

# nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA  
INTERDYSCYPLINARNE

tom 8  
numer 1/2019

MISTRZ I MISTRZOSTWO W KULTURZE,  
SPOŁECZEŃSTWIE, SZTUCE I EDUKACJI  
MASTER AND MASTERY IN CULTURE,  
SOCIETY, ART, AND EDUCATION



**NAUKI O WYCHOWANIU.**

**STUDIA  
INTERDYSCYPLINARNE**

---

**tom 8  
numer 1/2019**

**MISTRZ I MISTRZOSTWO W KULTURZE,  
SPOŁECZEŃSTWIE, SZTUCE I EDUKACJI**

---

**MASTER AND MASTERY IN CULTURE,  
SOCIETY, ART, AND EDUCATION**

**NAUKI O WYCHOWANIU.  
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE  
PÓŁROCZNIK**

**ADRES REDAKCJI:** Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk o Wychowaniu  
ul. Pomorska 46/48  
91-408 Łódź  
www.wnow.uni.lodz.pl  
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl  
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

**REDAKTOR NACZELNY:** Ewa Marynowicz-Hetka

**REDAKTOR NUMERU:** Marcin Kafar, Adam F. Kola, Anna M. Kola

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny  
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego  
Monika Chmielecka, Piotr Soszyński – Sekretarze Redakcji  
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik, Marcin Kafar  
Piotr Łukowski, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt, Lucyna Telka

**RADA NAUKOWA:** Jean-Marie Barbier (Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) Paris)  
Wojciech Józef Burszta (Uniwersytet SWPS w Warszawie)  
Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě)  
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)  
Dariusz Doliński (Uniwersytet SWPS we Wrocławiu)  
Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Giessen)  
Gunther Graßhoff (Universität Hildesheim)  
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)  
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)  
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke)  
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)  
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)  
Grażyna Poraj (Uniwersytet Łódzki)  
Maria Straś-Romanowska (Uniwersytet Wrocławski)  
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)  
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)  
Danuta Urbaniak-Zajęc (Uniwersytet Łódzki)  
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht)  
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public Engagement, New York)  
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena)  
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

**OPRACOWANIE REDAKCYJNE:**

Bogusława Kwiatkowska

**SKŁAD I ŁAMANIE:**

Zdzisław Gralka

**PROJEKT OKŁADKI:**

Martyna Jastrzębek

**TŁUMACZENIE NA JĘZYK ANGIELSKI:**

Jędrzej Burszta

**NATIVE SPEAKER:**

Martin Hinton

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego  
© Copyright by WNoW, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna

Wersja pierwotna elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/>

## Table of Contents

Marcin Kafar, Adam F. Kola, Anna Maria Kola <i>Introduction... or Why the Master... is in Defiance</i>	10
<i>Wprowadzenie... albo dlaczego Mistrz... jest na przekór</i>	16
<b>Studies and Dissertations</b>	
Tomasz Leszniewski <i>O potrzebie mistrza w świecie nauki. Refleksja nad zmieniającą się relacją uczeń – mistrz [On the Need of a Master in the World of Science: A Reflection on the Master–Student Relationship]</i>	22
Wojciech Piasek <i>Relacja mistrz–uczeń w nauce współczesnej — kontekst kulturowy [The Master–Disciple Relationship in Contemporary Science—Cultural Context]</i>	34
Anna Maria Kola <i>The Master as a Historical, Cultural and Pedagogical Category: An Introduction</i>	43
Adam F. Kola <i>How Should One Write about Masters?</i>	70
Ryszarda Cierzniewska <i>Mistrz „jakikolwiek”: „Nie chcę być opiekunem naukowym!”. Rzecz o reformach szkolnictwa wyższego w Polsce [Master “Whatever”: “I do not want to be a scientific supervisor!” The Thing about Reforms of Higher Education in Poland]</i>	90
Ewa Marynowicz-Hetka <i>The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation</i>	109
Marcin Kafar <i>Looking for Self at the Intersection of “Master/master” Discourses</i>	126
Andrzej Paweł Wejland <i>The Anti-Masters</i>	148
Iwona Kabzińska <i>The Word master/Master Sounds Strange...</i>	158
Izabela Kamińska-Jatczak <i>Helena Radlińska w latach 1939–1945 — historia zrekonstruowana ze wspomnień [Helena Radlińska in the Years 1939–1945—a History Reconstructed from Memories]</i>	179

## Research Reports

Magdalena Koperkiewicz  
*Z Mistrzami podróż przez życie [A Journey through Life with Masters]* 211

Monika Modrzejewska-Świgulska  
*„I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z Mistrzami”: relacje z innymi przedstawicielami dziedziny a rozwój zawodowy w narracjach polskich reżyserek [“And I will not say that these were any such meetings with masters”: Relations with Other Representatives of the Field, and Professional Development in the Narrations of Polish Female Directors]* 221

## Encounters / Discussions / Polemics

**Legacy of Masters: Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner** (Arthur P. Bochner, Carolyn Ellis, Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola, Lisa M. Tillmann) 241

Carolyn Ellis  
*A Meaningful Academic Life: Loving, Fulfilling, Challenging, and Flabbergasting* 243

Arthur P. Bochner  
*A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling* 250

Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola, Lisa M. Tillmann  
*Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner* 257

Lisa M. Tillmann  
*Mother Mentor: A Tribute to Carolyn Ellis* 267

Lisa M. Tillmann  
*Qualitative Inquiry into Art History: A Tribute to Arthur P. Bochner* 273

Marcin Kafar  
*W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Ewy Marynowicz-Hetki Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji [In Dialogue with Masters, or How a School of Thought is Born: Remarks on the Margins of The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation by Ewa Marynowicz-Hetka]* 281

Anna Maria Kola  
*„Nasi Mistrzowie” — wypisy. Sprawozdanie ze spotkań z profesorami toruńskiej pedagogiki (2008-2011) [Dialogues with “Our Masters”: Meetings with Professors of Pedagogy at Nicolaus Copernicus University in Toruń (2008–2011)]* 293

Izabela Kamińska-Jatczak  
*Myśląc o transformacjach: symposium naukowe (Łódź, 23.05.2019) [Thinking about Transformations: A Scientific Symposium]* 312

## **Updates**

Artur Duda  
*Polscy mistrzowie teatru w Chinach [Polish Masters of Theatre in China]* 324

Barbara Bibik, Adam F. Kola  
*Mistrzynie: kobiety w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przypadek Zofii Abramowiczówny [The Masters: Women at Nicolaus Copernicus University in Toruń. The Case of Zofia Abramowicz]* 329

**About the Authors** 335

**O Autorach** 338

## Spis treści

Marcin Kafar, Adam F. Kola, Anna Maria Kola <i>Introduction... or Why the Master... is in Defiance</i>	10
<i>Wprowadzenie... albo dlaczego Mistrz... jest na przekór</i>	16
<b>Studia i rozprawy</b>	
Tomasz Leszniewski <i>O potrzebie mistrza w świecie nauki. Refleksja nad zmieniającą się relacją uczeń – mistrz</i>	22
Wojciech Piasek <i>Relacja mistrz-uczeń w nauce współczesnej – kontekst kulturowy</i>	34
Anna Maria Kola <i>The Master as a Historical, Cultural and Pedagogical Category: An Introduction</i> [Mistrz jako kategoria historyczna, kulturowa i pedagogiczna. Wprowadzenie w problematykę]	43
Adam F. Kola <i>How Should One Write about Masters? [Jak pisać o mistrzach?]</i>	70
Ryszarda Cierzniewska <i>Mistrz „jakikolwiek”. „Nie chcę być opiekunem naukowym!”. Rzecz o reformach szkolnictwa wyższego w Polsce</i>	90
Ewa Marynowicz-Hetka <i>The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation</i> [Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji]	109
Marcin Kafar <i>Looking for Self at the Intersection of “Master/master” Discourses</i> [Poszukiwanie Siebie w zderzeniu z dyskursami o „Mistrzu/mistrzu”]	126
Andrzej Paweł Wejland <i>The Anti-Masters</i> [Antymistrzowie]	148
Iwona Kabzińska <i>The Word master/Master Sounds Strange...</i> [Słowo mistrz/Mistrz brzmi obco...]	158
Izabela Kamińska-Jatczak <i>Helena Radlińska w latach 1939–1945 – historia zrekonstruowana ze wspomnień</i>	179

## Prace z warsztatu

- Magdalena Koperkiewicz  
*Z Mistrzami podróż przez życie* 211
- Monika Modrzejewska-Świgulska  
*„I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z Mistrzami”: relacje z innymi przedstawicielami dziedziny a rozwój zawodowy w narracjach polskich reżyserek* 221

## Spotkania / dyskusje / polemiki

- Legacy of Masters: Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner** [*Dziedzictwo Mistrzów: uhonorowanie przejścia na emeryturę Profesorów Carolyn Ellis i Arthura P. Bochnera*] (Arthur P. Bochner, Carolyn Ellis, Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola, Lisa M. Tillmann) 241
- Carolyn Ellis  
*A Meaningful Academic Life: Loving, Fulfilling, Challenging, and Flabbergasting* [*Znaczące życie akademickie: pełne miłości, satysfakcji, wyzwania i oszałamiające*] 243
- Arthur P. Bochner  
*A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling* [*Znaczące życie akademickie: zaimprovizowane, zabawne, zdestabilizowane*] 250
- Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola, Lisa M. Tillmann  
*Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner* [*Dziedzictwo Mistrzów: uwagi o życiu i pracy z Profesorami Carolyn Ellis i Arturem P. Bochnerem*] 257
- Lisa M. Tillmann  
*Mother Mentor: A Tribute to Carolyn Ellis* [*Mistrzynie Matka: w hołdzie Carolyn Ellis*] 267
- Lisa M. Tillmann  
*Qualitative Inquiry into Art History: A Tribute to Arthur P. Bochner* [*Jakościowy wgląd w historię Arta: w hołdzie Arthurowi P. Bochnerowi*] 273
- Marcin Kafar  
*W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Ewy Marynowicz-Hetki „Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji”* 281
- Anna Maria Kola  
*„Nasi Mistrzowie” – wypisy. Sprawozdanie ze spotkań z profesorami toruńskiej pedagogiki (2008–2011)* 293
- Izabela Kamińska-Jatczak  
*Myśląc o transformacjach: symposium naukowe (Łódź, 23.05.2019)* 312



## **Aktualia**

Artur Duda

*Polscy mistrzowie teatru w Chinach*

324

Barbara Bibik, Adam F. Kola

*Mistrzynie: kobiety w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przypadek Zofii  
Abramowiczówny*

329




## **About the Authors**

335

## **O Autorach**

338



Marcin Kafar\*   
Adam F. Kola\*\*   
Anna Maria Kola\*\*\* 

---

## Introduction... or Why *the Master...* is in Defiance

*The Master...* is in defiance.

It does not mean we are defying a master, nor is it about *the anti-master*, although both issues will also be raised in the following pages. *The Master...* is in defiance, the authors of the presented articles argue, because the categories of “master” and “mastery”—which the culture of late modernity is not particularly interested in, and which are also excluded both in the axiological mode and in ethically-marked discourses—have become only and exclusively a relic of the past, for which there is no place in our times characterized by hyper-individualism, the cult of youth, and the radical acceleration of technology. But perhaps this is a positive social phenomenon? Perhaps there is no sense in returning to that which is anachronistic and unnecessary—especially in the pages of a journal dedicated to educational sciences—or, on the contrary: perhaps these categories require re-activation, re-actualization, a renewal or a new reframing that would correspond with the parameters of contemporary culture and the needs of contemporary people?<sup>1</sup> These questions, doubts, critiques, but also potential new prospects, hopes, and possibilities are raised by the authors published in the eighth issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies” (“NOWIS”).

The articles collected in this volume approach the categories of “master” and “mastery” in different ways. The extended title—*The Master and Mastery in Culture, Society, Art and Education*—points to the tropes investigated by the authors, although the Reader will quickly realize that they do not follow popular thought patterns. The texts propose a coherent narrative about masters and mastery, and

---

\* University of Lodz, Department of Educational Studies.

\*\* Nicolaus Copernicus University in Torun; *visiting scholar* at the University of Chicago.

\*\*\* Nicolaus Copernicus University in Torun, Department of Social Pedagogy and Social Work.

<sup>1</sup> Postulated for example by Lech Witkowski (2001).

therefore they can be read in the suggested order. However, this does not preclude a selective reading, profiled individually, since the articles were not fitted to a preconceived conceptual frame. It is important to emphasize that—in accordance with the profile of “NOWIS”—its interdisciplinary character is a crucial and clear advantage of this issue of the journal. However, while the term itself is sometimes overused in its common sense, as a result of its use both in scientific as well as popular discourse, in the case of this issue it is a good indicator of both the content and the disciplinary background of the authors (articles, problems, methodologies, narratives).

The main part of the volume, the section “Studies and Dissertations,” consists of ten articles. The volume begins with a bloc of texts which point to the theoretical, philosophical and historical aspects of mastery, as well as to the narrative strategies adopted when writing about masters. In the opening essay entitled *O potrzebie mistrza w świecie nauki. Refleksja nad zmieniającą się relacją uczeń–mistrz* [On the Need of a Master in the World of Science: A Reflection on the Master–Student Relationship] Tomasz Leszniewski reconstructs the master–disciple relationship in the academic field, using Richard Sennett’s and Mary Douglas’s concepts. Wojciech Piasek (*Relacja mistrz–uczeń w nauce współczesnej — kontekst kulturowy* [The Master–Disciple Relationship in Contemporary Science—Cultural Context]), adopting the framework introduced by the Poznan school of cultural studies, which distinguishes between an Objective Cognitive Model and a Constructivist Cognitive Model, points to specific, contextual conditions that motivate the functioning of master–disciple relationships.

In her article *The Master as a Historical, Cultural and Pedagogical Category: An Introduction*, Anna Maria Kola introduces historical images of mastery (craft guilds, academy, Buddhism, gurus) and reflects on their uses today, especially in alternative education (alchemy, e-learning, emotional mastery, tutoring). Although the models of mastery have different traditions and origins, they point to an emerging, multi-faceted image of the master which often consists of these elements. The article concludes with a presentation of different categories of mastery, which is a good illustration of the complexity of the problems examined in the volume.

Adam F. Kola in his article entitled *How Should One Write about Masters?* presents several possible (sometimes perversely characterized) strategies for writing about masters, based on selected examples of auto/biographies of Ernst Gellner, Alfred Tarski, Claude Lévi-Strauss, Andrzej Walicki and Roman Jakobson. While the common feature of a 20th century intellectual is rather obvious, the various narrative contexts discussed in the text illustrate how both the master and mastery are indeed literary constructions.

Next, in her article *Mistrz “jakikolwiek.” “Nie chcę być opiekunem naukowym!”... [Master “whatever”: “I do not want to be a scientific supervisor!”...]* Ryszarda Cierzniewska introduces the category of “mastery” into the contemporary and local Polish context. What is additionally significant is that the text provides a bridge

between the first, historical-theoretical bloc, and the second, which explores a more personal, individual perspective. Ewa Marynowicz-Hetka's article entitled *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation*, although written in a different manner, can serve a similar role. It discusses the role of the categories of "transformation" and "lasting existence" in the shaping and existence of a school of thought, in which the master-disciple relationship may be fulfilled and realized. Additionally, Marynowicz-Hetka's article provides a theoretical introduction to the second bloc of texts.

This section consists of four articles. In *Looking for Self at the Intersection of "Master/master" Discourses*, Marcin Kafar, adopting an auto/biographical perspective, analyzes the category of subjectivity and a "master's universe," situating his writing within the field of educational sciences understood as a project of integrated humanities. Andrzej Wejland in the article *The Anti-Masters* similarly does not shy away from an auto/biographical point of view, but defiantly focuses the master-disciple relationship on the category of "the anti-master." It allows the author to present an intriguing analysis of the local situation in mastery-oriented academic research communities. The personal tone is also evident in Iwona Kabzińska's text *The Word master/Master Sounds Strange*. She places particular teachers at the heart of her story—however, contrary to what the Reader may expect, Kabzińska does not limit herself only and exclusively to her academic masters. Both Wejland's and Kabzińska's articles enable us to expand the dictionary of mastery—as it was imagined on the map of mastery categories in Anna Maria Kola's *The Master as a Historical...*—with categories connected with the main theme of the presented volume. Finally, Izabela Kamińska-Jatczak's article *Helena Radlińska w latach 1939–1945 — historia zrekonstruowana ze wspomnień* [*Helena Radlińska in the Years 1939–1945—a History Reconstructed from Memories*] describes the life of Helena Radlińska in the time of the Second World War, and is based on the recollections of one of the most famous social pedagogues in Poland—a scholar who was an authority figure and a master for many generations of pedagogues, teachers and social workers.

The second part of the volume is entitled "Research Reports" and consists of two articles. Magdalena Koperkiewicz's text *Z Mistrzami podróż przez życie* [*A Journey through Life with Masters*] follows the tradition of autoethnographic narration, where the crucial role is played by the author's master—Edward Stachura. On the other hand, Monika Modrzejewska-Świgulska presents in her research report „*I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z mistrzami*”... [“*And I will not say that these were any such meetings with masters*”...] fragments of research materials from her study conducted among Polish female directors working in film, theater and television. Both texts remain “unobvious” in their conclusions, as well as in the specific questions they raise, especially since the authors present the perspective of disciples who are (not) looking for their male or female masters.

The third section entitled “Encounters / Discussions / Polemics” presents a special bloc of texts that are linked to a pair of distinguished scholars: Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner, as well as a few other articles on separate topics. The aforementioned bloc, entitled *Legacy of Masters: Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, consists of a short introduction written by Marcin Kafar, which situates it in broader socio-institutional contexts, and two articles written by the scholars themselves, in which they present their perspective as creators and promoters of autoethnography. An addition to these texts is a fragment of a discussion between Ellis’s and Bochner’s students and collaborators (Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola and Lisa M. Tillmann), in which they talk about their life and work, as well as a couple of poetic texts written by Lisa M. Tillmann, devoted to the two brilliant professors. The section was inspired by a seminar entitled *A Meaningful Academic Life: Indefinite, Amusing, Unsettling*, which took place on January 25, 2019 at the University of South Florida in Tampa, USA. The complex, polyphonic narration presents the master–disciple relationship as something more than a simple narrative reconstruction, but indeed a living proof of a continuing intergenerational exchange of ideas. Its stylistic eclecticism certainly presents an interesting example of the narrative possibilities that can result from a bold engagement with the humanities.

Additionally, the Reader will find three other articles in this section. The first, written by Marcin Kafar *W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia... [In Dialogue with Masters, or How a School of Thought is Born...]*, examines the idea of encounters and discussions that happen at the intersection of the spheres of scholars’ lived experiences and the textual form in which they are presented. It is once again a statement that has an auto/biographical character, in which the opposition between “hot” and “cold” texts serves as a conceptual framework used to depict the mechanism by which, in the process of editorial work, a relationship is forged between the editor of an anthology and the authors who contribute texts to it (the examined case being Ewa Marynowicz-Hetka’s *The School of Thought...*).

Composed in a slightly different tone, as it relates to face-to-face meetings, is Anna Maria Kola’s account entitled *Nasi Mistrzowie... [Dialogues with “Our Masters”...]*. It describes meetings that took place at Nicolaus Copernicus University in Torun between 2008 and 2011, in which the author participated, together with professors of the local faculty of pedagogy. From the perspective adopted in the text a distinct categorization of mastery comes to the fore—one that was generated as a result of these conversations—together with such corresponding features as: trust, attention, people, work, ambition, honesty, culture (also personal) and knowledge (or lack thereof).

Whereas Kola’s article refers to meetings in Torun, Izabela Kamińska-Jatczak in turn presents an extensive report from the symposium entitled *Myśląc o transformacjach... [Thinking about Transformations...]* which took place in Lodz on May 23, 2019. The guest of honor was Jean-Marie Barbier, a distinguished French scholar, and the second lecture was given by Lech Witkowski. The article is not

simply a report from the event, but a detailed reconstruction of Barbier's opinions, as well as those of other participants, and can, therefore, be perceived as a critical introduction into Barbier's concept of analyzing activity (see Barbier 2016).

The fourth and last section is entitled "Updates" and consists of two texts. Barbara Bibik and Adam Kola continue the female thread connected with the category of "mastery," sticking to the academic field. The article is an excerpt from a forthcoming publication—co-edited by Aleksandra Derra, Anna Maria Kola and Wojciech Piasek—dedicated to women from Nicolaus Copernicus University in Torun, including the classical philologist Zofia Abramowiczówna (Derra, Kola, Piasek 2019). The second article written by Artur Duda is a report from a meeting between the theater director Krystian Lupa and the theatrical community in Shanghai, as well as a conference organized by the Theater Academy in Shanghai dedicated to Polish theater (or, more precisely, to the work of Lupa and Jerzy Grotowski). The text situates this multicultural, global encounter within the categorical frame of mastery.




It should also be mentioned that some of the texts in this volume appear in Polish, and some in English. This allows Polish humanities research to exist within wider, international exchange and interaction. Reading in two languages can also be an interesting experience for the Reader, as it requires switching between two different linguistic codes. It is therefore a type of intellectual exercise, which can also—according to the categories of Russian formalism—end up resisting the Reader. In that sense it most certainly demands attention.

Finally, it is worth briefly outlining the several-year path that led us to the creation of this issue. It was partially described and reconstructed on the pages of "NOWIS" (see Kafar, Kola 2016), where we also promised a follow-up on the subject of mastery (and where the Reader may also find additional interpretational tropes). However, it is necessary to add that the inspiration for the idea came from two events that were organized in Torun by the Humanities Forum community: the seminar *Mistrzowie — Preliminaria [Masters—Preliminaries]* in December 2015, and the seminar *Od Mistrzów do mistrzostwa [From Masters to Mastery]* in 2016 (but also—earlier meetings organized by Anna Maria Kola in Torun; see Kafar, 2019: footnote 8). We spent the following years developing the topic, transforming the initial concept as well as inviting different authors to collaborate. What is also evident is that this issue is the product of the work of two academic communities—from Lodz and from Torun—although a much farther-reaching horizon can be seen in the background, stretching over the ocean. The presented volume is the final effect of these experiences. We would like to offer our gratitude to a number of people who contributed, in different ways and at different stages, to the creation of this issue, even if their articles—a result of intellectual struggles—never materialized in the end. These are (in alphabetical order): Krzysztof Abriszewski, Wojciech J. Burszta, Anna Dwojnych, Łukasz Gemziak, Rafał Kleśta-Nawrocki, Jacek Kowalewski, Jacek Piekarski, Michał Rydlewski, Artur Trapszyc, Danuta Urbaniak-Zajęc. We invite you to read the texts of the other authors presented on the following pages.

## References

- Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, transl. by E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Derra A., Kola A. M., Piasek W. (Eds.) (2019) *Niewidzia(l)ne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kafar M. (2019) *Looking for Self at the Intersection of "Master/master" Discourses*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne,” 8: 126–147.
- Kafar M., Kola A. F. (2016) *Mistrzowie — preliminaria. O założeniach pewnego projektu badawczego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne,” 2: 190–196.
- Witkowski L. (2001) *O zaniedbaniach kategoryalnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce* in: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (Eds.), Toruń, Wydawnictwo UMK: 271–286.



Marcin Kafar\*   
Adam F. Kola\*\*   
Anna Maria Kola\*\*\* 

## Wprowadzenie... albo dlaczego *Mistrz... jest na przekór*

*Mistrz... jest na przekór.*

I nie chodzi tu o bycie na przekór mistrzowi, nie o *antymistrza*, chociaż każdy z tych aspektów Czytelnik odnajdzie na kolejnych stronach niniejszej publikacji. *Mistrz... jest na przekór*, co wskazują Autorzy prezentowanych w tomie tekstów, bowiem na kategorie „mistrza” i „mistrzostwa”, którymi kultura późnej nowoczesności nie tylko nie jest specjalnie zainteresowana, ale które w trybie aksjologicznie i etycznie nacechowanego dyskursu wyklucza, czyni tylko i wyłącznie reliktem przeszłości, dla którego – w czasach hiperindywidualizmu, kultu młodości, radykalnego przyspieszenia techniczno-technologicznego – brak miejsca. Być może jest to pozytywne zjawisko społeczne? Może nie ma sensu wracać do tego, co anachroniczne i zbędne – zwłaszcza na łamach czasopisma poświęconego naukom o wychowaniu – lub wręcz przeciwnie: może kategorie te wymagają re-aktywacji, re-aktualizacji, odnowienia, ponownego ramowania zgodnie z parametrami współczesnej kultury i potrzeb dzisiejszego człowieka<sup>1</sup>? Tego rodzaju pytania, wątpliwości, krytykę, ale też i potencjalne szanse, nadzieje, możliwości dostrzegają Autorzy przedkładanego, 8. numeru „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS).

Poszczególne teksty zawarte w tomie dotyczą kategorii „mistrza” i „mistrzostwa” w różnoraki sposób. Rozwinięcie tytułu – *Mistrz i mistrzostwo w kulturze, społeczeństwie, sztuce i edukacji* – wskazuje na tropy, którymi autorzy podążają, chociaż Czytelnik szybko się zorientuje, że często wbrew utartym schematom myślowym. Teksty składają się na spójną opowieść o mistrzach i mistrzostwie, mogą być więc czytane w zaproponowanej kolejności. Nie wyklucza to jednak lektury wybiórczej, indywidualnie sprofilowanej, artykuły nie zostały bowiem przy-

\* Katedra Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Łódzki.

\*\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; *visiting scholar* w University of Chicago.

\*\*\* Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

<sup>1</sup> Co postuluje np. Lech Witkowski (2001).



krojone do założonego z góry rozstrzygnięcia konceptualnego. Należy przy tym podkreślić, że zgodnie z profilem czasopisma, w którym są publikowane, ważnym i wyraźnym walorem „mistrzowskiego” numeru jest jego interdyscyplinarny charakter. O ile jednak sam ten termin bywa nadużywany jako zbyt powszechny, co wynika z jego obecności zarówno w naukowym, jak i popularnym dyskursie, to w przypadku tego numeru dobrze oddaje i treść, i dyscyplinarne zaplecze poszczególnych autorów (tekstów, problemów, metodologii, narracji).

Główna część tomu, tj. sekcja „Studia i rozprawy” składa się z dziesięciu tekstów. Tom rozpoczyna blok tekstów, które wskazują na teoretyczne, filozoficzne i historyczne aspekty mistrzostwa, jak również na narracyjne strategie pisania o mistrzach. Całość otwiera tekst Tomasza Leszniewskiego pt. *O potrzebie mistrza w świecie nauki. Refleksja nad zmieniającą się relacją uczeń – mistrz*, w którym autor rekonstruuje relację mistrz – uczeń w polu naukowym z wykorzystaniem koncepcji Richarda Sennetta i Mary Douglas. Wojciech Piasek z kolei, przyjmując ustalenia poznańskiej szkoły kulturoznawczej i wypracowanego w niej podziału na Obiektywistyczny Model Poznania oraz Konstruktivistyczny Model Poznania, w tekście *Relacja mistrz – uczeń w nauce współczesnej – kontekst kulturowy*, wskazuje na określone, kontekstualnie uwarunkowane ramy funkcjonowania relacji mistrz – uczeń.

Anna Maria Kola w artykule *The Master as a Historical, Cultural and Pedagogical Category: An Introduction* wprowadza historyczne obrazy mistrzostwa (cechy, akademia, buddyzm, guru) oraz stawia problem możliwości ich wykorzystania dzisiaj, zwłaszcza w edukacji alternatywnej (alchemia, e-learning, mistrzostwo emocjonalne, tutoring). Modele mistrzostwa chociaż mają odmienne tradycje i źródła, wskazują na nadbudowujący się, wieloaspektowy obraz mistrza, w którym często mamy do czynienia z zapoznanymi elementami. Całość prowadzi do schematu różnych kategorii mistrzostwa, który dobrze obrazuje złożoność opisywanej w tomie problematyki.

Adam F. Kola w tekście pt. *How Should One Write about Masters?* przedstawia kilka możliwych (niekiedy przewrotnie) strategii pisania o mistrzach na wybranych przykładach auto/biografii Ernesta Gellnera, Alfreda Tarskiego, Claude’a Lévi-Straussa, Andrzeja Walickiego oraz Romana Jakobsona. O ile wspólny rys XX-wiecznego intelektualisty jest oczywisty, o tyle rozliczne konteksty narracyjne, przywołane w tekście pokazują, do jakiego stopnia mistrz i mistrzostwo stanowią literacką konstrukcję.

Następnie Ryszarda Cierzniewska w artykule pt. *Mistrz „jakikolwiek”. „Nie chcę być opiekunem naukowym!”*. *Rzecz o reformach szkolnictwa wyższego w Polsce* wprowadza kategorię „mistrzostwa” w aktualny i lokalny kontekst polski. Istotne jest również, że tekst ten jest łącznikiem między blokiem pierwszym – historyczno-teoretycznym – a drugim, w którym do głosu dochodzi bardziej spersonalizowana, indywidualna perspektywa. Podobną rolę może odgrywać, podciągnięty jednocześnie pod odmienną optykę, tekst Ewy Marynowicz-Hetki pt. *The School of Thought*:

*Relational Processes of Lasting Existence and Transformation*. Wskazuje on na rolę kategorii „transformacji” i „trwania” w kształtowaniu i istnieniu szkoły myślenia, w której relacja mistrz – uczeń może się wypełniać oraz zrealizować. Jednocześnie artykuł Marynowicz-Hetki stanowi teoretyczny wstęp do drugiego bloku prac.

Na ten blok składają się cztery artykuły. Marcin Kafar w tekście *Looking for Self at the Intersection of “Master/master” Discourses*, przyjmując perspektywę auto/biograficzną, analizuje kategorię podmiotu i „mistrzowskiego uniwersum”, sytuując swoje rozważania w obrębie nauk o wychowaniu rozumianych jako projekt humanistyki zintegrowanej. Andrzej Wejland również nie stroni od spojrzenia auto/biograficznego, lecz przewrotnie skupia w relacji mistrz – uczeń uwagę na kategorii „antymistrza”. Pozwala to autorowi na intrygującą analizę lokalnej sytuacji w mistrzowsko zorientowanych wspólnotach badawczych humanistów. Osobisty ton wyraźny jest również w tekście Iwony Kabzińskiej *The Word Master/Master Sounds Strange*. W centrum swojej opowieści autorka sytuuje konkretnych nauczycieli, chociaż – wbrew temu, czego Czytelnik się spodziewa, Kabzińska nie ogranicza się tylko i wyłącznie do swoich mistrzów akademickich. Teksty Wejlanda i Kabzińskiej pozwalają poszerzyć mistrzowski słownik – jak to zostało zaproponowane w mapie kategoryjnej mistrzostwa przedstawionej w tekście Anny Marii Koli *The Master as a Historical...* – o kategorie powiązane z głównym tematem prezentowanej publikacji. Wreszcie tekst Izabeli Kamińskiej-Jatczak, *Helena Radlińska w latach 1939–1945 – historia zrekonstruowana ze wspomnień*, dotyczy życia Heleny Radlińskiej w latach II wojny światowej i opiera się na wspomnieniach jednej z najbardziej znanych pedagogów społecznych w Polsce – badaczki będącej autorytetem i mistrzem wielu pokoleń pedagogów, nauczycieli, pracowników socjalnych.

W części drugiej tomu zatytułowanej „Prace z warsztatu” pomieszczono dwa teksty. Artykuł Magdaleny Koperkiewicz, *Z Mistrzami podróż przez życie*, utrzymany jest w tradycji autoetnograficznej narracji, w której kluczową z punktu widzenia autorki rolę odgrywa mistrz Edward Stachura. Monika Modrzejewska-Świgulska w swym tekście „*I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z mistrzami*”..., referuje z kolei fragmenty badań prowadzonych wśród polskich reżyserek filmowych, teatralnych i telewizyjnych. Oba teksty są „nieoczywiste” w swoich wnioskach, ale i poszukiwaniach, szczególnie, że autorki reprezentują perspektywę uczennic (nie)szukających swoich mistrzów/mistrzyń.

Sekcja trzecia prezentowanego numeru, czyli „Spotkania – Dyskusje – Polemiki”, zawiera wyróżniony blok tekstów, związanych z wybitnymi badaczami: Carolyn Ellis i Arthurem P. Bochnerem oraz kilka tekstów odrębnych. Na wspomniany blok zatytułowany *Legacy of Masters: Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner* składa się m.in. krótkie wprowadzenie Marcina Kafara, sytuujące tę część w szerszym kontekście społeczno-instytucjonalnym oraz dwa artykuły wspomnianych dwojga badaczy pisane z pozycji twórców i propagatorów autoetnografii. Dołączono do tych tekstów także relację z dyskusji uczniów

i współpracowników Ellis i Bochnera (Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola oraz Lisa M. Tillmann) poświęconą ich życiu i dorobkowi oraz ujęte w poetycką formę prace Lisy M. Tillmann dotyczące głównych bohaterów tej części numeru. Przyczynkiem do wskazanego bloku było seminarium pt. *A Meaningful Academic Life: Indefinite, Amusing, Unsettling*, które odbyło się 25 stycznia 2019 r. w Uniwersytecie Południowej Florydy w Tampie, w Stanach Zjednoczonych. W tej złożonej, wielogłosowej opowieści relacja mistrz – uczeń jest zdecydowanie czymś więcej aniżeli narracyjną rekonstrukcją, jest bowiem żywym dowodem międzypokoleniowego dialogu. Jego stylistyczna eklektyczność stanowi na pewno interesujący przykład możliwości narracyjnych, jakie ze sobą niesie odważnie uprawiana humanistyka.

W tej samej sekcji Czytelnik znajdzie jeszcze trzy teksty. Pierwszy, autorstwa Marcina Kafara, pt. *W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia...* wychodzi naprzeciw idei spotkań i dyskusji toczących się na przecięciu sfery żywego życia naukowców i reprezentującej go formy tekstualnej. Ponownie mamy do czynienia z wypowiedzią o charakterze auto/biograficznym, w którym zaproponowana przez autora opozycja tekstów „gorących” i „zimnych” służy jako rama konceptualna do pokazania, jak w praktyce redakcyjnej zyskuje ukonkretnienie mechanizm zawiązywania się relacji między redaktorem pracy zbiorowej (monografii) a autorami nadesłanych tekstów (rozważania toczne są na przykładzie polskiej wersji artykułu *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation* – Ewy Marynowicz-Hetki).

Utrzymana w nieco odmiennej tonacji, bo odnoszącej się do spotkań twarzą w twarz, jest relacja pt. *Nasi Mistrzowie* Anny Marii Koli. Spotkania, o których mowa, odbywały się w latach 2008–2011 w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, a brała w nich udział autorka i profesorowie tamtejszej pedagogiki. W zaproponowanym ujęciu na plan pierwszy wysuwa się – wygenerowana w trakcie prowadzonych rozmów – odrębna kategoryzacja mistrzostwa, na czele z dookreślającymi ją wyróżnikami, takimi jak: zaufanie, uwaga, człowiek, praca, ambicja, uczciwość, kultura (również ta osobista) czy (nie)wiedza.

O ile artykuł Koli dotyczy spotkań toruńskich, o tyle Izabela Kamińska-Jatczak przedstawiła obszerną relację z symposium pt. *Myśląc o transformacjach*, które odbyło się 23 maja 2019 r. w Łodzi. Głównym bohaterem spotkania był wybitny naukowiec francuski Jean-Marie Barbier, a koreferat wygłosił Lech Witkowski. Relacja ta nie jest prostym sprawozdaniem z wydarzenia, lecz szczegółową rekonstrukcją poglądów Barbiera i pozostałych uczestników spotkania, stanowiąc więc może rodzaj krytycznego wprowadzenia do Barbierowskiej koncepcji analizy aktywności (zob. Barbier 2016).

Czwartą, zamykającą sekcję stanowią „Aktualia”. Pomieszczono w niej dwa teksty. Barbara Bibik i Adam Kola kontynuują wątek kobiecy w odniesieniu do kategorii „mistrzostwa”, trzymając się przy tym pola akademickiego. Tekst jest zapowiedzią przygotowywanej książki – współredagowanej przez trzy osoby:

Aleksandrę Derre, Annę Marię Kolę oraz Wojciecha Piaska – dotyczącej kobiet w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (Derra, Kola, Piasek 2019), m.in. filolożki klasycznej – Zofii Abramowiczówny. Drugi artykuł, autorstwa Artura Dudy, jest relacją ze spotkania reżysera teatralnego, Krystiana Lupy, ze środowiskiem teatralnym i teatrologicznym w Szanghaju oraz konferencji zorganizowanej w Akademii Teatralnej w Szanghaju, a dotyczącej polskiego teatru (główną rolę, obok Lupy, ogrywała w nim postać Jerzego Grotowskiego). Tekst umieszcza to międzykulturowe spotkanie w globalnej skali w kategorialnej ramie mistrzowskiej.

Należy tu również wspomnieć, że część prezentowanych w tomie tekstów ukazuje się w języku polskim, część w języku angielskim. Pozwala to wchodzić polskiej nauce w rozleglejsze, międzynarodowe interakcje. Dwujęzyczna lektura może nadawać całości interesującego wymiaru, wymagać będzie bowiem przełączania się z jednego kodu językowego na drugi. Będzie zatem rodzajem intelektualnego ćwiczenia, stawiać może przy tym – zgodnie z kategoriami rosyjskiego formalizmu – rodzaj oporu. W tym sensie wymuszać będzie uwagę.

Na koniec warto jeszcze wspomnieć krótko o kilkuletniej drodze, która doprowadziła do powstania tego numeru. Częściowo została ona opisana i zrekonstruowana na łamach NOWIS-u (por. Kafar, Kola 2016), gdzie zresztą zapowiedziano kontynuację tematu mistrzowskiego (i tam znajdzie Czytelnik również dalsze tropy interpretacyjne). Dla porządku należy powiedzieć, że punktem wyjścia były spotkania środowiska Forum Humanistycznego, w szczególności zaś dwa wydarzenia, które odbyły się w Toruniu: w grudniu 2015 r. spotkanie pt. *Mistrzowie – preliminaria* oraz rok później pt. *Od Mistrzów do mistrzostwa* (a *de facto* – wcześniejsze spotkania na toruńskiej pedagogice prowadzone przez Annę Marię Kolę; patrz na ten temat także Kafar 2019, przyp. 8.). Kolejne lata przyniosły rozwój tematu, zmiany koncepcji całości i składu autorskiego. Wyraźnie też rysują się dwa środowiska współtworzące numer: łódzkie i toruńskie, lecz w tle widać świat akademicki o znacznie dalej sięgających horyzontach, czyli za ocean. Ostatecznym efektem jest prezentowany Czytelnikowi tom. W tym miejscu chcielibyśmy podziękować jednak tym wszystkim, którzy na różnych etapach prac współuczestniczyli w nim, nawet jeśli ich teksty – zapis intelektualnych zmagania – nie zmaterializowały się. Są to (w porządku alfabetycznym): Krzysztof Abriszewski, Wojciech J. Burszta, Anna Dwojnych, Łukasz Gemziak, Rafał Kleśta-Nawrocki, Jacek Kowalewski, Jacek Piekarski, Michał Rydlewski, Artur Trapszyc, Danuta Urbaniak-Zajac. Do lektury tekstów pozostałych autorów serdecznie zapraszamy.

## Bibliografia

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przeł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Derra A., Kola A. M., Piasek W. (red.) (2019) *Niewidzia(l)ne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kafar M. (2019) *Looking for Self at the Intersection of "Master/master" Discourses*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 8, s. 126–147.

Kafar M., Kola A. F. (2016) *Mistrzowie – preliminaria. O założeniach pewnego projektu badawczego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2, s. 190–196.

Witkowski L. (2001) *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce w: Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń, Wydawnictwo UMK, s. 271–286.

Tomasz Leszniewski\* 

## O potrzebie mistrza w świecie nauki, czyli refleksja nad zmieniającą się relacją uczeń – mistrz

### Abstrakt

Tekst jest próbą rekonstrukcji relacji mistrz – uczeń kształtujących się w polu naukowym z wykorzystaniem koncepcji Richarda Sennetta (wzory fachowca i mistrza) i Mary Douglas (*grid and group*). Zawiera charakterystykę czterech zróżnicowanych typów relacji wytwarzanych w warunkach występowania bądź braku wspólnych podstaw paradygmatycznych (spójnych narzędzi kategoryzowania badanej rzeczywistości) oraz strukturalnych zależności (dotyczących zasobów materialnych, aparatury laboratoryjnej itp.), które można odnieść do określonych dziedzin wiedzy. Zwraca również uwagę na zróżnicowane potrzeby w zakresie relacji mistrz-uczeń w naukach przyrodniczych oraz społecznych i humanistycznych, a także na możliwe konsekwencje w tym wymiarze powodowane zasadami parametryzacji aktywności naukowej.

