasz, do Pani Profesor Kłoskowskiej, był stosunkiem typowym dla mistrza – ucznia, pełnym bardzo serdecznej życzliwości, ale nie było to oparte na tych takich, powiedziałbym, relacjach, rówieśniczej zażyłości. To ona, niewątpliwie była zawsze dla nas kimś, kto... nie mieściłby się w takich, takich ramach. Już nie mówię wyłącznie o dystansie wiekowym i o dystansie statusowym, był on bardzo, bardzo duży, ale Profesor Kłoskowska była osobą z rozmaitych osobistych względów powściągliwą w takich kontaktach i [...] te kontakty zawsze pozostawały właśnie w sferze tych wymogów, chciałoby się powiedzieć, respektu, szacunku, ulubionego mistrza. Prawda? Mistrza, którego się akceptuje, którego nie traktuje się jako zwierchnika, jako kogoś, kto może wyciągnąć konsekwencje, kto ukaże, i tak dalej i tak dalej. Była to kwestia raczej osobistego przywiązania, osobistej akceptacji [...].

Jej szczególną rolę i niezwykle kompetencje jako dydaktyka widać również w wywiadzie z prof. Kazimierzem Kowalewiczem, jednym z jej najbliższych uczniów na UŁ:

Szanowała nasze zdanie i wierzyła, że to, co robimy, nas interesuje, no ale my byliśmy bezgranicznie przekonani, że się zna na wszystkim, prawda i żądaliśmy, tak w części było, [...] w znacznej części było, ale zawsze oczekiwaliśmy jeszcze pomocy, wsparcia, komentarza i zawsze taki komentarz... otrzymaliśmy, prawda. W każdym razie to był zawsze dla nas punkt [...].

Wagę mistrza dla ucznia pokazuje też wypowiedź prof. Mieczysława Gałuszki, który również w taki sposób postrzegał prof. Kłoskowską, mimo bardziej sformalizowanej relacji:

¹¹ Mowa tu o artykule Jana Lutyńskiego *O wartościowaniu i manichejskiej postawie w naukach społecznych*, opublikowanym w czasopiśmie „Kultura i Społeczeństwo” 1958, t. 2, nr 4.

Zawsze była taka relacja, bym powiedział instytucjonalna, a nie spersonalizowana. Ale bym wskazał właśnie panią profesor jako mistrza, tylko bym powiedział intelektualnego, który drobną sugestią potrafi wskazać kierunek [...].

W wywiadzie z prof. Gałuszką widać też, jak wybitne osobowości naukowe inspirowały studentów intelektualnie:

Natomiast jeśli pyta pan o mistrzów, no to [...]. W sensie intelektualnym to na pewno profesor Kłóskowska, profesor Pawłowski, profesor Lutyński, ale też dużo mi dawały rozmowy z Boruckim [...]. To było na zasadzie takiej, że się podziwiało i może takie ukryte aspiracje, [...] chciało się być kimś takim.

Całościowo postać prof. Lutyńskiego w roli mistrza próbuje scharakteryzować dr Włodzimierz Rostocki:

[...] modelem mistrza to jest Jan Lutyński, zdecydowanie, dlatego, że on miał nieprawdopodobną wiedzę, ja nie zawsze... Chciałem być zawsze tak uniwersalny jak on, bo i sądzę, że w tym kierunku całe życie podążałem, nie sądzę, żebym to osiągnął, ale on interesował się zaskakująco wieloma sprawami, miał za sobą no straszliwe przecież, dramatyczne epizody związane z pobytem w obozie pracy w Związku Radzieckim i tak dalej [...]. Poza tym, Lutyński też wykazał ogromną cierpliwość wobec mnie, ale on tak, miał takie, ja odczuwałem, miałem w kontakcie z nim poczucie bezpieczeństwa. Szczególnie w momencie, jak on uświadomił sobie no, że ja już przełamałem te rozmaite kryzysy i że jestem w stanie coś zrobić. Był [...] to była żywość intelektualna, to było srebro dosłownie, srebro.