**Słowa kluczowe:** fachowiec, mistrz, kariery sprzężone, koherencja systemu klasyfikacji, struktura grupy.

### On the Need of a Master in the World of Science: A Reflection on the Master-Student Relationship

#### Abstract

The article is an attempt at a reconstruction of master-student relationships which are constructed in the area of science. That analysis is based on the conceptions of Richard Sennett (craftsman and master) and Mary Douglas (grid and group). It presents a characterization of four different types of relationships that was created in the presence or absence of common paradigmatic foundations (coherent tools of

---

\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Socjologii.

categorizing the examined reality) and structural dependencies (regarding material resources, laboratory equipment, *etc.*) which can be referred to specific areas of knowledge. The paper also draws attention to the diverse needs of the master-student relationship in the natural sciences and also social sciences and humanities, as well as underlining possible consequences in this dimension caused by the principles of parameterization of scientific activity.

**Keywords:** craftsman, master, conjugated careers, coherence of the classification system, group structure.

## Wstęp

Funkcjonowanie w roli naukowca czy, jak pisze Florian Znaniński (1984), uczonego jest efektem społecznych zabiegów na rzecz przyswojenia przez jednostkę określonego wzoru osobowego, który będzie odpowiadał społecznym oczekiwaniom w zakresie aktywności związanej z uprawianiem nauki. Przywołane pojęcie, stosowane przez Znanińskiego, sygnalizuje procesualność wchodzenia w ten typ roli i pozyskiwania niezbędnych kompetencji. Bycie uczonego oznacza pozyskanie wymaganej wiedzy naukowej, koniecznej do realizowania dalszych funkcji poznawczych, czyli zdobywania nowej wiedzy, oraz przekazywania jej kolejnym pokoleniom. Rola uczonego zawiera w sobie długi cykl kariery, z założenia niezbędny do przyswojenia rozległej wiedzy, kompetencji oraz ucieleśnionych nawyków zapewniających ciągłość społecznej struktury.

Stawanie się zatem uczonego wytwarza potrzebę pojawienia się roli mistrza, który na tej drodze kariery będzie pomocnym przewodnikiem. Znaczenie tego typu relacji wynika również z istotnej funkcji mistrza, który odpowiada za wprowadzenie na pozycję uczonego terminującego adepta, używając do tego wszelkich możliwych środków, zasobów, którymi sam dysponuje, bądź będących w jego zasięgu z uwagi na posiadany kapitał społeczny. Ten asymetryczny układ relacji społecznej ze swej natury oparty jest na stosunku władzy. Jednostka, która nie jest w stanie odwzajemnić się w procesie społecznej wymiany, skazana jest na uległość i podrzędność względem dominującej roli mistrza (Kempny, Szmatka 1992). Oznacza to, że charakter owej relacji jest wynikiem strukturalnych uwarunkowań i w takiej perspektywie winien być również analizowany, gdyż w tym przypadku stosunek władzy nie wynika z indywidualnych dyspozycji, lecz z systemowej zależności.

Poniższa refleksja stanowić będzie próbę zmierzenia się z kwestią dokonujących się zmian w relacji uczeń – mistrz w kontekście kariery akademickiej powodowanej przemianami społeczno-kulturowymi w naszym kraju oraz zwrócenia uwagi na uwarunkowania strukturalne, tzn. specyfikę organizacji systemu naukowego, który może sprzyjać poszerzaniu zakresu władzy mistrza nad uczniem, bądź ograniczaniu owej zależności w aspekcie aktywności naukowej.

## Mistrz czy fachowiec? Kulturowe tendencje w walce o szacunek

Aktywność ludzka w rolach społecznych obok zabiegów na rzecz funkcjonalności wynikającej z wypełniania określonych społecznie zadań zawiera w sobie, w większym bądź mniejszym stopniu, starania o szacunek i społeczne uznanie. Odwołując się w tym miejscu refleksji do rozważań Richarda Sennetta (2012), dotyczących problemu zdobywania szacunku przez współczesnego człowieka w świecie nierówności, możemy przyjąć, iż opisane przez niego kulturowe tendencje nie omijają także roli uczonego. Postępujący proces racjonalizacji świata prowadzi do wzrostu znaczenia ludzkiego talentu, który w nawiązaniu do włożonego osobistego wkładu w jego rozwój stanowi podstawę struktury społecznej, statusu jednostki oraz przyznanego prestiżu. Społeczeństwo reguluje zatem źródła zbiorowego szacunku, które opierają się na trzech kulturowych oczekiwaniach. Po pierwsze, źródłem społecznego uznania jest samorozwój człowieka opierający się na wykorzystaniu własnych talentów i zdolności. Po drugie, troska o samego siebie oznaczająca gotowość jednostki do samodzielności i samowystarczalności zapewnia uznanie ze strony otoczenia. W konsekwencji społeczeństwo zostaje zwolnione z konieczności zabezpieczania potrzeb takiego człowieka, gdyż w sposób wystarczający czyni to on sam. Po trzecie, źródłem szacunku są także akty troski o innych potrzebujących, którzy samodzielnie nie są w stanie zadbać o własny los i materialne zabezpieczenie. Jednostka, dzieląc się swoimi dobrami, może liczyć na uznanie społeczne (2012: 70–71).

Odnosząc owe źródła społecznego uznania do roli uczonego i relacji uczeń – mistrz, możemy raczej pominąć, z różnych powodów, kwestie dotyczące dzielenia się własnymi zasobami materialnymi z innymi potrzebującymi. Na plan pierwszy zdaje się wysuwać troska o własny rozwój, której odzwierciedleniem staje się pozycja mistrza oraz kariera ucznia mającego w przyszłości zastąpić jego miejsce. Zatem można uznać, iż relacja łącząca ucznia z mistrzem opiera się na wymianie podporządkowania ucznia i mistrzowskiej władzy oraz gromadzonych aktów uznania, które uczeń zawdzięcza mistrzowi. Współpraca i zależność względem mistrza jest dla ucznia przepustką do uzyskania pozycji społecznej dającej uznanie i szacunek ze strony otoczenia.

W Sennettowskiej diagnozie współczesnej rzeczywistości, w której kluczową rolę odgrywa dziś indywidualizm, realizacja kulturowych tendencji orientujących człowieka na poszukiwanie społecznego szacunku i wartości własnej osoby napotyka możliwość alternatywnego wyboru między dwiema odmiennymi strategiami. Pierwsza jest realizacją wzoru fachowca, a druga mistrza (w Sennettowskim rozumieniu). Fachowiec jest przede wszystkim zorientowany na cel. Realizuje swoje zawodowe zadania, chcąc być dobrym, a nawet doskonałym w tym, co robi. Wyznacznikiem szacunku jest dla niego to, w jakim stopniu zbliża się do kulturowo ustanowionego ideału. Uznanie dla samego siebie zyskuje w relacji do społecznej



normy, a nie akceptacji czy poklasku innych występujących w roli publiczności jego poczynań, tak naprawdę nie potrzebuje on żadnego audytorium. Mistrz natomiast swój szacunek pozyskuje przez akty uwiedzenia. Potrzebuje on podziwu publiczności opartego na zazdrości ucznia, aby być jak jego mistrz, wyrażającego zarazem chęć bycia kimś innym niż jest. „Wystarczy po prostu naśladować osobę, w którą pragniemy się przeistoczyć” (2012: 97).

Konsekwencją realizacji wzoru fachowca jest jednak wyobcowanie, alienacja zarówno ze środowiska, jak i samego siebie. Jednostka traci potrzebę relacji społecznych, gdyż uznanie i wartość samego siebie łączy z realizacją abstrakcyjnych norm doskonałości. Nie potrzebuje zatem porównań, które pozwoliłyby jej podnieść samocenę, ale również własnych naśladowców. Uczeń w tym układzie jawi się jako niekonieczny, niemający nic do zaoferowania naśladowca, starający się jednakże odwzorować nie tyle osobę uczonego-fachowca, co odpowiedzieć na oczekiwania społeczne wpisane w jego rolę. Zatem w tak zdefiniowanym związku ucznia z jego nauczycielem kluczowym staje się nie osoba nauczyciela, co raczej zespół norm i wartości wpisanych w rolę uczonego.

W przypadku wzoru mistrza konieczna jest relacja łącząca go z uczniem, mająca jednak charakter asymetryczny i dająca podstawę stosunku władzy. Mistrz potrzebuje wyłącznie ucznia, który wyraża pożądanie bycia jak mistrz, ale nim nie jest i nigdy nie będzie, nawet w momencie rozwoju kariery i sukcesów na polu nauki. Zawsze musi zostać zachowana różnica, a dokładniej nierówność między mistrzem a uczniem, gdyż tylko ona gwarantuje uwiedzenie i zazdrość. Jak pisze Sennett (2012):

Człowiek wybitny jest niczym celnik na granicy, który przywołuje podróżnych, by oświadczyć im, że mają niewłaściwy paszport. Podróżni próbują dyskutować, celnik odpowiada: ‘Pokaże ci, jak paszport powinien wyglądać’. ‘Ale przecież mój paszport wygląda dokładnie tak samo’. Teraz właśnie dokona się uwiedzenie. ‘Cóż, wygląda tak samo, ale nie jestem jednak pewien’. Wtedy uwiedzenie zostaje skonsumowane. Imigrant patrzy w swe dokumenty i myśli: ‘Mój paszport, choć autentyczny, nie jest wystarczająco dobry (tamże: 98).

Tak rozumiana rola mistrza w przypadku uczonego ma za zadanie wprowadzenie i utrzymanie dystynkcji między nim i uczniem, ponieważ jest ona źródłem szacunku i społecznego uznania. Nie jest w interesie mistrza kiedykolwiek ten asymetryczny charakter relacji naruszyć, czyniąc swego ucznia, nawet po długim okresie szkolenia i prób, równym sobie<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Barney G. Glaser opisuje poczucie porażki nowicjusza (ucznia), kiedy porównuje się ze swoim idolem, mistrzem i określa to „porównywalną porażką” (1964).

## Kariera mistrza i ucznia jako kariery sprzężone

Próbując pogłębić kwestie dotyczące relacji łączącej ucznia i mistrza na polu aktywności naukowej, przedstawione powyżej, a będące wynikiem inspiracji analizami Richarda Sennetta (2012), można odnieść się również do zjawiska opisanego jako sprzężenie karier (Wagner 2005), które stara się wyjaśnić dynamikę i specyfikę owej relacji społecznej. Daje także możliwość dookreślenia kwestii związanej ze współzależnością wykonawców obu ról, która ma być odzwierciedleniem ich odmiennych interesów.

Izabela Wagner (2005), badając rozwój i przebieg kariery zarówno solistów skrzypków, jak i fizyko-biochemików, ukazuje pewną typowość faz owej zawodowej trajektorii, wynikających z zaangażowania się w rolę oraz odnoszenia sukcesów. Można zatem wyłonić trzy zasadnicze momenty w karierze profesjonalisty, uczonego, świadczące o zmieniających się oczekiwaniach środowiska względem osoby mistrza. Pierwszym etapem jest czas wytężonego skupienia na głównych czynnościach zawodowych, czyli w przypadku naukowca na prowadzeniu badań, publikowaniu ich wyników itd. Myśląc o dalszym rozwoju zawodowym, jednostka winna ten etap zwieńczyć sukcesem bądź sukcesami, które uwiarygodnią ją w oczach innych członków własnego środowiska. Związane to jest z pozyskaniem dużego grantu na pracę badawczą, kierowanie projektem czy też publikacja czyniąca jednostkę rozpoznawalną we własnej dyscyplinie naukowej. Drugim etapem jest czas, kiedy aktywności naukowej zaczynają dość istotnie towarzyszyć działania menadżerskie oraz dydaktyczne. Stanowi to konsekwencje wcześniejszych sukcesów, a tym samym środowiskowego uznania, które instytucjonalnie próbuje się wykorzystać do celu związanego z chęcią zapewnienia pokoleniowej ciągłości danego obszaru rzeczywistości społecznej. Trzecim, ostatnim etapem jest okres znacząco słabnącej bądź wręcz zanikającej aktywności badawczej uczonego na rzecz działań na polu organizacyjnym, np. zajmowanie się polityką nauki, tworzeniem reguł funkcjonowania tego systemu itp. (tamże: 27–28).

Zmieniający się według ukazanego powyżej wzoru zakres obowiązków i czynności uczonego czyni uzasadnionym fakt konieczności wyboru i nawiązania relacji z uczniem. Jest to nie tyle wewnętrzna potrzeba podzielenia się z innymi własnymi zasobami w postaci wiedzy, umiejętności, kontaktów, ale w głównej mierze strategia na utrzymanie reputacji środowiskowej w świetle słabnących nakładów na aktywność *stricte* naukową. Wątek ten można potraktować jako rozwinięcie Sennettowskiej koncepcji, nie zaprzeczając opisanym przez niego motywom i potrzebom, kierującym działaniami tegoż mistrza. Owa wzajemna zależność skutkuje sprzężeniem kariery mistrza i ucznia, które to pomimo rozbieżności interesów wydają się sobie potrzebne. Jak ukazuje Wagner (2005), można mówić o różnych formach wykorzystania ucznia przez jego mistrza, czy kiedy mamy do czynienia z potrzebą wykonywania obowiązków laboratoryjnych, na które zajęty już innymi działaniami mistrz nie jest w stanie sobie pozwolić, czy kiedy osiągnięcia będące wynikiem wyłącznie pracy ucznia stają się w prezentacji publicznej dziełem wspól-

nym mistrza i ucznia (kolejność jest nie bez znaczenia). Dodatkowym czynnikiem na drodze sprzęgania karier jest także renowa czy sława ucznia, która także przynosi uznanie i szacunek dla mistrza. W domyśle można to interpretować jako środowiskowo doceniony efekt pracy samego mistrza nad uczniem. Zmieniennym może być fakt opisany przez autorkę, emigracji mistrza wraz z jego uczniami, zarówno w skali kraju (przechodzenie z jednej uczelni do drugiej), jak i świata (emigracja do zagranicznych, najczęściej zachodnich ośrodków akademickich). W przeciwnym razie kariera mistrza zostaje poddana regresowi i powraca do pierwszego etapu budowania pozycji wyłącznie poprzez własne aktualne sukcesy.

Analizowany proces sprzęgania się karier mistrza i ucznia zaczyna się od selekcji, która ma pozwolić na wyłonienie zdecydowanie najlepiej zapowiadającego się naukowca, który z racji na swoje sukcesy przyczyni się do renowy mistrza. Oznacza to, że nie uczeń wybiera sobie mistrza, którego za jego wiedzę i kompetencje podziwia, ale podmiotem decyzyjnym w tej mającej się zrodzić relacji jest zawsze mistrz. Towarzyszy temu okresowi również próba pozwalającą zweryfikować dokonany wybór ze strony mistrza oraz uniknąć ewentualnej porażki. Trzeba bowiem przyznać, iż tak jak w przypadku sukcesów ucznia wzrasta reputacja mistrza, tak w sytuacji porażki, niewłaściwego wyboru adepta nauki niechciany ciężar spada także na barki mistrza (2005).

Następnym etapem, po wyselekcjonowaniu właściwego ucznia, jest okres rozpoczynającej się kooperacji aktywnej. Wówczas podejmowane są działania naukowe, które łączą te dwie role (mistrza i ucznia) tak mocno, jako nie występowało to wcześniej oraz prawdopodobnie nie pojawi się nigdy później. Trudno określić, jak długo będzie trwał ten etap na skali czasu, jednakże możemy przypuszczać, że do momentu „usamodzielnienia się” ucznia, tzn. do zmiany jego statusu w środowisku naukowym<sup>2</sup>. Zdolność dotychczasowego ucznia do samodzielnego funkcjonowania w świecie nauki nie prowadzi jednak do zerwania stosunku społecznego łączącego omawiane podmioty. Zmienia on swój charakter, stając się kooperacją pasywną, bierną, regulowaną sprzęganiem się reputacji mistrza z jego wcześniejszym uczniem (2005: 29–31). Zarówno bycie uczniem wyjątkowego naukowca, jak i mistrzem dla odnoszącego sukcesy dawnego ucznia jest tak samo nagradzające i umacnia wysoką pozycję w środowisku.

## Uwarunkowania strukturalne relacji między mistrzem i uczniem

Przywołane powyżej argumenty Richarda Sennetta (2012), uzasadniające istnienie dwóch kulturowych wzorów funkcjonowania człowieka w rolach społecznych, analizują problem wyłącznie w perspektywie kulturalistycznej. Mówi on o charakterze człowieka kształtowanym pod wpływem zbiorowych oczekiwań, stymulują-

<sup>2</sup> W wymiarze instytucjonalnym w systemach, w których istnieje habilitacja, uzyskanie tego stopnia naukowego może być wydarzeniem reorganizującym dotychczasową relację ucznia z mistrzem.

cych określone tendencje w działaniach jednostki. Jednakże tak jak w innych sytuacjach i rolach społecznych, tak i w nauce mamy do czynienia ze strukturalnymi wymogami, na których opiera się całościowy system (pole naukowe). Można zatem przyjąć, iż pojawiają się pewne okoliczności, które w zróżnicowanym stopniu warunkują zaistnienie określonego wzorca relacji powstających między uczniem i mistrzem. Celem poszukiwań w tym miejscu staje się chęć dookreślenia tychże okoliczności warunkujących wskazane powyżej kulturowe tendencje.

Pole akademickie, analogicznie do innych społecznie zorganizowanych obszarów zbiorowej aktywności, posiada własną pragmatykę działania, wynikającą z podstawowych zadań do zrealizowania, będących odpowiedzią na oczekiwania społeczne. Można zatem uznać, że celem działalności naukowej jest ustalanie faktów oraz zależności między nimi po to, by wyznaczyć występujące prawidłowości czy regularności zachodzących w naszym życiu zmian, inaczej mówiąc dochodzenie do „prawdy” o świecie. Bez względu na to, czym ta prawda jest? Jak jest rozumiana oraz ustalana w środowisku jej twórców bądź odkrywców? Odpowiedzi na te pytania wyznacza sposób związania jednostki (uczonego) z jego środowiskiem w polu naukowym. Fakt ten pozwala na definiowanie owych zależności w kategoriach strukturalnych.

Otóż starając się uporządkować przestrzeń czynników determinujących ludzką aktywność, w tym także tę związaną z pozyskiwaniem wiedzy, możemy posłużyć się propozycją Mary Douglas (2004, 2011), a mianowicie koncepcją *grid and group* (siatka i grupa) zwracającą uwagę na dwa wymiary regulujące proces instytucjonalizacji działań zbiorowych. Pierwszym jest wymiar odnoszący się do koherencji, spójności grupy w aspekcie kategoryzacyjnym, tzn., w jakim zakresie i jak mocno obowiązują grupowe klasyfikacje porządkujące przeżywaną rzeczywistość (badaną także). Szeroka zgodność używanych kategorii językowych w danej grupie jest także gwarantem konsensusu poznawczego oraz trwałych instytucji społecznych. Proces postępującej konwergencji między grupą a jednostką (uczonym) w zakresie zdolności poznawczych może być zakłócony w wyniku oddziaływań niezorganizowanej wielości wpływów socjalizacyjnych odpowiadających także luźnej strukturze pola naukowego. Drugi wymiar natomiast dotyczy struktury grupy oddającej zagęszczenie stosunków społecznych i wzajemnych zależności poszczególnych członków grupy, osadzonych w stopniu dostępności zasobów niezbędnych do funkcjonowania, w tym przypadku w roli uczonego. Grupa jest dysponentem koniecznych środków pozwalających na poznawczy i naukowy sukces jednostki<sup>3</sup>.

Starając się powiązać ze sobą dotychczasowe elementy analizy, dotyczące relacji mistrz – uczeń, można przyjąć, iż funkcjonowanie mistrza jako Sennettowskiego fachowca wymaga w głównej mierze spójności kategoryzacji badanej rzeczywistości. Tylko w takich warunkach możliwe jest wypracowanie wspólnotowo uznawa-

---

<sup>3</sup> Z uwagi na chęć zachowania spójności narracji zawartej w artykule możliwe jest wyłącznie odwołanie się do poszerzonej analizy, dotyczącej znaczenia czynników strukturalnych w procesie rozwoju wiedzy i funkcji autorytetu z tym związanej, zawartych w innym tekście (Leszniewski 2013).

nej normy fachowości, czyli właściwego wykonywania swojego „rzemiosła”, co można ocenić samodzielnie, odwołując się wyłącznie do przywołanej normy. W przypadku realizacji Sennettowskiego wzorca mistrza o wiele istotniejszym staje się więź grupowa oraz wzajemna zależność. Mistrz bowiem potrzebuje uwiedzenia i zazdrości, które mogą się pojawić wyłącznie w konkretnej relacji międzyludzkiej, nie w konfrontacji z abstrakcyjną normą, koherentnym systemem klasyfikacji (mała bądź brak koherencji na tym polu). Oznacza to, że jako typy idealne wyłaniają się po dwie dodatkowe formy realizacji roli uczonego i tym samym rodzaje relacji łączących mistrza z uczniem.

Zgłębiając charakter relacji, stosunków społecznych łączących jednostki zaangażowane w pole naukowe, można zacząć od typu mistrza realizowanego w warunkach rozwiniętej (bogatej) struktury grupowej. Okoliczności te sprawiają, że w relację między mistrzem i jego uczniem wpisana zostaje szczególna troska nie tylko o osobiste uwiedzenie i zazdrość, ale przede wszystkim o reputację w środowisku. Dla ucznia oznacza to również, że kanały mobilności, zmiany statusu są kontrolowane przez relacje wewnątrzśrodowiskowe (bywa, że nieformalne), gdyż w sytuacji braku spójności w wymiarze kategoryzacyjnym trudno o obiektywne, jednoznaczne narzędzia ewaluacji naukowej aktywności. Można wnioskować, iż w tak zorganizowanej przestrzeni pola naukowego rola mistrza dla ucznia pełni bardzo ważną funkcję. Osobiste kontakty mistrza w świecie nauki (kapitał społeczny) stanowią zasób możliwy do wykorzystania podczas konstruowania kariery naukowej przez ucznia. Jeżeli chodzi o charakter aktywności naukowej będącej efektem sprzężenia tendencji kulturowych i warunków strukturalnych, to w tym przypadku możemy mówić o postępującej specjalizacji i rozproszeniu. Jednakże dokonuje się to w kontekście dość trwałej wewnętrznej hierarchii. W tej postaci struktura pola naukowego staje się podatna na nadużycie powodowane tym, iż głównym mechanizmem przemieszczania się w strukturze grupy mogą być przede wszystkim sieci osobistych relacji w środowisku naukowym.

Druga postać wzoru mistrza pojawia się na przeciwnym końcu *continuum* dotyczącego struktury grupy, czyli kiedy jest ona uboga. Innymi słowy mamy do czynienia z przypadkiem, kiedy grupa w trakcie swojego istnienia nie wytworzyła złożonej struktury wzajemnej zależności między członkami danej zbiorowości. Skutkuje to tym, że uczyony-mistrz ma największy zakres swobody działania w porównaniu z poprzednim typem, jak i obydwoma typami fachowca, które zostaną opisane poniżej. Z uwagi na okoliczności (niską koherencję oraz ubogą strukturę) elementem strukturyzującym (przynajmniej okresowo) jest charyzma. Oznacza to, że w tych warunkach wzór mistrza wymagający uwiedzenia i zazdrości podległych mu osób, czyli uczniów, funkcjonuje w optymalny sposób. Uboga struktura i brak bądź mała koherencja stosowanych kategoryzacji przez grupę i jednostki powoduje ograniczoną czytelność reguł „gier” statusowych odbywających się w polu naukowym. Uczniowi potrzeba zatem charyzmatycznego przewodnika, który potrafi pozyskać środowiskową reputację. Wzmoczone zabiegi grupowa-

nia się w nieustrukturyzowanym polu działań naukowych, mające na celu przyrost reputacji mistrza skutkują co najwyżej powstaniem szkół (naukowych), których zakres i żywotność są ograniczone. Dodatkowo możemy wnioskować, iż większa niepewność pozycji i statusu mistrza wpływa na zdecydowanie większą jego troskę o właściwy wybór ucznia bądź uczniów (w nawiązaniu do karier sprzężonych), gdyż ma on wówczas więcej do stracenia w przypadku błędnych wyborów. Przywołany wcześniej aspekt niezależności pracy naukowej w tych warunkach pozwala na namysł nad samymi regułami wytwarzania wiedzy i jej dotychczasowych osiągnięć (metarefleksja). Można to także interpretować w kategoriach potencjału krytycznego myślenia, które jest możliwe zwłaszcza w warunkach dystansu do reguł uprawianej dziedziny wiedzy. Uboga struktura środowiska naukowego sprawia, że kariera ucznia mająca prowadzić do wstąpienia na pozycję mistrza może być krótsza niż w innych okolicznościach. Jednakże na uwadze mieć należy także przypadki, które nigdy tego szczytu nie dostąpią w wyniku pewnych deficytów społecznych. W skrajnych przypadkach, kiedy motywy osobistego szacunku, a może bardziej podziwu, dominują nad podstawowym celem aktywności naukowej, można mówić wręcz o narcyzmie uczonego, który wymaga adekwatnej relacji z uczniem, nienaruszającej narcystycznego obrazu osoby mistrza.

Wzór fachowca (uczonego) jako przejaw kulturowych tendencji możemy również połączyć z odmiennymi strategiami działania na polu nauki oraz w kontekście nawiązywanych relacji mistrz – uczeń. Pojawiają się one po przyjęciu, iż wspólnym elementem tego wzoru jest koherencja używanych kategorii między grupą i jednostką w obliczu przeżywanej i badanej rzeczywistości. Elementem różnicującym jest natomiast czynnik strukturalny. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wykorzystaniem tego wzoru w warunkach ubogiej struktury, a tym samym znikomej zależności od własnego środowiska. Zatem do realizacji podstawowych funkcji w roli uczonego jednostka nie potrzebuje szerokich zasobów bądź może je pozyskać z innych źródeł (skuteczniej i szybciej) niż z własnego środowiska naukowego, może więc działać w sposób niekontrolowany. Głównym celem działań uczonego (fachowca) w ramach tego typu jest dążenie do podtrzymania wspólnoty klasyfikacji, co stara się także przekazać uczniom, by nie doprowadzić do rozpadu klasyfikacyjnego porządku. W kontekście postępujących zmian społecznych owa strategia działania dość szybko się dezaktualizuje. Zachowanie doczasowego kategoryjnego porządku ma służyć podtrzymaniu poczucia bezpieczeństwa w obliczu zmieniającego się świata, a tym samym przedmiotu własnego badania. W efekcie możemy oczekiwać okresów rozwojowego zastoju, stagnacji w ramach działań naukowych. Relacja mistrz (fachowiec) – uczeń ma znamiona wspólnoty, czyli wymaga emocjonalnej bliskości, zaangażowania w opozycji do celowego zrzeszenia o neutralnej emocjonalności tych dwóch połączonych wspólną aktywnością naukową podmiotów. Zagrożeniem dla tej formy kooperacji mistrza i ucznia jest wspólna alienacja zarówno względem zmieniającej się rzeczywistości, a bywa, że i względem środowiska własnej profesji. Jeżeli przyjmiemy, iż rozwój wiedzy

i kompetencji dokonuje się w kontekście kontaktów i potrzeby poradzenia sobie z doświadczeniem inności, jakiejś nowej sytuacji czy problemu, to w tym przypadku ów mechanizm nie funkcjonuje. Wszelkie anomalie, których nie jesteśmy w stanie poznawczo oswoić własnym systemem kategorii, zostają wyłączone, wyparte z doświadczenia jednostki czy grupy. Postawa fachowca w tej postaci, w świetle dynamicznie zmieniającego się świata zewnętrznego, symbolizuje wspólną troskę mistrza i ucznia o przywrócenie „utraconego świata”.

Ostatni typ to fachowiec funkcjonujący w warunkach bogatej struktury i silnych zależności grupowych. Zdaje się być, z uwagi na zewnętrzne warunki, kontrolowany w najszerszym zakresie ze wszystkich opisanych. Nie tylko wspólnota kategorii zbiorowych, społecznych, ale także pełna zależność od zasobów grupowych wyznacza charakter relacji pojawiających się między mistrzem i uczniem. W tych warunkach trudno oczekiwać innowacji naukowych, raczej pojawiające się momenty rozwojowe są konsekwencją postępującej kumulacji wiedzy. Zasadnym staje się długa ścieżka kariery akademickiej ucznia, wyrażająca szczególną potrzebę grupy, czyli konformizmu adepta potęgowanego przez kontrolę zasobów niezbędnych w realizowanej pracy naukowej. Problemem tego typu relacji w polu naukowym jest możliwość nienadążania nauki i poszukiwań naukowych za dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością. Z uwagi na obowiązującą w tych warunkach zasadę rozwoju poprzez stopniowe kumulowanie pozyskiwanej wiedzy głównym przedmiotem troski środowiska naukowego stają się przede wszystkim metody badawcze pozwalające poszerzać zakres obowiązującej wiedzy naukowej. Większą troską zostają objęte kwestie dotyczące narzędzi pozwalających docierać do poszukiwanych informacji (metody i techniki badawcze) niż założenia i reguły gromadzenia wiedzy (paradygmaty czy teorie).

## Podsumowanie

Przedstawiona w tekście analiza ukazuje możliwą różnorodność występujących typów relacji między mistrzem i uczniem w obszarze pola naukowego, wyłaniającą się dzięki użytej teoretycznej perspektywie, będącej syntezą koncepcji Richarda Sennetta (2012) oraz Mary Douglas (2004, 2011). Efektem tego teoretycznego związku jest możliwość uchwycenia problemu relacji społecznej mistrz – uczeń zarówno w perspektywie kulturalistycznej akcentującej tendencje i dążności jednostki zaszczipione przez system kulturowy danej grupy oraz w perspektywie instytucjonalnej wyrażającej strukturalne zależności, które w sposób znaczący określają możliwości działania jednostek. Połączenie czynnika kulturowego i strukturalnego w prowadzonej analizie pozwala dostrzec sytuacje generujące wewnętrzne napięcia, związane z funkcjonowaniem w roli mistrza i ucznia, a także w samej relacji między tymi dwiema rolami. Oddają one specyfikę aktualnych uwarunkowań społeczno-kulturowych, wykraczających poza ramy świata nauki,

a w szczególności dynamikę zmian dokonujących się w systemach społecznych wymuszających reorganizację reguł funkcjonowania, struktury interesów i układu pozycji, wręcz we wszystkich podsystemach (w tym w nauce).

Pytanie o potrzebę istnienia układu wiążącego ucznia z mistrzem w świecie nauki dziś inspirowane jest przede wszystkim właśnie tymi przeobrażeniami, które wymuszają naruszenie „tradycyjnego” związku, pozwalającego na zachowanie ciągłości wiedzy i struktury akademickiej. Obecnie jednak ów proces reprodukcji pola naukowego zdaje się nie wymagać znanej nam z historii szczególnej roli mistrza oraz wyjątkowości jego stosunku z uczniem. Rozluźnienie więzi środowiskowej, jak i zmieniający się zakres zależności generują zupełnie inne potrzeby i oczekiwania ze strony uczonego (mistrza), jak i jego ucznia. Oznacza to również, że wszelkie próby zachowania bądź powrotu do idealizowanej przeszłości, czyli „tradycyjnie” rozumianej relacji mistrz – uczeń, w obecnych warunkach może skutkować niedostosowaniem ograniczającym możliwości rozwoju kariery ucznia.

Istotnym czynnikiem zmian są także wdrażane reformy, zmieniające ustrój szkolnictwa wyższego, narzucające kierunek dokonujących się przeobrażeń w zakresie struktury środowisk naukowych w różnych dziedzinach wiedzy. Oznacza to zmieniający się charakter zależności i relacji dominujących w danej grupie dyscyplin. W nawiązaniu do zastosowanych w tekście kategorii można interpretować reformatorski zamysł i jego konsekwencje jako próbę narzucenia strukturalnej logiki funkcjonowania nauk przyrodniczych naukom społecznym i humanistycznym. Przyjmując, iż dominujące tendencje do pełnienia roli uczonego jako Sennettowskiego fachowca uwarunkowane strukturalnie są właściwe w głównej mierze naukom przyrodniczym, w których to występuje zdecydowanie większa zależność od zasobów (materialnych, laboratoryjnych itp.) oraz mniejszy pluralizm paradygmatyczny, narzucone poprzez zasady parametryzowania naukom społecznym i humanistycznym jeszcze bardziej oddalają potrzebę uczonego-mistrza (w nawiązaniu do koncepcji Sennetta).

Fakt ten zdaje się również wyjaśniać względne nasilenie się troski oraz refleksji nad kwestią potrzeby mistrza w nauce oraz w rozwoju młodej kadry (ucznia), gdyż opisany przez Sennetta kulturowy wzór fachowca jest znaczeniowo najbliższym „tradycyjnemu” postrzeganiu roli mistrza. Zatem reformatorskie działania mające pośrednio na celu zbliżenie nauk społecznych, humanistycznych i przyrodniczych do siebie, gdzie punktem odniesienia są te ostatnie, skutkują rodzącym się napięciem między strukturalnymi wymogami a tradycją uprawiania i rozwoju nauk społecznych i humanistycznych, w których to obowiązuje mniejsza zależności zarówno w wymiarze niezbędnych zasobów, jak i spójności kategoryzacyjnej (paradygmatycznej, teoretycznej).

Z uwagi na fakt, iż głębokie zmiany w nauce dokonują się obecnie i są w toku, trudno w tym momencie przewidzieć ich finalny efekt, a tym samym poszukiwać odpowiedzi związanej ze społeczno-kulturowymi rozstrzygnięciami opisanego powyżej napięcia, bazującego na odmiennych zasadach finansowania aktywności



naukowej (związanych z parametryzacją) od dotychczasowej tradycji (rutyny) uprawiania nauk społecznych i humanistycznych. Obrazem tego jest coraz bardziej złożony i zróżnicowany proces kształtowania się relacji mistrz – uczeń w polu naukowym.

## Bibliografia

Douglas M. (2004) *Symbole naturalne: rozważania o kosmologii*, tłum. E. Dżurak, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Douglas M. (2011) *Jak myślą instytucje*, tłum. O. Siara, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego: wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.

Flis A., Kaprański S. (1989) *Kulturowe mechanizmy rozwoju nauki w: Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 84–108.

Fuchs S. (1992) *The Professional Quest for Truth: A Social Theory of Science and Knowledge*, New York, SUNY Press.

Glaser B. G. (1964) *Organizational Scientists: their professional careers*, Indianapolis–New York–Kansas City, The Bobbs-Merrill Company.

Kempny M., Szmátka J. (1992) *Współczesne teorie wymiany społecznej: zbiór tekstów*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kuhn T. S. (2001) *Struktura teorii naukowej*, tłum. H. Ostromęcka, Warszawa, Fundacja Aletheia.

Leszniewski T. (2013) *Autorytet w nauce a proces wytwarzania wiedzy*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1 (16), s. 53–64.

Sennett R. (2012) *Szacunek w świecie nierówności*, tłum. J. Dzierżgowski, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.

Wagner I. (2005) *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych*, „Przegląd Badań Jakościowych”, nr 1 (1), s. 20–41.

Znanięcki F. (1984) *Społeczne role uczonych*, wyd. 1, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wojciech Piasek\* 

## Relacja mistrz – uczeń w nauce współczesnej – kontekst kulturowy

### Abstrakt

W artykule podjęto problem relacji mistrz – uczeń i jej obecności we współczesnej nauce w ramach dwóch jej modeli: Obiektywistycznego Modelu Poznania i Konstruktivistycznego Modelu Poznania.

**Słowa kluczowe:** relacja mistrz – uczeń, magia, obiektywistyczny model poznania, konstruktywistyczny model poznania.

### The Master – Disciple Relationship in Contemporary Science – Cultural Context

#### Abstract

The article discusses the problem of the master – disciple relationship and its presence in modern science in the context of two models: an objective model of cognition and a constructivist model of cognition.

**Keywords:** master – disciple relationship, magic, objective model of cognition, constructivist model of cognition.

Punktem wyjścia do rozważań podjętych w artykule są ustalenia poczynione przez Barbarę Skargę na temat relacji mistrz – uczeń w nauce. Filozofka zwraca uwagę na specyficzny obraz mistrza, jaki pojawia się w tej relacji. Skarga wskazuje na związki mistrza z magią. To, co filozofka konceptualizuje jako fundament magiczny relacji mistrz – uczeń i ujmuje w trybie filozoficznym, rozpatruje jako kulturowe dziedzictwa magii w nauce i kulturze. Relacje mistrz – uczeń umieszczam w kontekście ustaleń wielodyscyplinarnej per-

\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Historii i Archiwistyki.

perspektywy teoretycznej wypracowanej w ramach poznańskiej szkoły kulturoznawczej. Odwołuję się do antropologów i kulturoznawców, związanych z tą szkołą, którzy postrzegają magię jako typ kultury (Kmita 1985, 1987a, 1987b; Pałubicka 1984, 1985; Buchowski 1986, 1993; Kowalski 1999, 2001). Wykorzystuję również wypracowany w ramach poznańskiej szkoły i badań nie-klasycznej socjologii wiedzy podział na Obiektywistyczny Model Poznania (OMP) oraz Konstruktywistyczny Model Poznania (KMP) (Zybertowicz 1995).

Skarga, podejmując kwestię etymologii wyrazu mistrz, podkreśla, że przewijający się stały motyw w jego znaczeniu, który najlepiej oddaje francuskie słowo *la maîtrise* – wyższość nad czymś, panowanie nad jakąś rzeczą, sztuką, umiejętnością – wskazuje, że ma on taki sam korzeń jak słowo magia. Nie może zatem dziwić, zauważa Skarga, że „jest w tym wyrazie zaklęta jednocześnie wyższość i władza” (Skarga 1977: 11). Przywołując Marcela Maussa, zwraca uwagę, że mag to człowiek, który „może czynić więcej rzeczy, niż innym może się marzyć”, to ktoś wywierający „fluidy i wpływy, którym ulega natura, ludzie, duchy i bogowie”. Mag posiada władzę „nad rzeczami, ma też władzę nad samym sobą, co stanowi nieustające źródło jego siły. Działania maga wymykają się prawom natury, przy tym są nad podziw skuteczne. Wie on bowiem coś, czego nie wie nikt poza nim, jest wtajemniczony, dostąpił najwyższej inicjacji” (tamże).

Relacja mistrz – uczeń jest według Skargi pozostałością myślenia magicznego obecnego w nauce. Pozostałości takiego myślenia należy jej zdaniem zasadniczo ocenić negatywnie. Są jednak sytuacje, w których wkraczanie myślenia magicznego jest czymś, co ma charakter naturalnych skłonności. Moc tajemna nadawana jest zjawiskom i czynnościom, których nie można zrozumieć (tamże: 13). W tym kontekście mistrz jest tym, który jest wtajemniczony, to

ten, który w niepojęty sposób posiadał jakąś prawdę, jakby magiczną mocą. Uczeń chciałby zrozumieć, w jaki sposób mistrz dotarł do tak wspaniałych rezultatów. Rezultaty te zna, może też łatwo prześledzić kolejne fazy rozważań mistrza, lecz sekretem pozostaje moment pierwszego pomysłu, ta chwila genialnej intuicji. Co jest w człowieku, że potrafi lepiej i dalej sięgać myślą niż inni? Co obudzić w sobie trzeba, aby iskrę genialności wykrzesać? Na czym polega tajemnica wielkiego odkrycia? (tamże).

Uczeń jest tym, który chciałby wydrzeć mistrzowi sekret, i samemu dzięki mistrzowi dostąpić inicjacji. Filozofka podsumowuje swoje rozważania: „Mistrz dla ucznia ma w sobie coś z maga, który wbrew prawom natury, ograniczoności ludzkiego umysłu dostrzegł błysk prawdy absolutnej” (tamże).

Skarga uważa, że należy odróżnić model mistrzostwa, który jest według niej kategorią historyczną, od istoty relacji uczeń – mistrz. Ta ostatnia ma charakter relacji emocjonalnej, która nie ulega zmianie. W pierwszym wypadku znajdujemy się w sferze myślenia teoretycznego, w drugim przechodzimy do świata wartości,

który odsłania filozoficzna, a nie socjologiczna refleksja. Badając model mistrzostwa, badamy to, co było prawdą danej epoki, kształt, jaki przyjęła prawda w społecznej świadomości. Reflektując nad związkiem emocjonalnym mistrz – uczeń, podejmuje zagadnienie ludzkiego dążenia do prawdy (tamże: 17).

Skarga zwraca uwagę, że magiczny charakter relacji mistrz – uczeń wynika z nadawania mocy tajemnej zjawiskom i czynnościom, których nie można zrozumieć. Mistrz – czarownik, czy jak pisze filozofka – mag, jest tym, który jest wtajemniczony, który magiczną mocą posiada jakąś prawdę. Wydaje się, że spojrzenie Skargi na magię mieści się w podejściu inwariantnym, które wskazuje na jej cechy strukturalne przejawiające się w różnych społeczeństwach. Nie jest ona „zabobnem”, ale i nie jest typem kultury. Stanowi „formę” funkcjonowania „umysłu” pojmowanego przez Skargę w trybie filozoficznym, a nie kulturowym (zob. Piasek 2002: 29–38). Bardziej owocne dla problemu obecności relacji mistrz – uczeń w nauce współczesnej jest podejście kontekstowe w rozumieniu magii.

W ramach podejścia kontekstowego badacze traktują magię jako określony typ kultury – kulturę magiczną<sup>1</sup> (Kmita 1985, 1987a, 1987b; Pałubicka 1984, 1985; Buchowski 1986, 1993; Kowalski 1999, 2001). Magia u nich rozumiana jest jako „starszy pokład” nie tylko nauki, ale i innych dziedzin kultury. Jerzy Kmita zwraca uwagę na ustalenia Ernsta Cassirera, który stwierdza, że „tkwi w nas, gdy tworzymy swą rzeczywistość w ramach poza mitycznych form symbolicznych – jakaś pozostałość myślenia mitycznego, którego nie da się bezkarnie usunąć: «(...) musimy spojrzeć na największe dzieła ludzkiej kultury z większą skromnością. (...) Nasza nauka, poezja, sztuka i religia są tylko górną warstwą o wiele starszego pokładu, który sięga bardzo głęboko (...)»” (Kmita 1989: 51). Ten „starszy pokład” magiczny czy mityczny, ukryty m.in. w nauce tłumaczyłby cechy wspólne magii i nauki wskazywane przez etnologów.

Przyjrzyjmy się, jak dziedzictwo magii w nauce widzi Kmita – przedstawiciel jej kontekstowego rozumienia. Wcześniej jednak scharakteryzujemy kulturę magiczną. Kulturę tę charakteryzuje to, że wydziela się w kulturze nowożytno-europejskiej sfery: techniczno-użytkowa, komunikacyjna i światopoglądowa tworzą całość. Podmioty magii

nie rozróżniają jakby odmienności statusów poszczególnych rodzajów działań. Wykonanie czynności o charakterze symbolicznym posiada właściwie ten sam status, co wykonanie czynności techniczno-użytkowej. Wyróżnione sensory: praktyczny, komunikacyjny i światopoglądowy tworzą synkretyczną całość. (...) synkretyzm rozumiany jest tu w sensie wypracowanym w psychologii raczej, niż w religioznawstwie. (...) termin ten oznacza postrzeganie pewnych rzeczy całościowo, bez wyodrębnienia ich części (...) (Buchowski 1993: 30–31).

---

<sup>1</sup> Na temat tych dwóch podejść do magii zob. Buchowski 1993: 23–26.

Kmita owo postrzeganie-myślenie nazywa synkretycznym, ponieważ ujmuje ono świat jako „uniwersum zjawisk powiązanych związkami, z których każdy jest zarazem metonimiczny i symboliczny” (Kmita 1989: 54).

Wśród typów magii, jakie wyodrębniane są w ramach jej typu synkretycznego, obok magii prymarnej wskazuje się na funkcjonowanie magii dualistycznej (profesjonalnej). Magia profesjonalna pojawia się w grupach, w których kształt praktyki społecznej wymaga światopoglądowego zwaloryzowania<sup>2</sup>. Funkcjonowanie takich grup, w którym przekonania tworzą już pewną zintegrowaną całość, związane jest z pojawieniem się nadzorującego ją specjalisty-czarownika. Czarownik w magii profesjonalnej zajmuje się systematyzacją, wdrażaniem i respektowaniem przekonań światopoglądowych (Buchowski 1993: 50, 1986: 73–88).

Z punktu widzenia nowożytnego Europejczyka czarownik jednoczy wyodrębnione praktyki kulturowe. Do funkcji, które spełniał, jednocześnie należały m.in.: funkcja naukowa, edukacyjna i etyczna. Czarownicy „odkrywali i przekazywali (...) wiedzę o powiązaniach między zjawiskami otaczającego ich świata; stawali się (...) jej dysponentami i zarazem osobami najbardziej kompetentnymi w systematyzacji potocznego doświadczenia swych społeczności. (...) czuwali także nad jego wdrażaniem, respektowaniem i kontynuowaniem” (Buchowski 1993: 50). Czuwali także nad kodyfikacją, wdrażaniem i przestrzeganiem norm – systemu zakazów i nakazów (tamże).

Buchowski, zastanawiając się nad rolą czarownika w magii profesjonalnej, która podlega większej systematyzacji niż ma to miejsce w magii protoprofesjonalnej, podkreśla unormowanie zakresu działań czarownika oraz stabilizację jego funkcji. Jego zdaniem przejawia się to w długotrwałym wtajemniczaniu adeptów sztuki magicznej i kodyfikacji przekonań magicznych (tamże: 51).

Z perspektywy „logiki” myślenia mitycznego w magii profesjonalnej związki między zjawiskami ujmowane są jako złożone z dwóch odróżnianych już komponentów: metonimicznego oraz magiczno-symbolicznego. Mamy tu do czynienia ze specyficznym rozdzieleniem pierwotnego synkretyzmu. W przeciwieństwie do pierwotnego synkretyzmu, komponent symboliczny jest tu już obecny, ale odmienne niż w kulturze z sakralną waloryzacją czy też kulturze nowożytno-europejskiej. Jest on jedynie praktycznie wykorzystywanym pomostem. Łączy

ludzkie działania z praktycznie uchwytymi, pożądanymi ich efektami, natomiast na gruncie religijnego widzenia świata instancja symbolizowana nie tyle odgrywa rolę (...) pomostu, ile uświęca, waloryzuje aksjologicznie działania ludzkie, nadaje im ponad praktyczny sens dodatkowy, sakralny właśnie (Kmita 1989: 57).

<sup>2</sup> „Magia profesjonalna charakterystyczna jest dla grup trudniących się pasterstwem, kopieniactwem, rolnictwem i rybołówstwem” (Buchowski 1993: 50).

Na czym polega dziedzictwo magii w nauce? Kmita zwraca uwagę, że pomimo absolutnego zerwania w nauce z dziedziczną po pierwotnym synkretyzmie zasadą łączenia porządku metonimicznego z porządkiem symboliczno-aksjologicznym i podkreślania samowystarczalności metonimicznego porządku świata, społeczność naukowców nie akceptuje konsekwencji z tego wynikających. Zdaniem Kmity dziedzictwo magii w nauce polega na kontynuacji obecnej w magii łączności myślenia metonimicznego z myśleniem symboliczno-aksjologicznym. Społeczność naukowców odrzuca przekonanie zrodzone na gruncie kapitalistycznej gospodarki, że zadanie jej profesjonalnej działalności pokrywa się z występującym w porządku metonimicznym skutkiem tej działalności i sprowadza się do dostarczania przesłanek dla technologicznie efektywnej praktyki handlowo-produkcyjnej (tamże: 61–62).

Samoświadomość nauki, zdaniem Kmity, utrzymuje odziedziczoną po magii łączność myślenia metonimicznego z symboliczno-aksjologicznym. Nauka od filozofii domaga się, by tę łączność jej zapewnić (tamże: 63). Pytanie, jakie możemy tu postawić, to czy wewnątrz społeczności naukowców istnieją jakieś kulturowe mechanizmy, które taką łączność nie tyle zapewniają, ile podtrzymują. Moim zdaniem relacja mistrz – uczeń tę drugą rolę odgrywa. Podtrzymuje ona filozoficzną łączność o charakterze aksjologiczno-epistemologicznym, zapewnianą naukowemu obrazowi świata, który podlega porządkowi metonimicznemu, ale jednocześnie potrzebuje uzupełnienia go o porządek symboliczno-aksjologiczny.

Historycznie rzecz biorąc, relacja mistrz – uczeń w nauce „rodzi” się na gruncie Obiektywistycznego Modelu Poznania i zapotrzebowania na aksjologiczną waloryzację tego modelu poznania (Zybertowicz 1995). W kulturze nowożytno-europejskiej wiedzę naukową pojmuje się jako adekwatny, lub stopniowo przybliżający się do adekwatności, opis metonimicznego porządku świata (Kmita 1989: 61). W niej także powszechnie akceptowana jest myśl, że sposób, w jaki uwidoczniony jest przez postępowanie naukowe metonimiczny porządek świata, jest nawet nie tyle wiarygodny poznawczo, ile jedynie wiarygodny. Jak podkreśla Kmita, rezygnując z tej aksjologicznej waloryzacji, „praktyka naukowa «czułaby się» aksjologicznie zdegradowana, pozbawiona właściwej legitymizacji” (tamże: 62–63). W ramach OMP mistrz to ten, który na drodze myślenia naukowego, filozoficznie uzasadnianego dysponuje kantowskim „rozumem teoretycznym”, pozwalającym mu na poznanie świata „takim, jaki on jest”. Wie on to, czego nie wie nikt poza nim, jest wtajemniczony, dostąpił najwyższej inicjacji – dotarł do Prawdy.

Biorąc pod uwagę, że we współczesnej nauce obok OMP funkcjonuje Konstruktivistyczny Model Poznania, warto się zastanowić nad potencjalną obecnością tej relacji w tym modelu poznania. Czy nie jest ona po prostu typowo modernistycznym „wynalazkiem” i nie ma żadnego sensu z punktu widzenia postmodernizmu? Co za tym idzie, ewentualne powoływanie się na nią byłoby wcale niezadkim w myśleniu popadaniem w sprzeczności. Wydaje mi się, że relacja mistrz – uczeń pojawia się także u badaczy, którzy opowiadają się za KMP. Powyższy sąd mogę jedynie uprawdopodobnić swoim doświadczeniem uczestnictwa w dyskusji na

temat relacji mistrz – uczeń. Z racji tej bardzo wątej podstawy empirycznej zdecydowałem się na czysto „teoretyczne” rozważania dotyczące obecności tej relacji w ramach KMP<sup>3</sup>.

Nie wydaje mi się konieczne wskazywać w tym miejscu wszystkie różnice między OMP a KMP. Zwracam jedynie uwagę, w jaki sposób w obydwu modelach mówi się o tym samym problemie prawdy. Andrzej Zybertowicz, który gruntownie omawia oba modele, w tej kwestii stwierdza:

Każdy z nich [OMP i KMP] stawia problem prawdy w inny sposób. OMP pyta się: co decyduje o prawdziwości lub fałszywości naszych twierdzeń? KMP: co powoduje, że pewne sądy uznawane są za prawdziwe bądź fałszywe? OMP odpowiada, że decyduje o tym określona relacja między twierdzeniami a rzeczywistością. KMP – że przesądza o tym zgodność ze społecznie akceptowanymi schematami pojęciowymi, obejmującymi obszar doświadczenia kulturowego, któremu przyznawany jest kulturowy status faktyczności (Zybertowicz 1995: 63).

W innym miejscu czytamy:

Dla OMP prawda znajduje się na zewnątrz – wiedzy, języka, kultury, słowo jedynie ją uobecnia (...). KMP programowo stwierdza, że to, co ewentualnie jest na zewnątrz kultury, z natury swej pozostaje nieznanne (...). Według OMP kategorie ludzkich języków, a zwłaszcza pojęcia teorii naukowych, stanowią adekwatne reprezentacje właściwości pozajęzykowego świata. Dla KMP teza taka nie ma sensu. Mówienie, że nasze obrazy świata adekwatnie odzwierciedlają jakąś rzeczywistość samą w sobie, poza-kulturową, choć wypowiedzaną w języku, zakłada możliwość jakiegoś poza-językowego, boskiego punktu widzenia (tamże: 59).

Czy w związku ze wskazanymi powyżej różnicami między OMP a KMP możemy uznać, że relacja mistrz – uczeń nie ma sensu w ramach KMP, a w przypadku potencjalnego odwoływania się do tej relacji przez naukowców, których poglądy na naukę powiązalibyśmy z KMP, mamy do czynienia z ich sprzecznością.

Kmita, prowadząc swoje rozważania o dziedzictwie magii w nauce, stwierdza, że nauka „nie chce myśleć o sobie naukowo”, to jest tylko w trybie metonimicznym. Zgadząc się z Kmitą, umieścimy jednak to stwierdzenie w ramach konstruktywistycznej optyki myślenia o nauce. Konsekwentnie z przyjętym w etnografii myśli współczesnej konstruktywistycznym stanowiskiem tezę Kmity o starszym pokładzie kultury traktuję w ramach realizmu wewnętrznego. Jak pisze Zybertowicz,

---

<sup>3</sup> W 2015 r. brałem udział w seminarium zorganizowanym przez Forum Humanistyczne pt. *Mistrzowie. Preliminaria*. Zob. [http://www.forhum.uni.torun.pl/dzialalnosc/mistrzowie\\_seminarium.htm](http://www.forhum.uni.torun.pl/dzialalnosc/mistrzowie_seminarium.htm) [dostęp: 08.08.2018].

obiektywista powie: świat jest nam dany. Radykalny konstruktywista: świat jest nam za-dany. Konstruktywista akceptujący tezy realizmu wewnętrznego uzupełni: pewne obszary świata zostały już na tyle solidnie ukonstytuowane przez niezliczone warstwy wcześniejszych konstrukcji, że należy traktować je jako dane (tamże: 365.).

Ewentualna obecność relacji mistrz – uczeń w KMP byłaby „zdeteminowana” „starszym podkładem”, który w jego ramach, czy też bardziej zachowawczo, w niektórych z jego wariantów traktowany jest jako konstrukcja dana, tj. gruntownie ukonstytuowana przez warstwy wcześniejszych konstrukcji.

Jeśli zgodzimy się z powyższymi ustaleniami, to na pytanie o potencjalne występowanie relacji mistrz – uczeń w KMP odpowiemy twierdząco. Nauka w ramach KMP akceptującego tezę realizmu wewnętrznego potrzebuje tak jak w OMP aksjologicznej waloryzacji dopóty, dopóki swój starszy pokład będzie postrzegała jako dany. Na marginesie zauważmy, że potraktowanie go jako „za-dany” wiązałoby się z radykalną zmianą. Kmita podkreśla, że łączność porządku metonimicznego z symboliczno-aksjologicznym wynika ze społeczno-regulacyjnej funkcji kultury (Kmita 1989: 59; Kmita, Banaszak 1991). Abstrahując od konkretnej teorii kultury, powiedziałbym, że wynika w ogóle z kulturowego charakteru rzeczywistości człowieka.

W tym miejscu mógłbym zakończyć rozważania na temat obecności relacji mistrz – uczeń w nauce współczesnej. Zastanówmy się jednak jeszcze przez chwilę nad ewentualnym charakterem tej relacji w ramach KMP. W ramach tego modelu, przynajmniej nieradykalnego jego wariantu, prawda związana jest z realizmem wewnętrznym. Ewentualny mistrz to nie ten, który dotarł do prawdy przez duże „P” – do tego, co znajduje się za kulturową zasłoną. Jaki zatem charakter może mieć relacja mistrz – uczeń w KMP?

Relacja mistrz – uczeń w jej wariacie obecnym w OMP łączy się z przekonaniami, które najlepiej zostały ujawnione w ideologii scjentyzmu. Andrzej Szahaj zauważa, że owa religia nauki oparta na fundamentalizmie epistemologicznym

wiązała się z oczekiwaniem, że poznanie naukowe zbliża nas ostatecznie do poznania jakiejś absolutnej Prawdy o świecie i naszym w niej miejscu. Kult prawdy ściśle łączył się z optymizmem poznawczym: poznanie nie zna żadnych niemożliwych do pokonania barier i przeszkód, prowadzi ono prostą drogą do ostatecznego celu – poznania świata takim, jakim on jest (Szahaj 2004: 17).

W KMP, na co zwraca uwagę Szahaj, mamy do czynienia ze zmianą statusu roszczeń nauki, a nie kulturową jej „degradacją”, jakby to wynikało, gdybyśmy konsekwentnie postępowali za Kmitą (2004: 29). Proponuje on aksjologiczną waloryzację nauki odmienną od scjentyzmu. Jego zdaniem:



nauka musi po prostu zrezygnować z obietnicy dostarczenia ostatecznej Prawdy, wyeliminowania cierpienia, pozbawienia naszego życia ambiwalencji i niepewności, usunięcia z niego elementów „irracjonalnych” (...) czy (...) zastąpienie wyborów aksjologicznych systemem naukowo ugruntowanych preferencji popartych kultem ekspertów. W perspektywie tej wersji antyściencezmu (...) jej dyskurs [nauki] (...) dopóki kieruje się zasadą wolności dociekań i krytyki, dopóty wciąż wyznacza atrakcyjny horyzont aksjologiczny (Szahaj 2004: 29).

Obecność relacji mistrz – uczeń wynika z magicznego pokładu kultury nowożytno-europejskiej. W pierwszym z obecnych dziś w kulturze modeli nauki (OMP) jest to widoczne poprzez wskazywaną „genealogię” między mistrzem a czarownikiem. W drugim modelu (KMP) wraz z odrzuceniem przekonania o nadludzkiej mocy nauki ta „genealogia” traci na znaczeniu. Mistrzostwo, konsekwentnie, powinno być określone w inny sposób.

Podsumowując moje rozważania o relacji mistrz – uczeń w nauce współczesnej, uważam, że relacja mistrz – uczeń jest dziedzictwem magii w nauce, tj. „starszego pokładu” naszej kultury, którego nie da się bezkarnie usunąć. Nie oznacza to jednak, że nie można tego w ogóle zrobić. Historyczno-kulturowy charakter nauki oznacza nie tylko to, że jest europejskim kulturowym wynalazkiem, ale także to, że nie pozostaje poza wszelkim kontekstem kulturowym i historycznym. Trudno mi jednak sobie te konsekwencje wyobrazić. Współcześnie można brać udział w dyskusji o mistrzach w nauce w kontekście modernistycznym (OMP) lub postmodernistycznym (KMP). Warto zdawać sobie z tego sprawę. Przy wszystkich różnicach akceptowanych współcześnie w społeczności naukowców modeli nauki łączy je uznanie koherencyjności. W każdym z tych modeli przyjęte jest, że system twierdzeń musi być wewnętrznie spójny (Zybertowicz 1995: 64).

## Bibliografia

Buchowski M. (1986) *Magia. Jej funkcje i struktura*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Buchowski M. (1993) *Magia i rytuał*, Warszawa, Instytut Kultury.

Kmita J. (1985) *Kultura i poznanie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kmita J. (1987a) *Myślenie mitologiczne w świetle strukturalistycznej opozycji metonimii i metafory w: Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej*, T. Kostyrko (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 139–156.

Kmita J. (1987b) *Symbolizowanie jako relacja aksjologiczna oraz jako relacja semantyczna w: Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej*, T. Kostyrko (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 188–198.

- Kmita J. (1989) *Dziedzictwo magii w nauce w: Racjonalność. Nauka. Społeczeństwo*, H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 50–66.
- Kmita J., Banaszak G. (1991) *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa, Instytut Kultury.
- Kowalski A. P. (1999) *Symbol w kulturze archaicznej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kowalski A. P. (2001) *Myślenie przedfilozoficzne. Studia z filozofii kultury i historii idei*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Pałubicka A. (1984) *Przedteoretyczne postaci historyzmu*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pałubicka A. (1985) *O trzech historycznych odmianach waloryzacji światopoglądowej*, „Studia Metodologiczne”, nr 24, s. 51–76.
- Skarga B. (1977) *Mistrz i mag*, „Teksty”, nr 1/31, s. 7–20.
- Szahaj A. (2004) *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Zybertowicz A. (1995) *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń, Wydawnictwo UMK.

Anna Maria Kola\* 

## The Master as a Historical, Cultural and Pedagogical Category: An Introduction

### Abstract

The Master is a semantic category which exists in every culture and in every historical moment in the world. The tasks and the role of the master in society are changing, but nevertheless, masters continue to support the development of science, art, education or moral systems. There are many different contexts for this category that reveal specific aspects of being the master, as well as the value of the relation between a master and a student. The aim of this text is to characterize them and take readers on a literary and scientific journey through different cultures, past centuries, and social institutions that will help us to better understand the phenomenon of the master(s).

**Keywords:** master, master-disciple relationship, semantic categories, cultural context.

### Mistrz jako kategoria historyczna, kulturowa i pedagogiczna. Wprowadzenie w problematykę

#### Abstrakt

Mistrz jako pewna kategoria semantyczna istnieje we wszystkich kulturach i w każdym momencie dziejowym świata. Jego zadania i rola w społeczeństwie zmieniają się, lecz mimo to mistrzowie trwają i wspierają rozwój nauki, sztuki, edukacji czy też systemów moralnych. Powoduje to, że pojawiają się liczne konteksty, które odkrywają konkretne aspekty i cechy mistrzostwa, relacji „mistrz – uczeń”, a także pojęć pokrewnych np. szkół naukowych czy autorytetu w nauce. Niniejszy tekst ma je unocznnić i zabrać czytelników na literacko-naukową wycieczkę po kulturach, wiekach, instytucjach, które pozwalają lepiej zrozumieć, na czym polega fenomen mistrzostwa czy relacji mistrz – uczeń.

**Słowa kluczowe:** mistrz, relacja mistrz – uczeń, kategorie semantyczne, kontekst kulturowy.

---

\* Nicolaus Copernicus University in Torun, Department of Social Pedagogy and Social Work.

## Introductory remarks

The story of mastery must begin with a rather obvious reflection – the master as a specific figure, a term, a notion and a semantic category, exists in almost every culture and historical moment in the world.<sup>1</sup> Their tasks as well as their role in societies are subject to change, but, regardless of those changes, masters continue to exist and support the development of science, art, education or ethic/moral systems. There are many contexts that demonstrate particular aspects and features of mastery, the “master-disciple” relationship, as well as some related concepts such as e.g. “academic schools” (Goćkowski, Siemianowski 1981), and authority in the academy (Rybicki, Goćkowski 1980; Znaniecki 1984). The aim of this article is to present these different contexts and invite readers on a literary and scientific journey through cultures, centuries and social institutions which will help us to better understand the phenomenon of mastery and the relation between a master and a disciple.

Some of the proposed paths may seem surprising, or not to provide direct answers. The aim to this article is to:

- 1) present chosen, semantically rich traditions in thinking about the master and the disciple which have appeared in different societies and cultures;
- 2) point to important qualities of the master by confronting the concept with the figure of a teacher;
- 3) mention other, less conventional ways of thinking about the master and the student, which are connected with various—complex and not always correctly assessed—phenomena in contemporary culture.

It is necessary to begin with several introductory remarks that will provide a frame for the presented argument. Firstly, the final choice remains the author’s decision – as it is always in similar cases. The possibility of finding other examples does not invalidate, nor does it weaken the argument—it simply makes it different. What follows is in no way a “mandatory,” academic lecture that will present a systematic overview of “mastery,” as this subject matter has been already discussed in many critical works—referred to in the article—and the length of this paper excludes this possibility.

Secondly, although the choice remains the author’s decision, it is not random but teleological. It is supposed to lead to an observation about the many, today often forgotten, aspects in the master-disciple relationship, even in those traditions which seem obvious for “mastery” (e.g. a guild system or a guru). The examples are thus chosen according to what they can offer us today when we analyze, interpret

---

<sup>1</sup> I am aware of the fact that such a statement may seem like a generalization which will be untrue in certain, unique and individual cases. This does not change the fact that the presence of “a master” can be considered as a sort of common trait shared by many cultures, even if both this category and this way of understanding the world has been the subject of criticism. Additionally, the possibility of practicing different types of “mastery” does not negate the existence of features that are common for this category.

and update the category of “mastery.” In this sense it is a narrative about different models that are temporarily and spatially distant from each other, one that will focus on the forgotten aspects of mastery.

Thirdly, this explains the decision not to describe in detail any of the models, but instead to emphasize the various aspects that are omitted or not sufficiently emphasized, especially today. The aim is not to present a full reconstruction—as has been done many times in a historical or cultural studies paradigm—but to pragmatically use these contexts of mastery to create the possibility of engaging in such relationships today, especially in both traditional and alternative pedagogy.

Fourthly, the examples are not presented for the sake of comparison, or some cultural comparative studies. Nevertheless we can use the advice formulated by Haun Saussy, one of the most important modern comparatists, who states that:

Comparative literature is engaged with specificity and relation: the specificity of the object whereby it exceeds established models of discourse, and the relations that a new reading creates among its objects. Every comparative project is in some measure an experiment, and the most imaginative ones best answer the peremptory challenge: Why should we be interested in this encounter? What can you show us that we could not have learned for ourselves by taking each object in the traditional perspective of its discipline? (Saussy 2006: 24)

A comparative study is teleological, and also—it is supposed to be persuasive, and the key to comparison lies in the hands of the comparatist. From this perspective the search for historical and cultural contexts of mastery that are still significant today can lead us to many different and remote traditions.

And finally, the aim of this article is not to idealize a master (through the use of simplified models referred to in the text), but to build ideal types—in the meaning proposed by Max Weber (2011)—abstract and distanced from both individual and historical-cultural manifestations. They will in turn provide insight into the various aspects of mastery that are important today. Naturally, this strategy can be accused of ahistoricism, or of being an attempt to create a universal mother. However, that is not the case. I only wish to broaden the horizon of expectations—this time referring to the category introduced by Edmund Husserl (1975, 1982).

Therefore, the structure of the argument will be the following: first I will present chosen conceptualizations of the master-disciple relations, as well as mastery in general. This will enable me to provide a common frame, consisting of categories that are used to think about different figures of masters. Next, I will reveal different aspects of mastery by providing historically and geographically differentiated examples. Finally, selected aspects and advantages of selected models of mastery will be applied to the contemporary situation and the discourse of pedagogy. These educational contexts will serve as potential recommendations as to how we can rethink mastery today.

\* \* \*

It is necessary to begin with the following question: who is a master? Is it someone who we learn from, to gain knowledge and abilities? Is the transmission of knowledge crucial in the master-disciple relationship? Is the master aware of his tasks and responsibilities? Does he want to be a master and an authority figure for others? Is he self-conscious in how he shapes his role, position and biography as a master? This issue of "NOWIS" is dedicated to answering these and other questions. For the purpose of this article it is only a theoretical frame for the introduction to my argument. Władysław Stróżewski and Lech Witkowski (as well as, indirectly, Mircea Eliade) will serve the role of guides.

In his essay entitled *Promieniowanie mistrza*, Stróżewski characterizes the relationship with a master, and helps us to recognize it: "When faced with true greatness, we are never intimidated and we never feel humiliation, but rather we are lifted up as though something important and great has been growing inside of us" (2007). It is a surprising and rarely raised observation, since it does not focus on the attributes of either side of the relationship, but on its character. It connects the master, who for Stróżewski is primarily an authority figure, a decisive instance possessing knowledge and competences needed not only for creating a work of art, but for transmitting skills—with a disciple, who in this relationship is considered as an equal to the master.

The master possesses absolute authority in every domain, including the moral or ethical domain, although we must differentiate professional authority figures from moral authority figures. Nevertheless, in order to deserve the title of an authority figure, one requires mastery, perfection in some domain e.g. in literature, art or science, but also in blacksmithery. A master's moral perfection is connected with a sense of responsibility for his words and actions, as well as being the result of what he has or has not done for his students (this also includes the imperative of speaking the truth and acting on it). This is accompanied by openness, tolerance, a positive approach to a disciple and his work—not requiring simply coping the master's greatness—and respect for the disciple's individualism. This is how a master shows his greatness, his ability to perceive the specific character and talent of the pupil and to allow him to grow according to a distinct, individual model. This feature of the master is emphasized also by Lech Witkowski in one of the most important essays about masters entitled *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne)* published in the book *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice* (2007). Mastery carries a destructive potential since it poses a threat both for the disciple, who cannot spread his wings under the control of a master-tyrant and autocrat, and for the master, who may himself stop evolving and learning, and no longer be open to anything new, instead requiring only a duplication of what he had already discovered. Witkowski writes that:

(...) if what Mircea Eliade says is true, that every important existential experience can be characterized as an initiation, then it is even more crucial to notice that in the sphere of culture it is... the master who has become an essential, but difficult or even hazardous medium of initiation. The threat is due to the presence of the master (in his different expressions and variants), but at the same time also to his absence in the adept's trials and rooting in the world. The master does not have to be old or even alive; it is enough for his thinking and experience to be life-giving (Witkowski 2007: 267).

Stróżewski formulates one more condition: the master does not have to be and should not be a guru (in the colloquial sense of the word), or as we would say today—an idol. He does not follow the disciple in every task and does not show him what to do or what not to do. He is supposed to build a relationship the aim of which is liberation, and also—as Witkowski repeats later—he must serve the role of guide through the initiation. If we follow Witkowski's argument, we can say that being over-dependent on the master and copying his biography may end up squashing the disciple's initiative, original thinking and openness to intellectual and spiritual evolution. It is a trap that is difficult to escape from without hurting the relationship itself, the master's authority or the well-being and self-assessment of the disciple.

The master is characterized by greatness, and it is this quality in different cultures that has for many centuries helped to counter immaturity with maturity, a beginner's enthusiasm with experience, youth with old age, a thirst for knowledge with knowledge itself.

## **The confusing paths of mastery**

These statements may seem typical in the context of our shared common cultural knowledge. However, if we wish to dig deeper into the characteristics of the master as a figure or analytical category, we must move to interpretations of the master-disciple relation which are unconventional, rare, or forgotten. The same applies even in cases when the history connected with particular examples is well-known. What often eludes us is the hidden master-disciple relation and its particular character. Among these forgotten relationships we can find the craft guild with a hierarchical order of dependence between the master and the disciple; the Platonic Academy, existing in ancient Athens; Zen Buddhism as a philosophical system originating from the enlightened Master—Buddha; as well as the phenomenon of the guru, a teacher and priest in Hinduism.

We will discuss specific narratives about people and phenomena, which not only provide us with new insight, but also point to the attributes that characterize various master-disciple relationships, the master's features, and finally the process

of becoming a master. This will allow us to think about the master (and the disciple) from a different perspective to the one dictated by common sense. What follows are model stories.

### **Education in a stranger's home**

The stories about masters are intentionally not presented chronologically. We are used to perceiving the history of education from the perspective of European culture, which according to many historians originates in ancient Greece and Rome. It is valuable to broaden this perspective, to move things around, and begin with a tradition of indirect education, that is: education in a stranger's home. This tradition was the subject of Józef Chałasiński's doctoral dissertation written in 1928 under the supervision of another Polish sociologist—Florian Znaniecki (1928, 1930). Today, it is helpful to return to his theory. I am inspired to do so by one of my own Masters—Ryszard Maciej Łukaszewicz, a professor of pedagogy and a practitioner, creator of the Wrocław School of the Future.<sup>2</sup> In his *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna: studjum z socjologii wychowania* (Chałasiński 1928<sup>3</sup>), Chałasiński, basing his argument primarily on historical literature, presented an analysis of the important social institution of upbringing.

This process is necessary, because:

The content of upbringing is the transmission of social heritage that is responsible for developing certain tendencies and attitudes in an individual, certain ways of thinking and feeling; it imbues them with ways of testing actions, necessary for upholding homogeneity and continuance, and sometimes development of a group (ibidem: 16).

It is therefore a process which is responsible for group continuity in a social sense, as is reproduction in the biological sense. Chałasiński quotes the words of Paul Barth, a German philosopher and pedagogue, professor at the University of Leipzig at the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, who wrote that: "Upbringing means a constant transplanting of society" (ibidem).

Chałasiński argues that social orders are based on irrational factors, since there is no objective truth behind the existence of institutions, including the institution of a master or teacher. However, institutions are based on different belief systems, and their moral authority stems primarily from their long existence. The older an institution, the more difficult it is to study the belief system it is

---

<sup>2</sup> <http://www.wsp.wroc.pl/> [accessed: 20.09.2018].

<sup>3</sup> The following argument is based on Chałasiński's reflections, and I give specific reference points only when I am reconstructing his views or quoting his text. However, following my introductory remarks, the aim of his article is different, therefore I remain within the scope of Chałasiński's considerations, especially in regards to his proposed normative findings. Indeed, his work played a crucial role in the pedagogical discourse, and because of that is well aligned with my own narrative strategy as well as the aims of this article.



founded on. The same can be said about the process of bringing up someone young, the main premise and constitutive feature of which is the fact that a person is educated first and foremost through social contact with others and through communication. It is the *sine qua non* condition for an individual's co-existence with and within a given group.

As Chałasiński writes: "The co-existence of adolescents and adult members of a group is enough to educate them, regardless of whether the elders consciously choose to educate the young" (ibidem: 26). He calls this educational process spontaneous and non-reflective because it is not controlled in any special way. However, it is up to society to decide which educational sphere is left to this type of upbringing:

There is a tendency in modern societies to rationally regulate the entire life through the act of isolating the world of children and adolescents from the world of adult members of the group. Complete isolation is never possible to achieve and spontaneous upbringing will always play an important role (ibidem: 27).

The situation is different in so-called primitive societies, since their rational educational sphere is limited and has no educational organization. The family is responsible for the transmission of knowledge, which in itself organizes the division of work and responsibilities among the family and the entire community. However, because of the complexity of the social organization, spontaneous and non-reflexive upbringing becomes insufficient. On the one hand, there is a need for a selection of the knowledge that is transmitted to adolescents as a tool in their hands, and one that serves to uphold and cultivate the group, and on the other hand, there is a need to section off a system of activities and educational organizations, which results in the creation of specialized social institutions.

There is a particular, indirect form of educating that was not recognized by Chałasiński at the time he was writing his book—that is, upbringing in a stranger's home. It is situated between the primitive, non-reflexive and the modern, specialized upbringing. This type of education had appeared in different types of organizations—in the sphere of knighthood and in craft guilds (although in the context of the Middle Ages we may also add to the list the priesthood, especially with its idea of monastic education, the category of a novitiate, the process of moving up the hierarchal ladder, the different rites of passage *etc.*).

The idea of a craft guild originates alongside the emergence of cities and their typical institutions. The members of the guild are not concentrated around any master craftsman, but are subject to guild laws which Chałasiński calls "a knowledge of impersonal nature" (1928: 118). The guild is a professional group with a hierarchical structure and elected authorities. It is a highly hierarchical and codified institution. A charter would describe every aspect of guild life—from the

issue of how an apprentice chooses a master, through the available forms of education, up to the issue of providing alimentation for the students. There was no room for discretion, so the apprentice could call upon the guild court whenever he felt that the laws were not respected. Guilds were small institutions, since there was a strong tendency to limit the number of guild members. Sometimes it was even a closed number, which corresponded with the social demand for products and services in a given field. The reasons for this were primarily economical, however, it also affected the creation of strong interpersonal relations which made the guild an especially closely-knit community characterized by powerfully emotional social ties.

A guild is primarily characterized by a psychological collectivism, which means that there is no individual thinking among its members, as was typical for Plato's Academy, which I shall discuss in a moment. Although it was not a commune, each member of a guild would think about himself only through the category of "us." On the other hand, a guild had a tendency to isolate itself and close its ranks from the outside world. Belonging to a guild gave a craftsman social recognition. A guild's morality was based on the notion of "us" and "them," and exclusion from the brotherhood was not unlike a curse. Such a person would automatically be recognized as someone from the outside, a stranger who was prohibited from learning the guild's secrets.

Educational problems were also the subject of guild charters. At first, the guild had no control over the educational process, nor the educating community (a workshop, a family), and education was spontaneous and non-reflexive. The need to write down regulations regarding the educational process appeared only when collectivism began to be slowly replaced by individualism. The entire guild was responsible for education. The presence of apprentices in the master's house was necessary for the group to continue to exist. However, a person could only practice a craft after receiving the guild's approval. Only the master had the right to practice his craft individually, and the title was given by the guild after years of learning. What is more, taking on an apprentice was not a decision made by the master but by the entire guild. An apprentice was entered into a student register and from that moment remained under the protection of the guild and its mandate—the master. It was often the guild which chose a master for an apprentice.

The cooperation between a master and an apprentice began with a "joining," an agreement or contract that was secured in front of a group of sworn men. The master had to be a man wealthy enough to provide for the student, and also honest and righteous. He had to provide the apprentice with full-day provision, accommodation and food, while also spending time on teaching the craft. The apprentice reciprocated this with his loyal service and hard work. If things turned out differently, the student had the right to terminate the contract. All in all, it was a burden and something that demanded responsibility, so often a master could

obtain an apprentice only after several years of work. The number of students was limited because of the difficulties and responsibilities connected with the craft. Termination of the contract was also strictly regulated, and you were not allowed e.g. to sell your apprentices to other master craftsmen. It is important to remember that a master was primarily a representative of the guild, its mandate, and was therefore subject to the group's control. Keeping apprentices and educating them was his duty. Older students held the same responsibility, as they had to take care of the younger apprentices.

The master-apprentice relationship was only a temporary stage for both subjects. For the master—it was to educate the apprentice for the guild, and thus strengthen that guild's cadre as well as its position in the city, while also benefitting from several years of the apprentice's free labor; while for the apprentice—it was to gain the skills of a craftsman, take the first steps on the road to independence: becoming a journeyman. Then, although he still remained under the control of his master, an apprentice-journeyman had access to many more freedoms and rights, for example, he could now take part in the life of the guild and receive payment for his work. This stage lasted for a couple of years, until the craft exam.

Chałasiński writes that the master-apprentice relationship is an example of a specific personal and educational relation. The most important part of it was its formal and economical character. When deciding to begin their cooperation, both sides signed a binding contract the termination of which resulted in sanctions. Its realization was monitored by the entire guild. The characterized model does not leave much space for individualism or "intellectual fascination," which is often considered as a significant feature of the master-disciple relationship. Here there is a contract, law, finances and collective decision-making that is based on the good of the entire community. These are some of the elements which we tend to forget about when we think about masters today.

### **Platonic Academy**

Another example of mastery is the school founded by one of the most brilliant Greek philosophers—Plato,<sup>4</sup> who became an inspiration for many generations of teachers and sages. It is important to remember that in Ancient Greece there were two completely separate models of education (Kot 1996). The goal of Spartan education was to shape loyal and well-trained soldiers who in the future would protect their homeland. It was therefore an education oriented towards the state,

---

<sup>4</sup> A short recapitulation of Plato's life, as well as a long discussions of his views, may be found in the second volume of Giovanni Reale's *History of Ancient Philosophy* (2001). A separate issue which demands a more detailed reflection in the context of master-disciple relations is the issue of orality and literacy, with both frequently appearing in the discussed examples. It has an impact on such issues as the transfer of knowledge, educating, contract and—as research on Plato and the Ancient Greeks shows us—also on the way we think (see Reale 2001: 27–71). For a detailed discussion of these issues see Eric A. Havelock (2007).

which left no room for individualism but instead valued loyalty and obedience. Athens, on the contrary, and because of its cosmopolitan and more liberal character, followed a different ideal of education. This model imagined a citizen as comprehensively educated, combining harmonious physical shape and strength with mental, moral and aesthetic development (I avoid mentioning its practical application as well as any deviation from the ideal, as I am more interested in the projected patterns of behavior and ideal types). Children gained knowledge from their teachers and adolescents were taught in gymnasiums, institutions which focused both on intellectual as well as physical development. Philosophers would often visit gymnasiums to engage in discussions with students. Was Plato also among them? We do not know. Nevertheless, we can be sure that it was because of him that the world (and most certainly social consciousness) discovered the idea of dialogue as a teaching method and a way of cultivating knowledge.

Today, we know that it was first the sophists, and later Socrates who introduced the concept of dialogue into education, but it was because of Plato's *Dialogues* that the idea and form of dialogue became a way of conducting philosophical disputes.

According to the information contained in Plato's writing, he met Socrates when he was twenty years old. He was his most loyal student for eight years. However, his teacher was sentenced to death for his controversial opinions and killed by poison (which Plato describes in *Phaedo*, 2002). After the death of his master Plato left Athens together with Socrates' other disciples and traveled around Greece, Egypt and the Greek colonies for twelve years. He returned to Athens as an adult man, and founded a school of philosophy in a grove of olive trees where the grave of Akademos was located. It was supposed to provide education for remarkable individuals and future rulers, and so a lot of time was spent on disputes concerning the shape and order of the country. Plato wanted to teach his disciples how to continue studying on their own, to engage in philosophical inquiries and self-development.

The Platonic Academy offered education primarily in philosophy (dialectics) and politics, but also in other fields: mathematics, astronomy, natural sciences. Above the entrance to the Academy was inscribed the phrase: "Let None But Geometers Enter Here." This meant that in order to engage in discussion, a student had to be properly prepared, ready to take part in disputes—present arguments, experience intellectual failures, learn to control his emotions.

The Academy was not organized in the way the craft guild was, although it was governed by a head of the school who held the title of "scholarch." Plato became the first scholarch and would serve this function for forty years. As Władysław Tatarkiewicz writes, it was not so much a school as an intellectual parlor, "an institute of scientific cooperation" (1998: 102). It accepted both young and adult students and scholars who wished to engage in philosophical disputes. The school's achievements are impressive:

The outstanding astronomer Eudoxus finished the Academy. We know that the school also taught about the classification of plants and animals, in relation to Plato's logical theory of the division of concepts. Indeed, even the most diverse academic works did not exhaust the Academy's curriculum; it was not only a scientific union but, following Plato's own aspirations, it was supposed to serve the idea of the Good (Tatarkiewicz 1998: 102–103).

In order to be accepted to the Academy, a candidate had to pass an exam conducted by Plato himself—it was therefore the master himself who would choose his associates and disciples. As the first scholarch, Plato set the way for the entire educational process—topics, forms, problems. Teachers at the Academy gave lectures, organized seminars, conversations and disputes (written texts were used as starting points for discussions), which often happened during walks around the garden or in city propylaea. Lectures were given either by Plato himself or one of his students.