Wywiady biograficzne potwierdziły przydatność kategorii mistrza naukowego do opisu relacji wykładowców ze studentami. Figura mistrza jako naukowca, wykładowcy i osoby przekazującej etos naukowy, pojawiła się w większości wspomnień składających się na pamięć komunikacyjną narratorów. Dokonując syntezy kilku wątków pojawiających się w wywiadach, łatwo zauważyć, że składają się one w zespół cech, o których pisał Jan Szczepański w artykule *Autorytety świata uczonych*. Według Jana Szczepańskiego można wyróżnić kilka rodzajów autorytetów w nauce:

autorytet zdobyty dzięki wybitnym osiągnięciom badawczym; autorytet osiągnięty przez stworzenie wielkiej szkoły; autorytet związany z zajmowaniem wysokich stanowisk w organizacjach i instytucjach naukowych; autorytet moralny w nauce przypisywany tym, dla których dążenie do prawdy i rzetelności naukowej jest pierwszą dyrektywą postępowania oraz autorytet społeczny uczonych, którzy wykorzystują swoją wiedzę do rozwiązywania problemów społecznych (Szczepański 1980: 14–15).

W podobnym tonie wypowiadał się Janusz Goćkowski, który znaczną część swojej wieloletniej działalności badawczej poświęcił właśnie refleksji nad autorytetami świata uczonych: „Autorytetami zostają uczeni, których odpowiednie kręgi nauki uznają za tych, od których należy się uczyć, których twórczość koniecznie powinna być brana pod uwagę” (Goćkowski 1984: 74).

Traktowanie Antoniny Kłoskowskiej i Jana Lutyńskiego jako intelektualnych i moralnych mistrzów przez ich uczniów nie powinno dziwić. Nie tylko dlatego, iż stanowili wzór etyczny w tych trudnych dla socjologii czasach, lecz także (a może nawet przede wszystkim) dlatego, że oboje stworzyli szkoły naukowe. Profesor Antonina Kłoskowska – szkołę socjologii kultury, a prof. Jan Lutyński – metodologiczną szkołę łódzką. Edmund Mokrzycki w książce *Socjologia w filozoficznym kontekście*, analizując problemy badawcze wynikające z powszechności badań kwestionariuszowych w Polsce w latach 70., wypowiedział się o tej szkole właściwie wyłącznie w superlatywach, chwając jej nowatorstwo i uznając ją za wyjątkową, nawet w kontekście międzynarodowym. Pisząc o jej zasługach dla socjologii na polu rozwoju metodologii badań, podkreślał, iż wnioski wynikające z jej odkryć „sumują się obecnie w pewnego rodzaju teorię badań opartych w warunkach polskich na wypowiedzi i ujawniają ogromną złożoność rzeczywistych procesów badawczych w porównaniu z modelowymi założeniami standardowej metodologii” (Mokrzycki 1990: 21).

Nie można jednak zapominać, że metodologiczna szkoła łódzka była tworem pewnej wspólnoty uczonych i wiele jej teoretycznych założeń stworzył również prof. Zygmunt Gostkowski i jego współpracownicy z Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN: Krystyna Lutyńska, Andrzej Paweł Wejland, Paweł Daniłowicz i Paweł Sztabiński. Większość badawczych dokonań metodologicznej szkoły łódzkiej została zawarta w wielu tomach „Analiz i Prób Technik Badawczych” (ta seria ciągle jest kontynuowana) oraz mniej znanej, ale ważnej dla metodologii polskiej socjologii empirycznej, serii „Z Metodologii i Metodyki Socjologicznych Badań Terenowych”. Dla historycznego porządku warto dodać, że I tom „Analiz i Prób...” wydany został w roku 1966, a pierwszy zeszyt „Z Metodologii i Metodyki...” w roku 1972.

Andrzej Paweł Wejland w bardzo ciekawym artykule o intrygującym tytule *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, zamieszczonym kilkanaście lata temu w „Kulturze i Społeczeństwie”, dokonał oceny znaczenia Jana Lutyńskiego dla łódzkiej szkoły metodologicznej:

Wyjaśniam też od razu, że łódzki paradygmat lokalny to dla mnie przede wszystkim Jan Lutyński i jego twórczość oraz działalność naukowa i badawcza. [...] Łódzka szkoła metodologiczna to szkoła Jana Lutyńskiego. Nie zmienia tego fakt, że pola „metodologii empirycznej”, czyli opartej na „próbach doskonalenia warsztatu badawczego na specjalnie prowadzonych badaniach o charakterze metodologicznym”, nie wskazał wcale Jan Lutyński. Propozycja taka, co sam podkreślał, wyszła od Zygmunta Gostkowskiego i sformułowana została w jego programowym artykule z 1966 (Wejland 2004: 210).