Tatarkiewicz writes that “In legal terms, the school was included among religious associations, as it gave greater security guarantees for property and made it possible for the school to exist until the year 529 CE when Justinian closed it” (1998: 103). Despite the fact that the outside form of the school endured, its interior was unstable and prone to change—each successive scholarch would promote his own philosophical system. This points to two features of the Academy—its openness to new ideas and new personalities. Furthermore, it was subject to a process that was typical for the master-disciple relationship: a student was taught by a master, but after reaching puberty—in this case intellectual—he was supposed to leave and follow his own path.

According to Plato, the goal of the Academy was to educate student-philosophers who would in the future become rulers. It was based on the premise that the master was responsible for teaching his disciples how to perform socially important functions. Here education is understood as a specific responsibility for the state, and being a master—as the task of preparing the next generation to work for the country and to find the best disciple who will undertake this task. This type of prosocial and civic attitude is also a characteristic of the master-disciple relation which often eludes us when we think only from the individual perspective.

## **Buddhism**

In the case of Buddhism and its many different variations, the most important issues relating to the master-disciple relationship are connected with the biography of Siddhārtha Gautama, the Shakyamuni, simply known as Buddha.<sup>5</sup> The origin of

---

<sup>5</sup> The presented biography of Buddha is based on Gabriele Mandel Khân's publication *Budda oświecony* (2003), as well as a number of essays discussing the different periods of this tradition, collected in *Filozofia Wschodu*, edited by Beata Szymańska (2001; see especially Kosior 2001a, 2001b; Jakubczak 2001). For a selection of source texts on Buddhism see Kudelska (2002: 217–284).

Buddhism—a philosophical and religious system, a form of spiritual development (Kosior 2001a, 2001b; Jakubczak 2001)—is directly connected with the figure of Buddha Shakyamuni, also called Siddhartha, who lived at the turn of the 6th and 5th centuries B.C. in Northern India.

Buddha was the son of King Śuddhodana and his first wife Maya. Legend says that his life was as marvelous and amazing as was his conception and birth, although from a structuralist perspective these types of stories about the lives of saints can be found in different times and places all around the world. He was born and immediately knew how to walk. He started by walking seven steps, and lotus flowers grew in his footprints. It was the first sign of Buddha's greatness, confirmed by the Brahmins who found birthmarks on his body that demonstrated his extraordinariness, otherness and other supernatural qualities. In the culture of that time this was seen as an equivalent of power, being a prince, ruling over the world, but it could also mean that he would become a monk, an ascetic who would help people free themselves from evil. Buddha's father, the king, did not want his son to live among common people, to see their suffering, misery and unhappiness. He wished for his son to continue his family's rule.

As often happens in legends, it was not possible to escape destiny. During a chariot ride Buddha met four important figures who changed the way he perceived reality. These encounters opened his eyes to old age, since he had met a sick, weak old man, but also—to the suffering caused by a disease—as he had witnessed the grievance of a sick man and had heard his cries of pain. He had also met a funeral procession, which taught him about the existence of death, and a beggar—a hermit and ascetic whose testament had shown him the way forward. After meeting the hermit, Siddhartha asked his father for permission to visit the masters of Samkhya, a Hindu philosophy that teaches liberation (of the spirit from the material body).

This is the beginning of his adventure with masters which reveals new layers of the master-disciple relation, including the idea of an encounter, perhaps as important as the concept of "dialogue." In his journeys, Buddha encounters important and prominent people, however, they are not teachers. They greatly influence his life, but only for a short moment. They are an inspiration. Because of them the hero breaks the existing ways of thinking, and they encourage him to act and change his life. All of these elements are important in different types of road stories or initiation stories (regardless of the times or the cultures they come from, or the genre they belong to). The encounters lead the hero on a new path.

Having left his father's palace, Siddhartha spent the next seven years travelling and seeking wisdom. He met many wise men, and each of them taught him something different, but without providing any answers to the spiritual questions he wished to understand. He learnt how to do physical exercises that helped him achieve nirvana. He trained in interpreting the Vedic scriptures. He practiced concentrating in order to overcome body matter. But everything still seemed worthless to Buddha, since it all remained on the level of rituals, without

guaranteeing true freedom and the salvation of humanity. He searched for other masters and teachers, but the ascetics seemed equally ineffective as the rulers, and their actions—as ambitious and unrealistic. This proves that transformation never occurs suddenly—it is a process of becoming. Different encounters influence change, but the hero must grow up in order to truly achieve a new sense of life.

What is important in this scenario is the fact that Buddha can be seen as an example of a self-made man, someone who has achieved knowledge, abilities, wisdom and spiritual peace thanks to his own work and decisions. Although transformation is seen as the result of these encounters, it is the hero himself who in fact decides to choose a new life path. There is no guide who could help him, there are only (or is that enough?) inspirations to change. Contrary to the previous examples, here we see a master who seems to emerge out of nowhere. However, we must remember that it is only a description of an ideal type, since the emergence of Buddhism was a historical process, rooted in culture. Indeed, all of the figures Buddha encounters during his journeys are deeply rooted in the Indian traditions and religious beliefs, and are equipped with many meanings.

But let us return to the prince himself. He wished to pursue the middle road, without relying on extreme solutions or radical ideas about life. This helped him to achieve enlightenment and finally become Buddha. Enlightenment was a result of understanding that our consciousness is the sum of unreal, socially-constructed norms, values which influence our behavior, emotions and relationships. Imposed on them are various temptations of the material world, ambitions, the lust for power (including the master's power over his disciple). Indeed all of these are phenomena or facts that are apparent to our self, to our being in the world.

Buddha began to share the knowledge that leads to enlightenment with others, e.g. with merchants who were traveling all over the world and trading goods, which can be foretell the spread of Buddhist thinking. Here we see another important characteristic of the master-disciple relation. The master must present his teachings to those who can in turn pass them to others. The spreading of an idea is crucial in this relationship (as in Christianity are the concepts of evangelization or apostolate), to make sure the idea will continue to live on even after the master is gone. The choice to teach merchants is even more important, since because of their travels they become natural transmitters of ideas.

During his journeys, Buddha gained not only followers and believers, but also disciples, monks who would preach his teachings to others. They accompanied him in his travels, and when they could not—they taught his philosophy to others. The stories about liberation and enlightenment turned out to be convincing enough for the people who heard them that king Bimbisāra offered a gift to Buddha—the Veluvana park, in which he founded his first Vihara, a Buddhist monastery.

Similar to any other social institution, the master-disciple relationship requires material structure, a framework, a piece of land, or simply a setting in time and

space. We must remember that in most cases a master's school is connected with a specific place. Without the material foundation, the master-disciple relation could not happen or develop. This was apparent in the example of guild mastery, as it is in Buddha's story. It is also an element which we often forget when we talk about defining the master. But the master himself in this specific place can be perceived as a person who explains the world and its mysteries, who introduces novices to a particular way of thinking and living. We may call it the introductory function of the master, just as Witkowski quoted Eliade's notion of the initiating function of a master.

## Guru

The last story concerns a master and a teacher who can be encountered in Hindu society<sup>6</sup>. The word "guru" translates as "important person" (it is a word from the Sanskrit: "gu"—darkness, "ru"—to save, meaning someone important, honorable, a guide), and a guru is a person who leads others out of darkness, someone enlightening, a teacher, master and spiritual guide. He is highly respected and is an authority figure in his community (and this is an important observation, since a guru can be a domesticated, well-known and familiar person, not necessarily a public one). Gurus were often worshiped as personifications of a deity, but they were also treated not unlike normal teachers (and were thus responsible for the transfer of knowledge more than serving the role of a master). Historically speaking, gurus were leaders in Sikh communities, but the title is also applied to teachers of Vajrayana Buddhism. Additionally, their presence was essential for the spiritual development and enlightenment of individuals, therefore one had to choose a guru who would lead one through the spiritual and mystical paths, helping to avoid mistakes or not to make wrong choices. In this way a guru became a mystagogue, a spiritual leader who would show the way to becoming one with the Divine Being through an inner liberation (*moksha*).

A guru is an element of traditional Hindu spirituality, and in a broader sense—the entire Indian culture. In India a guru is part of the authoritarian and hierarchical society. Among his believers, a guru is treated with as much respect as a father is in his family, but a young person may choose a guru by himself. However, this is met with ambivalent reactions, since on the one hand we feel fascination, and on the other—a defensive reaction. A master therefore belongs not only to the school system, education, but is also a part of culture, a symbol. And as this symbol—a master belongs to commonly respected people who occupy a high social position. He deserves respect and honor—elements which have already appeared in the previously discussed examples of mastery.

---

<sup>6</sup> For more information on the philosophical and religious traditions of India see Nakamura (2005: 53–175), Szymańska (2001: 11–313).



Initially a guru was a teacher of religion, taking part in every family celebration. This *Acharya guru* (guru-teacher) taught Hindu religious knowledge, and that which was secular. As a *Diksa guru* (master of initiation) he had competence to inform people about specific religious practices and prepare them for initiation. He was also responsible for initiating a person to become a monk. Although he was not a priest, the *Purohit guru* could also fulfill priestly duties. The guru was responsible for the initiation process of his disciple, and because of that was responsible for upholding the social status quo.

A guru would gather his students, for example, to help them learn the yogic practices, so that they could realize their Divine being. The adepts would often pay the guru for his services, and sometimes also pay his family. Therefore, the master was dependent on his disciples. It was not a symmetric relationship. Whereas in most master-disciple relations the asymmetry leans toward the master, in this case it is to the contrary—the master must take care of his livelihood, which depends on his students. We can thus point to another aspect of the mastery relationship that is often forgotten or ignored; but may also play a crucial role even today, in those situations where in the educational system the teacher (no matter whether he is a master or not) is financially supported by the student.

Leszek Wojtczak points to this modern problem when he writes that:

Does a student still need a master? Can a student today, even if he accepts the master, ensure respect in society? Even in the academic community. Is a master still able to find employment for his student? This problem can be stated even more clearly: Under the conditions of market economy, which also regulate academic communities, it is not the master who chooses the student, but the student who chooses the master. It is not the master who promotes the student, who endorses him, who offers him proper conditions for work. It is the student who endorses the master and promotes the master and provides the master with means to receive a promotion. However, it happens very often that a master is a problem for a student, or becomes his rival, for example when applying for the same research grants or awards that are given by the university (1997: 30–31).

In this case it is not only about an asymmetrical relation between a master and a disciple, but about real competition—which in the free market economy system embedded in education, may be the competition between a disciple and a master.

\* \* \*

These last remarks have brought us from examples distant in time and space to those which are more contemporary to us (excluding one example), thus creating a kind of narrative temporal and spatial bridge. As will be shown in the next part of

the article, the various examples discussed above and presented as ideal types can in fact be used also in relation to the present day. Before we move on, it is necessary to organize some of the crucial elements that have appeared in the presented examples in order to juxtapose them with contemporary situations that refer to mastery. Let us use a table summary to present these abstract elements.

Table 1. Traditional/historical paths of mastery

Guild	Academy	Buddha	Guru
<ul style="list-style-type: none"> <li>- education in a stranger's house;</li> <li>- education as collective process, aimed at the continuance and development of a group;</li> <li>- education in a hierarchical (student-journeyman-master-guild) institution based on laws and customs;</li> <li>- guild laws (charters, contract) as an impersonal node connecting a master and an apprentice;</li> <li>- the choice of a master and apprentice is a collective decision of the guild;</li> <li>- the master is responsible for the livelihood of the student; in his home and workshop.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogue as the foundation of teaching;</li> <li>- leading role of the scholar;</li> <li>- openness to new ideas and new people;</li> <li>- discussions in the garden, walks <i>etc.</i>;</li> <li>- after reaching (intellectual) puberty the student must follow his own way;</li> <li>- civic and prosocial education;</li> <li>- the student must take responsibility for the country and society;</li> <li>- academy not only as a school of philosophy, but a "forge of staff".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- encounters which transform the hero's life, becoming an inspiration to change;</li> <li>- transformation understood as a long process of becoming, growing up, a path;</li> <li>- Buddha - from the perspective of an ideal type - as a self-made man who only begins to create a spiritual and thought school;</li> <li>- teaching knowledge and promoting your own ideas;</li> <li>- the material furnishing of the world essential in the process of creating and maintaining master-disciple relation;</li> <li>- introductory or initiatory role of the master.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- guru understood not only and not always as a public figure, but can serve his role in private or semi-private space;</li> <li>- oriented towards spiritual development, but also upholding tradition through rituals;</li> <li>- possibility of choosing a guru by yourself;</li> <li>- disciples secure the livelihood of the guru and his family, so that - on the material level - there is a reversal of the master-disciple relation and the asymmetry ascribed in it.</li> </ul>

There are other possible interpretations of the master-disciple relationship present in culture which expand the scope covered in important scholarship devoted to this subject, e.g. in Ewa Marynowicz-Hetka's *Mistrz – uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli o tworzeniu szkół naukowych* (1997) or Lech Witkowski's *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji* (2011). However, if we dig deeper into culture, especially in education, we may discover other clues that can expand the way we perceive the role of the master, or his attributes.

## Alternative paths of mastery<sup>7</sup>

### Alchemy

The first example of an alternative path is alchemy, understood as a magic art<sup>8</sup> which introduced the motif of initiation into the master-disciple relationship. Initiation—as was already emphasized in previous examples, especially in regard to the craft guild and guru-student relation—is understood as entering into a hidden circle of knowledge in which all of the most important mysteries of human life can be revealed. In this sense it is a pattern that is connected with various rites of passage in different traditions, cultures and times. If philosophy and religion ask questions about the meaning of life and immortality, then alchemy is supposed to provide a practical solution to these questions. It is a craft as well as a practical side of philosophy, a continuation of philosophical action and thinking. In addition to initiation, alchemy brings to life certain rituals connected with passing into a circle of people who have access to the mystery. It also institutionalizes this passage with the use of specialized equipment. Here again the material furnishing of the world (real elements of the symbolic passage) and the craftsmanship (alchemy is not only an abstract philosophy, neither can it be solely considered as magic) turn out to be important components of mastery and the master-disciple relation. Indeed, they are precisely the same elements which played a significant role in the case of being educated in a stranger's home. If we perceive a master only and exclusively in spiritual or intellectual categories, it is necessary to make a correction that will allow us to emphasize this material aspect.

---

<sup>7</sup> The following part of the article consists of a number of loosely connected tropes which could become their own stories about the different roles of the master, his relation with the disciple and his functioning in culture.

<sup>8</sup> And although alchemy has some obvious historical contexts and could therefore function in the first group of ideal types, because of its metaphorical and symbolic understanding in the development of modern variants of mastery I have chosen to present it in this part of the article. An excellent example is the popularity of Paulo Coelho's *The Alchemist* (1995) and its later use in different types of mastery that are realized today.

## E-learning

As a way of building and maintaining master-disciple relations, equipment is also required in e-learning—that is in teaching with the use of electronic media. In this type of education both the student and the master take on new roles. The former function of a teacher whose role was to transfer knowledge/information must necessarily change. The teacher should abandon the role of a sage and specialist and instead adopt that of a guide who prepares scenarios for classes and works together with students to create new ways of learning which combine different forms of education. The master is no longer an infallible lecturer, but a guide who leads the student along the right path. However, verification does not always happen in real life. The master is no longer the dominating side in this relations—the student’s educational needs become more important. The master becomes a mentor, the student—an active constructor of the entire educational process. When compared with previous examples, this introduces a significant change. In the past the disciple could work for the master (guild) or secure a livelihood for him (guru). However, the transmission of knowledge moved in only one direction.

We can assume that with the constant development of new technologies in which the young (pupils, students) are better oriented, this reversal of the master’s position will continue to affect the master-disciple relationship. If in the case of the guru the asymmetry was connected with the material (financial) advantage (and obligation) of the student, then here the asymmetry operates on the level of teaching and educating—the essence of the master’s position. It is the student who has knowledge how to move through the landscape of new technologies, and knows it better than the teacher (is he still a master, then?), even though it is the latter who is still—at least formally—doing the teaching (the issue of upbringing is difficult to settle in this case). In this context it is helpful to return to categories introduced by Margaret Mead (1978), since it is apparent that mastery as something characteristic for postfigurative cultures in which the elders pass on knowledge to the young, crosses into a prefigurative culture, in which the older generation cannot keep up with the rapidly changing world, and it is up to the young to take over the role of guides and to chart new directions. The rapid development of new technologies and new media is a perfect exemplification of this process.

Since at least the time of Marshall McLuhan (2001) this type of relation has undergone significant reformulation and revaluing from the perspective of media studies, especially when considering the role of media in the transfer of knowledge. The student engages in a dialogue with the master, but a new element is added to this dialogue—a computer with internet access. As a result, the master-disciple relationship becomes more than personal (perhaps even impersonal; or mediated through a mediatized, virtual personality). If we accept Bruno Latour’s Actor-

Network Theory (2010), we can argue that mastery perceived from the perspective of e-learning is at the same time a synergy between human (master, student) and non-human factors (computers, smartphones, the internet *etc.*).

### **Emotional mastery**

Referring to Daniel Goleman's concept, we can also talk about emotional mastery.<sup>9</sup> Goleman's book was published in the same period that Francis Fukuyama famously declared that we are witnesses to "the end of history" (1996). World economies were advancing thanks to capitalism and neoliberal democracies, built on such values as individual autonomy, competition, (hyper)individualism. At the same time interpersonal and intergenerational solidarity was disappearing, replaced with fear and anxiety about the future (Bauman 2006, 2007; Beck 2012). Some of the effects of this transformation had to do with emotional incongruity, a lack of understanding of human relations, depression and desperation, frequently ending in aggression. That is why Goleman's idea was (initially) greeted with enthusiasm, firstly—in order to measure and evaluate emotional intelligence, and secondly—in an attempt to shape and strengthen it. For this reason it is necessary to emphasize the importance and strong influence of masters on the emotional states of their disciples. Today's master must know the reality of social life, as well as both the intellectual and psychological state of his students. The master can be seen as a sort of therapist, a psychologist who teaches lessons on self-knowledge and self-progress (similar to a coach, a trainer, a tutor). It is especially important in our multicultural times when we need to engage in dialogue with Others and Strangers. It is also connected with the new tasks required from schools, which are no longer supported by increasingly dysfunctional families. For this reason schools and teachers alike have to be prepared for these new tasks, greatly surpassing both the school's structure and organization, and the teachers' competences and education. Naturally, these are possible new approaches to, or new contexts for understanding contemporary mastery, which has undergone a process of redefinition (similar to the example of e-learning) when compared to its more traditional form. Even if we are not able to fully realize, name, define or conceptualize them, nevertheless these kinds of imaginary (social) experiments can help us to create structures and (social) institutions that will aid our development, or the transfer of knowledge that will be adequate to the needs, while also helping students to engage with the new world.

---

<sup>9</sup> Although Daniel Goleman's work is not necessarily considered as a proper academic publication, it nonetheless did expand the vocabulary of the social sciences by characterizing a particular type of intelligence, or rather a certain type of sensitivity to the needs of the other person, paying attention and being empathetic (Goleman 1997).

## Tutoring

Another example of new tendencies we can include—or rather, which include themselves—in the master-disciple relation are various new figures such as those of a trainer, a coach, a mentor, a leader or—what will be discussed as the primary example of this tendency—a tutor.<sup>10</sup> The master-disciple relationship is often treated as a base for tutoring, understood as an individualized, direct and elitist method of teaching. Its beginnings are connected with the English universities of the Middle Ages, although, as some sources claim, this method was initially developed outside of the university, and the first “tutors” were graduates hired by aristocratic families (here we can see some similarities with the Hindu guru, yet without the evident spiritual component of teaching). Tutoring proved to be such a success that in the 19<sup>th</sup> century it was introduced as a common method of teaching at Oxford University. Regulations were set up, with the main rule being the teacher-pupil meetings considered as the general form of education, completed with lectures and seminars. During the term a student (indeed it is an asymmetric relation, oriented at the student and not at the master) takes part in eight to twelve tutorials, which are simply meetings with the teacher. During the tutorials the student presents an essay he has worked on, and that paper forms the basis of an ensuing discussion. The essay collects the student’s thoughts on a topic chosen by the teacher. The aim of these tutorials is to prepare the student for the exam, and for the teacher to verify the student’s knowledge on particular subjects (which the student learns by himself, e.g. by searching for relevant sources). In the end the student has the possibility to broaden his horizons, learn new abilities and master new competences.

Today tutorials are a popular method also in Poland. There are several institutions which have a long tradition of educating children, adolescents and students with the application of this method. An interesting Polish example of tutoring is the academic society Collegium Invisibile (CI) which was founded to help particularly gifted students as well as to prevent—as is stated on their website—“the destructive influences of the masses on higher education.”<sup>11</sup> The society consists of professors and students who work together within the master-disciple paradigm, and is inspired by the experience of prestigious British universities. The idea behind Collegium Invisible also references the 18<sup>th</sup> century Collegium Nobilium—that is why one of its aims is to help advance responsible civic attitudes. Students who are accepted into the tutoring program of the Collegium receive

---

<sup>10</sup> I focus on tutoring since it is a method that is closely aligned with academic practice. However, both mentoring and coaching could be also mentioned, growing from the identical course—the cooperation between a master and a pupil. There are many publications dedicated to them, in which tutoring is connected with education (at every level), mentoring with business, and coaching with work on resources and individual psyche.

<sup>11</sup> <http://ci.edu.pl/> [accessed: 20.09.2018].

a chance to work with excellent Polish professors who are recognized as authority figures in their respective fields (but not only, since students may also choose guardians from outside of their field). The tutorials (although not as intense as the ones at the University of Oxford) enable students to follow an individual academic path. Each year more than a dozen talented students join the organization, also as part of a program dedicated for high school pupils who are the beneficiaries of the National Children's Fund.<sup>12</sup> "The First Tutor program" connects the Collegium students with ambitious high school pupils (who chose both the subject and material). The CI aspires for its graduates to play a significant and active role in the academic and social life in Poland.

Another academic example is the "Artes Liberales" Collegium founded by professor Jerzy Axer (also the creator of the interdisciplinary individual studies in the humanities program). One of the ideas behind the creation of "Artes Liberales" was the cooperation of a student with a master who introduces him to the academic world and facilitates his intellectual development. Their website states that: "Collegium Artes Liberales is a university which up until now was only a dream. It is a collaboration between professors and students who learn from each other. It is an experiment in which no one remains passive, but every member constantly searches for and works on his or her spiritual and intellectual self-improvement."<sup>13</sup> Each student has a chance to take part in an individual studies program coordinated by a tutor which corresponds to their individual preferences and passions. The "Artes Liberales" students are given the possibility of choosing disciplines and courses that were available in the eight cooperating universities (University of Warsaw, Jagiellonian University, John Paul II Catholic University in Lublin, Nicolaus Copernicus University in Toruń, Adam Mickiewicz University in Poznań, University of Wrocław, Marie Curie-Skłodowska University, and University of Silesia).<sup>14</sup>

Tutoring is also practiced at the school and preschool levels, e.g. by the "Sternik" Association. It considers tutoring in the context of personalized education which aims for the comprehensive development of a young person. From this perspective a tutor is seen as a family guardian, someone who helps the family prepare an individual development plan for the child. The tutor is responsible for getting to know the child and in helping him to advance his skills. The parents regularly meet with the guardian (most often three times a year) to discuss the educational progress of their child. Therefore the master's (masters') guardianship is not limited only to the pupils themselves, but it also covers their closest surroundings, parents or legal guardians.

---

<sup>12</sup> <http://fundusz.org/> [accessed: 20.09.2018].

<sup>13</sup> <http://www.aal.edu.pl/node/385> [accessed: 20.09.2018].

<sup>14</sup> 2017 was the last year of enrollment to the MPISD AAL program. BA and MA studies were closed in the year 2011/2012.

Similarly as in the case of the previous four examples, we can organize the most important elements of the ideal type of each of the alternative paths of mastery so that we can point to both similarities and differences between these models.

Table 2. Alternative paths of mastery

Alchemy	E-learning	Emotional mastery	Tutoring
<ul style="list-style-type: none"> <li>- initiation of the student into the circles of secret knowledge, hidden, but relating to the most important problems connected with human life;</li> <li>- rite of passage;</li> <li>- alchemy understood as a type of craft;</li> <li>- the real (practical) and symbolic role of the material furnishing of the world in the development of the master-disciple relation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- advances in new technologies (IT), especially communication (ICT);</li> <li>- asymmetry in the master-disciple relation - the domination of students as a result of the move from postfigurative to prefigurative culture;</li> <li>- the role of media and mediality in the transfer of knowledge;</li> <li>- soft- and hardware as a crucial non-human component shaping the master-disciple relation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- the addition of the category of emotional mastery to the previously functioning intelligence, wisdom or spirituality;</li> <li>- focus on the disciple's emotions and emotionality, which requires new skills from the master;</li> <li>- the master as therapist and psychologist;</li> <li>- dialogue with Others in the contemporary globalized and multicultural world.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- new figures of the master: tutor, coach, trainer, mentor, leader;</li> <li>- tutoring as a method of individualized elitist education;</li> <li>- effectiveness of this model of educating;</li> <li>- self-improvement connected with individual work;</li> <li>- a way to overcome the weaknesses of mass education;</li> <li>- academic and civic development;</li> <li>- other actors engaging in the master(tutor)-disciple relation, e.g. the student's parents or other family members.</li> </ul>

## Conclusion

Ewa Marynowicz-Hetka is right when she asks about the significance of discussing the role of masters today, pointing to the importance of the relationship:

The time of social transformations makes more visible the social context of educational processes, the shape of this relation in the academic world, understood as a social institution and as a realization of its social function, which is on the one hand to stimulate research and continue discovering new spaces, and on the other hand to preserve tradition and cultural heritage (1997: 11).



The figure of the master interweaves that which is contemporary and pro-development with that which is traditional and aimed at protecting our heritage. The paradox pointed by Marynowicz-Hetka—the combination of seemingly exclusive elements—is indeed the true essence of mastery. It should therefore be no surprise how many of these threads were discussed in this article. Some of them exclude, others complement each other; some are constantly returning leitmotifs, others are deeply embedded in a given tradition and connected to a specific time in history. All of these different contexts centered around the master’s functioning both in the past and in the present, especially in terms of modern educational challenges, can be presented in the following form:<sup>15</sup>

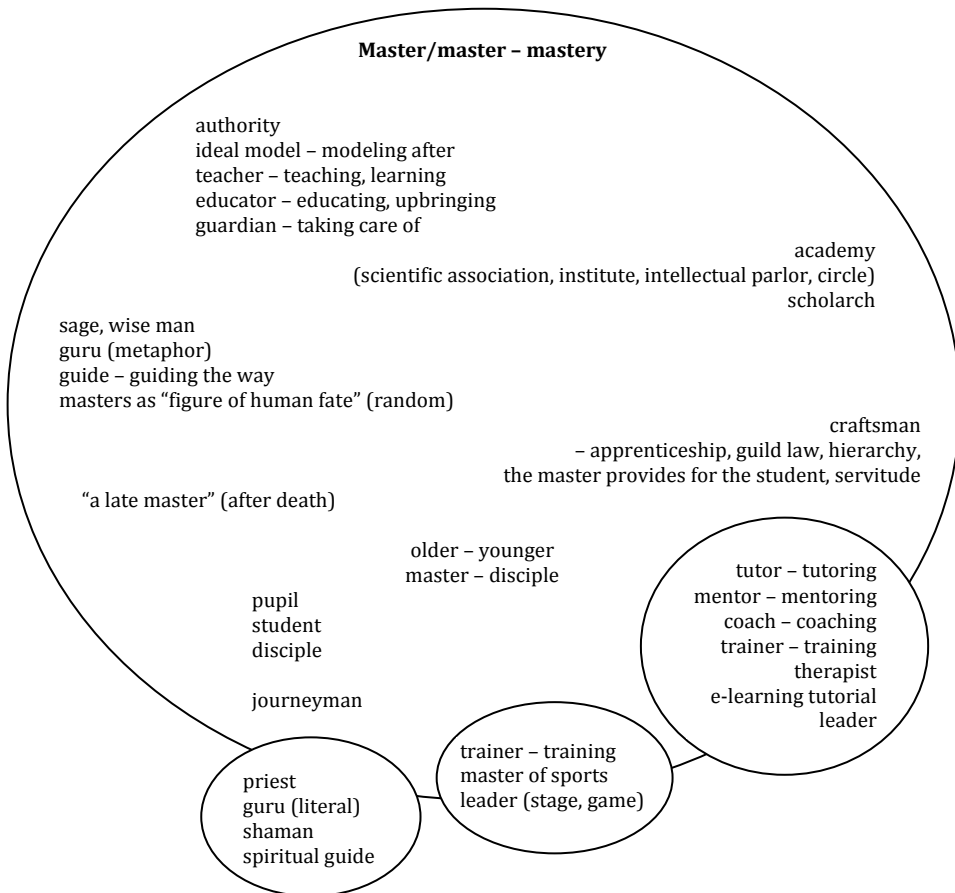


Diagram 1. Master/master - mastery

<sup>15</sup> The diagram was constructed by Adam F. Kola for a panel discussion about masters (called *Mistrzowie. Preliminaria* , organized by Marcin Kafar and Adam F. Kola as part of the Humanistic Forum at the Institute of Educational Research at the University in Łódź and the Collective Memory in Post-Communist Europe Research Group at the Nicolas Copernicus University in Toruń, which took place on December 12, 2015 in Toruń. The original diagram was updated and expanded for the needs of this article—A.M.K.

This diagram is not free from controversies. For example, the presence of such figures as a coach or trainer in the field of mastery can be considered questionable. The main part of the diagram consists of terms which directly—also in this article—relate to mastery and the master-disciple relationship. The left column directly refers to the master in the upper part, and to the pupil in the lower part, in both cases focusing on their different roles and functions. The right column consist of two groups of terms: the upper refers to the academy, the second to the craft guild. Three smaller circles which align with parts of the main circle but are not limited to it, include terms which because of their outside contexts do not refer directly to mastery. Looking from the left: the first refers to the religious sphere, the second to sports, and the third to modern techniques of personal development and education. In this sense they are not free from controversy, but as both the historical and contemporary examples discussed in this article have proved thus far, mastery is not a homogenous phenomenon and does not have clearly defined boundaries. It is dynamic, changes through time and in different cultures, is always rooted in society, strongly linked with the political or even economic context. As a result, the semantic field of the term “master” or “mastery” is indeed very wide, as the presented diagram attempts to show (and I am fully aware of the fact that we could list many other possibilities).

However, another issue is important in the educational context. The continuous updating and re-contextualizing of these categories and tropes of how to understand mastery may lead to new ways of utilizing this figure in didactic and educational processes. The master is not only and exclusively connected with some long-forgotten past (“the good old days”), nor does it have to be a conservative category. On the contrary, the figure of the master has the potential to introduce and expand educational and social innovations. The master does not have to be a frozen category, but a figure full of life. Broadening the horizon of expectations—mentioned in the first part of this article—is indeed the most important challenge standing before anyone wishing to update the ideas of a master and mastery in today’s educational context.

Finally, we can quote the words of Jacek Piekarski, who in his work dedicated to masters and disciples rightly argues that “It is difficult to judge if the fact that we are still talking about the master-disciple relationship today is a result of an experienced deficit of meaning related to that relation, or is it the result of our difficulties in reading it” (1997: 16). I believe in the second answer, which also gave me the impulse to write this essay. Perhaps after analyzing the various themes and narrative strands presented on these pages the difficulties will seem far less serious, which may help us to employ the contemporary role and position of a master with much more success. “To understand the rest of the specific terms would perhaps require the creative participation of an embodied master” (Witkowski 2007: 277).

## References

- Bauman Z. (2006) *Płynna nowoczesność [Liquid Modernity]*, transl. by T. Kunz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2007) *Płynne czasy: życie w epoce niepewności [Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty]*, transl. by M. Żakowski, Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Beck U. (2012) *Społeczeństwo światowego ryzyka: w poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa [Weltrisikogesellschaft: Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit]*, transl. by B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chałasiński J. (1928) *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna: studjum z socjologii wychowania*, Poznań, Fiszer i Majewski: PIS.
- Coeelho P. (1995) *Alchemik [O Alquimista]*, transl. by B. Stępień, A. Kowalski, Warszawa, Drzewo Babel.
- Fukuyama F. (1996) *Koniec historii [The End of History and the Last Man]*, transl. by T. Bieroń, M. Wichrowski, Poznań, Zysk i S-ka.
- Goćkowski J., Siemanowski A. (Eds.) (1981) *Szkoły w nauce: praca zbiorowa*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Goleman D. (1997) *Inteligencja emocjonalna [Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ]*, transl. by A. Jankowski, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Havelock E. A. (2007) *Przedmowa do Platona*, transl. by P. Majewski, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Husserl E. (1975) *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, transl. by D. Gierulanka, R. Ingarden, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Husserl E. (1982) *Medytacje kartezjańskie*, transl. by A. Wajs, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jakubczak K. (2001) *Filozoficzne szkoły buddyzmu mahajany – madhjamaka i jogaczara* in: *Filozofia Wschodu*, B. Szymańska (Ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 207–244.
- Khân G. M. (2003) *Budda oświecony [Buddha L'illuminato]*, transl. by H. Borkowska, Warszawa, Muza.
- Kosior K. (2001a) *Buddyzm pierwotny* in: *Filozofia Wschodu*, B. Szymańska (Ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 181–196.

- Kosior K. (2001b) *Wczesne szkoły buddyjskie. Abhidharma* in: *Filozofia Wschodu*, B. Szymańska (Ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 197–206.
- Kot S. (1996) *Historia wychowania*, vol. 1, *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Latour B. (2010) *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci* [*Reassembling the Social. An Introduction to actor-Network Theory*], transl. by A. Derra, K. Abriszewski, Kraków, Universitas.
- Marynowicz-Hetka E. (Ed.) (1997) *Mistrz – uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli o tworzeniu szkół naukowych*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- McLuhan M. (2001) *Wybór tekstów*, transl. by E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań, Zysk i S-ka.
- Mead M. (1978) *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego* [*Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*], transl. by J. Hołowka, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nakamura H. (2005) *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia* [*Ways of Thinking of Eastern People: India-China-Tibet-Japan*], P. P. Wiener (Eds.), transl. by M. Kanert, W. Szkudlarczyk-Brkić, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Plato (2002) *Fedon* [*Phaedo*], transl. by W. Witwicki, Kęty, Wydawnictwo Antyk.
- Reale G. (2001) *Historia filozofii starożytnej* [*A History of Ancient Philosophy II. Plato and Aristotle*], vol. 2, *Platon i Arystoteles*, transl. by E. I. Zieliński, Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Rybicki P., Goćkowski J. (Eds.) (1980) *Autorytet w nauce: praca zbiorowa*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Saussy H. (2006) *Exquisite Cadavers Stitched from Fresh Nightmares: Of Memes, Hives, and Selfish Genes* in: *Comparative Literature in an Age of Globalization*, H. Saussy (Ed.), Baltimore, The John Hopkins University Press: 3–24.
- Stróżewski W. (2007) *Promieniowanie mistrza*, „W drodze”, 2 (402), <http://www.wdrodze.pl/miesiecznik/index.php?mod=archiwumtekst&id=12327#.W6k36fZpzIU> [accessed: 20.09.2018].
- Szymańska B. (Ed.) (2001) *Filozofia Wschodu*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tatarkiewicz W. (1998) *Historia filozofii*, vol. 1, *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Weber M. (2011) *Racjonalność, władza, odczarowanie*, transl. by M. Holona, A. Kopański, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.

Witkowski L. (2007/2016) *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Witkowski L. (2011) *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Znaniecki F. (1928) *Socjologia wychowania*, vol. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa, Skł. gł. Książnica-Atlas.

Znaniecki F. (1930) *Socjologia wychowania*, vol. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa-Lwów, Nakł. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, skł. gł. Książnica-Atlas.


Znaniecki F. (1984) *Społeczne role uczonych*, transl. by J. Szacki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

### **Online sources**

<http://ci.edu.pl/> [accessed: 20.09.2018].

<http://fundusz.org/> [accessed: 20.09.2018].

<http://www.aal.edu.pl/> [accessed: 20.09.2018].

Adam F. Kola\* 

## How Should One Write about Masters?

### Abstract

The aim of the paper is to answer the question: how should one write about masters? It is a question about the narrative strategies of authors writing about masters. The presented analysis is based on five examples: (1) John A. Hall's *Ernest Gellner: An Intellectual Biography*, (2) Anita Burdman Feferman and Solomon Feferman's *Alfred Tarski: Life and Logic*, (3) Edmund Leach's *Lévi-Strauss*, (4) Andrzej Walicki's *Idee i ludzie. Próba autobiografii [Ideas and People. An Attempt at an Autobiography]*, and (5) *Dialogues* by Roman Jakobson and Krystyna Pomorska. Each text presents different rhetorical devices, authorial relations to the master, and academic aims. The paper concludes with a critical comparison of the five examples (with the addition of some other minor cases also discussed in the paper).

**Keywords:** Master, mastery, student, master-disciple relation, Andrzej de Lazari, Ernest Gellner, Alfred Tarski, Claude Lévi-Strauss, Andrzej Walicki, Roman Jakobson, rhetoric, narration.

### Jak pisać o mistrzach?

#### Abstrakt

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, jak pisać o mistrzach? Innymi słowy, postawione pytanie dotyczy strategii narracyjnych stosowanych przez autorów piszących o mistrzach. Główna część tekstu oparta jest na pięciu przykładach: (1) John A. Hall *Ernest Gellner. An Intellectual Biography* (2011), (2) Anita Burdman Feferman, Solomon Feferman *Alfred Tarski. Życie i logika* (2009), (3) Edmund Leach *Lévi-Strauss* (1998), (4) Andrzej Walicki *Idee i ludzie. Próba autobiografii* (2010) oraz (5) *Dialogues* Romana Jakobsona i Krystyny Pomorskiej. Każdy tekst przedstawia inne

\* Nicolaus Copernicus University in Torun, University of Chicago, Visiting Scholar.

zestawy narzędzi i technik retorycznych, relacji autora wobec mistrza oraz cel akademicki. Porównanie tych pięciu przykładów (i mniej rozbudowanych przypadków prezentowanych w artykule) stanowi konkluzję artykułu.

**Słowa kluczowe:** Mistrz, mistrzostwo, uczeń, relacja mistrz – uczeń, Andrzej de Lazari, Ernest Gellner, Alfred Tarski, Claude Lévi-Strauss, Andrzej Walicki, Roman Jakobson, retoryka, narracja.

## A somewhat personal introduction

In the introduction *Wprowadzenie liryczne* to his book, my master wrote about his own masters. It begins with the following: “Everyone of us feels the need to have an authority figure, but not all of us are given the chance to meet a true Master” (Lazari 2000: 5). Mastery is connected with the authority a student searches for, the master becomes a role model and an anchor in the tumultuous professional life. The singular suggests that there can only be one Master. However, the following words seem to counter this simplification, and they lead us—indeed these are the words of a Russianist—to “a lived life.” Andrzej de Lazari continues: “I had three Masters. The first—an Englishman named Bibs Ekkel—was, to be honest, an Anti-Master (like the Antichrist [indeed the book I am quoting is dedicated to the works of Dostoyevsky – A.F.K.]). Not only did he regularly get my decadent soul drunk, he also taught me how to play the balalaika” (ibidem). Although this anti-master is obviously a provocation, it is one that is reflected in the literature about mastery (Wejland 2019). De Lazari then moves on to the next figure: “If I had not met the right Master—Andrzej Walicki—I would probably still be playing the balalaika (as I had done in the past) in ‘Borscht and Tears’ located on Beauchamp Place in London” (ibidem). This example does not yet complete the master-disciple relationship.

When the right Master had left for Australia (and later the United States), I asked Ryszard Łuźny if he would become my stepfather, considering the fact that my spiritual father had left me. His answer was: “Dear stepson!...” Ryszard Łuźny became my third Master, since as Dostoyevsky’s Inquisitor states: “I tell you that man has no more tormenting care than to find someone to whom he can hand over as quickly as possible that gift of freedom with which the miserable creature is born” (ibidem).

Dostoyevsky’s original provocation is discernible in de Lazari’s words, since it is not about looking for someone to bow to, but about learning, inspiring each other, about sharing fascinations and different types of relations. Here, mastery is understood as being not only and not exclusively a scientific, academic category, and the master does not have to be an authority figure. If I were to ask

metaphorically—does not having a Master result in some deficit in existence, or an incomplete being? This is not what I want to say. The issue is always individual. But one thing is certain: if a person has a Master, then his existence is more complete. Even if the Master is an Anti-Master who intoxicates our soul and body, fills it up with sounds—to fall for a moment into stereotypical thinking—of the nostalgic Russian landscape, as happens with the sound of the balalaika. However, those who know what happened to de Lazari after he returned from London, especially the story about the balalaika, will know that this example of anti-mastery finally led to the birth of a truly educational project—a balalaika orchestra, and the forging of new friendships. A student had turned into a Master, inviting new disciples into his world.

Although I could write about my personal experiences and my own three masters, I am interested in larger structures, not in personal accounts. The number three could suggest some symbolic structures, but let us leave this aside and instead focus on narrative structures. There are more than three of them.

## Choice

I shall analyze and interpret five texts about masters, and additionally point to several other contextual references, which out of necessity will be summarized only briefly. All of these texts, including Andrzej de Lazari's introduction, do not cover every existing possibility, but rather show the possible strategies of writing about masters. Thus, they will allow us to answer the question from the title: how should one write about masters?

I have chosen four publications which deal with masters in different ways: (1) John A. Gall's *Ernest Gellner. An Intellectual Biography* (2011), (2) Anita Burdman Feferman and Solomon Feferman's *Alfred Tarski. Życie i logika* (2009), (3) Edmund Leach's *Lévi-Strauss* (1998), (4) Andrzej Walicki's *Idee i ludzie. Próba autobiografii* (2010), and Roman Jakobson and Krystyna Pomorska's *Dialogues* (1983). The choice of these materials is naturally predicated upon the economy of writing (and therefore reading of) academic articles and the required length of the text. Therefore, it does not exhaust the possible strategies. Nonetheless, the choice is deliberate, as I have decided to discuss works that best illustrate various writing strategies.<sup>1</sup> A common feature of these examples is the fact that they constitute

---

<sup>1</sup> However, I must explain one significant omission, especially since it represents a rather large number of narratives about masters. If I were to develop this model of writing, it would be called—according to the format adopted in this article—“Maria Renata Mayenowa” (see: Chodźko, Feliksiak, Olesiewicz 2006). These are books which are written by different authors, have heterogenic construction (or—in the context of literary studies it would be more precise to say—like a *silva rerum*), with a clear master-disciple foundation. The analytical and interpretative problem with this book, however, lies in its character: the multitude, diverse polyphony *etc.* There is no single writing strategy, but an entire assortment which together form a totality in the reader's reception. Perhaps it would be necessary to



a fairly homogenous group of authors: (1) who lived in the 20<sup>th</sup> century and in the beginning of the 21<sup>st</sup> century (Tarski 1901–1983; Lévi-Strauss 1908–2009; Ernest Gellner 1925–1995; Andrzej Walicki 1930–; only Roman Jakobson slightly stretches the rule, since he was born in 1896 and died in 1982); (2) who had experienced a shorter or longer period of emigration; (3) who have been widely recognized for their work in their respective academic disciplines and in other fields; (4) who have had great influence on the development of these academic fields; (5) whose professional and personal experience can be considered as paradigmatic for 20<sup>th</sup> century intellectuals. All of these biographical elements allow us to show a common trait in their intellectual biographies, similar conditions for development, concurrent disciplines, while also to clearly present the differences between them. The entire narrative will be therefore based on a duality between that which is common and similar (both on the auto/biographical and narrative level) and that which is different (also on both levels). However, it is not the biographical particularities which serve a critical role in my analysis, but what was written about them as masters.

### **Ernest Gellner: looking for a pattern of thought (cultural context)**

John A. Hall's book about Ernest Gellner, the author of the important study *Nations and Nationalism* (1991), is not an example of a hagiography, as Hall himself states in the introduction (Hall 2011: xi). However, it is based on personal experience. In the early 1970s the author had attended Gellner's lectures at the London School of Economics, and later himself taught courses that were complimentary to those lectures, and finally—after the fall of communism—worked at the Central European University in Prague, to which where Gellner moved at the end of his life. Particularly in reference to that last period, Hall writes that he found Gellner “to be an exceptionally attractive human being: witty, extremely kind, modest, and blessed with a genius for creating something of a tribe around himself, cemented by an endless stream of postcards—sent, one felt, to counteract a sense of loneliness” (ibidem).

Contrary to many other narratives about mastery, Hall's book is not a hagiography for several reasons. Firstly, as Hall declared himself, Gellner would certainly hate such a publication. It seems that admiration towards a person does not have to mean resignation from criticism. Since the time of the publication of his famous work *Words and Things. A Critical Account of Linguistic Philosophy and a Study in Ideology* in 1959, this has become a hallmark of Gellner's thinking. Because the

---

change the optic on how to write about masters from writing strategies to reading strategies. It is however a different task which directs our attention e.g. to sociology of literature (Janusz Lalewicz) and the Polish school of literary communication (Michał Głowiński, Janusz Stawiński), or research on reader response (Stanley Fish; see: Kola 2013).

master had required critical thinking and thus ended up protecting his student from falling into such traps, Hall's book is not written from the perspective of uncritical admiration. Secondly, Hall acknowledges that "due perhaps to his influence I share some of his dislikes, but I do not accept all of his positive arguments or normative stances" (ibidem). Indeed, if we can talk about the importance of affinities and intellectual fascinations, which are also clearly recognizable in Hall's own academic work and the topics he studies (e.g. nations, nationalism and civic society<sup>2</sup>), then at the same time the book does not thoughtlessly agree with everything Gellner said, as there is space—indeed, created by Gellner himself—for intellectual disagreement, expressing personal opinion, and difference. As Hall's entire book proves, this is a result of Gellner's lived experience and historical background, and the culture he grew up in and remained attached to for his entire life, as well as the different ideals he shared, including political ones.

Hall writes that "I am no self-appointed guardian of his life and thought, and so I take care to point out where his theories and arguments are, in my judgement, problematic or wrong. I seek to explain the pattern of his thought, to place it within the context already noted," that is, Central European culture, particularly the culture of the Jewish intellectual, the experience of emigration, intellectual formation in Great Britain *etc.* (ibidem). A reference to Ruth Benedict's canonical study *Patterns of Culture* is understandable and quite obvious, however, the change from Benedict's plural *patterns* to Gellner's singular *pattern* is significant. Above all, Gellner's intellectual biography is a historical and cultural study, which—based on research in archives and in literature—proposes a reconstruction of the context in which a given person had lived. In a similar vein to various historical, sociological or cultural studies, it is an attempt to characterize why a person held particular opinions or attitudes, created certain theories or methodologies, acted in the way he or she did.

The book *Wittgenstein's Vienna*, written by Allan Janik and Stephen Toulmin in 1973, remains a model of this kind of intellectual biography (Janik, Toulmin 1996). In order to determine why Ludwig Wittgenstein was who he was, why he thought the way he did, and where his ideas came from, the authors point to Vienna at the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, the city of Sigmund Freud, Victor Adler, Arnold Schönberg, Gustav Klimt and Oskar Kokoschka. Similarly, in Hall's book Prague becomes a formative city for the British intellectual. Naturally, it is not a belief in some *genius loci*, but a statement about culture, social and political transformations *etc.* which have shaped both intellectuals—Wittgenstein and Gellner. A comparison of both books exceeds the scope of this article. It is however interesting to list some common elements: (1) Vienna and Prague, Central Europe as a common cultural space and origin (2) two brilliant 20<sup>th</sup> century thinkers, who had both

---

<sup>2</sup> For more information see Hall's website: <https://www.mcgill.ca/sociology/faculty/hall> [accessed: 30.09.2018].

revolutionized their disciplines, (3) and had left a mark not only on academy as such, but also on the (4) biographies of many other people, including the authors Toulmin and Hall. Furthermore, (5) both books were written by Western intellectuals and intended for Western readers and (6) both are an attempt to explain the intellectual phenomenon of Wittgenstein and Gellner, respectively (7). In both cases it is crucial to understand the culture and the social and political context of the place of origin. We can thus clearly see a corresponding strategy invented and popularized by Janik and Toulmin's book. However, what is often lost in its reception is the personal, master-disciple relationship. Even if the authors conjure such readings away or point to counterarguments, as does Hall, it is nonetheless inevitable for either biographical or historical reasons. Only a particular type of intellectual formation which respects critical thinking—also aimed at the master himself—as a primary rule of scholarship can make this element less significant. However, this type of writing strategy can be interpreted in a different way. It seems that the adoption of a critical stance towards the master is the best and most comprehensive fulfilment of his mission, the end result of intellectual shaping or the student's academic program. Additionally, we can see that the master-disciple relationship does not have to remain at a school level or be a type of leadership, but it is also possible to develop in a more casual form. It is therefore not a craft guild model, but a modern realization of academic intellectual work. It is perfectly captured by the writing strategy adopted in both biographical works.

### **Alfred Tarski: the extravagance of a genius and the generational exchange (individual features)**

Anita Burdman Feferman and Solomon Feferman's book *Alfred Tarski: Life and Logic* (2004) is a perfect example of how a student writes about a master. Jan Woleński characterizes Solomon Feferman as one of Tarski's most brilliant students (in the 1950s he was his doctoral candidate at the University of California, Berkeley; Woleński 2009: 9), who also has considerable editorial merits in the field of logic (e.g. editing the selected works of Kurt Gödel, together with Jean van Heijenoort). Anita Burdman Feferman has written on the history of science, particularly logic (including a biography of Heijenoort), and knew Tarski for more than thirty years (Burdman Feferman, Feferman 2004: 1). It is worth noting—which is quite surprising considering the stature of Tarski—that their book is his first complete biography, combined with a consideration of his academic accomplishments (ibidem). Woleński points out that it is not without significance that a book like this was not written in Poland.

Similar to the studies written by Janik and Toulmin or Hall, this biography proposes a look into the complicated life of its intellectual hero, who is also a master for its authors, and focuses on characterizing Tarski's socio-political and

cultural background. As the authors emphasize many times, just like Wittgenstein and Gellner, Tarski was an assimilated Jew who grew into his culture (in this case—Polish culture). At the same time, however, as a result of the doings of Great History, Tarski was forced to live in a completely different Anglo-Saxon culture, and because of it—corresponding to the center-periphery logic (Arbiszewski, Kola, Kowalewski 2016)—had played an important role in the development of science. The book focuses on both his professional and personal biography, but also includes interludes that are more academic or popularizing in nature, which explain the most important accomplishments of logic, e.g. the paradox of Banach-Tarski or the issue of truth.

However, there is one thing that is special about this biography. The authors do not hide their fascination with Tarski's genius, describing his extravagance with eloquence and often relying on stereotypical portrayals, which is best exemplified by the title of one of the chapters: *With a Polish panache!* What is striking for a reader interested in the genre of masters' biographies is the authors' inclination to sensationalism. We are provided not only with descriptions of Tarski's personal matters, but also very intimate episodes (stories about his affairs with female students and doctoral candidates, directly calling him a womanizer), which includes a description of Tarski taking amphetamine to stimulate his intellectual powers during long working nights *etc.* The authors always invoke Tarski's genius to explain his various eccentric behaviors. This writing strategy does not belong to the model of a hagiography of a master, since it presents the Polish-American logician above all as a human, with all of his weaknesses, afflictions, and most importantly—as a genius. It is difficult not to notice that this can be seen primarily as a clever marketing strategy aimed at the reader. Indeed, Anita Burden Feferman's previous book, *Politics, Logic and Love: The Life of Jean van Heijenoort* (1993; another edition, under a much more absorbing title: *From Trotsky to Gödel: The Life of Jean van Heijenoort*, 2000), is constructed in a similar way. It discusses the amazing life of van Heijenoort, who as a young man worked as Trotsky's secretary in Mexico, was involved in an affair with Frida Kahlo, and later became a professor of logic and—as was already mentioned—together with Solomon Feferman edited the selected works of Gödel, then was shot by his fourth wife in Mexico, the same country in which he had spent his youth. The selection of episodes from van Heijenoort's life is intentional, as it shows Anita Burdman Feferman's writing strategy adopted with success also in Tarski's biography.

It cannot be denied that a narrative constructed this way is indeed extremely appealing to readers, as it draws them in, not unlike a good crime novel does, while still maintaining its explanatory value. Similarly to Janik, Toulmin and Hall, the book guides us through the cultural and socio-political context of Tarski's starting position, not concentrating as much on these aspects in relation to the receiving culture. All of these works are based on an assumption that the earliest years—socialization, acculturation—have a lasting influence on the life, personality,

opinions and writings of the protagonist. However, the addition of episodes describing Tarski's scandals and extravagances transforms the protagonist into a sort of literary superhero or cinematic hero, more than presenting him as a typical academic master. The flowing narrative perfectly captures this model of an anti-mastery master who—identically as in the case of Andrzej de Lazari's first master—did not confine this relationship in a traditional model. What is also interesting is the fact that in both cases the source of the stories about the master are his students, who not only enjoyed successful careers, but also became masters for others. The Fefermans are aware of this intergenerational transfer of knowledge and abilities, but also attitudes towards science and life. They admit that: "those who studied with Tarski became part of a school of thought with a tradition of rigor and a set of values that they transmitted to their own students" (2004: 25). And this is clearly evident in their book, since—despite what was already said—it cannot be viewed only as a cheap tabloid sensation. It maintains the rigor of academic writing and tries to understand the phenomenon of a genius. "Even to be known as a student of a student of a student—to be able to trace one's lineage as a descendent—of Alfred Tarski has its cachet" (ibidem). The academic generational exchange is as evident as in other cases, especially when we consider the fact that Tarski himself was born in a large intellectual family of the Lvov-Warsaw school—it turns out that some of the academic and interpersonal aspects of master-disciple relations are indeed firmly established. The book about Tarski the master is a story about this particular tradition.

### **Lévi-Strauss: a critique of the master (the auto-creation of "a student")**

Edmund Leach's book *Lévi-Strauss*, edited by Frank Kermode, was published in 1970 in the *Modern Master* series (or, as it was translated into Polish: *Masters of Modernity*). Previous entries in the series were dedicated to the lives of Albert Camus, Frantz Fanon, Herbert Marcuse and Che Guevara. As we can see, the choice of Modern Masters is significant, as it presents a wide spectrum of possibilities as to what it means to be a master in the Western world after the revolution of the year 1969. In addition to left-wing intellectuals, the series intentionally includes also two heroes of the decolonizing world, Fanon and Che Guevara. The addition of a volume dedicated to Lévi-Strauss was an excellent decision on the part of the editors, since he can be perceived as a bridge between Europe and the rest of the world.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A comparison between the original series and the first masters of the Polish edition is significant: Karl R. Popper, Noam Chomsky, and later books about Ludwig Wittgenstein, Hannah Arendt and Carl Gustav Jung (Laidlaw 1998: 12).

The enjoyment of exploring the book on your own is ruined by an introduction written by James Laidlaw, who exposes the meaning and the provocative character of Leach's study. He fittingly calls attention to the mysterious tone of Leach's writing, and what is even more important—he emphasizes that it is precisely the book's language and the narrative that should be taken into consideration: "It is striking that even as he is advertising the importance of his subject matter, Leach mixes his superlatives and honorifics with equivocation and qualification, and by a slight parody of high seriousness he adds a touch of mockery" (Laidlaw 1996: 7). And he is correct, since he also points to the fact that Leach is not presenting Lévi-Strauss as a true master, but as someone "equal" to him (ibidem).

Let us examine Leach's style of writing and check if Laidlaw's suggestions are accurate. "From the very start he [Lévi-Strauss – A.F.K.] has been a straight scholar-intellectual" (Leach 1996: 16), which means that he represents the model of a desk study anthropology, more along the lines of James Frazer than the field practice that was conducted by Bronisław Malinowski. Naturally, it undermines Lévi-Strauss's achievements in empirical research, which Leach does not hide away from (and to which we shall return). In a characteristically ironic tone he adds: "Apart from some engaging photographs of naked Amazonian ladies tucked in at the end of *Tristes Tropiques*, he has refrained from popularizing gimmicks of the kind which led Malinowski to entitle one of his Triobriand monographs *The Sexual Life of Savages*" (ibidem). It is not particularly difficult to notice that despite expressing a certain poignancy towards Malinowski, the *de facto* subject of attack is Lévi-Strauss and the weakness of his field research. Leach admits to it in the next paragraph: "By Malinowski standards Lévi-Strauss's field research is of only moderate quality" (ibidem). Subsequent comparison with the Polish-born British ethnographer definitely falls against the French anthropologist. It becomes even more evident because the logic and structure of the criticism—especially that concerning mastery—seems to dictate that it will be followed a presentation of arguments. The next sentence seems to suggest it. Leach states: "The outstanding characteristic of his writing, whether in French or in English" (ibidem), making the reader think it will be a positive presentation, or point to his advantages or a reason for considering Lévi-Strauss as a master. However, Leach ends the sentence with a different conclusion: "is that it is difficult to understand" (ibidem). The reader does not learn anything positive about the protagonist, and the critique is aimed both at Lévi-Strauss himself as well as his entire oeuvre. Furthermore, if a positive argument does indeed appear in reference to Frazer (and rhetorically, but not substantively, to Lévi-Strauss himself), for example about his style of writing, the erudite character of his work, its fundamental significance for the development of the discipline, then in the case of Lévi-Strauss it becomes obscured by the label of being "difficult to understand" (which is an argument often raised against both structuralism and post-structuralism; and by Anglo-Saxon intellectuals against both the French and the German academic tradition).

Leach continues his critique, rhetorically dismissing any potential allegations raised against him by referring to “some” unspecified “readers,” without providing any footnote or bibliographical source: “Some readers even suspect that they are being treated to a confidence trick” (ibidem). And finally, he points out that “[...] despite his immense prestige, the critics among his professional colleagues still greatly outnumber the disciples” (ibidem). The last quote seems like an introduction into the master-disciple relationship. However, as we already know from Laidlaw’s introduction, Leach does not see himself in this role.

The next pages of the book can be analyzed in a similar way, although these elements appear much less frequently. Indeed, they do not provide us with any new insight. What is then the purpose of Leach’s book, if it is critical towards the French anthropologist, and what is more—its critical potential is not limited strictly to the scientific discussion, but is more of a fault-finding, ironic, parodist, quizzical, mocking essay? Let us first consider what Leach has to say about this himself:

I myself was once a pupil of Malinowski and I am, at heart, still a ‘functionalist’ even though I recognize the limitations of Malinowski’s own brand of theory. Although I have occasionally used the ‘structuralist’ methods of Lévi-Strauss to illuminate particular features of particular cultural systems the gap between my general position and that of Lévi-Strauss is very wide (ibidem: 17).

Putting “structuralist” methods in quotation marks, when talking about Lévi-Strauss’s theoretical propositions leaves no doubt as to the direction of Leach’s critique. As he continues:

The difference of viewpoint is bound to show through in the pages which follow. My main task is to give an account of Lévi-Strauss’s methods and opinions rather than to offer private comments, but I cannot pretend to be a disinterested observer (ibidem).

When he is using quotation marks in reference to the French anthropologist’s “structuralist” method, Leach is suggesting that it is an inadequate characterization for Lévi-Strauss. On the one hand he proposes that a reader should not consider Lévi-Strauss’s writing as representing structuralism in anthropology, which is naturally—or historically speaking—a rather serious accusation, and an even bigger rhetorical abuse. On the other hand, he seems to be casually stating that his understanding of structuralism (without quotation marks) is true and appropriate. In this sense, when Leach attests to only presenting Lévi-Strauss’s opinions, at the same time he does so in a way that leaves no doubt for the reader that it is precisely his contribution to the development of structuralist research in anthropology (although he perversely calls himself a functionalist) which is more important and is the real subject of the book; but also that his perspective on structural anthropology is legitimate, and the reader must accept this part of his study and consider this understanding of structuralism legitimate.

Firstly, the aim and sense of the mastery argument about Lévi-Strauss is not—and here lies the paradox and perversity of the book—the French anthropologist himself (even though the book could be viewed as a sort of critical introduction to his thought), but—Edmund Leach and his version of structuralism. Leach is supposed to be the Modern Master, not Lévi-Strauss. Therefore, if anyone wants to find themselves in a master-disciple relationship, it is the book's readers in relation to Leach and not—what was the intention behind both the book and the entire publishing series—Lévi-Strauss.

Secondly, the aim of the book is to present (proper) structuralism as such, and not Lévi-Strauss. Indeed, if there is something that Leach cares about, it is to characterize the uses and advantages of this method in a coherent way, or, contrary to the French tradition of hermetic writing, to position structuralism as a logical method of inquiry in accordance with Anglo-Saxon analytical standards: precise, using specific language, categories, and consistent research procedures that can be applied in different contexts, realizing clearly defined objectives, and also—a range of subjects and problems that can be solved by structuralism.

The Modern Masters series is supposed to lend credence to the argument, supply it with a historical and paradigmatic basis. Considering Lévi-Strauss's position as a public intellectual, we can consider this strategy—for a lack of a better word—as a “marketing” or “advertising” argument. Lévi-Strauss's strong position in the academic community as well as his popularity among the wider public was a great way for Leach to present his own ideas to readers from outside the academic circle. It was a successful method of self-promotion. In a way, Lévi-Strauss turned out to be quite useful for the British anthropologist. The fact of positioning himself as someone who is at least equal to the author of *Tristes Tropiques* is very significant (and it is not so much about taking away merit from Leach, as it is about showing his positioning in the scientific field).

Mastery in the traditional sense is disappearing, becoming one more label which serves individual interests, but also—from a more general perspective—to promote certain ideas (which will consequentially help in building your own position). If we were to search for an idea on how to engage in academic self-promotion, then—to use the brilliant title of Małgorzata Juda-Mieloch's book (2008)—a smart way is to stand on the shoulders of giants. The authority figure,<sup>4</sup> even when subjected to the type of critical revision pursued in Leach's book, proves to be more successful—at least rhetorically—than any other. This is true both in the case of a young researcher who is only starting his career and may be looking for some kind of institutional (because what is authority, if not an institution?) support, and a renowned scholar. The stake may differ, as may the reason behind it, but the writing strategy remains analogous.

---

<sup>4</sup> For more on this subject see: Janusz Goćkowski, *Autorytety świata uczonych* (1984).



## Andrzej Walicki: self-creation of the master (a master's autobiography)

The example of Andrzej Walicki's *Idee i ludzie. Próba autobiografii* was chosen as a slight provocation. On the one hand, it would be hard to think of autobiographies as something special in the academic world, also in the case of masters, as they are often not only a biographical document, but also a sort of popularizing introduction into science and research. It is especially important in the case of hard sciences characterized by a high degree of specialization. On the other hand, Walicki appeared as a master in the narrative of Andrzej de Lazari, who applied the term to the Polish historian and expert on Russia. And he did so from a position analogous to the perspectives adopted by Leach in his book on Lévi-Strauss, Hall on Gellner and the Fafermans on Tarski, that is, an experienced researcher with an established position, a master for others. Andrzej de Lazari enters into this master-disciple discourse, although from an anecdotal point of view. Finally, a third crucial context for Walicki's book are other publications which adopt a similar approach, and were widely discussed: Michał Głowiński's daringly personal *Kręgi obcości. Opowieść autobiograficzna* (2011), in which the crucial element in the public reception was the author's coming out as a homosexual man (although the book offers insight into other matters; see: Ubertowska 2011), or a similarly important political autobiography of Karol Modzelewski entitled *Zajedźmy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca* (2013).

In the case of Walicki's book, even the title bears significance: *Ideas and People* (let us ignore the subtitle—*An Attempt at An Autobiography*—since the book is a finished work, not an attempt). Contrary to his academic publications on the history of ideas—written by one of the most brilliant and popular Polish 20<sup>th</sup> century intellectuals, representing the Warsaw school of the history of ideas (Sitek 2000)—the autobiography presents a history of people as well as a personal history. Walicki mostly writes about himself, his intellectual development, against the backdrop of Great History as well as his own life journeys. Additionally, he offers descriptions of meetings with various people, both in his personal and professional life, pointing to the influence these outside inspirations had on his own research. Naturally, it is an important publication, a personal document which allows the reader to get to know Walicki's life in great detail (the book is over five hundred pages long).

The author writes about the origin of the book in the *Introductory remarks*. It was originally intended as a strictly scientific autobiography written for the yearly "Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój," however, in the process of writing and collecting materials, including personal journals written throughout the years, it steadily grew until it transformed into a book publication (Walicki 2010: 11). He acknowledges that if he had not written it, then perhaps "Polish biographical studies would not suffer greatly, however, it would be, I think,

a detriment for a comprehensive understanding of the complexity of Polish history in the last century” (ibidem). The rhetorical act of diminishing the significance of the book and self-abasement are both part of the tradition of writing these kinds of texts, however—as I believe—it does not correspond either to the author’s intention, or the end result. From the point of view of this declaration it is nonetheless important to situate Walicki’s history as truly representing a “model” of the history of a particular intellectual generation, including the experience of fascist and communist totalitarianisms that have affected Poland, as well as the experience of emigration (it seems to be a common element of all of the masters’ biographies discussed here, so perhaps we can state that it is generally a common motif of 20<sup>th</sup> century intellectual life).

As he notices: “I think so not because I attach too much importance to the events that took place in my life, but mainly because for all my adult years I tried to give my life a clear meaning, I was able to define this sense, I built it on the experiences of a significant part of my generation, but often in a separate way, which deviates from the patterns considered typical and the most socially acceptable” (ibidem: 12). It is a powerful declaration of both possessing agency over the course of one’s own life, as well as a declaration of independence and uniqueness. This type of narrative is not a simple model of auto/biographical writing, but is a clear self-determination in a position superior to others. It is Walicki himself who defines his position as a master, but not by referring to others—although he does so in the text, referring to a few important people in his life e.g. Isaiah Berlin, Czesław Miłosz, or some of his students—but by positioning himself in reference to the world. In Walicki’s text the position of “I” is strong, which in itself may not be particularly surprising in an autobiography, but is indeed different when compared to similar publications, e.g. Michał Głowiński’s autobiography. The book written by the Warsaw literary scholar most certainly represents a different type of narrative in which the facts are much less important than in Walicki’s writing. The autobiographical story is less detailed, but it is a starting point for an exhaustive reflection on both personal life as well as cultural, social and political history. What is important from this perspective are not historical events as such, but what a person feels about them and their influence on his life. For Walicki important historical, social or political events are often a pretext for explaining his interest in specific scientific problems or ideas. For Głowiński, on the other hand, the context of personal life is important. In his narrative Walicki presents his academic career, and the path that had led him to the intellectual pantheon, in a different way than he did in his strictly academic publications. Głowiński takes the readers on a visit to hell—a hell of exclusion, rejection, persecution, being forced to hide your identity—Polish-Jewish and homosexual alike. Aleksandra Ubertowska is correct when she writes that Głowiński’s previous autobiographical publications, *Czarny sezon* and *Magdalena z razowego chleba*, were an attempt to therapeutically re-write the experiences of

the war and Holocaust, but in this case the analogous process refers to personal identity.

Walicki's autobiography is a narrative about mastery. The author declares himself a master. Naturally, it presents an image of its times and of the generation of postwar, émigré intellectuals, but above all it is an attempt to shape a narrative about one's own life, to determine its canonical (hagiographic?) version. It is therefore a powerful gesture of self-determination through the narrative sense-making Walicki wrote about in the introduction.

### **Roman Jakobson: auto/creation in dialogue (partnership in mastery)**

It is necessary to consider the book *Dialogues* (1982)—which consists of conversations between Roman Jakobson and Krystyna Pomorska—in a different way from the previous examples. This form of a dialogue-interview is significant and popular in the “conversation with a master” formula. It is not writing about a master, but presenting the master, providing him with a voice (Dąbrowska 2016). In the case of Jakobson and Pomorska the dialogical form has complex reasoning and justification.

Firstly, what is especially interesting is the relationship between Jakobson and Pomorska, as she is not only and exclusively his interlocutor, a partner in conversation who allows the words of the master to be heard, or a journalist who is a medium used to express the ideas of the master.<sup>5</sup> Pomorska, a specialist in structuralism and semiotics, engages in a real dialogue with Jakobson, expands and explains different issues of strictly scientific character. Her questions are always on point, based on a profound knowledge of Jakobson's concepts, and refer to specific texts. In that sense, her conversations with Jakobson are a systematic presentation of his ideas—on the one hand introduced thematically and organized according to specific problems (which are divided into fifteen parts), and on the other hand arranged chronologically (at least as far as it is allowed by its organization around key problems). If the book were nothing more than that—it would be difficult to consider it as an example of writing about mastery. However, it is not limited only to one aspect.

Secondly, we must not forget that Pomorska and Jakobson were married for twenty years. The intellectual relationship is therefore strongly interwoven with a personal, or even intimate one. It is important to note that from the point of view of intellectual rigor, the presentation of Jakobson's conceptions is not obscured by their personal emotional commitment, largely thanks to Pomorska's academic competences and her insightful academic inquisitiveness. However, it is difficult to

---

<sup>5</sup> This form is also adopted e.g. in the conversations between Claude Lévi-Strauss and Didier Eribon (1994).

find elements in *Dialogues*—as we discussed in reference to Leach’s book about Lévi-Strauss—which could be viewed as critical. Pomorska does not go that far in her presentation of Jakobson’s thought, in part because of the questions that she chose to ask, and their content. The reason for this is—although it should be considered as merely an assumption—not only and not so much their personal relationship, but rather the scientific system they are both part of.

Indeed, the category of “partnership” (here: intellectual) is key to understanding the character of the dialogues between Jakobson and Pomorska. If we can naturally consider Pomorska as Jakobson’s student at the starting point—even if only for biographical reasons, the three decades that separate their dates of birth (Pomorska was born in 1928 and died in 1986), and most of all Jakobson’s precedence in the co/creation of formalism, structuralism and semiotics—then at the moment in which the interviews were taking place, we can most definitely talk about partnership. It is visible in the manner in which she conducted the interview (the already mentioned intricate questions, the competences of the interviewer *etc.*), but also in the way she leads the conversation. What is important here is Pomorska’s control over the course and direction of the interview. The author additionally proves to be a competent “journalist,” who knows perfectly when the conversations needs to become more dynamic, and when to let Jakobson speak; how to recognize facts that are essential for the whole narrative; how to explain the complexities of some of the linguist’s conceptions; but also how to end up with a result that will be interesting from the biographical perspective, which is very important in almost every conversation about life, not only professional life. In that sense a balance is kept between science, career, honoring his achievements and the story of his life.

We must remember that even the choice of the form of a dialogue serves an important function: it allows Pomorska (who at that time was a professor of linguistics and Russian literature at the Massachusetts Institute of Technology) to be present in this academic space and in relation with Jakobson. The dialogue is a form of promotion not only for Jakobson or structuralism (especially since the beginning of the 1980s was a period when the tradition of post-structuralism was already well-established), but also for Pomorska. Indeed, it is the master and partner who transforms into a promoter, sharing knowledge not only with his interlocutor (who does not need it), but with the readers. However, it is not solely about knowledge, but also about how it is disseminated, and also, additionally, about auto/promotion. The master-disciple relationship turns into a partnership, and thus the transfer of knowledge from master to disciple no longer goes one-way, but becomes a dialogue—which is naturally a reference to Plato, but also, in the context of Russian tradition, to Mikhail Bakhtin. The nature of the dialogue assumes a symmetry in the relationship, in which elements of mastery are reduced for the sake of equality between partners. This state is naturally only an ideal condition. As readers we are well aware that Jakobson is the real protagonist. However, this

effort to disturb—if only to a certain degree—the standardized vision of a master-disciple relationship is an interesting method of constructing a narrative that is dedicated to the master. This ambivalence is an exceptional characteristic of *Dialogues*.

The dialogical and ambivalent nature of the dialogue is also represented visually, which was absent in the previous examples (perhaps with the exception of Walicki's autobiography in which photographs complete the character of the narration). The book's cover is a photograph showing Jakobson and Pomorska sitting together. However, while she is looking straight into the camera, we only see Jakobson's profile, as he is looking at Pomorska. This way the master-disciple relationship is challenged also on the visual level. She is not looking at her intellectual master, but it is Jakobson who is looking at her. An obvious explanation is their personal relationship, however—especially when we compare it with the photographs included in Walicki's book (all of them depicting the author)—its symbolical meaning in their intellectual relationship becomes evident.

To conclude, we can state that in some sense *Dialogues* is a combination of different possible strategies of "writing about a master." The book combines auto/biographical threads (as did Walicki and the Fefermans) with intellectual (as did Leach and the Fefermans) and cultural contexts (as did Hall). The dialogical nature is based on the relation between a master and a disciple, which before our eyes transforms into a partnership, both in the intellectual, as well as personal, intimate, marital dimension. The book is a presentation of carefully chosen opinions (as is Hall's, and partially the Fefermans' book) and an introduction into structuralist thinking (as is Leach's), but it does also engage in more casual, anecdotal forms (although not to the same degree as did Tarski's biographers). It also includes a significant element of auto-creation, which is very important in the academic world, and was also present in Walicki's and Leach's narration. In this case, however, it is both Jakobson and Pomorska who engage in the act of auto-creation.

## Conclusion

The opening quotes from Andrzej de Lazari's short introduction are not a personal history. But neither is it only a well-told story with considerable anecdotal potential that is supposed to enrich and make the reading more pleasurable. It can be said that the quote presents different strategies of mastery as well as possible variations of the master-disciple relationship. "Ekkel" is naturally an anti-master (see: Wejland 2019), who may well lead his disciple to perdition. At the same time it is a great guidebook on early-adult life, which never ends with complete adulthood. "Walicki" depicts a professional relationship in which a master's development and his own career is as much important (more important?) as taking care of the

disciple. At the same time, it delineates the horizon of academic dreams and accomplishments, although it does not provide enough by itself to make them easier to accomplish. "Łużny," on the other hand, symbolizes relations in a patchwork family, a family that is stitched together but is not short of love. This relationship can also teach a person true adulthood and independence. And we must not forget the fourth master, who appears in Andrzej de Lazari's texts and is taken out of Fyodor Dostoevsky's literature. The situation with the Grand Inquisitor presents mastery *à rebours*—a pathological state of entanglement, in which real scholarship is replaced by tributes and subservience. Here freedom turns out to be apparent, and self-limitation does not allow either for the unfettered happiness of "Ekkiel," or the professionalism of Walicki," and most certainly not for "Łużny's" liberating power of mastery that leads to adulthood and independence.

The narratives about mastery that were described in this article can similarly be defined in this manner: "Ernest Gellner," "Alfred Tarski," "Claude Lévi-Strauss," "Andrzej Walicki" (by the same referent, as a person, but on the narrative level different from Andrzej de Lazari or Andrzej Walicki himself) and "Roman Jakobson." "Ernest Gellner" is of course as much a description of a person as it is a description of a culture or experienced history. This experience defines his mastery, and by following the narrative proposed by Hall, readers are invited to participate in it (even if only intellectually or imaginatively). "Alfred Tarski" is a figure of a total genius who also represents the cultural history of intellectuals in the 20<sup>th</sup> century, but most importantly a dominating personality depicted in the form of an intriguing narrative, interesting to read not only because of the charm of the protagonist, but also for its own sake. It is about reading and marketing attractiveness. The perspective of luring the readers is an important factor characterizing the Fefermans' narrative. "Claude Lévi-Strauss" is a master—by definition, simply because he is included in the *Modern Master* series—but in Leach's reading he becomes a figure which triggers critical thought and a presentation of the British author's own opinions and own version of structuralism. From the beginning, Leach's narration is thus oriented at confrontation and comparison which is supposed to promote the author of the narrative about mastery. "Claude Lévi-Strauss" is therefore a reversed narrative, a contradiction to what this type of story could (should?) look like, how it should be constructed. "Andrzej Walicki" is an interesting case, not only because it is an autobiography, but primarily because, in addition to presenting a report about his life and career—in the context of the titular ideas and people—it clearly tries to turn a story about oneself into a narrative about mastery. And finally, "Roman Jakobson" introduces the form of dialogue into a story about mastery. It does so not because of tradition (indeed the genre of dialogue originates in Ancient Greece), and most certainly not to puzzle the readers (who are used to reading structuralist texts written in precise academic forms). Its aim is above all to redefine the master-disciple relationship and transform it into a partnership. The ambivalence of the situation partially

comes from the fact that Jakobson's mastery seems indisputable (both for his interlocutor, and in part for the readers). Perhaps it is best realized precisely in the form of a dialogue which opens us to a relation based on partnership. The function of autcreation—represented by Leach in "Claude Lévi-Strauss," and by Walicki himself in "Andrzej Walicki"—is extended into both elements that form the encounter: Jakobson and Pomorska.

\* \* \*

To summarize, we can point to four different issues. Firstly, that there is no single type of mastery—which in itself may seem like quite a banal statement, however, it becomes more tangible when presented through different examples of narratives about mastery—and that there is no single model of mastery that could be designed and applied to social reality. Every attempt at categorizing mastery or the master-disciple relationship can only be historically contingent. Any other uses of the same categories—a craft guild, a guru and others (Kola 2019)—carry only metaphorical, not practical sense. The changing historical context always transforms them into a different kind of "institution" (in the sense of the term proposed by Mary Douglas, 2011).

Secondly, these stories have shown us one more regularity. It seems that within socio-cultural frames (and the discussed examples were connected by many elements: gender, being an intellectual and academic, Central-European roots, emigration, significant impact on the humanities and social science, 20<sup>th</sup> century *etc.*) relations with the master are shaped in different ways. In the end they are—which again may sound quite obvious in the context of the entire issue of the journal—strongly influenced by the master's individual features, as well as the disciple's. In this sense the relationship, although it is often described using identical categories or keywords (master, craftsman, authority *etc.*), is always highly individualized and different. The difference lies not only in the changing context, but also in the personal character. Each attempt at categorizing results only in the creation of ideal types. The meaning of a relationship with a master is forged in individual relations.

Thirdly, the crucial role of narratives about masters and mastery cannot be ignored. Indeed, it was one of the aims of this article. The choice of examples was intended to show that our knowledge about masters comes not only from the masters themselves (or relationships with them), but also from the narratives we tell about them. This narrative dimension seems obvious in our times—affected by both postmodernism and the interpretative turn—but here we see precisely the forms it can take. It may serve different purposes, both for the master who is being described as well as for the author. The narrative is a vehicle which allows the reader to engage with "the master" who is presented indirectly in the text, while also remaining a creation of that master (and author). Different narrative strategies

are organized according to specific—not always announced—objectives and can take on different stylistic forms. The text is an attempt at a preliminary conceptualization and categorization. As far as the relation with the master is personal and escapes various ways of categorizing or grouping, the narratives and writing styles—as are any discursive statements—are influenced by the author, and possess elements that are common, which connect and continuously return. They can, therefore, be organized and divided into categories.

And finally, even though each author chooses a particular style of writing, a specific narrative structure, genre references, style and rhetorical devices; and the choice of a model is determined e.g. by the intended purpose; each of the stories about mastery goes beyond the initial decisions about the direction in which the story unfolds. Furthermore, there are also elements which connect different narratives about mastery. It is partially a result of the biographical particularities of the protagonists (there were many common elements), the selection of figures and texts that were limited to the 20<sup>th</sup> and beginning of the 21<sup>st</sup> century, the place of origin of both the master and, to a lesser degree, the authors. This coherence is a result of the choice of masters and texts—a specific historical and socio-political context. A change, e.g. a broadening of the geographical horizon or the introduction of a *longue durée* perspective, would certainly transform the narrative configuration.

## References

- Abriszewski K., Kola A. F., Kowalewski J. (Eds.) (2016) *Humanistyka (pół)peryferii*, Olsztyn–Toruń, Forum Humanistyczne.
- Chodźko B., Feliksiak E., Olesiewicz M. (Eds.) (2006) *Obecność. Maria Renata Mayenowa (1908–1988)*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dąbrowska J. (2016) *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa, Agora.
- Douglas M. (2011) *Jak myślą instytucje*, transl. by O. Siara, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feferman B. A. (1993) *Politics, Logic, and Love: The Life of Jean van Heijenoort*, Natick, MA, A K Peters, Ltd.
- Feferman B. A. (2000) *From Trotsky to Gödel: The Life of Jean van Heijenoort*, Natick, MA, A K Peters, Ltd.
- Feferman B. A., Feferman S. (2004) *Alfred Tarski. Life and Logic*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gellner E. (1984) *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej*, transl. by T. Hołówka, Warszawa, Książka i Wiedza.



- Gellner E. (1991) *Narody i nacjonalizm*, transl. by T. Hołówka, Warszawa, PIW.
- Głowiński M. (2010) *Kręgi obcości. Opowieść autobiograficzna*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Goćkowski J. (1984) *Autorytety świata uczonych*, Warszawa, PIW.
- Hall J. A. (2011) *Ernest Gellner. An Intellectual Biography*, London–New York, Verso.
- Jacobson R., Pomorska K. (1983) *Dialogues*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Janik A., Toulmina S. (1996) *Wittgenstein's Vienna*, Chicago, Elephant Paperbacks, Ivan R. Dee Publisher.
- Juda-Mieloch M. (2008) *Na ramionach gigantów. Figura autorytetu w polskich współczesnych tekstach literaturoznawczych*, Kraków, Universitas.
- Kola A. F. (2013) *ANT-ologia literatury*, "Przegląd Kulturoznawczy" 1 (15): 35–47.
- Kola A. M. (2019) *The Master as a Historical, Cultural and Pedagogical Category: Introduction*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 1 (8): 43–69.
- Laidlaw J. (1996) *Introduction* in: E. Leach, *Lévi-Strauss*, London, Fontana Press: 7–13.
- Lazari A. de (2000) *W kręgu Fiodora Dostojewskiego. Poczwiennictwo*, Łódź, Ibidem.
- Leach E. (1996) *Lévi-Strauss*, London, Fontana Press.
- Lévi-Strauss C., Eribon D. (1994) *Z bliska i z oddali*, transl. by K. Kocjan, Łódź, Opus.
- Modzelewski K. (2013) *Zajeżdżymy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca*, Warszawa, Iskry.
- Sitek R. (2000) *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a terażniejszością*, Warszawa, Scholar.
- Ubertowska A. (2011) „*Kręgi obcości*”, *podwójne wyjście. Projekt autobiograficzny Michała Głowińskiego*, "Teksty Drugie" 4: 195–205.
- Walicki A. (2010) *Idee i ludzie. Próba autobiografii*, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Wejland A. (2019) *The Anti-Masters*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 1 (8): 148–57.
- Woleński J. (2009) *Przedmowa do wydania polskiego* in: A. B. Feferman, S. Feferman, *Alfred Tarski. Życie i logika*, transl. by J. Golińska-Pilarek, M. Srebrny, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne: 7–21.