Tak jak Jan Lutyński w wypadku metodologii badań socjologicznych, tak też wielokrotnie wspomiana wcześniej Antonina Kłoskowska wniosła nowe i odkrywczе spojrzenie na badanie kultury. Jako znakomity metodolog już w latach

sześćdziesiątych w swojej pracy badawczej, oprócz zagadnień związanych m.in. z recepcją tekstów kultury polskiej, skupiała się na wypracowaniu wzoru prowadzenia badań nad kulturą zgodnego z wymogami bardzo mocno akcentowanego w tamtym okresie empiryzmu. Jednocześnie nie zrywała z antropologicznym spojrzeniem wyniesionym od Józefa Chałasińskiego i tworzyła swoją własną, bardziej empirycznie osadzoną, koncepcję łączącą oba te ujęcia. Cytując jednego z jej uczniów, Zbigniewa Boksańskiego:

W tym też czasie w pełniejszy sposób zarysowała się własna orientacja teoretyczno-metodologiczna, którą A. Kłoskowska, [...] określiła jako „socjologię kulturalistyczną”. Stanowisko to polegało z jednej strony na odrzuceniu redukcjonizmu socjologicznego lub psychologicznego właściwego empirycystycznej socjologii, a z drugiej strony na budowaniu podstaw pod szczególnie sposób uprawiania socjologii, eksponujący funkcje kultury w całości życia społecznego. Przyjmując, że zjawiska społeczno-kulturowe stanowią empiryczną całość ludzkiego świata, A. Kłoskowska poszukiwała możliwości ich analitycznego rozdzielenia (Boksański 2012: 50).

Niesamowicie innowacyjne było również ukazanie przez A. Kłoskowską socjologii kultury, tak w zakresie metodologii, jak i teorii, jako całkowicie osobnej dziedziny, a nie tylko subdyscypliny socjologii. Pokazuje to bardzo dobrze jej przełomowa praca *Socjologia kultury*, w której to

Kłoskowska dążyła [...] do prezentacji podstaw teoretycznych szczególnej dziedziny badań socjologicznych. Jej osobliwość – jak wykazywała autorka – polega bowiem na tym, iż w daleko większym stopniu niż inne szczegółowe działy socjologii wpływa na sposób uprawiania socjologii w ogóle (tamże: 52).

Ta różnica wynikała z faktu, iż badania nad kulturą według jej podejścia były przyjęciem innej perspektywy patrzenia na zjawiska społeczne – „przez pryzmat symbolicznej organizacji doświadczenia”, by zacytować jej kolejnego znanego ucznia, profesora Andrzeja Piotrowskiego¹². Osiągnięcia Antoniny Kłoskowskiej są również znakomitym zobrazowaniem, jak relacja mistrz–uczeń wpływa na jej uczestników nie tylko w aspekcie społeczno-psychologicznym, ale też naukowym. Profesor Kłoskowska w swojej twórczości akademickiej, chociażby ze względu na inspiracje antropologiczne, była szeroko rozumianą kontynuatorką rozważań nad kulturą jej mistrza, J. Chałasińskiego i jego mistrza, Floriana Znanieckiego. Nie zerwała z ich, a także innych poprzedzających ją krajowych socjologów, kulturalistycznym spojrzeniem na badanie społeczeństwa, ale rozwinęła je i poprzez swoje wybitne pomysły teoretyczne oraz metodologiczne zapisała łódzką oraz polską socjologię kultury w światowym dorobku współczesnych nauk społecznych.

¹² Cytat pochodzi z drugiego wywiadu (z dwóch wykonanych) przeprowadzonego w ramach niniejszego projektu z profesorem Andrzejem Piotrowskim.

Patrząc na ograniczenia, którym podlegają obecnie naukowcy w Polsce (i nie tylko) – z koniecznością ciągłego zastanawiania się nad liczbą punktów, zdobytych grantów, pozycją uczelni w rankingach etc. – trudno nie poddawać pod rozważenie następującej kwestii: czy opisywani powyżej wybitni łódzcy badacze doszliby do takich fascynujących odkryć pracując w ramach dzisiejszego uniwersytetu-przedsiębiorstwa, pozbawieni na swej ścieżce akademickiej wpływu mistrzów będących ucieleśnieniem humboldtowskich idei dotyczących uniwersytetu? Ponieważ jestem pełen wątpliwości, czy można na to pytanie udzielić odpowiedzi twierdzącej, zakończę tę część artykułu następującą diagnozą stanu współczesnej nauki:

Czy tego chcemy czy nie, uprawianie nauki jest dziś zgoła czymś odmiennym niż było kilkadziesiąt lat temu. W procesie, w którym liczy się przede wszystkim efektywność, nie ma już miejsca na postać mistrza i fenomen szkoły naukowej – zjawiska budowane i rozwijane latami, o wręcz wielopokoleniowym oddziaływaniu. Pozostała jedynie nostalgia, tęsknota za „rajem utraconym”. Ale dla najmłodszego pokolenia, nawet ten sentyment przestaje być czytelnym. Dla niektórych staje się balastem, rodzajem przemocy symbolicznej (Krzewińska, Kretek-Kamińska 2017: 140).

Należy się jednak zastanowić, czy nostalgia za już historycznym, jak się zdaje, modelem uczelni wyższej nie jest wpisana w cenę, którą społeczeństwo musi zapłacić za pożegnanie się z ideą *universitas*. Uniwersalnej koncepcji, która przez wieki współtworzyła ludzką cywilizację (por. Kaźmierska, Waniek, Zysiak 2015: 418).

Podsumowanie

Parafrazując tytuł książki *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografjach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, można powiedzieć, że istotę przeprowadzonych badań wyraża fraza „opowiedzieć studia i czasy”. W swoich wspomnieniach, nie do końca wypowiedzianych w zamieszczonych cytatach z wywiadów narracyjno-biograficznych (transkrybowany materiał jest niezwykle obszerny), narratorzy starali się przekraczać subiektywność przekazu. Trzeba też pamiętać, że przynajmniej kilku z narratorów znało technikę, którą wykorzystywano w badaniach, stąd widoczna w narracjach jest próba generalizacji socjologicznej.

Szczególnie widać to we wspomnieniach o ważności wydarzeń marcowych z roku 1968 dla pokoleniowej pamięci, będącej według Jana Assmanna odmianą pamięci komunikatywnej:

Pamięć komunikatywna, wspomnienia dotyczące najbliższej przeszłości. Człowiek dzieli ją ze swoimi współczesnymi. Typową jej odmianą jest pamięć pokoleniowa. Grupa społeczna zyskuje ją w procesie historycznym; pamięć ta powstaje w czasie i przemija wraz z nim,

a dokładniej rzecz biorąc – wraz z członkami grupy, czyli nosicielami pamięci. Kiedy ci, którzy ją ucieleśniają, wymrą, ustępuje ona miejsca nowej pamięci (Assmann 2008: 66).

Tak jak wspomniałem w drugiej części niniejszego artykułu, uczestniczenie w zebraniach i wiecach należy traktować jako przeżycie pokoleniowe, które stanowi, zdaniem Barbary Fatygi, jedną z najważniejszych cech definicyjnych pokolenia (Fatyga 2005: 193). Co więcej, wydarzenia marca 1968 roku stanowiły ideologiczną cezurę, oddzielając młodzieńczą naiwność, relatywny brak zaangażowania w politykę od świadomościowego przełomu. W funkcjonowaniu systemu społeczno-politycznego narratorzy zaczęli dostrzegać pozorną demokrację i wbudowaną weń hipokryzję. Wiedza o tym, że polscy studenci stali się częścią pokoleniowego buntu, który objął również wiele krajów zachodnich, z dużym prawdopodobieństwem wpłynęła na budowanie pokoleniowego doświadczenia, ale w transkrypcjach ten wątek się nie pojawił. Trzeba więc go traktować jako interesującą hipotezę w ewentualnych badaniach pamięci pokoleniowej tego rocznika studentów.

Niezmiernie ciekawe wydają się wspomnienia tej grupy narratorów dotyczące relacji mistrz–uczeń, chyba charakterystycznej dla sposobu studiowania w tamtych latach. We wspomnieniach i zamieszczonych cytatach widać nie tylko wielki szacunek dla intelektualnych mistrzów, ale także silny, czasami emocjonalny związek ucznia z mistrzem. Chyba najlepiej ten zanikający już typ relacji oddaje cytat z rozmowy z prof. Kazimierzem Kowalewiczem:

Kiedys Grotowskiego zapytano o taki jego rodowód, tożsamość [...] on powiedział, bo Japończyk z nim przeprowadzał wywiad, prawda: „Moją matką jest Polska, szukam ojca” [...] Ja [...], kalkując oczywiście na swój własny użytek, mogę odpowiedzieć: moją matką jest Antonina Kłoskowska, moim ojcem jest Jean Adler [...].