Ryszarda Cierzniewska\* 

## **Mistrz „jakikolwiek”: „Nie chcę być opiekunem naukowym!” Rzec o reformach szkolnictwa wyższego w Polsce**

### **Abstrakt**

Artykuł jest próbą uchwycenia przemian zachodzących w „systemie istotnościowym” Mistrza/opiekuna naukowego. Reformy szkolnictwa wyższego, wprowadzane w Polsce w ostatnich piętnastu latach, przyczyniają się do rekonstrukcji tej roli. Na naszych oczach dokonuje się zmiana nie tylko instytucji, ale całej grupy społecznej/zawodowej zajmującej się nauką i edukacją wyższą. Przywołana w tytule wypowiedź jest modalnością tego procesu, wynikiem poczynionej przez akademików refleksji, próbą ułożenia swojego życia w nowych realiach. Kategoriami uczulającymi w hermeneutycznej próbie zrozumienia zachodzących przemian są „rola zawodowa” oraz „jakikolwiek” odniesione do słabo obecnej w dyskursach naukowych i publicystycznych roli Mistrza. Stawiam pytania o powody i konsekwencje zachodzących procesów, a próbując je zrozumieć, odnoszę się do regulacji ustawowych oraz teoretycznych inspiracji.

**Słowa kluczowe:** Mistrz, rola zawodowa, reforma nauki i szkolnictwa wyższego, doktoranci.

### **Master “Whatever”: “I do not want to be a scientific supervisor!” The Thing about Reforms of Higher Education in Poland**

#### **Abstract**

The article is an attempt to capture the changes taking place in the “essential system” of the Master/scientific supervisor. Higher education reforms introduced in Poland in the last fifteen years have contributed to the reconstruction of this role. Before our

---

\* Akademia Ignatianum w Krakowie.

very eyes, there is a change not only in the institution, but in the whole social/professional group dealing with science and higher education. The statement referred to in the title is the modality of this process, the result of reflections made by students, an attempt to put their lives into new realities. Sensitizing categories, in the hermeneutic attempt to understand the changes taking place, are the “professional role” and “any” related to the role of the Master who is weakly present in the scientific and journalistic discourses. I ask questions about the reasons for and consequences of the processes taking place, and in trying to understand them, I refer to statutory regulations and theoretical inspirations.

**Keywords:** Master, professional role, reform of science and higher education, PhD students.

## Mistrzowskie credo, uczniowskie pytania, czyli wprowadzenie

Rozpocznę rozważania od wyznania wiary, nawet ryzykując zakwalifikowanie przez część czytelników do „starych, sentymentalnych, niereformowalnych” osób, które tęsknią za przebrzmiałymi ideami, na które już w dzisiejszym społeczeństwie nie ma popytu. Inni zapewne zbyt szybko wyprowadzą wniosek, że uprawiam „słabą hermeneutykę” w rozumieniu Gianniego Vattimo, która nie ma szans utrzymania swojej prawomocności wobec mocnego dyskursu doskonałości, użyteczności i efektywności. Ano właśnie dlatego moim myśleniem nie rządzi popyt i podaż, nie daję przyzwolenia na uczynienie z mojej roli akademickiego usługodawcy i nie traktuję swoich studentów, uczniów jak usługobiorców, bardziej lub mniej doskonałych „produktów” edukacyjnych. Z tym wiąże się cała filozofia człowieka, osoby/osób wchodzących w relacje w uniwersytecie (jego wnętrzu), a właściwie w całym systemie edukacyjnym, wraz z zewnętrżnością akademii usilnie ją modyfikującą zgodnie z logiką obowiązujących dyskursów.

Powracając do mojego wyznania, credo pedagoga akademickiego, sięgnę do myśli klasyka Michała Hellera, który dzieląc się swoimi doświadczeniami, stwierdził, że miał w swojej karierze studentów, którzy przychodzili na wykłady, wysłuchiwali je, zdawali przedmiot, podsuwali indeks i szli swoją drogą. Ale również miewał uczniów, którzy stawali na Jego drodze wraz z własnymi problemami i z nimi zachodziła szczególna relacja sprawiająca, „że mistrz uczy się nie mniej niż z książek” (Heller 2017: 13). Praca uczonego, to nie zbiór recept, metodyczne postępowanie w toku rozwiązywania problemów badawczych, ale styl myślenia, bycia, czyli szczególna osobowość przenikająca głębokie pokłady jestestwa. Tylko wtedy można oczekiwać owoców. W pracy uczonego chodzi właśnie o „Owoce a nie zwykły produkt. Produkt jest wynikiem mechanicznej obróbki i pozostaje na zawsze kawałkiem martwej materii; owoc odłącza się od żywej tkanki i od początku zawiera się w nim zapowiedź dalszego rodzenia. Wszystko to sprawia, że metodyka pracy naukowej musi być równocześnie jej etyką” (tamże: 17).

Heller zwraca również uwagę na niebezpieczeństwa twórczej pracy i jednego z nich upatruje w marnowaniu talentów, którym nie tworzy się szansy na rozkwitnienie, w czym przejawia się troska o potencjał młodego pokolenia, ale również ciągłość pokoleniową w świecie uczonych. W tym miejscu można zadać pytanie, czy każdy uczony będzie siebie w taki sposób definiował, czy wskazane cechy będą własnościami przypisanymi każdemu Mistrzowi i czy rolę Mistrza należy zawsze rozpatrywać w odniesieniu do ucznia, co podkreślał Heller? Wreszcie, jakie inne „zmiennie” definiują rolę Mistrza w dzisiejszym uniwersytecie?

## **Mistrz nieobecny, czyli budowanie relacji mistrzowskiej w kontekście społecznych i kulturowych uwarunkowań Ustawy 2.0**

Jak zapewne zauważył baczny czytelnik, zadane pytania odnoszą się do tożsamości Mistrza/uczonego w akademii, bo w tej perspektywie upatruję głównych zmian zachodzących w przestrzeni akademickiej. Kontekstem prowadzonego namysłu będzie aktualnie wdrażana reforma nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, a prowokacją – stwierdzenie kilku uczonych, z którymi podnosiłam sprawę opieki naukowej nad doktorantami. Formułowali jednoznacznie tezę, że już „nie chcą być opiekunami naukowymi, promotorami doktorantów!”<sup>1</sup>

Zaznaczam, że wypowiedź ta padła z ust zarówno osób doświadczonych w promotorstwie, ale także profesorów „świeżo” usamodzielnionych (w ostatnich pięciu latach). „Zdziwienie” wywołane tym stwierdzeniem i padającymi argumentami (indywidualnymi sensami i znaczeniami) podawanymi przez moich rozmówców wywoływało ambiwalentne uczucia i wędrówkę myśli od negacji do zrozumienia. W pogłębionych rozmowach wprawdzie padały różne uzasadnienia, jednak łączyły je pewne wątki dotyczące radykalnej zmiany warunków sprawowania opieki naukowej i one również będą przedmiotem namysłu.

W wielu opracowaniach aktualnie podejmowanych na gruncie pedagogiki szkoły wyższej, socjologii nauki czy wręcz publicystyki dotyczącej trzeciego segmentu szkolnictwa wyższego podnosi się kwestie jakości doktoratów, kształcenia doktorantów, ich sytuacji w trakcie kształcenia oraz perspektyw zatrudnienia po skończeniu studiów. Do niedawna i to pole życia akademii było mocno zaniedbane, a z rzadka podejmowane eksploracje inspirowane były potrzebami społeczno-ekonomicznymi związanymi z restrukturyzacją szkolnictwa wyższego, jego uma-

---

<sup>1</sup> Od 2006 r. prowadzę badania etnograficzne dotyczące szkolnictwa wyższego i nauki i od tego czasu, będąc członkiem społeczności uczonych, gromadzę materiał, zapisuję notatki terenowe z rozmów podejmowanych spontanicznie w różnych naturalnych sytuacjach. Podkreślam, że materiał badawczy przywołany w tym artykule jest gromadzony przez ponad 12 lat, pochodzi z rozmów, intencjonalnie przeprowadzonych wywiadów pogłębionych, studenckich/doktoranckich portfolio, tematycznych stron internetowych czy wreszcie z naukowych i publicystycznych opracowań tematycznych.

sowaniem i jednoznacznym skanalizowaniem na upracticznienie/uzawodowienie całego szkolnictwa wyższego i „produktów” nauki. Bezsprzecznie odnotowana niska efektywność studiów III stopnia i związane z nią rozczarowanie wszystkich uczestników „gry”, doktorantów, nauczycieli akademickich i władz resortowych była bodźcem dla wielu badawczych prób diagnozowania i poszukiwania zrozumienia tego zjawiska.

Stosunkowo często, zwłaszcza ostatnimi czasy podejmuje się kwestie związane z reformą szkolnictwa wyższego i nauki, a powodem jest wprowadzenie kolejnych zmian niesionych tak zwaną Ustawą 2.0, której pewne fragmenty będą w dalszej części omówione, gdyż stanowią niezwykle istotny regulator akademickiej rzeczywistości. Procesy zachodzące na tym poziomie ogólności stworzyły szczególny kontekst przemian ogarniających wewnątrz uniwersytetów, wnikając w życie podmiotów, modyfikując ich wzajemne relacje. Wobec tego nie jest możliwa próba zrozumienia sensów i znaczeń nadawanych roli mistrza z pominięciem owych okoliczności.

Zwracam uwagę, że wielkim nieobecny w tych eksploracjach jest opiekun naukowy, promotor, w tradycji określany Mistrzem towarzyszącym w naukowym rozwoju młodym adeptom nauki. Jeżeli podejmuje się opisu jego roli, to najczęściej w trybie zarzutów dotyczących sprawowania funkcji, nie pytając o powody i konteksty tych zachowań. Można nawet rzec, że jest to ogląd uogólniony, ponad głowami promotorów, których zdanie/opinie nie są dla nikogo liczące się. Tak jak byśmy mieli do czynienia z kimś nieistotnym, kimś z kogo zdaniem nie mamy powodu się liczyć. Już w tym miejscu należy podkreślić symptomatyczność tego stanu, w którym wszyscy inni (media, młodzież naukowa, politycy, a i część uczonych oczywiście wypowiadających się nie o sobie, ale o jakichś innych) mają niewątpliwie do powiedzenia i wiedzą najlepiej, jak należy sprawować funkcję promotora/opiekuna naukowego.

Obecność Mistrza we współczesnej akademii jest przedmiotem mojego namysłu. Ramę teoretyczną będzie stanowić kategoria roli zawodowej, którą wobec szczególnych okoliczności, za radą Jeana-Claude’a Kaufmanna, chcę reaktywować, przywracając jej stosowny status w dynamicznym i wieloźródłowym wariancie<sup>2</sup>.

Dramaturgię opisu przemian w zakresie roli rozpocznę od tezy, że właśnie owe okoliczności redefiniują miejsce Mistrza w akademii, jego (roli) wymiary i pozycję w strukturze społecznej. W konsekwencji pamięć pokoleń, która jest zawsze obecna

---

<sup>2</sup> Jean-Claude Kaufmann dopomina się o rozszerzenie rozumienia kategorii roli społecznej i uwzględnienie jej zmienności na skutek refleksyjnego działania jednostek. Dowodzi, że błędne postrzeganie jej przez pryzmat funkcjonalistycznych, sztywnych społecznych bytów redukuje jej znaczenia. Rola jest wytworem społecznym i podmiotowym, zmiennym zarówno w wymiarach jednostkowych, jak i społecznych, a przepływ wpływów jest dwustronny (Kaufmann 2004: 186). Kolejnym elementem koniecznym w ujęciu roli społecznej jest refleksyjność współczesnego człowieka spowodowana wielością pełnionych ról i możliwości wyborów. W refleksyjności upatruje z jednej strony przyczyn dystansowania się wobec roli, ale z drugiej strony pogłębionej świadomości znaczeń nadawanych jej aktywności, co może sprzyjać socjalizacji (Kaufmann 2004: 190–191).

w schematach naszego myślenia w wyniku dysonansu (między przeszłością a obecną strukturą oczekiwań i organizacji akademickiej pracy) została zakwestionowana przez nowe regulacje prawne, organizujące życie zawodowe i prywatne uczonych. Na naszych oczach dokonuje się zmiana nie tylko instytucji, ale całej grupy społecznej/zawodowej zajmującej się nauką i edukacją wyższą. Przywołana w tytule wypowiedź jest modalnością tego procesu, wynikiem poczynionej przez akademików refleksji, próbą ułożenia swojego życia w nowych realiach. Nie mam wątpliwości co do wagi tytułowego stwierdzenia, „nie chcę być opiekunem naukowym/promotorem”, że należy je bardzo poważnie potraktować, bowiem mamy do czynienia z podważeniem jednej z podstawowych powinności wpisanych w rolę uczonego/mistrza. Znaczenie tej tezy jest tym wyraźniejsze, gdy zaakceptujemy fakt, że role społeczne łączą w sobie pamięć społeczną z teraźniejszością, to co jawne i ukryte oraz powiązania między jednostką a społeczeństwem i instytucjami (Kaufmann 2004: 185; Schütz 2008: 157). Zawierają w sobie zobiektywizowany kanon społecznie akceptowanych i jednostkowo wypełnianych realizacji. W zasadzie sens tego działania nie jest podważany ze względu na subiektywność wykonawców. Ma to istotne konsekwencje w doświadczaniu siebie, bowiem jednostka „utożsamia siebie z obiektywnym sensem działania” (Berger, Luckmann 2010: 107). Inaczej rzecz ujmując, „rola pełni przede wszystkim funkcję tożsamościową”, bowiem jest nośnikiem zinterioryzowanej wiedzy i norm społecznych, które jednostka „odgrywa” w swojej codzienności (Kaufmann 2004: 185, 189, 192–193). Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że poziom zaangażowania lub dystansowania się wobec roli jest zależny od stopnia oswojenia z polem społecznym, rozpoznania kanonu obowiązków i praw, indywidualnej dyspozycji do refleksyjności oraz zmienności bądź stabilności warunków wrastania.

Wobec tego wchodzenie w rolę jest procesem osobowotwórczym, w którym dochodzi do refleksyjnego wrastania, a „system istotnościowy” na skutek uwewnętrznienia zostaje uzgodniony ze standardami wspólnego zasobu wiedzy o prawach i zobowiązaniach zawartych w systemie istotnościowym instytucji. W sytuacji dysonansu między uzgodnionymi strukturami znaczeń a nowymi okolicznościami ich wypełniania może dojść do kryzysu częściowego (przy zakwestionowaniu częściowym) lub totalnego. Jak przestrzegał Alfred Schütz, wtedy dochodzi do „unieważnienia całego systemu odniesienia oraz systemu interpretacji”, uruchamiają się poważne zakłócenia w społecznych grupach, połączonych strukturalno-funkcjonalnymi relacjami ról oraz relacjami statusowymi i wynikającymi z nich zobowiązaniami/oczekiwaniem/funkcjami pełnionymi z racji pozycji wobec innych osób (Schütz 2008: 157, 159). Moi rozmówcy zakwestionowali sens sprawowania opieki naukowej, bycia Mistrzem/opiekunem naukowym kolejnych pokoleń uczonych. W wyniku zmian instytucjonalnych i poczynionej refleksji doszło do owego dysonansu. Została jakaś część dotychczasowego konsensusu między uczonymi a Alma Mater rozregulowana, ustawy zmieniły elementy, wnika-  
jąc w głąb „tkanki społecznej mentalności”. A zatem należy zadać pytania: Czego się

obawiają potencjalni opiekunowie naukowcy i przed czym bronią, negując dotychczas niepodważalną część swojego naukowego jestestwa, wszak bycie Mistrzem było jego częścią? Co zmieniło się bądź zmienia w ich roli i powoduje dystansowanie się wobec jej kanonu?

Schütz zwraca uwagę właśnie na relacyjny, zintegrowany i porządkujący charakter ról społecznych (tamże), a w naszym przypadku – mistrza i ucznia (profesora i doktoranta). Nadto, ów schemat roli jest zgoła czymś innym dla instytucji i pojedynczego aktora społecznego, dla którego wytworzony „system typizacji” wprawdzie porządkuje jego świat zewnętrzny i wewnętrzny, jednak przyporządkowanie siebie do danego układu odniesienia dzieje się refleksywnie.

Drugim znaczącym mechanizmem dla naszych relacji jest wcześniej wspomniany „system istotnościowy”, który również może być inny z perspektywy instytucji i pojedynczego aktora społecznego, generować problematyczność na poziomie instytucjonalnym oraz osobowym (twarzą w twarz). W takich sytuacjach, najczęściej gdy zachodzi ingerencja na poziomie instytucjonalnym, następuje uruchomienie mechanizmów kontrolnych, opracowanie procedur ponad głowami aktorów społecznych (tamże: 162).

Wreszcie rzecz o kapitalnym znaczeniu dla prowadzonych tu rozważań, otóż porządek i semantyczna zawartość „systemów istotnościowych” (w instytucji i rolach) stanowi reprezentację koncepcji świata przyjmowaną przez uczestników jako oczywisty styl bycia/życia. W nim również zawiera się historia danej grupy społecznej, „jej mit główny”, sposoby racjonalizacji aktualnej sytuacji i sensy wprowadzanych zmian w definiowaniu instytucjonalnych ram funkcjonowania (tamże: 167). Warto również w tym miejscu podkreślić, że „system istotnościowy” definiuje nie tylko grupę wewnętrzną, ale również reguluje stosunki wobec grup zewnętrznych, do czego powrócę w dalszej partii tekstu.

## **System istotnościowy w roli mistrza/opiekuna naukowego**

Tymczasem proponuję zwrócić się w kierunku tradycji i choćby rzutużo zdefiniować mit założycielski roli mistrza/mentora w nauce i jego relacje z młodszymi pracownikami nauki. Następnie przejdę do zarysowania kontekstów instytucjonalnych i zmian, jakie w tym zakresie wprowadzały kolejne ustawy, a zwłaszcza ostatnia z 2018 r.

Rola mistrza jest ogromnie zniuansowana, bowiem zawiera w sobie wachlarz instytucjonalnych zobowiązań, rutynowych, często przyziemnych działań po wzniosłe, wręcz transcendentalne poczucie powołania. Jednocześnie każda z tych płaszczyzn mieści w sobie „tajemnicę sytuacji”, jak powiada Georg Steiner (2007: 9), czy też wiedzę milczącą, trudną do określenia i zawsze przypisaną konkretnej jednostce (Sennet 2010: 72).

W swoim credo przywołałam opis roli Profesora Hellera, w którym warto podkreślić etykę relacji, podmiotowość uczestników i edukacyjny/rozwojowy ich charakter. Profesor powiedział również, że dla zaistnienia rzeczywistej relacji mistrz – uczeń musi być gotowość obydwóch osób dla głębokiego współbycia. A zatem obustronne zaufanie, a nader wszystko ciekawość świata i ludzi oraz gotowość do wysiłku poznawczego. W przywołanej wypowiedzi pojawiła się niezwykle istotna kwestia, na drodze Profesora stawali młodzi ludzie ze swoimi problemami, a więc mieli jakieś wątpliwości, zadawali pytania. I właśnie pytanie było i jest tym „magicznym” spoiwem międzyludzkim w świecie uczonych, „bowiem pytanie otwiera drogę (...) a na marginesie tej niewiedzy rodzi się przeżycie myślenia”, którego warunkiem jest wolność. Ks. Józef Tischner wręcz twierdzi, że „Jest takie koło, które tylko z pozoru jest błędnym kołem. Aby być wolnym, trzeba myśleć (...) aby myśleć trzeba być wolnym. Prawdziwy myśliciel nigdy nie będzie niewolnikiem (...)” (Tischner 2017: 74–75, 77). To stanowisko doskonale opisuje sens pracy mistrza z uczniem i zachowanie między nimi właściwych relacji, wraz z wolnością wyboru podjęcia współpracy. Jeżeli w nauce myślenie jest niezbywalnym atrybutem, nie może zachodzić między mistrzem a jego podopiecznym relacja poddańcza, choć nie można również mówić o symetrycznym układzie międzyosobowym. Ten aspekt zidentyfikowałam badawczo w sprawozdaniach z seminarium z Mistrzem, gdzie toczyły się dysputy, pojawiały wątpliwości i na oczach młodych adeptów nauki ich przewodnik prowadził naukową narrację, nadając znaczenia zjawiskom niedostrzeganym przez niewprawne umysły. Dotykał splotów sensów, prowokując nowe otwarcia. Tam pojawiały się dotychczas nieobecne metafory zapełniające puste miejsca, odsłaniające głębię mądrości niepokojów uczonego. To wtajemniczenie mogło zachodzić tylko w bezpośredniej współobecności i wzajemnych inspiracjach, a więc tworzy się wspólnota myśli, wręcz ontologiczna jednia w sferze epistemologicznej, w „którą jest wpisana zgodność i różnica”. W taki oto sposób powstają i pracują szkoły mistrzów, które dają szansę zapewnienia ciągłości pokoleniowej. Powtórzę już wtedy sformułowaną konkluzję, że opisany w tym fragmencie głęboki humanizm związków między doktorantami a opiekunem naukowym jest naturalnym budulcem ich relacji i nie sposób jego skodyfikować w przepisach instytucjonalnych, uregulować ustawowo. A przy takich próbach można się wręcz spodziewać skutku odwrotnego, „wywołującego pustkę humanistyczną” (Cierzniewska 2011: 336).

Powracając do kategorii „roli”, nietrudno w przywołanych przykładach odczytać „system istotnościowy” mistrza, w którym mieściła się obustronna wolność w budowaniu relacji podmiotowej, zaufanie i otwartość wraz z troską o wspólne uprawianie nauki i rozwój naukowy młodych ludzi. Doktoranci zaś nie obawiali się zaufać, błędzić, pytać i poszukując siebie i swojej drogi. Mistrz był Osobą, kimś ważnym nie tylko ze względu na tytuły naukowe oraz usytuowanie w akademii, ale był siewcą sensów uprawiania nauki, unaocznionym przykładem roli.



Opisany ideał dziś już zbyt rzadko ma miejsce w relacjach między uczonymi a adeptami nauki, na co wskazują medialne doniesienia kształtujące nasz ogląd (a może również uległam ich manipulacjom?). W moich badaniach pojawiały się wprawdzie wspomnienia o dawnych mistrzach oraz współcześnie prowadzonych otwartych seminariach naukowych, które jednak odczytuję jako praktykę krygującą deficyty Mistrzów. Zwracam uwagę, że „rozkwit” tych form (seminaria podoktorskie, szkoły letnie) nastąpił wraz z wprowadzeniem studiów doktoranckich. Od tego czasu rozwój młodego uczonego najczęściej prowadzony jest przez promotora indywidualnie, a kształcenie odbywa się w ramach trzeciego segmentu kształcenia wyższego<sup>3</sup>.

## **Doktoranci i doktoraty w obiektywie kolejnych systemowych regulacji**

Krótki spis najistotniejszych regulacji z najnowszej historii, dotyczącej kształcenia doktorantów obejmuje regulacje ustawowe z dnia 27 lipca 2005 r. zawarte w Prawie o szkolnictwie wyższym oraz z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule w zakresie sztuki, kolejnych rozporządzeniach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 13 kwietnia 2016 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich oraz z 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych. Na mocy tych ustaw i rozporządzeń powołano do życia studia doktoranckie oraz uregulowano ich funkcjonowanie jako III segmentu edukacji wyższej. Przywołane dokumenty nie precyzowały tożsamości doktorantów jako młodych pracowników nauki, kwalifikując ich jako uczestników studiów doktoranckich, a więc na obrzeżach wspólnoty naukowej. Owo zaniedbanie legislacyjne trwało od momentu powołania studiów doktoranckich w 2005 r., a kolejne regulacje nie zmieniły tego porządku. Uczestnik studiów doktoranckich pozostawał pomiędzy rolami. Podobnie jak studenci, doktoranci mieli swoją reprezentację w samorządzie oraz ogólnopolską reprezentację zwaną Krajową Reprezentacją Doktorantów. Jako studenci otrzymali legitymację i świadczenia stypendialne, uczestniczyli jako słuchacze w zajęciach dydaktycznych, a jako pracownicy nauki prowadzili badania, przygotowując się do samodzielności naukowej, aplikując o dedykowane im zewnętrzne granty badawcze oraz realizując zajęcia dydaktyczne w ramach praktyki zawodowej. W 2016 r. wprowadzono do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji odrębny 8 poziom w ramach Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej, charakteryzujący założone efekty kształcenia w ramach studiów doktoranckich i w ten sposób jednoznacznie określono miejsce doktorantów w akademickim świecie.

---

<sup>3</sup> O byciu poza katedrą i zindywidualizowaną pracą między doktorantem a jego opiekunem naukowym piszą doktoranci UJ w ramach badań przeprowadzonych na ich uczelni. Warto przy tym podkreślić, że elektroniczną ankietę wypełniło 530 doktorantów tego uniwersytetu, co stanowiło w 2009 r. 27% ogółu uczestników III stopnia kształcenia (zob.: Keler, Krzaklewska 2009).

Głównymi zarzutami kierowanymi pod adresem studiów doktoranckich była ich nieefektywność i masowość. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego ogólna liczba doktorantów w Polsce systematycznie rosła, a na przestrzeni ostatnich trzynastu lat liczba ta podwoiła się, by w roku akademickim 2012/2013 osiągnąć wskaźnik 42 295 osób.

W opisie pokontrolnym Najwyższej Izby Kontroli czytamy, że latach 2013–2014 studia doktoranckie nie uzyskały zadowalających efektów. Poddane kontroli jednostki naukowe wprawdzie stworzyły doktorantom warunki do prowadzenia samodzielnych badań naukowych, współpracy naukowej w zespołach badawczych oraz publikowania wyników badań, to jednak okazało się to niewystarczającym motywem dla uzyskania stopnia dla wielu uczestników studiów. Spośród 261 absolwentów przebadanych jednostek naukowych tych z lat 2013–2014, jedynie 108 (41,4%) obroniło doktorat. NIK również stwierdził, że „studia doktoranckie w dziedzinie nauk ścisłych i medycznych osiągały wyższą skuteczność kształcenia (66%) od jednostek realizujących studia humanistyczne i społeczne (26,8%). Tendencję tę potwierdzają również informacje zebrane od 82 podmiotów objętych badaniem kwestionariuszowym. Spośród 7 681 doktorantów, którzy ukończyli stacjonarne studia doktoranckie w latach 2013–2014 w tych jednostkach, tylko 3 423 (44,6%) uzyskało stopień naukowy doktora. W 30 badanych jednostkach naukowych odsetek ten wyniósł mniej niż 25% i tylko w jednej czwartej osiągnął wartość powyżej 56%. Uczelnie medyczne i techniczne uzyskały wyższą skuteczność kształcenia (odpowiednio 56% i 48,6%) od uniwersytetów i uczelni pedagogicznych (odpowiednio 44,6% i 20,7%)” (*Kształcenie na studiach...* 2015: 7).

W szczególności skuteczność w przebadanych instytucjach kształtuje się następująco:

odsetek absolwentów stacjonarnych studiów doktoranckich z lat 2013–2014, którzy obronili prace doktorskie do końca I kwartału 2015 r. wynosił: na Wydziale Medycyny Weterynaryjnej i Nauk o Zwierzętach (75%), w Instytucie Chemii Fizycznej PAN (66,7%), na Wydziale Chemii UW (63,8%), na Wydziale Polonistyki UW (40,4%), w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN (9,6%), w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (5,6%). W 82 jednostkach objętych badaniem kwestionariuszowym, dla których można było wyliczyć skuteczność kształcenia wyniosła ona 44,6%. Badane uczelnie osiągnęły wartość wskaźnika 44,6%, a instytuty naukowe PAN 41% (tamże: 8).

Szczegółowe dane wskazują, że efektywność studiów doktoranckich mierzona liczbą obronionych doktoratów jest zależna od dyscypliny naukowej i jak stwierdzili kontrolujący, jest ona wyższa w naukach ścisłych. Można oczywiście założyć, że poziom wiedzy i zaangażowania doktorantów w ramach tych obszarów wiedzy jest wyższy, tyle że nie mamy na potwierdzenie tej tezy wiarygodnych danych, a nadto trudno jest przełożyć zdolności czy poziom kompetencji osiąganych w naukach

humanistycznych i społecznych na reprezentacje osiągnięte w naukach ścisłych. Powróćmy zatem do opisu roli Mistrza zaproponowanego przez Steinera, który stwierdził, że w twardych badaniach matematycznych, fizycznych, przyrodniczych (pod warunkiem, że nie są ich wyniki wykorzystywane ideologicznie, militarnie), „im bardziej odkrycie naukowe zbliża się do ideału bezinteresownego, wspólnego postępu (...), to wpływa na różnicę w relacji między nauczycielem a uczniem” (Steiner 2007: 172).

Relacje osobowe, jak wskazują wnikliwe badania życiorysów wybitnych uczonych, zbudowane są na zespołowych zmaganiach, a mądry Mistrz stawia nierozwiązany problem, wymagający wytężonej pracy tęgich głów. Dla zobrazowania przywołam interesujący przykład Stanisława Ulama, polskiego matematyka, studiującego w przedwojennej Polsce. Jak stwierdził Steiner, w owym czasie „niewiele nacji na świecie miało tylu znakomitych matematyków i logików formalnych” (2007: 175), co Polska. Ulam, choć dopiero rozpoczął studia na Politechnice Lwowskiej, niemalże od samego początku został dostrzeżony i włączony w bezpośredni kontakt z Mistrzem, a właściwie z kilkoma Mistrzami, wybitnymi matematykami, wśród których był Kazimierz Kurantowski i Stanisław Mazur. W przerwach między wykładami przesiadywał w pokoju nauczycielskim, przysłuchując się i włączając w twórcze dyskusje między profesorami i asystentami. Tam były stawiane pytania, poważne problemy, gdyż „Najprawdziwszym darem od Mistrza jest wskazanie uczniowi nierozwiązanego jeszcze problemu, niedowiedzianego jeszcze twierdzenia” (tamże). Oczywiście i w tym czasie były mroczne opowieści o Mistrzach, którzy „(...) popychali swoich uczniów do zadań trywialnych, bądź nierozwiązalnych” (tamże: 176).

Powracając do biografii polskiego matematyka, efektem otwartej współpracy, uczciwej intelektualnej atmosfery, Ulam „już na pierwszym roku studiów rozstrzygnął pewien problem z przekształcaniem zbiorów”, następnie dzięki pozytywnej recenzji Kurantowskiego opublikował swoje osiągnięcie w „Fundamenta Mathematica”. We wspomnieniach Ulama opisany został szczególnie rodzaj relacji, specyficznej kultury bycia i życia polskich matematyków. Wielogodzinne przesiadywanie w kawiarniach, gdzie w towarzystwie wielkich: Mazura i Banacha podejmowali kolejne teoretyczne problemy i związaną z tym trudność wskazania jednego „ojca” ich odkryć. To geniusz „zbiorowy”, wzajemne prowokacje, często przypadkowe skojarzenia wszystkich uczestników były wypadkowymi kolejnych odkryć (tamże).

Steiner przywołuje wiele zdarzeń związanych z odkryciami naukowymi z biografii wielkich uczonych, reprezentujących nauki ścisłe, dodając jednocześnie znaczący fakt. Otóż cechą charakterystyczną jest anonimowość wielu współuczestniczących w tych badaniach, a z reguły o twórcach odkryć wiemy tylko dlatego, że media nadały im rozgłos. Nadto neutralność prawdy w naukach podstawowych i stosowanych przyrodniczych wiąże się z bezosobowością (co dziś skutkuje autorstwem artykułu nawet kilkudziesięciu osób). Dodatkowo odkrycia w tych dyscyplinach są opisane na tyle hermetycznym i zawiłym kodem językowym lub symbolicznym

nym zapisem, że zwykły człowiek o przeciętnej wiedzy nie byłby w stanie ich zrozumieć, a zatem kierowane są do wąskiej grupy specjalistów.

Zwracam uwagę, że opisana tu specyfika relacji między Mistrzem a uczniem (doktorantem) znacząco wpływa na jakość relacji oraz na stosunek do osiągnięć. W humanistyce i naukach społecznych mamy zgoła inną sytuację. Ich istota zbudowana jest na wątpieniu, krytyce, a więc podważaniu przez zdolnego ucznia tez Mistrza, czytaniu, pisaniu i ponownym wracaniu do tekstu, teorii i znaczeń przez nią niesionych, co musi wpływać na zgoła inne relacje niż w naukach ścisłych. Ocenianie tą samą miarą skuteczności studiów doktoranckich w naukach ścisłych i humanistycznych, wobec zgoła innego charakteru pracy naukowej, odmiennych wymagań, sposobu pracy intelektualnej oraz czasu potrzebnego na dojrzewanie naukowe musi być nieadekwatne.

W opinii kontrolujących (NIK) negatywny wpływ na efektywność studiów doktoranckich mają:

- 1) „Łagodne kryteria rekrutacji umożliwiające przyjęcie znacznej liczby osób”, a zatem studia mające być elitarnymi stały się łatwo dostępnymi, nieselekcyjnymi kandydatów do stopnia doktora;
- 2) Zbyt niska liczba zajęć z metodologii badań naukowych;
- 3) Ograniczona oferta zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności zawodowe;
- 4) Zbyt słabe „mechanizmy motywacyjne (np. niskie stypendia)”;
- 5) „Czynnikiem demotywującym dla doktorantów jest niepewna perspektywa zatrudnienia – badania potrzeb polskiej gospodarki nie wykazują istotnego zainteresowania pracodawców zatrudnianiem osób ze stopniem naukowym doktora<sup>4</sup>.

Objęte kontrolą jednostki naukowe jednocześnie prawidłowo wykorzystywały środki otrzymane na kształcenie i rozwój doktorantów, terminowo i zgodnie z przyjętymi kryteriami wypłacały stypendia, a warunki kształcenia były prawidłowe pod względem naukowo-dydaktycznym. Doktoranci mieli zapewnioną opiekę naukową oraz możliwości realizacji praktyk dydaktycznych. W jednym instytutcie naukowym stwierdzono nieprawidłowości obejmujące niedostosowanie regulaminu studiów doktoranckich do wymogów przepisów ustawy o szkolnictwie wyższym.

Aby zrozumieć istotę zjawiska i sensownie odnieść się do zaprezentowanych danych, warto przywołać opinie wpływowych gremiów kreujących ówczesną politykę naukową państwa. Już w 2006 r. sekretarz generalny KRASP prof. Andrzej Kraśniewski na posiedzeniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego stwierdził, że wprowadzenie Strategii Lizbońskiej uruchomi ogromne środki na badania, które osiągną w 2010 r. 3% PKB, „a na rynku pracy pojawi się 700 tys. nowych miejsc pracy związanych z badaniami naukowymi, ale jedynie 10% z nich w uczelniach”

---

<sup>4</sup> NIK, *Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli*, Nr ewid. 187/2015, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9897,vp,12191.pdf> [dostęp: 20.02.2019].

(cyt. za: Molasy 2006). Dodał, że w Polsce – na 6 tys. doktorów rocznie kończących studia, uczelnie są w stanie zaabsorbować jedynie kilkaset osób (cyt. za: tamże). Choć przez kolejne lata sytuacja nie uległa pozytywnym zmianom, to polityka rządu była konsekwentna i klarowna, chodziło o zwiększenie „wydajności” studiów doktoranckich. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Lena Kolarska-Bobińska, inaugurując w 2014 r. szeroką kampanię „Zawód Naukowiec”, stwierdziła, że „Przewiduje się, że w roku 2020 Unia Europejska będzie potrzebować około miliona naukowców” (*Ruszyła kampania... 2019*).

Nie mniej dyskutować z tymi prognozami, choć na marginesie warto zasygnalizować wątpliwość, bowiem okazało się, że problemy z zatrudnieniem na uczelniach i poza nimi mieli młodzi doktorzy w wielu krajach europejskich, nawet tak rozwiniętych jak Niemcy, a zarobki i formy umów budziły już wtedy zdecydowany sprzeciw sfrustrowanego środowiska (*Prekariat... 2015*). Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Lena Bobińska-Kolarska jednak przekonywała, że absolwenci studiów doktoranckich mają przed sobą misję podniesienia jakości badań w kraju, rozwoju gospodarczego będącej w kryzysie ekonomicznym Europy, obiecując jednocześnie, że zarobki w nauce będą coraz atrakcyjniejsze (*Ruszyła kampania... 2019*). Wszystkie te deklaracje pozostały pustymi obietnicami.

Powróć do głosów w dyskusji prowadzonej w ramach posiedzenia Rady Głównej i przywołam kolejną wypowiedź, tym razem prof. Pawlikowskiego, który odniósł się do szeroko dyskutowanych Europejskich Ram Kwalifikacji. Absolwent studiów trzeciego stopnia powinien zostać wyposażony w specjalistyczną wiedzę, pozwalającą na analizę i syntezę oraz ocenę nowych i złożonych idei; opanować umiejętności metodologiczne konieczne dla prowadzenia badań. Osobowo należy go również doskonalić pod kątem kształtowania „kompetencji i predyspozycji, m.in. w zakresie samodzielności, odpowiedzialności, zdolności uczenia się i komunikatywności” (Molasy 2006). Wymienione cechy absolwentów studiów doktoranckich odpowiadają tym, które są preferowane w korporacjach (Sennet 2010: 297–325), a zatem młodzi doktorzy mieli być przygotowani do działających na korporacyjnych zasadach instytucji.

## **Rola Mistrza/promotora w Ustawie 2.0**

Tożsamość instytucjonalna młodych uczonych na początku naukowej drogi została w ustawie dookreślona, o co słusznie dopominano się, wobec wcześniejszych regulacji, sytuujących ich w zawieszeniu między byciem studentem a młodym pracownikiem nauki. Jednak doprecyzowanie instytucjonalne (ustawowe) roli doktoranta wniosło również nowe jej definiowanie oraz pozycjonowanie wobec uczonych znajdujących się na wyższych szczeblach kariery naukowej.

Z jednej strony mamy zatem opiekunów naukowych/promotorów, którzy mają czynić swoją mentorską powinność do uzyskania przez adepta doktoratu, z drugiej

strony uniezależniające (przynajmniej potencjalnie) możliwości ubiegania się o granty naukowe (choć i tu dorobek opiekuna/promotora jest znaczący). Dalej doktorat ma być docelowym stopniem umożliwiającym realizację samodzielnej kariery naukowej, uczestniczenie w gremiach oceniających/eksperckich, w procedurach awansowych. W uczelni może uzyskać stanowisko profesora i zajmować się wyłącznie dydaktyką. Samodzielny pracownik naukowy zachowuje tylko część z dotychczasowych wskaźników jego miejsca w przestrzeni akademickiej, może kształcić młodych adeptów nauki i nadal piastować rolę opiekuna/promotora. Jak należy się domyślać, jest to stan przejściowy, o czym świadczy stopniowe zawłaszczanie lub rugowanie symbolicznego określenia samodzielności naukowej (wszak to doktor po skończonej szkole doktorskiej i obronieniu doktoratu ma być przygotowany do samodzielnego uprawiania nauki, habilitacja ma być tylko w naukach społecznych i humanistycznych) co jest symptomem obranej drogi do spłaszczenia struktury kariery akademickiej.

Tytuł profesora ma być oznaczeniem pozycji dydaktycznej, czyli opisywać pracownika/nauczyciela uczelni. Przypominam, że zwyczajowo zwracamy się do nauczycieli szkół średnich również per profesor (choć nie mają tytułu profesora oświaty upoważniającego do posługiwania się nim).

Przyjrzyjmy się wybranym zapisom Ustawy 2.0, dotyczącym roli promotora w szkole doktorskiej, która ma zastąpić dotychczasowe mało efektywne studia doktoranckie. Promotorem może być osoba ze stopniem doktora habilitowanego lub tytułem profesora, wyjątek mogą stanowić doktorzy o wybitnych osiągnięciach z zagranicy. Nie może być natomiast osoba, której czterech doktorantów w ostatnich pięciu latach uzyskało negatywną ocenę śródkresową, oraz promotor, którego dwóch doktorantów uzyskało negatywne recenzje złożonej dysertacji (przy czym ustawa nie reguluje, jak długo ta kara obowiązuje) (Art. 190). Jednocześnie jest to kara dyscyplinarna pozbawiająca praw opieki naukowej, o czym stanowi Art. 276 Ustawy. A gdy do tego wątku dodamy, że promotor jest wyznaczany względnie zmieniany przez senat lub szkołę (w zależności od statutu uczelni) i nie ma prawa odmówić bez „uzasadnionych powodów” (Art. 183) podjęcia się opieki naukowej, to sprawa zaczyna się rozjaśniać. Kategoria „uzasadnionych powodów” jest na tyle enigmatyczna, że właściwie można ją sobie interpretować dowolnie. Moi rozmówcy stwierdzili wręcz, że mają poczucie wtargnięcia w ich podmiotowość wyborów i nie wyobrażają sobie pracy z doktorantem, który przychodzi do nich po usługę. Okazuje się, że tak może być rzeczywiście, gdyż oczekiwania młodzieży naukowej nie pozostawiają złudzeń. Raport sporządzony przez doktorantów zawiera opis tak zwanych „dobrych praktyk” i rekomendacje zmian, których oczekują również w polskich warunkach. Domagają się ograniczenia liczby podopiecznych, co nie dziwi, ale również

promotorzy powinni mieć obowiązek stałego podnoszenia swoich kompetencji w zakresie opieki naukowej nad doktorantem – warto rozpowszechnić w pol-

skim systemie szkolnictwa wyższego np. obowiązek odbywania szkoleń dedykowanych promotorom, który w większości państw zachodnich funkcjonuje z powodzeniem (*Dobre...* 2018: 25).

W dobrych praktykach i w oczekiwaniach doktorantów jest umieszczanie na stronach uczelni oferty tematów, zainteresowań badawczych potencjalnych promotorów, aby doktorant mógł sobie wybrać. Wprawdzie wspomina się o uwzględnieniu preferencji obydwóch podmiotów (tamże: 26), to jednak wobec zapisów w ustawie promotor ma ograniczone pole manewru. Czy rzeczywiście nie uczestnicząc w procesie rekrutacji, ma podstawy odmówienia przyjęcia pod opiekę naukową wyznaczonego przez szkołę doktoranta?

Przyjrzyjmy się kolejnym zapisom regulującym pracę promotorską. Śródkreślowa ocena postępów naukowych doktoranta zastępuje w nowej ustawie otwarcie przewodu doktorskiego i odbywa się w oparciu o ocenę dokonaną przez komisję ewaluacyjną składającą się z trzech osób. Na marginesie dodam, że interpretuję ten zapis jako degradację rangi doktoratu. Poprzednie regulacje pozwalały na prowadzenie procedury przed członkami rady wydziału (najczęściej tworzone komisję kilkunastu uczonych), przed którymi prezentował się doktorant. Koncepcja pracy była recenzowana i prezentowana, a doktorantowi towarzyszył jego Mistrz. Następnie komisja podejmowała decyzję i wnioskowała do stosownej rady wydziału, gdzie ponownie pochylano się nad projektem, a Mistrz wraz z recenzentem i członkami komisji argumentowali decyzję. W ten oto sposób zastąpiono otwarcie przewodu egzaminem przed komisją trzech ekspertów (jeden zewnętrzny). Ocena może być pozytywna lub negatywna i odbywa się w trakcie czwartego semestru, gdy studia trwają cztery lata (Art. 202). Zwracam uwagę, że okres jest stosunkowo krótki, co przy pracach eksploracyjnych w naukach humanistycznych lub w naukach społecznych może być bardzo trudne, zwłaszcza w projektach wymagających rozległej i pogłębionej wiedzy. Tak ustanowione warunki będą zmuszały do zajmowania się zagadnieniami wąskimi, stosunkowo łatwymi do finalizacji w ustawowym czasie. Pojawia się w tym miejscu skojarzenie, że będzie to praca na akord, wyścig z czasem, istotą nie tyle będzie rozwój młodego uczonego, co produkt, doktorat. Czyli kolejny element niepokojący promotorów, którzy mają świadomość, że w regułach gry akademickiej zostały przeniesione akcenty z człowieka na cel, czyli chodzi o produktywność, która może zaważyć na jakości. Mają jednocześnie świadomość, że prawdziwa nauka wymaga namysłu, warunków dojrzewania, a presja czasu zakłóca ten proces. Wprowadzone regulacje mają uzasadnienie ekonomiczne, ale również uzmysławiają wnioski wyprowadzone przez ustawodawcę, dotyczące niskiej efektywności dotychczas funkcjonujących studiów doktorskich. Winni są „rozleniwieni”, słabo wyselekcjonowani, „odsiani od plew” doktoranci i ich opiekunowie naukowci, czyli nie systemowe regulacje, ale ludzie nie stanęli na wysokości zadania. A zatem należy wprowadzić mechanizmy nacisku w postaci ograniczonego czasu, nadzoru nad doktorantami i promotorami, których również poddaje się kontroli, a „marchewką” dla młodych są stypendia (rzeczywi-

ście na bardzo przyzwoitym poziomie, zważywszy generalnie niskie uposażenie kadry akademickiej (zob.: Art. 209)).

Wpisana w Ustawę 2.0 kontrola roli Mistrza nie pozostawia złudzeń, wolność akademicka będąca jedną z podstawowych cech tożsamości, roli akademickiego mentora została ujęta w cugle instytucjonalnego reżimu. Refleksyjność warunkująca kreowanie własnej przestrzeni, a w niej tożsamości jawi się jako zbędny balast. Kursowe szkolenie opiekunów naukowych bardziej odpowiada wyobrażeniu kształcenia rzemieślnika, który ma sprawnie dzielić się swoją tajemnicą mistrzostwa. Ale czy rzemieślnik posiadał mistrzostwo? Czy nadal jest miejsce dla Mistrza? Czy jest zapotrzebowanie na tak definiowaną rolę? Więcej tu pytań niż odpowiedzi.

## Mistrz jakikolwiek

W tytule artykułu użyłam słowa, które jest obciążone semantycznie, bowiem dotyczy jakiegoś niedookreślonego bytu, będącego poza namysłem, a jednocześnie warunkującego znaczenie. Wyrażenie „jakikolwiek” odnosi się z jednej strony do „bez znaczenia który, bez różnicy jaki”, choć mający w sobie jakieś znaczenie, co kieruje do powodów decyzji. Można również odnieść pojęcie „jakikolwiek” do znamiennej pojedynczości. W tym ujęciu, jak puentuje Giorgio Agamben, byt nie tyle zostaje oderwany od jakiejś konkretnej własności przesądzającej o jego przynależności do jakiejś społeczności, według jakiejś typizacji (klasy), co pozostawienie go takim, jaki jest. Pojedynczość „jest czymkolwiek, czego się pragnie, czymś dowolnym”. Dalej dodając, że jest ta do-wolna pojedynczość czymś pożądanym, „czymś godnym miłości” (Agamben 2008: 8). Oczywiście nie o miłość tu chodzi, ale raczej o pożądane walory „jakiegokolwiek” promotora, ma spełniać oczekiwania, być podporządkowany instytucji pod presją kary dyscyplinarnej, być efektywny, pracować na akord (zaangażować się w wyprodukowanie w określonym czasie jakiegoś produktu), nie może odmówić opieki naukowej. Można go zmienić na kolejny egzemplarz, „jakikolwiek”, lepiej przeszkolony. System istotnościowy doktorantów i instytucji kształcącej doktorów jest spójny, stanowiąc presję na zmianę roli Mistrza, który może się godzić na bycie jakimkolwiek bądź być pomimo tego sobą – Mistrzem. Nie wiem, jak się rozstrzygnie walka ról w wymiarach pojedynczych osób, natomiast wiem, że młodzież akademicka przyjęła postawę usługobiorcy i wymaga warunków jej skonsumowania, „wyciągnięcia” z niej jak największej korzyści. W omawianym raporcie w opinii doktorantów promotora mają oni wybierać, a dla opiekuna jedyną korzyścią, jaką powinien osiągnąć, jest dalszy awans naukowy (co już nie jest wymagane ustawowo). Młodzież akademicka nawet twierdzi, że nie powinno się za tę usługę dodatkowo promotora wynagradzać, a jeżeli już, to jawnie, aby wszyscy o tym wiedzieli (*Dobre...* 2018: 106). Praca promotora powinna być uregulowana w planie badawczym i tam należy ustalić zadania dla doktoranta i promotora, które będą podstawą dla wzajemnej oceny pracy jednej i drugiej strony (tamże: 107).



Mistrza już nie będzie, a szkoły naukowe przy Mistrzu zostaną tylko na kartach wspomnień wielkich uczonych. Alma Mater już nie jest matką chroniącą, dającą przestrzeń dla tworzenia tożsamości roli Mistrza, dzielenia się milczącą wiedzą. Uniwersytet stopniowo będzie przekształcał się z instytucji długiego trwania w korporację dającą określone usługi. Wraz ze śmiercią roli Mistrza na arenę akademii wejdą specjaliści wytrenowani w rzemiośle, wąskich specjalnościach, efektywni w swoich zakresach, możliwi do szybkiej wymiany wraz z przeprofilowaniem pod zamówienia projektowe lub inne zadania dydaktyczne. Jakikolwiek mistrz wystarczy takiej instytucji.

Opisany wyżej czas decyzji i czas reform, a także rozczarowanie „mistrzami” to zapewne główne motywy nieustannych powrotów do kwestii podstawowych dla Alma Mater.

Tylko „uniwersytet bezwarunkowy”, jako pisał Jacques Derrida, pielęgnujący prerogatywę niezależności intelektualnej, suwerenności wobec zmieniających się wiatrów politycznych, służący człowiekowi może domagać się szacunku i suwerenności (Derrida 2015). Potrzeba więc oporu, ale i odporu wobec zakusów zawłaszczania politycznego i ekonomicznego jego (akademickiego) potencjału. Ostatni rok tak zwanych konsultacji, dotyczących Ustawy 2.0 obnażył cechę środowiska akademików, w moim przekonaniu wstydliwą, koniunkturalizmu jednych i uległości innych przedstawicieli uniwersyteckiej społeczności. Pierwsi okazali skłonność do oddania swojej autonomii i podporządkowania się regułom wolnorynkowym (te rządzą rynkiem wydawniczym), globalnym rankingom (również tworzonym dla zaspokojenia interesów korporacji).

Uniwersytet potrzebuje dziś innych idei legitymizujących jego istnienie, a zachodzące w jego przestrzeni zmiany nie pozostawiają nikogo w spokoju, kanalizując zachowania, decyzje podmiotów zaangażowanych w jego istnienie. Nie mamy innej możliwości jak zaakceptowanie stanu obecnego, nie sposób odwrócić biegu historii, ale też nie musimy bezradnie poddawać się narzuconej, jedynej wersji przyszłości. Wszak trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że choć jesteśmy zależni od przeznaczenia, to zawsze mamy jakiś wybór naszego przeznaczenia (Žižek 2011: 255). Wszelka logika podpowiada, że wewnątrz uniwersytetu jest tylko częściowo spacyfikowane przez neoliberalne reformy, a zewnątrz podpowiada dwie rozbieżne narracje, w których zawierają się dwie idee założycielskie współczesnego uniwersytetu i roli Mistrza. Pierwsza, że uniwersytet jest zawsze „skrojony” na miarę Mistrzów w nim „mieszkających”. Nieprzypadkowo użyłam stwierdzeń „skrojony” i „mieszkających”, bo też one najlepiej oddają znaczenia, które należy dziś nadać uniwersytetowi. Druga, że w tradycji polskiej to uniwersyteccy mistrzowie nawet poza murami akademii, w czasach zaborów byli ostoją kultury i obecna neoliberalna moda nie jest w stanie zmienić mentalności Polaków skłonnych do oporu, czego również doświadczyliśmy po II wojnie światowej w latach 50-tych. Ustawa stwarza również możliwość prowadzenia doktorantów eksternistów, co także pozostawia pole tradycyjnego uprawiania roli Mistrza. Nadto, dyrektorzy, rady szkół doktorskich wszak są uczonymi i to oni będą nadawać

kształt relacjom budowanym między promotorami i doktorantami. W tym miejscu wchodzę w spór z rozpoznaniem sytuacji zaproponowanym przez Billa Readingse'a, który stwierdził, że zewnętrznie jest decydujące o tożsamości uniwersytetu i jego podmiotów (2017). Polskie doświadczenia i zachowanie przez wiele powojennych lat tradycyjnych, humboldtowskich wymiarów mimo komunistycznych naporów, a nawet represji podważają tę opinię.

A może przyjąć tezę, że uniwersytet w dotychczasowych ramach stał się zbyt ciasny dla obecnych oczekiwań, mieszcząc w sobie wszystkie dotychczasowe zobowiązania, które nadal go legitymizują, a jednocześnie tworzy przestrzeń dla nowych, odpowiadających na zewnętrzne potrzeby współczesnego człowieka? Dlaczego przyjęliśmy jako niepodważalną, wręcz oczywistą narrację, że uniwersytet nie przystaje do dzisiejszej rzeczywistości, zdewaluował się, a jeżeli tak, to osoby w nim pracujące są „bezproduktywnymi darmozjadami”? Dlaczego wszelkie analizy są w obronie starego ładu akademii lub wręcz przeciw niemu jako instytucji niewydolnej, kosztochłonnej i bezproduktywnej? Podejmując choćby wstępną próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania, sparafrazuję słowa Agambena, ponieważ człowiek nie panuje nad własnym życiem, ono nigdy nie należy do niego, a zwłaszcza gdy uświadomi sobie, że nie może być jakimkolwiek, ma być jakimś, na miarę instytucji. A jeżeli owa instytucja nie wypełnia dobrze swojej funkcji, to wywoływane jest poczucie długu, choć nie jesteś taki, jakim być powinienes, to tu jesteś, choć nie dość doskonały. „Człowiek (...) jest zatem zawsze zadłużony, ma nieuchronnie nieczyste sumienie, zanim jeszcze dopuści się jakiegokolwiek złego czynu” (Agamben 2008: 50). Mówiąc wprost, bo jest naszym, uczonych zobowiązaniem dla nauki i kolejnych pokoleń zadbać, aby uniwersytet trwał i nigdy nie stał się korporacją edukacyjną. Gdyż stopniowa rezygnacja z instytucji długiego trwania akumulującej wiedzę i kompetencje w osobach mistrzów jest oddelegowaniem uzyskiwanych kompetencji gdzieś poza instytucję uniwersytetu. Tym samym projektujący kolejne rozporządzenia regulujące pracą akademii tracą z horyzontu dobro narodowe ulokowane w osobach, tak modny „kapitał ludzki” staje się indywidualnym walorem, który może być powielany bądź wykorzystany w indywidualnej biografii uczonego lub innych podmiotów wiedzy, przedsiębiorstw przekuwających wiedzę w produkty/zysk.

W końcowej konkluzji odwołam się do jakże przebudzających słów Slavoj Žižka „My jesteśmy tymi, na których czekaliśmy” i dalej „Bądź sam zmianą, którą chcesz zobaczyć w świecie” (Žižek 2011: 260–261). Wielki Inny, który może nam zmienić uniwersytet już nadszedł i wcale nie jest po naszej stronie, tylko po swojej, wielkiego kapitału. Jeżeli pozostawimy go samemu sobie, oddamy się politykom organizującym akademię do dyspozycji, to wszyscy zostaniemy wchłonięci razem z władzami państwowymi. Zewnętrzny pęd historii opanuje do reszty wewnętrzny rozum samoinstrumentalizujący się, wchodzimy na drogę samospelniającej się przepowiedni. Nie jestem odosobniona w tej nadziei, którą paradoksalnie daje opóźnienie wprowadzanych w Polsce reform w stosunku do Europy Zachodniej, gdzie neoliberalne reformy już zdążyły przynieść spustoszenie (Werner 2018).

## Bibliografia

Agamben G. (2008) *Wspólnota która nadchodzi*, tłum. S. Królak, Warszawa, Wydawnictwo Sic!

Berger P. L., Luckmann T. (2010) *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i przedmowa J. Niżnik, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cierzniewska R. (2011) *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Derrida J. (2015) *Uniwersytet bezwarunkowy*, tłum. K. M. Jaksender, Kraków, Wydawnictwo Eperons-Ostrogi.

Heller M. (2017) *Jak być uczonym*, Kraków, Copernicus Center Press Sp. z o.o.

Kaufmann J.-C. (2004) *Ego. Socjologia jednostki*, przeł. K. Wakar, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Keler K., Krzaklewska E. (2009) *Studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Głos doktorantów*, Kraków, Wydawnictwo Towarzystwo Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zespół ds. jakości kształcenia.

Readings B. (2017) *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 256)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich (Dz.U. z 2016 r., poz. 558).

Schütz A. (2008) *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Sennet R. (2010) *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawa, Wydawnictwo Muza SA.

Steiner G. (2007) *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Tischner J. (2017) *Eseje o spotkaniu*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. z 2003 r., nr 65, poz. 595).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2016 r., poz. 64).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawie o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

Žižek S. (2011) *Od tragedii do farsy, czyli jak historia się powtarza*, tłum. M. Kropiwnicki, B. Szelwa, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

### **Źródła internetowe**

*Dobre praktyki w szkołach doktorskich. Raport z konsultacji*, Krajowa Rada Doktorantów, Łódź 2018, [https://prawadoktoranta.pl/wp-content/uploads/2018/12/Dobre-Praktyki-w-szko%C5%82ach-doktorskich.-Raport-z-konsultacji\\_gotowy.pdf](https://prawadoktoranta.pl/wp-content/uploads/2018/12/Dobre-Praktyki-w-szko%C5%82ach-doktorskich.-Raport-z-konsultacji_gotowy.pdf) [dostęp: 20.02.2019].

*Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli*, NIK, 2015, Nr ewid. 187/2015, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9897,vp,12191.pdf> [dostęp: 20.02.2019].


Molasy M. (2006) *Standardy dla doktorantów*, „Forum Akademickie”, nr 7–8, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2006/07-08/standardy-dla-doktorantow/> [dostęp: 20.02.2019].

*Prekariat mit Doktorgrad*, 2015, <http://www.zeit.de/2015/06/wissenschaftler-petition-arbeitsbedingungen> [dostęp: 20.02.2019].

*Ruszyła kampania „Zawód Naukowiec”*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ruszyła-kampania-zawod-naukowiec.html> [dostęp: 20.02.2019].

Werner M., *Postępująca globalizacja przeczy idei uniwersytetu*, rozmawiał J. Pyda, „Teologia Polityczna”, <https://teologiapolityczna.pl/mateusz-werner-postepujaca-globalizacja-przeczy-idei-universytetu-3> [dostęp: 31.12.2018].



Ewa Marynowicz-Hetka\* 

## The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation

“Science exists only as continuous School”

(Bachelard 2002 [1937]: 325)

### Abstract

This article is an attempt to analyze the features of the titular concept of the school of thought, which occurs through participation in situations that encourage the sharing of experience. The formation of a school of thought is understood as a relational process; therefore, in this context, a consideration of social relationships becomes a key task. It is also an expression of the culture of practice shared by participants in the activity and created by them. As a result, a school of thought is understood as an interweaving of relationships, opinions, and positions which direct and orient the activity. Relational processes are examined from this perspective, i.e. the processes of the lasting existence and transformation of a school of thought, presented in their many different dimensions.

**Keywords:** school of thought, social relationship, transformations, mastery, shared experience.

### Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji

#### Abstrakt

Tekst stanowi próbę analizy cech tytułowego konceptu, jakim jest szkoła myślenia, która wyłania się w toku uczestnictwa w sytuacjach sprzyjających uwspólnianiu doświadczenia. Tworzenie tak rozumianej szkoły myślenia jest procesem relacyjnym, tak więc w tym kontekście namysł nad relacją społeczną stał się kluczowym zadaniem. Jest także wyrazem kultury praktyki podzielanej przez uczestników aktywności i tworzonej przez nich. W rezultacie tak rozumiana szkoła myślenia stanowi splot

\* Department of Social Pedagogy at the University of Lodz.

relacji, poglądów, stanowisk, które ukierunkowują aktywność, orientują ją. W tym kontekście omawiane są relacyjne procesy trwania i transformacji szkoły myślenia, ujmowanej w licznych wymiarach.

**Słowa kluczowe:** szkoła myślenia, relacja społeczna, transformacje, mistrzostwo, uwspólnione doświadczenie.

## Starting point

The problem I intend to analyze in this article is ambiguous, and it is considered ambiguous not only by authors who reflect upon its meaning, but also by some parts of the academic community,<sup>1</sup> even though I am not referring to an academic school, as it is called by those who identify with it, but rather I am thinking about a school of thought. I am interested in how the phenomenon of relational shared experience is formed,<sup>2</sup> how it lasts and changes, what the processes of transformation are, as well as transformation itself and those who participate in it. I shall analyze a certain web of activities which permeate what Teresa Bauman (2004) describes as “a school of thought.” It is a process which results in the creation of a cultural construct that enables shared lines of mental activities to be seen, penetrating the activities of participants in a traversal way. A school of thought is understood here as “one that defines the way of thinking” (Bauman 2004: 78), is shaped in action, in the mutual formation of participants in a given field of activity. As a result of this process, a group of people emerges, consisting of “those who not only discover new areas of knowledge, but can also gather a group of others who are similarly fascinated with the discovery of new ideas” (ibidem: 79). Bauman describes them as masters who are necessary “for the creation of a school of thought” (ibidem).

A review of existing literature on the subject enables one to see its duality and complexity. The main line of division lies on the border between personal factors influencing the construction of a school of thought, and the significance of those who actively participate in its creation, and boils down to emphasizing tensions between these two elements. Within this context we may encounter discussions about mastery (Walczak, Mikołajewicz 2017), an individual master (Bauman 2004), or a school of thought (ibidem). The issue of authority is also raised in this discussion, approached from different configurations which show various ways of

---

<sup>1</sup> This opinion was influenced in part by the visible resistance of the academic community to the initiative proposed by the Scientific Association in Lodz, whose members wanted to document the works of local schools of thought in a book series entitled *Szkoły i zespoły naukowe Łodzi akademickiej*. See: Marynowicz-Hetka 1997.

<sup>2</sup> A category developed by John Dewey (1968 [1947]). Shared experience occurs in the process of becoming, of integrating individual experience through reconstruction and reorganization. A specific feature is sharing experiences with other users of a particular space. This mechanism enables the shaping of relations and communities. See: E. Marynowicz-Hetka (2019).

understanding it. The spread of opinions is broad, stretching from reluctance (Skarga 2009) to acceptance, especially when perceived as “an intimate relationship of appreciation” (Witkowski 2011: 693). The last proposition introduces the relational, mutual order that is also adopted in the following text. Klemens Szaniawski’s proposition (1994) may serve the role of an ordering function, as it distinguishes between two functions of authority that can be characterized as “having authority” and “being an authority.” There are many possible configurations of how to “be an authority” in the relational order of constructing a school of thought, not necessarily connected with physical persons, participants in the process in which a school of thought is created, continuing patterns from the past. In this sense there can be many types of “intimate relationships of appreciation,” they are situated and their value changes, often being connected with other features of people, situations, and expectations of the participants of an activity. Therefore “being an authority” means having the permission of the community to do “more,” but it also means that an authority is someone we listen to carefully.

In his essay on authority in science, Klemens Szaniawski views it with optimism:

The voice of an authority is listened to more closely, and he can speak more than others. As a result, he has significant power over decisions concerning scientific research. This is the second—after shaping models of behavior—significant role of authority in science (Szaniawski 1994: 106).

In this process of transformation, “intimate relationships of appreciations” (Witkowski 2011) are formed, which have little in common with the category of “having authority”, that is, having formal power or distinctions characterizing it. Often these processes of transformation that occur in a school of thought “move across” not only formal authority (“being an authority”), but also across situations pertaining to “having authority”, particularly when moral categories (gratitude, intimacy, reciprocity) are included in this externally simulated process, as well as feelings, emotions and affects of the participants of the activity. The entire phenomenon is very complex.

The aim of the following analysis is to identify those features of the concept of a school of thought that can be useful in identifying, expanding, but also modifying it in the context of focusing on what defines it, but also what distinguishes it in the overall idea behind a given discipline. An inalienable element in the context of an emerging school of thought is a reflection about the participants of a given type of activity who—thanks to situations that foster the sharing of experience—come to share certain ideas, values, points of view. The creation of a school of thought is a relational process, therefore a consideration of social relations is a crucial task. It is also an expression of a culture of practice shared and created by the participants of the activity. Only then can a school of thought become an interweaving of opinions and attitudes orienting activity.

## Social relations – transformation within the culture of practice

Social relations between the participants of a given area of practice, their dimension and the mechanisms of transformation, form indisputable elements in the process of shaping the culture of practice<sup>3</sup> and finding the best way of orienting activity. The socio-pedagogical point of view enables one to see social relation as a specific type (configuration) of relationship—within a particular area of practice—between the participants of an activity, other people, and elements of their environment. The basic category of analysis of these relationships is the level of balancing the relations between individuals who interact with each other. The quality of this relation is influenced by the degree of its symmetry and by the existing relations of power (domination or submission). From this point of view, we can distinguish several types of social relations: transfer, exchange (trade, gift), and reciprocity of sharing (Fustier 1998, 2000; Wagner 2003).

What is especially important from the perspective of the analyzed problem—the shaping of a school of thought—is a clear understanding of those types of interpersonal relations which are characterized by a surplus of symbolic and formal power, leading to either domination or submission. These relations are characterized by asymmetry. It is visible in situations in which individual deficiencies prevent equivalent activity. A specific example of these types of relation is a transfer or exchange, particularly through gift (Fustier 1998, 2000), since it can lead to enslavement or a rejecting of propositions, and as a result discourage from even attempting to achieve the standards of a school of thought. Those dimensions of relations in which the category of formal and symbolic power are minimized are most conducive to the process of creating a school of thought. It makes it easier to act together in order to achieve the final aims, and remains a condition for success. A specific type of symmetrical relation is an exchange characterized as a reciprocity of sharing (*partage*) (Fustier 2000; Wagner 2003). However, it is a highly demanding type of exchange for both sides of the interaction. When analyzing the relationships between participants in activity in the space of practice, especially educational practice, we encounter the metaphor: “give-take,” which expresses the desire to balance the relationship and learn from each other.

A unique part of this analysis is the discovery of the meanings behind practiced activities. The roles and attributes of cooperating subjects are particularly significant, those individuals for whom, against whom and with whom we carry out our activity. Adopting this perspective requires careful consideration of a concept

---

<sup>3</sup> The culture of practice is understood as a set of activities or their effects undertaken by a particular group (community), extracted in reference to a set of activities undertaken by a different social group, which presents its specific character and identity. An element of a culture of practice, often determining its specificity, which can be sometimes presented as its visible sign, is the interweaving of certain elements (mental, affective, active) determining its (new, specific) orientation of activity. See: E. Marynowicz-Hetka (2019: 321).



that would allow an understanding of the multidimensionality and complexity of the mechanisms of transforming social relations. Scholars writing about this problem have based their reflections on a concept which views personality as a system of attitudes towards (interpretations of) the world (Świda 1974), whose origin lies in the relational theory of personality, introduced by Joseph Nuttin (1968). According to him:

the functioning of psychic life can exist only within a structure that assumes an internal and active reference of "I" to the world of objects. Hence the self not only stands against this world of other people and objects, but this world becomes the content of a personalized psychic life (ibidem: 229–230; also see: Świda 1974: 152).

This understanding of the concept of personality seems to be linked to the relational concept of social action, understood as the creation of symbolic institutions, and the relational concept of value (Starczewska 1994 [1978]), and with what social pedagogy teaches us about the individual's position in social context and mutual relationships. The particular usefulness of the relational concept of personality stems from the fact that social context, the lived environment—such an important element of social pedagogy—is relationally "embedded" in a person and in her psychic system. In other words, according to this concept:

the relation between personality and culture is analyzed from a different angle to that in a number of sociological and anthropological works which perceive personality and culture as two separate systems that remain in a specific relationship (Świda 1974: 152).

The existence of this relationship is particularly significant for relational relations (reversibility, creating unity). On this understanding, what is significant is that:

the activity of an individual is, on the one hand, an expression of their interpretation of external reality and image of their place in this reality, and, on the other hand, it is defined by their individual internal dynamism, which causes certain internal states to evoke certain actions, and that certain internal states produce other states (ibidem: 155).

This means that the components of images/representations of an active subject (the interpretation of reality and the image of oneself written into it, as well as internal states) mutually affect each other. This interpretation is very similar to the concept of traversal analysis of activity (Barbier 2016, 2018). It also refers to a feature of relations between individuals and the environment which social

pedagogy describes using the term “feedback.” The author of the concept of personality quoted above also uses this term.

This concept, understood as a system of attitudes towards the world, enables us to enrich the perspective of analyzing dynamic subjects who remain in relationships with themselves and with others. It can be also seen as a proposition to perceive people as acting subjects, undertaking professional tasks of trying to actively understand the person they are working with—as well as a proposition to discover themselves as being active subjects, and understand others through research and action. It therefore helps to expand the reflection on the conceivability of action (Ricouer 2003; Barbier 2006, 2016).

When analyzing the essence of social relations, the basic problem that must be considered is its saturation with symmetry, as well as the issue of recognizing the types of asymmetry that can be expressed in different ways. It can take the form of an objectification of a relationship, as well as a saturation of a relationship as a result of a free gift that only deepens the asymmetry. Both variants create asymmetry and are therefore negative, although each of them happens for different reasons, often interlocking and crossing with each other. The effect is similar. Particularly significant for revealing these features is the specific social condition in which money is an important means of exchange, promoting the commodification of social relations.<sup>4</sup>

Social relations are characterized by dynamism. They are shaped by a process and are a process themselves. Low dynamic relationships are generally asymmetrical, stable and embedded in a specific cultural structure—*habitus*. Relationships that are dynamic, open, and oriented at change/transformation are characterized by an oscillation of tensions that are expressed by asymmetry—balance—transgression. Such dynamics of social relations can be observed in many different areas of practice, in the public as well as private spheres (Arendt, 1985). Qualitative changes in relationships are especially evident in relations that are formed in the educational sphere. They are affected by the final goals of the process, since its aim is to teach someone how to make independent decisions and, as an effect, how to surpass the master. These configurations of relations are often exposed to breaks and discontinuities (Bachelard 2002 [1938]), but nonetheless still exist because of *la filiation* that expresses cultural heritage. Another feature of the dynamics of social relation is the process of moving from transfer, through exchange, to sharing (of values, ideas, and objectives).

---

<sup>4</sup> For a study on the problem of the commodification (fr. *marchandisation*) of social relations, see: L. Bruni (2010) and the entire issue of “Revue du Mauss” dedicated to voluntary, unpaid relations (*La gratuité...*, 2010).

## **The school of thought: an interweaving of relations in the processes of lasting existence and transformation**

The construction of a school of thought is a process that is subject to changes and transformations. The most important features of this process are breaks (e.g. paradigmatic, but also personal or institutional) and discontinuities, which make it possible for the idea to continue to exist despite various obstacles and the conditions of those ruptures. In the foreword to Bachelard's book (2002 [1938]) Daniel Leszczyński interprets this process in the context of the radical philosophy of Gaston Bachelard:

...Bachelard's book is (...) also a first attempt at describing the history of science and development of knowledge as a process in which a crucial role is played by breaks, revolution, cuts and mutations, in which contradiction, negation and radical change are the legitimization and guarantee for development, whereas habit, theoretical idiosyncrasies, consistency (...) are an aberration and defeat of cognition (Leszczyński 2002: 362–363).

Naturally, this approach must necessarily be understood within the entire context in which Bachelard's thought was shaped and developed, including its lasting influence on social and philosophical thought.<sup>5</sup> Hence the phrase that appears in the quoted passage from Bachelard, and which is employed as a motto in this article, is only seemingly praise for constructing "a fossilized school" which resists transformation. However, one of the conditions for the existence of a school of thought is some kind of "initial capital," some kind of synthesis of knowledge. Leszczyński (2002: 368) emphasizes that this particular element "belongs to the most important, and at the same time most unclear and controversial elements of Bachelard's work" (ibidem). He looks for answers in different temporal categories in which science is created: chronological time, in which it is customary to measure and structure achievements in the development of science, and logical time,<sup>6</sup> to which Bachelard refers. This mechanism is reconstructed in the following manner:

If we however place these theories [following each other, referring to the same phenomenon – EMH] in a logical time, and then attempt, even ignoring their chronological order, to compare definitions with their base concepts, and then try to derive one from the other, then we will discover that there are breaks between some of them, that is, moments when something appears that was not there before, and which cannot be derived from what was earlier while maintaining the same definitions of basic concepts (ibidem: 368–369).

---

<sup>5</sup> Leszczyński (2002: 374–375) reminds us that Bachelard's thought inspired the works of Georges Canguilhem, Michel Foucault and Thomas Kuhn.

<sup>6</sup> It is necessary to refer to the typology of time proposed by Ferdynand Braudel (1997 [1958]), who distinguished short and long time.

However, this process is slightly different in my reading of Bachelard's concept, as it involves both rupture and discontinuity (*discontinuité*). Whereas a break, to use François Jullien's (2009, 2017) terminology, is a visible modification of processes occurring silently and out of sight, and sometimes can be seen as very radical, discontinuity, on the other hand, consists of all of the synthesized elements that continue to exist and are subject to transformation. In this case, there is no sudden rupture, but a parallel between the processes of lasting existence and transformation. The process of lasting existence refers to the main tropes that identify a given school of thought, its language, "basic concepts," point of view, *etc.* The process of transformation refers to giving meaning and sense, according to numerous external (most often paradigmatic, but also contextual) and internal factors (referring to the person of the scholar, their identity), which Bachelard so strongly emphasizes. This interpretation of Bachelard's concept enables its use in an in-depth analysis of the processes of constructing a school of thought, processes that are not limited to a negation of the past output, but provide an important impulse to enhance and develop in the future. Furthermore, this enriching is not a simple "conglomeration" and addition of new meanings. In this process, the researcher's awareness of his or her point of view serves a special function, in a part a limitation, in part an impulse to search for something new.

Understood this way, the process of constructing a school of thought has its origins in the following conditions that can be used to characterize it:

- whom some may be considered as a master by the Other;
- as a result of shared experience of participants identifying with the elements that define a given school of thought, which occur through a process of reconstruction and reorganization, characterized as activities tied up in a node (Barbier 2016), or a braid (Nawroczyński 1947), constituting a symbolic institution<sup>7</sup> (Castoriadis 1975; also Skarga 2009: 106–107), understood processually, during creation and development, exposed to multiple breaks and discontinuities, able to be analyzed only in the long duration (Braudel 1999 [1977]);
- as a certain kind of shared social image (Castoriadis 1975; Baczko 1994; Skarga 2009) constructed by members of a school of thought and juxtaposed with individual images, which can lead to an individual realization of the existence of significant people in a relation, among by two important features: continuation and interaction (Dewey 1968 [1947]);
- as a web of social relations between participants of a given organism, subject to silent and invisible transformations that can be seen by them only in the form of modifications (Barbier 2016; Durand 2017; Jullien 2009, 2017).

---

<sup>7</sup>A symbolic institution is a symbolic web that is sanctioned socially, in which real elements cross with those that are imaginary and symbolic. It is constructed through a process of multiple, interconnected interactions and the shared experience of the participants of a field of practice. See: E. Marynowicz-Hetka (2019: 320–321).

Naturally, these different dimensions of looking at the phenomenon of a school of thought should not be considered as disconnected or separate. The complexity/duality of the processes that occur during the construction of a shared thought result in a similarly complex analysis of a school of thought, understood as a relational weave of transformations that mostly happen silently and remain invisible to the participants. A reference for this interpretation is Fernand Braudel's (1997 [1958]) consideration of the two dimensions of time: short and long. The first is an expression of a certain slowdown of events that are experienced by an individual, and the second expresses the fact that "in the foreground of the study there are the great cyclic oscillations that create lasting existence" (ibidem: 149; Jullien 2009: 138). According to Jullien (2009), these structurally distinct categories of "short" and "long" time can be used in the analysis of the processes of transformation, which—especially in the beginning—occur in a way that is invisible for those who are part of it. These hidden transformations happen in a "silence" that is not mobile, allowing for a more global view of not only past events, but also those we are experiencing in the present.

### **Transformation of relation: asymmetry vs. transgression**

A specific feature of the different relations that lead to the creation of a school of thought is variability and acting in phase, resulting from the participants' inevitable desire for individual expressions of transgression. At first the asymmetrical relation becomes equal, and sometimes once again asymmetrical, albeit with a differently directed vector. The student outgrows the master, at times the discussion is a clear differentiation of opinions, and later also attitudes, preferences *etc.* Sometimes it is expressed by conflict.<sup>8</sup> The relational character of this phenomenon is emphasized by the fact that "the master appears on the intellectual horizon of the disciple" (Bauman 2004: 72), which means that we are searching for those masters with whom we can find/feel shared experience, seen by John Dewey as an indisputable attribute for constructing a relation oriented at education/formation.

This symbolic relationship that describes the determinants of relation and relationality requires us to "connect [the master] not only with knowledge, but also with specific features" (ibidem: 72), including personal, and especially affective features. A master is someone who inspires us, perhaps even fascinates us, with whom we like to work. It is also someone whose actions or biography set new standards. Helena Radlińska was such a figure, who, through her own biography, set a high standard for scholarship, teaching and social activity, but also presented

---

<sup>8</sup> This thesis is developed in different discourses, e.g. in post-Foucauldian discourse or in institutional analysis. See J. Donzelot (2005); P. Fustier (2000); J. Ardoino, R. Lourau (1994).

a model for students to aspire to and work toward, as well as a particular atmosphere of academic life. Because of her many intellectual, emotional and practical virtues, today we can talk about social pedagogy as a symbolic institution, and about her school of thought (see: Lepalczyk 2001; Marynowicz-Hetka, Theiss 2004).

Certain tensions that may provoke changes in the participants of an activity are a particular feature of these different relations. The characteristic trajectory of this process, for which we can find many examples in the history of science, as well as among practical events, follows the direction from imitating and remaining in the shadow of a master to transgressing both yourself and the master, which is often painful for both sides and leads to conflict. This complex/dual relationship can be shaped in different spaces. These are:

- texts: when the master is an author (Teresa Bauman writes about “a master of thought”). The direction of the transformation: from fidelity to a concept, to creating your own research and theoretical identity, and therefore transgressing the master;
- activities in the field of practice—including an oscillation of changes: from imitating particular examples of acts to finding your own path of activity; sometimes it is expressed by “a third way,” in the words of Ricouer (2003). A fragment from the letters written by Radlińska, the unapologetic master, about her own master professor Stanisław Krzyżanowski may serve as an illustration.<sup>9</sup>

Transformations of these interwoven relations are fostered by perceiving the master not as someone who transfers knowledge—that is the role of a teacher—but as someone who inspires, encourages, and most importantly always questions everything; “someone from whom you take, even if there was no intention of giving on their part” (Bauman 2004: 77). It is also someone who “has the courage to abandon the position they have achieved, abandon everything they have learned” (ibidem) and start everything from scratch (e.g. taking into consideration new paradigms), but expresses it in an authentic way. This feature—authenticity (Taylor 2002), is precisely what attracts us to and delights us in other significant people, and makes us want to continue their work, transform it, and ultimately also transform ourselves.

---

<sup>9</sup> “He showed me a “great” academic career, if I would only limit myself to research. It was the first time that I opposed my dear Professor. I considered my service as most important. I argued with excitement that if I contribute anything to history (let’s add: to education and social work), it is only because of my experiences in social work (...) When after many years I finally became a professor of history and education, I was sad that I couldn’t continue my conversations with Krzyżanowski about the value of the work he had so much disdain for, and that I couldn’t thank him for training me in the basic methods of scholarship (...)” (Radlińska 1964: 358–359).

## ***La filiation: or, the chain of people and matters***

Paraphrasing Bachelard's motto from the beginning of this article, it can be said that if science exists only as school with a capital "S," then an indispensable element of the analysis is the issue that is described with the clever French term of *la filiation*, in free translation—"a chain of people and matters"—and in Polish generally described as cultural heritage connected with the processes of lasting existence and discontinuity. Questions quickly arise: What is inherited? How is it inherited? What are the conditions for this process? What characterizes it?

Lech Witkowski (2011)<sup>10</sup> acknowledges the significance of the category of *la filiation* in analyzing the phenomenon of lasting existence and transformation in a different way, providing a very accurate trope for the analysis of this problem, an indispensable element of social relations in the sphere of education. Ascribing this category into "culture understood as cultural heritage" (ibidem: 693) he defines it as "an intimate encounter with heritage" (ibidem), or as "an intimate relation of cultural gratitude and a real debt that is paid spiritually" (ibidem). The category of *la filiation*, this chain of people and matters, particularly emphasizes the social dimensions of interwoven relations. Although Witkowski uses phrases that are commonly interpreted as referring to individual experience (e.g. "intimacy"), it is not only about a one-dimensional relation between Me and You, but about its interweaving in the context of events and shared experiences. For this reason this category seems crucial for analyzing the phenomenon of a school of thought.

A school of thought is a symbolic category, one that—if it comes into existence in the experience of the participants—transversally permeates social images and constructs symbolic institutions. An indispensable feature is the relationality of this phenomenon. We often look for those who share our experiences, and with whom we can find/feel how these experiences are shared and distributed. Lech Witkowski (2011) provides an entire list of the determinants of relationships in the educational sphere, which can be referred to as the interweaving of activities we call a school of thought. I shall not present it here in its entirety; but some of those determinants are connected with the phenomenon of a master. On the side of those who experience such a relation they are for example:

personal experience of a meeting, careful reflection, the effort of focused following, critical thought, a new surprising perspective, naming of the discoveries made possible in this mode, a significant impulse, or finally an encouragement to act and think beyond what was previously possible or planned, and finally **the sense of being an heir which compels us to develop**

---

<sup>10</sup> It is worth noting that as a result of Lech Witkowski's inspiration, there will be a seminar dedicated to the heritage of idea and intergenerational ruptures in Polish pedagogy organized in September 2019 during the tenth Congress of the Polish Pedagogical Association. See: Witkowski (2019).