Czytając to zapisane w transkrypcji wyznanie, trzeba się zgodzić z diagnostyczną tezą, że we współczesnych, zbiurokratyzowanych i nastawionych na efektywność, naukowych przedsiębiorstwach ten typ relacji między mistrzem a uczniem będzie tylko częścią nostalgii za „rajem utraconym”, jak to trafnie ujęły autorki artykułu *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki* (Krzewińska, Krettek-Kamińska 2017: 140).

Bibliografia

- Assmann J. (2008), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Assmann A. (2015), *Historia ucieleśniona – o dynamice pokoleń*, [w:] H. Orłowski (red.), *Pokolenia albo porządkowanie historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 691–729.
- Bokszański Z. (2012), *Antoniny Kłoskowskiej teoria i socjologia kultury*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 61, nr 3, s. 47–54.

- Fatyga B. (2005), *Pokolenie*, [w:] *Encyklopedia Socjologii. Suplement*, Z. Bokszański i in. (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 193–196.
- Goćkowski J. (1984), *Autorytety świata uczonych*, PIW, Warszawa.
- Kaźmierska K., Waniek K., Zysiak A. (2015), *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografjach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kraśko N. (1996), *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krzewińska A., Kretek-Kamińska A. (2017), *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 61, nr 4, s. 125–145.
- Lutyński J. (2006), *Niektóre właściwości i tendencje rozwojowe systemu dogmatycznego autorytaryzmu*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 55, nr 1, s. 49–63.
- Mokrzycki E. (1990), *Socjologia w filozoficznym kontekście*, IFiS PAN, Warszawa.
- Orłowski H. (red.) (2015), *Pokolenie albo porządkowanie historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Ośęka P. (1999), *Syjonści, inspiratorzy, wichrzyciele. Obraz wroga w propagandzie marca 1968*, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa.
- Palska H. (1997), *Polskie pamiętnikarstwo konkursowe: Ideologia w autobiografii, autobiografia w ideologii*, „ASK”, nr 1–2 (5–6), s. 9–17.
- Saryusz-Wolska M. (2009), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Sauerland K. (2008), *Idea uniwersytetu: Aktualność tradycji Humboldta?*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 29–37.
- Smużewska M. (2011) (rec.), *Hanna Świda-Ziemba. Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2 s. 138–144 (<https://repozytorium.ukw.edu.pl> [dostęp 15.06.2018]).
- Świda-Ziemba H. (2010a), *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Świda-Ziemba H. (2010b) (wywiad), *„O pokoleniach, które są i których nie ma”*, rozm. Piotr Morawski, „Nowe Książki”, nr 11, s. 4–9, [w:] H. Orłowski, *Pokolenie albo porządkowanie historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 51.
- Szczepański J. (1980), *Autorytet w nauce*, [w:] P. Rybicki, J. Goćkowski (red.), *Autorytet w nauce*, Ossolineum, Wrocław, s. 14–15.
- Tuziak B. (2010), *Autorytet jako zjawisko społeczne. Wymiar lokalny*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 53–88.
- Wejland A.P. (2004), *Jak żegnać lokalne paradygmaty O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 48, nr 1, s. 207–220.
- Zysiak A. (2016), *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*, NOMOS, Kraków.

Źródła internetowe

IPN Portal *Marzec '68*, <https://marzec1968.pl/m68/mapa-1/6901,Lodz.html> [dostęp 18.10.2018].

Jan Rostocki

SOCIAL AND EDUCATIONAL DETERMINANTS OF BIOGRAPHICAL EXPERIENCES IN THE NARRATIONS OF THE 1947 GENERATION

Abstract. In this article we present the results of the analysis of transcribed narrative-biographical interviews that were carried out with retired professors of the Institute of Sociology (University of Łódź) who began their university education in 1965. Therefore the members of this group were representatives of a generation that was born just after the Second World War. The conversations focused on their memories concerning their university education in the years 1965–1970 and later academic work, which together form the communicative memory of this generation. The first part of this article is focused on the brief description of the relation between the ideological doctrine and the status of sociology as a science. Its second part contains an analysis of the aforementioned transcriptions which is divided into two main problem areas: the formative experiences connected to the events of March 1968 and the relations between great scientists and their students taking the form of a master – follower relationship, described by the rhetorical figure of the “master”.

Key words: ideological doctrine, generation, formative experience, „master” rhetorical figure.