**ideas independently and follow the adopted direction**, tangible manifestations of changes that occurred in the receiver (ibidem: 737).

It would be more precise to say: the participant of the relation, which Witkowski acknowledges himself in a later part of his text (ibidem). This analysis leads us to the question: what kind of master? The answer also comes from our analysis: an emancipatory master, one who accompanies us and our work, and the development of those with whom he forms relationships. This requires modesty and attention, as well as a constant orientation of activity towards the Other, which will be explored in the next section.

### **The emancipatory master vs. a master accompanist**

Jacques Rancière (1987) formulates the following thesis: “a person may need a master when his own will is not strong enough to set him on track and keep him there” (ibidem: 13). Despite a certain categoricity, the formulation illustrates a certain type of temporality of waiting: for the moment of finding your own path. It is an inalienable feature of the emancipatory master Rancière is writing about—he is present, at your disposal, for as long as the student cannot find his own path, “set himself on track.” It also expresses his contradiction: a captivating presence. Rancière’s thesis allows us also to uncover a certain distinction between mastery and authority. One is a master for as long as his students (or, more precisely: Others) want him to be, and under their conditions. Whereas one “has” authority regardless of expectations and conditions.

Rancière’s proposed category of an emancipatory master, “ignorant” (*le maître ignorant*), as states the title of his book, is similar to the concept of “a master accompanist” (Barbier 2016), who accompanies us in our development. These categories similarly refer to the attitude of a teacher, someone who leads, as well as someone who others consider as their master. In French, the term *le maître* refers to both a teacher and a master. According to Rancière, a teacher becomes a master when “they discreetly guide the student’s intelligence,” but “discreetly enough to make it work, but not to the point of leaving it to itself” (ibidem: 29). This concept fits into the indirective methods of influencing, and thus it is understandable that Rancière refers to it when justifying Socrates’ dialogical method of releasing internal power and stimulating development.

The category of the master accompanist refers to the concept of accompanying someone in their development.<sup>11</sup> The aim of these particular features of orienting

---

<sup>11</sup> Accompanying in development—an orientation in activity in the educational, formative, social sphere that represents indirective currents of influence. It is based on the idea of helping in development and presents in itself a transformation of this orientation. A key criterion for qualifying this type of activity is the subject’s situation within the field of practice which is defined as internal, participatory and shared. See: E. Marynowicz-Hetka (2019: 325–326).



activity is not to indicate directly, nor to hasten the implementation, e.g. doing tasks for those we work with, even though their rhythm of life and speed of reacting to changes and orders indeed encourages us to do those tasks “for them”. The difficulties in realizing the rule of accompanying in development are especially visible when we are working with people who have a different life regime (Barbier 2016), for example people who are sick, disabled, older, small children *etc.* Time becomes an important determinant for realizing this orientation of activity, of influencing the Other. Respecting time also in its individual, not only social, dimension, is a measure conducive to mental, affective, discursive development and maturation, and as a result—action/agency. Everyone who works with an Other, regardless of their age and social situation, knows perfectly that this process of maturing, growing into social roles, requires time and attention.

Accompanying understood as an “accompaniment” (Barbier 2016; Fustier 2000) of activity can be realized in various social situations, also when preparing to commence activity/professional activity. It helps to shape the competences of the subject acting in the field of practice: explaining, orienting activity and methodologically directing and modifying the activity, sometimes intuitively, in the direction of professional activity understood as one that structures the present through the future and gives meaning to anticipation.

The process of accompanying in development can be regarded in several dimensions—in addition to those described above there are also horizontal and vertical dimensions. In a horizontal dimension it is most often professionals, that is—guardians, teachers, educators—who accompany the development of others, who for various reasons require empowerment, assistance and care. It can, therefore, be said that this accompanying is realized through other processes: taking care of, compensating, educating, preventing *etc.*, and for individuals situated in their everyday environment.

The vertical dimension of this orienting of activity refers to educating those who in turn educate others (teachers, educators, guardians); accompanying in the development of professionals is realized through the process of education. It is also an activity/action for those who teach, as well as for those who are taught. This process is more about individual development and learning competences, and most importantly—and what requires most time and patience from the “accompanist”—about changing “mental habits,” and acquiring newly established attitudes.

If this type of accompanying in the development of professionals active in the field of practice takes place in the space of an institution, then it can be conducive to creating a certain culture of practice, typical for a given institution. It can become a requisite factor of creating a space of ideas shared by every participant in a given field of practice. We can, therefore, talk about one additional dimension of accompanying in development: the institutional dimension, in which a team shares the same orientation of activity. It becomes a certain culture of activity,

complementing the basic activity of the accompanying individual. The aim of accompanying understood this way is a simultaneous optimization of the realized tasks, in which it is engaged, as well as its own transformation as a subject. In this sense, we sometimes talk about education integrated with activity. This multifaceted and multidimensional process of accompanying is emphasized in contemporary scholarship analyzing activity. This direction of developing the idea—of accompanying also in the processes of work and production—is always discussed (Barbier 2009; *Encyclopédie de la formation*, 2009) with a strong emphasis on its educational, or, more precisely, formative aspect.

### **Instead of a conclusion: doubt**

In the conclusion I wish to return to the beginning—to the reluctance in documenting the lasting existence of schools of thought. Thinking about this problem leads to the following question: do we need justifications for writing about the phenomena of schools of thought, mastery, authority *etc.* The answer is obvious. There are many different positions.

In her collection of essays entitled *Człowiek to nie jest piękne zwierzę...* Barbara Skarga writes: “I do not accept authorities and I do not like authorities” (2007: 99). Later she adds: “I believe that in interpersonal relations we only need mutual respect, Kantian respect for dignity. I also believe that the mind should always oppose authority, as did Saint Augustine, stating that only the mind should have authority, as it seldom fails” (ibidem: 234).

Charles Taylor (2002) emphasizes that in this need for authenticity, in a specific culture of authenticity, there is “a certain constitutive tension” (ibidem: 71) between “the ideals and the ways in which they are manifested in human life” (ibidem: 90). It is a tension between representations (mental images) and experience (experiencing them).

Even these two arguments are enough to cast doubt on to the necessity of relying on such categories as a school of thought, mastery, or a master, at a time when great transformations are occurring in modern life and in our own expectations. I am referring to the common requirement of individualism and the praise of “the instrumental mind”, or the figure of *homo oeconomicus* discussed in post-Foucauldian literature, founded on the principle of rationality and achieving tangible effects as soon as possible (Donzelot 2005). This is probably a topic for another article about the paradoxes in the phenomenon of a school of thought/thinking.

## References

- Ardoino J., Lourau R. (1994) *Les pédagogie institutionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Arendt H. (1985) *Du privé et du public* in: *Hannah Arendt*, "Les Cahiers Du Griff" 33: 47–67.
- Bachelard G. (2002 [1938]) *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, transl. by D. Leszczyński, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria.
- Baczko B. (1994) *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, transl. by M. Kowalska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Barbier J.-M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, transl. by G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS.
- Barbier J.-M. (2009) *Les dispositifs de formation: diversités et cohérences-outils d'approche* in: *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, É. Bourgois, G. Chapelle, J. C. Ruano Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France: 223–249.
- Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, transl. by E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Barbier J.-M. (2018) *Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je*, "The Conversation FR", <http://theconversation.com/experience-transformation-de-soiconstruction-du-moi-affirmation-du-je-88935> [accessed: 10.01.2018].
- Bauman T. (2004) *Mistrzowie i szkoły myślenia w uniwersytecie* in: *Gdańskie rodowody pedagogiczne*, E. Rodziewicz, K. Rzędzicka, E. Zalewska (Eds.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 71–84.
- Braudel F. (1997 [1958]) *Les Écrits de Fernand Braudel*, vol. 2: *Les Ambitions de l'histoire*, Paris, De Fallois.
- Braudel F. (1999 [1977]) *Historia i trwanie*, transl. by B. Geremek, W. Kula, Warszawa, Czytelnik.
- Bruni L. (2010) *Eros, Philia et Agapé. Pour une teorie la réciprocité plurielle et pluraliste*, "Revue du Mauss" 35: 221–246.
- Castoriadis C. (1975) *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dewey J. (1968 [1947]) *Expérience et éducation*, transl. by M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.

Donzelot J. (2005) *Comment gouverner les sociétés libérales? L'effet Foucault dans le monde anglo-saxon. Discussion entre Jacques Donzelot et Colin Gordon*, „Esprit” 319: 82–96.

Durand M. (2017) *L'activité en transformation* in: *Encyclopédie d'analyse des activités*, dir. J.-M. Barbier, M. Durand, Paris, Presses Universitaires de France: 33–55.

*Encyclopédie de la formation* (2009) dir. J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France.

Fustier P. (1998) *Działanie socjalne – znaczenie daru*, transl. by A. Czołnowska, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (Eds.), Łódź–Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego: 194–204.

Fustier P. (2000) *Le lien d'accompagnant. Entre don et contra salarial*, Paris, Dunod.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.

*La gratuité. Eloge de l'inestimable* (2010), „Revue du Mauss” 35.

Lepalczyk I. (2001) *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Leszczyński D. (2002) *Filozofia nauki Gastona Bachelarda* in: G. Bachelard, *Kształtowanie umysłu naukowego*, transl. by D. Leszczyński, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/obraz/ terytoria: 7–16.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marynowicz-Hetka E. (Ed.) (1997) *Mistrz-uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli o tworzeniu szkół naukowych*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

Marynowicz-Hetka E., Theiss W. (Eds.) (2004) *Profesor Helena Radlińska. W sto dwudziestą piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, Sylwetki Łódzkich Uczonych, z. 75, Łódź, Wydawnictwo Łódzkiego Towarzystwa Naukowego.

Nawroczyński B. (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.

- Nuttin J. (1968) *Struktura osobowości*, trans. by T. Kołakowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Radlińska H. (1964) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej* in: *Pisma pedagogiczne*, vol. 3. *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 329–478.
- Rancière J. (1987) *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- Ricoeur P. (2003) *Krytyka i przekonanie. Rozmowy z François Azouvin i Markiem de Launay*, transl. by M. Drwięga, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Skarga B. (2007) *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Skarga B. (2009) *Tercet metafizyczny*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Starczewska K. (1994 [1978]) *Wartości podstawowe* in: *O wartościach, normach, problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, M. Środa (Ed.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szaniawski K. (1994) *Zasada istnienia autorytetu w środowisku naukowym* in: K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach*, Warszawa 1994, Wydawnictwo Naukowe PWN: 102–109.
- Świda H. (1974) *Osobowość jako system ustosunkowań wobec świata*, „Studia Pedagogiczne” 30, Wrocław, Ossolineum: 151–201.
- Taylor Ch. (2002) *Etyka autentyczności*, transl. by A. Pawelec, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Wagner A. (2003) *Volunteerism, Voluntary Action and the Modern Welfare State in: Social Work Education and Practice in Today's Europe. Challenges and the Diversity of Responses/La Formation et l'action dans le travail social pour l' Europe d'aujourd'hui. Les défis et la diversité des solutions*, Ch. Labonté-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagałski (Eds.), Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”: 245–257.
- Walczak A., Mikołajewicz W. (Eds.) (2017) *Mistrzostwo duchowe*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Witkowski L. (2011) *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (Ed.) (2019) *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w polskiej pedagogice. Wprowadzenie do problemu Toruń*, Wydawnictwo Adam Marszałek.



Marcin Kafar\* 

## Looking for *Self* at the Intersection of “Master/master” Discourses<sup>1</sup>

*For Andrzej,  
with constant gratitude  
for the ongoing CONVERSATION*

### Abstract

The article discusses the problem of constructing the identity of the modern subject that appears at the intersection of lived experience and the description of it. It is treated as instrumental, a sphere of Master/master–disciple relationship, framed by the author as “existing in a Master/master universe.” The results of the author’s own research on scientific (academic) auto/biographies, as well as other resources revealing different aspects of the Master/master–disciple relationship, serve as the main point of reference for creating the *descriptive*, *interpretive*, and *analytical* layers of the article. They are presented in a mode of anthropologically-oriented text analysis supported by—located in the context of Polish educational sciences—Michel Foucault’s concept of “the hermeneutics of the subject.”

**Keywords:** Master/master–disciple relationship, scientific (academic) auto/biography, hermeneutics of the subject, Michel Foucault, reflexivity.

---

\* Department of Educational Studies, University of Lodz.

<sup>1</sup> The article was written with the support of The National Science Centre in Poland (NCN) as part of the research grant *Idiomy formatywne w biografjach naukowych. Kontekst amerykański* [*Formative Idioms in Scientific Biographies: American Context*], decision number DEC-2017/01/X/HS6/00941, and the research grant *Idiomy formatywne w biografjach naukowych — kontekst polski* [*Formative Idioms in Scientific Biographies—Polish Context*], sponsored by the Dean of Educational Science at the University of Lodz.

## Poszukiwanie *Siebie* w zderzeniu z dyskursami o „Mistrzu/mistrzu”

### Abstrakt

Tekst jest próbą zmierzenia się z tematem konstruowania tożsamości współczesnego podmiotu, którego aktywność realizowana jest na przecięciu sfery „żywego” doświadczenia i opisu tegoż doświadczenia. Zasadniczym punktem odniesienia dla toczonych rozważań jest sfera relacji Mistrz/mistrz–uczeń, określana przez autora jako istnienie w „Mistrzowskim/mistrzowskim uniwersum”. Pojawiające się w artykule materiały z badań własnych nad auto/biografiami naukowymi (akademickimi), jak również inne auto/biograficzne zapisy dotyczące relacji Mistrz/mistrz–uczeń służą za podstawę do przygotowania jego warstwy *opisowej, interpretacyjnej i analitycznej*. Tworzone są one głównie w oparciu o antropologicznie zorientowaną analizę tekstu, a także osadzoną w polskim kontekście nauk o wychowaniu koncepcję „hermeneutyki podmiotu” Michela Foucaulta.

**Słowa kluczowe:** relacja Mistrz/mistrz–uczeń, auto/biografia naukowa, hermeneutyka podmiotu, Michel Foucault, refleksywność.

## How are we inclined to think/talk/write *about* a “Master/master”

I am holding in my hands a special issue of “Rocznik Pedagogiczny,” published on the occasion of the 25<sup>th</sup> anniversary of the Summer School of Young Pedagogues, organized under the auspices of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Science. It is entitled *In Pursuit of Mastery...* As I am turning the pages, looking for the table of contents, a postcard falls out from inside the magazine, depicting some monuments from the city of Chełm. It is dated June 14, 2013, and the postcard is signed “Darek.” It consists of the following entry: “Dear Marcin, I’m sending you an issue of ‘RP’ with my autograph as a thank you for our excellent debates in Łódź (both official and unofficial)—I hope that you’ll find it interesting☺ Best regards from Chełm, where I live.” Of course “Darek” is professor Dariusz Kubinowski, a well-known Polish ethno-choreologist and ethno-pedagogue.<sup>2</sup> The article, characterized in a rather humorous tone as something I might like, is entitled *Rygor czy sztuka badań naukowych w pedagogice [Rigor or Art of Scientific Research in Pedagogy]* (2012), a text I have since then returned to on many occasion, often recommending it to my students. I am wondering if it is a good idea to use this paper once again, when writing *this* article. Naturally, even looking at the title that I chose for my text, my decision to consider the motif of “pursuing

<sup>2</sup> In using these labels I remain faithful to Kubinowski’s sense of identity (see Kubinowski 2017).

a master” should not come as a surprise. However—and what is indeed rather surprising—I have never before connected the “significant” act of receiving *this* article with the fact that it came from *this* person—Dariusz Kubinowski. As I recall, the “excellent debates” he is kindly recollecting in his postcard began somewhere between the years 2010 and 2011, and later intensified in 2012 and 2013 after we had met during the first and second TSBJ (Transdisciplinary Symposium on Qualitative Research) organized in Kazimierz and Lodz. It was an initiative started by none other than the author of *Rigor or Art...* . Why am I writing about this? The reason seems to be quite considerable—Dariusz Kubinowski is one of the most important teachers who accompanied me on the difficult, meandering path towards discovering my own “pedagogical hearing.”<sup>3</sup> I am especially grateful for having read many of his articles which discuss “humanistic-oriented pedagogy”<sup>4</sup>—read and debated them both virtually and face to face with the author, without doubt a milestone on this path.

I believe that a properly prepared reader of this briefly presented autobiographical story will have no trouble in finding similar narratives in *In Pursuit of Mastery...* . For example, in *Transkrypcja panelu dyskusyjnego “Miałem Mistrzów—staram się podążać ich tropem(?)”* [*The Transcript of a Panel Discussion “I Had Masters—I Am Trying to Follow in Their Footsteps(?)”*],<sup>5</sup> a distinguished Polish linguist, professor Jerzy Bartmiński—also employing an autobiographical tenor—says: “My profession, my profession as a Polish language scholar, since I’m

---

<sup>3</sup> I created the term “pedagogical hearing” based on an analogy with the term “philosophical hearing” introduced by Marek Rembierz in his lecture entitled *O relacjach między filozofią a pedagogiką — uwagi metodologiczne i próba systematyzacji* [*On the Relations Between Philosophy and Pedagogy —Some Methodological Remarks and an Attempt at Classification*], presented at the sixth meeting of the Methodology of Pedagogical Research Team working at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Science (Łódź, July 1, 2019). It refers to persons representing pedagogy who are not educated as philosophers, but who nonetheless use—mostly intuitively—philosophical ways of thinking. My own meandering scientific (academic) biography is connected with an institutional and disciplinary transfer from the world of cultural anthropology to the world of pedagogy, which happened ten years ago when I started work at the Faculty of Educational Sciences of the University of Łódź, previously associated with the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology which was incorporated into the Faculty of Philosophy and History at the same university.

<sup>4</sup> A concise, but clear definition of a “humanistic-oriented pedagogy” is presented in the introduction to the monograph *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* [*Methodology of Humanistic-Oriented Pedagogy*] (2006). Together with Marian Nowak, Kubinowski presents an empirical approach, based on the canons of thinking obligatory in the natural sciences, which they call “a new type of humanistic-oriented pedagogy.” Arguing against directly applying “the research methods of the natural sciences to the field of education and pedagogy,” at the same time they advocate for developing the foundation of thinking practice and research that take into account the communicative and relational dimensions of education. The main role of a humanistic-oriented pedagogy is therefore a focus on the categories of “*sense and meaning*, perceived as everything that can be understood about education, however, it should not be understood only in quantitative or analytical terms and always should indicate its embedding in human life” (Kubinowski, Nowak 2006: 8–9; italics in original).

<sup>5</sup> The panel consisted of Jerzy Bartmiński, Tadeusz Lewowicki, Tadeusz W. Nowacki, Andrzej Szostek and Elżbieta Tarkowska.



a scholar of Polish, an ethno-linguist, dialectologist, folklorist, was decided by my school teacher. His name was Wiktor Wlazły, at a high school in Przemyśl. He had learned Polish late in life, being a child of a French emigrant... and he was fascinated with the phonetics of Polish. In high school he would write down strange words on the board, using phonetic language... Everyone liked it! He would also read us fragments, for example Sienkiewicz, about how maces slammed on the floor... and so on. He read us a text—a fascinating teacher of Polish. And he influenced me to study Polish language, although I was supposed to study at the university of technology, since I was good at math. Indeed he was my first Master” (*Transkrypcja...* 2012: 11).

What connects, or rather makes common professor Bartmiński’s story and my own, as well as other semi-private, semi-professional narratives that are included in the book I received from Dariusz Kubinowski, is that they belong to a particular genre (they are “small autobiographies presented either orally or on paper” (Wejland 2013: 10)). However, what in a sense makes them universal is the hidden pattern of *engaged* narrativizing, thematically oriented at the Master/master-disciple motif. The most important distinguishing feature of these *idiosyncratic* stories is the transfer of real, unique individualized structures of experience onto the sphere of adequately constructed narrative forms. Indeed, the encounter between *what is told* and *what is experienced* would finally become a guiding force for what I have called—I will use an abbreviation for stylistic reasons—an “engaged” narrativization of “Master/master.”

If one wished to find a more general rule for contemporary academic discourses about the “Master/master,” perhaps a good idea is to make use of the rule of opposition. In that case, if the generic multitude of existing “engaged” autobiographical stories were placed on one of the opposing poles together with other “engaged” narratives about the “Master/master,” then on the other pole we would find different types of stories. The space between the two opposing poles would reveal the existence of *distanced* forms of thinking/talking/writing about a “Master/master” (indeed, characterized by a multitude of genre forms similar to the “engaged” types of stories). The promoters of this well-known solution are researchers who consider legitimate those points of view which give them a chance to move through “abstract domains of discourse,” to use the words of Olaf Jäkel (2003). To put it simply, the figure of the “Master/master” which appears in their statements can be characterized by persistently *transforming* into a socio-cultural figure, a disembodied problem, a philosophical riddle *etc.*

## Looking for *Self*<sup>6</sup> against the “Master/master” discourses—in the circle of the phenomenology of a “Master’s/master’s universe”<sup>7</sup>

The proposed opposite-polar comparison allows me to “think through” my own positioning *against* the “Master/master” discourses. In this case “to think through” means to ascend to a level from which I am able to see the coils of paths entwining me, leading me to where I find myself now. At first—built only in my imagination—these paths seemed to be interwoven, crossing and imposing on each other. Sometimes they end, as though they lead to nowhere. However, when inspected more closely, this feeling is replaced with another—the emergence of a pattern, at first only vaguely outlined in retrospective, and becoming more pronounced with time.

What does this pattern look like? It refers to a particular movement of “thought” and its conditioning “actions,” manifestations of specific activity. This activity can be reconstructed as focusing on a base word: “Master/master.” I look to the past to see that this word was completely transparent for me, or—devoid of significance, a word that I simply knew, nothing more. It was identical to hundreds or thousands of other words we blankly speak each day—academics who worry about the number of everyday tasks and responsibilities; it crossed the street like a cat, disappearing from view as quickly as it came into sight. Next came a moment which resulted in a precipitation of a peculiar horizon. It was **a turn**: the word “Master/master” suddenly began to detach itself from its linguistic passivity, and successively gained considerable semantic weight. This way a seemingly ordinary word, making itself present in the course of action, had transformed into an unordinary word, taking on the measure—depending on the perspective from which I looked/look at it—of a significant “concept,” “notion,” “analytical category” *etc.* The word, once distant-indifferent, serving the aforementioned or similar roles, now became a constantly returning word, accompanying me in my textual

<sup>6</sup> I return to the issue of how I employ reflexive pronouns and their meaning in the section *Instead of a Conclusion*, discussing it in the context of contemporary identity which interests me most.

<sup>7</sup> When writing the main body of the text I relied on a “meta-recursive” strategy which—when applying the memory-associative principle of returning to what is in the past but has not yet passed—is supposed to serve the role of “creating” a separate discursive space more than “representing” something by it. By employing this procedure, I am both profiting from it while also being forced to deal with a certain loss. This loss is connected with a reshaping of reality to fit its “coded” image, and as a result the text ends up being very “non-transparent,” to use Joanna Tokarska-Bakir’s vocabulary (1995). However, I also gain something significant: a possibility to practice a mechanism identified by Michel Foucault in reference to Epictetus as a way of turning myself into “an outside observer of one’s own internal processes” (Sendyka 2015: 257). The achieved result produces a description in which an experience becomes more condensed through “a self-reflexive action,” as Roma Sendyka characterizes reflexive work (*ibidem*). The stakes of this game are very high—it is the titular “searching for *Self* at the intersection of ‘Master/master’ discourses.” In order to illustrate, as much as possible, this “non-transparency” of the text, I will “decode” it in the parallel layer of the footnotes where I will explain the most important meta-recursive semantic implantations, and as a result—I hope—make my argument more understandable to readers.

excursions, inner dialogues I had with the authors of these texts, and also—sometimes for the most part—it presented itself as a word which characterizes specific social situations (and is also characterized by them). The discursive particle “Master/master” served/serves the function of an operator who not only allows us to model the world, but also to actively *participate* in it. The process of re-remembering based on associations offers a metaphor of the “Master’s/master’s universe”; in the discussed example it is a systematic construction, throughout the years, of an idiomatic system which consists of concrete events and its forming elements, appearing in more or less obvious correlations. This system is very capacious, flexible, adaptable—some changes have already taken place, some are happening, others will happen in the future.<sup>8</sup>

Nevertheless, writing about the “Master’s/master’s universe” helps me above all to better define my own position within it, since the act of writing translates what was previously a vague experience into an image that I can see for myself. When writing, I set off a vector directed at a dimension that previously remained inaccessible, in a way existing “behind a curtain.” It is important as far as it conceals the secret of **who I am**, or rather, **who I am becoming** when I take part in situations that activate (against) “Master/master” discourses. By pulling the curtain off, I begin to better understand the nature of my experience, as I enter it from semantic “side shadows.”<sup>9</sup> For example, I notice that its morphology is conditioned by—a constantly breaking down!—“duality”; it emerges from the dialectics of *closeness* and *distance*, for which it is a natural fodder, as it fuels this dialectic—both condition *each other*. It is precisely this pulsating transcending of duality that

<sup>8</sup> I consider a meeting which took place in Toruń at the beginning of 2015 as the starting point of the “Master’s/master’s universe.” Besides myself, the meeting was attended by Michał Januszkiewicz, Adam Kola, Jacek Kowalewski and Wojciech Piasek, founding members still active in the Humanistic Forum (FH), an informal transdisciplinary national research group. During the meeting we discussed the framework for further cooperation between the Members as well as the strategic research areas we intended to study. A significant part of the debate was devoted to a nodal motif of micro-history, relating to the personal and ideological background of the Forum. We had decided that for the good of the project it is necessary to conduct work that would lead to a sharpening of the inner-community awareness. We agreed that a productive solution would be an exchange of thoughts focused on the category of a (intellectual) “Master.” At the same time—and in parallel to the “micro” level—we decided on a broader discussion on the “macro” level that would refer to the contemporary socio-cultural status of this category (see Kafar, Kola 2016). The effect of these decisions was the conference *Mistrzowie—Preliminaria* [*Masters—Preliminaries*] (Toruń, December 12, 2015) and the seminar *Od Mistrzów do mistrzostwa* [*From Masters to Mastery*] (Toruń, December 7, 2016). In addition to giving us a chance to engage in “lively discussions” which activate a sphere characterized by Roch Sulima (1995) as “intensified semiotics,” both events resulted in the creation of several articles included in this issue of “NOWIS” (see Kabzińska, A. F. Kola, A. M. Kola, Piasek, Wejland in this issue), and others that will be published in the future.

<sup>9</sup> The term “semantic ‘side shadows’” is based on a metaphor of “side shadows” proposed by Andrzej P. Wejland (2004a) in reference to the discourse of Catholic charismatic communities he had researched. In Wejland’s interpretation, the “side shadows” or “pattern-shadows” refer to a type of anti-narrative story that goes against the obligatory narrative pattern dominating in a given community. Through the use of this term I wished to produce an effect of a textual “opening” to ambiguous (“twisted,” “rhizomatic”) areas of experience that characterize my interaction with “Master/master” discourses.

leaves me in a state of constant “oscillation”<sup>10</sup> between the discursive opposing poles of *engagement* and *distancing*.<sup>11</sup> I run “here” and “there,” turn back, stop, then run again, but now in a completely different direction, I move towards the end of the path, only to find myself suddenly at its beginning—and *vice versa*.<sup>12</sup> My movement is “pendulous and vibrant,” as I often move while breathlessly swaying between “choosing two possibilities,”<sup>13</sup> treating each one—depending on current circumstances—as equal. That is why the state I am describing seems to be paradoxical, it is, to use an oxymoron, *anticipating in action* (anticipating is connected with a lack of movement, and an action should be its opposite, but not in this case). My anticipation in action is entrenched in the existing promise of exploring new cognitive lands (and it is undoubtedly conditioned by my disposition as a scholar). However, this is not what occupies me the most (I believe that would be too trivial), but rather what happens “on the way.” It is a chance to elevate our life—appearing in the form of a limitless potentiality, often overlooked in the practice of “classical” scholarship. It can be used, for example, if we attempt to give

<sup>10</sup> By using the words “duality” and “oscillation” I reveal the intellectual influence that Lech Witkowski has had on my thinking, and from a broader perspective I connect it with scholars of pedagogical (educational) sciences who prefer a dynamic model of understanding socio-cultural reality. Among them Ewa Marynowicz-Hetka remains institutionally closest to me. She has been consistently promoting Jean-Marie Barbier’s concept of “analyzing activity” in Polish pedagogy, as well as Foucault’s writing which is equally important for my own writing (see e.g. Marynowicz-Hetka 2015; 2019). Witkowski has written several times about the “sense-making” role of the category of duality (see e.g. Witkowski 2007a, 2013, 2014), and also about the categories/notions/principles that actively “assist” it theoretically and interpretatively, such as: “paradox,” “ambivalence,” or the aforementioned “oscillation.” A particularly instructive text, closely aligned with my own thematic positioning, is his *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne)* [*Master as a Double-Edged Rule of Communication (Pedagogical Dilemmas)*] (Witkowski 2007b), in which the duality is demonstrated as a “double-edged rule of communication,” provoking us to look for answers to the posed question: “How to avoid Scylla’s absence and Charybda’s excess (presence) in relations with the master?” (ibidem: 268).

<sup>11</sup> This “constant ‘oscillation’” was clearly externalized first during the organization of the conference and seminar mentioned in footnote 3, and later through being attentive to their methodological background, as well as during the two-year long production of this issue of “NOWIS.” These visibly intertwined actions are a model example of the systematically-updated plan of my *polar-opposite participation* in the “Master’s/master’s universe.” They were also manifested during my own field research conducted in the United States in 2016 and 2018, during which I studied the scientific (academic) biographies of two excellent professors—Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner (in relation to the master–disciple motif present in this context see *Legacy of Masters: Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner* in this issue).

<sup>12</sup> I am referring to the etymology of “discourse,” or more precisely, to the attribute that decides upon its “natural mobility.” As Andrzej P. Wejland (2013: 15) explains: “... utterances move from one place to another—between those who exchange them, or between ‘voices’ or ‘positions’ taken in dialogue or in narration, in Latin *discursus* is precisely a movement in many directions, from one place to the other, here and there.” When we reverse this situation, we can see that when “mobility” is written into the discursive sphere, it also refers to the position taken by actors who engage in a (discursive) interaction, or are confronted with the event-or-situational background, in my case the “Master’s/master’s universe.”

<sup>13</sup> As a verb “oscillating” is nothing more than a “waving between two choices; deciding upon one, and later upon on the other choice,” and as a noun a “vibration, wavering, a swinging pendulum” (*Słownik...* entry: oscillating).

it some unique value. For individual subjects this activity, if based on an approach which makes one sensitive to such actions, becomes nothing more than *a call to form “oneself,” realized as part of “an ethics of good life.”*<sup>14</sup>

Finally, when *writing myself* I gain knowledge forcing me to formulate the central question: “Did I really gain the opportunity of *form “myself”* in the existing “Master’s/master’s universe,” and if so, what did this process reveal and what are its effects?”

I think about the multitude of possible answers to this question, and I think about which of them are worthy of distinction and for what reasons. In the end I decide to follow the most dominating voice, which seems—for whatever reason—more important than the other voices in my head. What makes it unique? This voice, an expression of what is *personal*, is a visible testament to the mutual permeability of *the discursive* and *non-discursive* spaces—which both bring us closer to the existential core. So what is the result?

### About encounters with „Masters/masters”—*exemplum*

I open my personal archive. A thick cardboard folder labeled “Conversations with APW” lands on the desk. I unravel the string holding the transcripts of conversations grouped in smaller packages—conversations with professor Andrzej P. Wejland, my mentor whom I have known for more than a quarter of a century. They are a result of a project that was dedicated to the auto/formative aspects of scientific (academic) biographies. The first documents are from 2016, and the last

<sup>14</sup> The last few sentences connect my work with Michel Foucault’s project of “the hermeneutics of the subject,” which is based on the principle of “a good life” (*techne tou biou*), also called “the art of life.” Shortly before his death the author of *Madness and Civilization* decided to take a step towards resurrecting the ancient idea of philosophy as a “spiritual practice,” allowing for an integral connecting of different spheres of life in order to “achieve a transformation of the world and a metamorphosis of personhood” (Davidson 1990: 476, quoted in Sendyka 2015: 266). Taking inspiration e.g. from the writing of Pierre Hadot, Foucault shifts the emphasis rather strongly from the discursive network or relations that constitute subjectivity (the discursive subjugation of *the self*) to the forms of subjective “becoming,” expressed as individual acts of “the care of *the Self*.” Foucault’s studies on modern subjectivity are founded on creative references to the ancient doctrines of *epimeleia heautou* (the care of the self) and *epimelesthai sautou* (the practice of the self), as well as the category of parrhesia, especially significant from the perspective of relational processes (see footnote 24). These and other elements of Foucault’s concept form a certain “culture of *the self*,” in which the subject is a being of dual nature—both able to act as well as being the object of action (Sendyka 2015: 263). Foucault had written about this problem several times (2000; 2010; 2012). As a side note I would also add that, contrary to some opinions which see Foucault’s thinking in his later phase as contradicting his earlier writing (see for example Heyes 2007: 13; Nussbaum 1985: 13, cited in Sendyka 2015: 252–253), it is possible to apply a different measure to this process. It becomes evident when we consider how Foucault’s biographical (personal) background may have affected his work, oriented towards a continuous process of *writing* and *reading self (Self)* (see Kafar 2014). From this perspective, the turn to “the ethics of a good life” should be considered not as a “rift” or “rupture,” but rather as an attempt to abolish the fragmentation of the author’s identity, realized both in his creative work as well as transcending it.

from 2019. They are not organized chronologically, on the contrary, they are intertwined with photocopies of the Professor's published essays, handwritten notes *etc.* On the one hand this chaos makes it more difficult to find what I am looking for, and on the other hand it perfectly encapsulates how this *silvae rerum* collection of documents is constantly working, not unlike yeast working on dough. Barbara Skarga (2004) would without doubt describe these archives as "traces of existence" ... I turn page after page, reading fragments of the dialogues while at the same time skimming through my own notes. I notice they are not all alike, since they come from different moments and serve different purposes. Some of them are enclosed in "clouds," signaling future editing comments, some were written by hand on the printouts, others were made *a vista* (during successive interviews with the Professor I always took the printouts with me so I could make notes). This atypical, even "loose" reading is quite fascinating, as it takes me back in time to the meeting; part nostalgically, part creatively, it opens the previously closed door which leads to *the relational world* of "Mr. Marcin and Mr. Andrzej."<sup>15</sup> Finally, an hour or so later I come across fragments which had left a lasting impression on me, which I had considered as **a breakthrough**; interestingly—here I am trying to precisely recreate the process in which I took part more or less three months ago—it did not happen immediately during my first reading. I feel as though the text of the transcription wants to wait me out, like it is an "overtext" forcing me to adopt a hermeneutic attitude of "circling around the entirety and between the details which form the entirety" (Witkowski 2007c: 41).<sup>16</sup> I read them once again, this time focusing on what had changed since the last time, especially in my own reception of both individual sentences as well as the general idea.

The change I notice is subtle, not obvious, and thus the more intriguing. It has to do with a growing sense of *the irreversibility of consciousness*. I am sure everyone can recognize this reinvigorating moment when "something" that was accidentally heard or seen suddenly directs attention<sup>17</sup> to a new clue which completely changes the perception of reality. There is no point in trying to close your ears or eyes—I can still *see* and *hear* "it," and in that sense my fate is already sealed. These kind

---

<sup>15</sup> A phrase used by Wejland in our conversation from November 2, 2017. I refer to a longer passage from that interview on page 135.

<sup>16</sup> Once again I must express my intellectual debt to Lech Witkowski, who explains how the "overtext" attitude of "circling around the entirety and between details forming the entirety" as follows: "It is a situation in which we assume that a text ... has many dimensions that cannot be read at once, that is has a semantic surplus of potential tropes and inspirations which escape understanding, that is has difficult passages that are not easy to deal with, that it always has a convenient code, that it requires a series of horizons and perspectives that help us to understand the effect of its entirety, a challenge that returns in a pulsating sequence, an attitude of circling between an element and a whole. It requires hermeneutic understanding, exposing of the premises of our attitude, in fact obscuring the significant message of the text, at least to some extent. Exposing it gives us a chance for a critical removal of our veils, making visible that which was previously obscured in our reception. ... the premises that obscure the meaning are a deliberate attempt to emphasize the hermeneutic task of carving out on the border of understanding nuances" (Witkowski 2007c: 41–42).

<sup>17</sup> It would be better to say—*pushes* or *pulls*, since we are dealing with an immeasurable force.

of situations are dichotomous, often even dramatic, but sometimes they are redeeming. Luckily, my situation belongs to the second category. Reading the transcript once again results in an “overlapping of change.” What initially emerged as *a revelation*, allowing me to move closer to the “significant meaning of a text” (see footnote 15), is now a final confirmation of that meaning. I am both *a participant of* and *a witness to* a second liberation—to once again use Lech Witkowski’s linguistic picklock—of the appropriate premises of my attitude. In that way the text I am reading *now* repays me with the trust I had granted it before.

So, what have I *seen*, *heard* and *understood* in my version of the hermeneutics of “circling around the entirety and between the details which form the entirety”?

The oscillating pendulum active in the field of “Master’s/master’s universe” is now turning to the opposing pole of *engagement*, in order to find the keyword: “CONVERSATION.”

“Marcin: Andrzej, I would like us to talk about how we both became researchers of academic biographies.

Andrzej [*Glancing at a piece of paper*]: And this ‘became’ is...

Marcin [*Nodding affirmatively*]: Yes, yes, how ‘we became’...

Andrzej [*Curiously*]: Plural.

Marcin: Yes.

Andrzej [*Giving Marcin a questioning look*]: ...or are you thinking about others, who have...

Marcin [*Firmly*]: No, I wasn’t thinking about others.

Andrzej [*Making sure*]: Only about you and me?

Marcin: Yes, only you and me, only about us.

Andrzej: You’ve counted that we have been on this horizon for twenty-one years...

Marcin: Yes.

Andrzej [*After some consideration*]: We’ve known each other a bit longer, since the time you started writing your master’s degree under my supervision...

Marcin: Yes, that’s true.

Andrzej [*Continuing his thought, expressing astonishment*]: ...but that’s a quarter...

Marcin [*Clearly excited*]: ...of a century...

Andrzej: ...a quarter of a century of interaction, and that is a very long period of time, but at the same time, please notice that even if there were any breaks, we always returned to it as though these breaks never happened, since we were still pushing the same trolley up the hill. It’s hard as is it, but there were always the same threads coming in our conversations, always the same issues, always. And what is most important here, it was always the issue of Mr. Marcin and Mr. Andrzej. That’s the important thing, isn’t it? I mean, we weren’t only talking about science, look, it was like that from the beginning. So if there was any kind of biographical thinking, or autobiographical, then it was there from the very beginning, from the time you introduced yourself to me. When you talked about who you are. Do you

remember? It isn't described in any of my texts, or yours, but I remember it, I see a scene in which we are talking in a classroom, you're approaching me and holding one of my buttons, because you want to TALK TO ME about something. That's how it happened.

Marcin [*In a quiet, breaking voice*]: That was very moving.

Andrzej [*After a longer pause*]: But that's the way it is, dear Marcin, I can see it before my eyes. And it was this way, there was nothing beyond you, beyond your person, there was nothing beyond your biography and it wasn't, it's still not beyond my biography. This interweaving, you could, I know it, someone said: 'This Kafar fellow is always visiting you.' Right? Kafar wasn't visiting me constantly, but when he did, he always had some fundamental questions to ask. Yes, yes, but, well, that's how it was. So I said: 'Give Kafar a break. Kafar has problems, he has to solve them, and I have identical problems, so he's only encouraging me to start thinking about myself.' So that's life, you're asking me: 'How did we become?'—life in a certain coupling. Inspirations, one word that would encourage or discourage one to do something. Notice this, all right? *Tematy, których mi nie odradzano...*<sup>18</sup> [*Topics That I Have Not Been Advised Against*]<sup>18</sup>—this "not advising against" was an encouragement. Right? But at the same time there must have been many places, moments, when I would say: 'Not this way, Mr. Marcin,' or later, 'Marcin.' Right? Indeed, notice this breakthrough in how we addressed each other. A long, long, long time ago I already thought of us as partners in conversations, so we should talk on a first name basis, but at the same time I knew that this might in a way disturb your, so to say, your desire to take from me. Do you understand? Sometimes it's a kind of fatherly desire of remaining in these father-son relations. And that's how it was, regardless of your travels, your leaving and coming back, we always remained in these types of relations, so: 'How did we become researchers of biographies?' I don't know. It started momentarily, what I remember is an image, a kind of memory trace, very strong. And it remained this way ... There had to be a suitable atmosphere, for us to want to follow this clue, the choice of a seminar is not random, a choice is never random, the choice of a topic is not random."<sup>19</sup>

I allow myself a moment of contemplative suspension, succumbing to the subtle charm of this multidimensional, spontaneously recreated "founding tale"<sup>20</sup> about the extraordinary case of "Mr. Marcin and Mr. Andrzej," continuing for over "a quarter of a century" regardless of life's turmoil. Finally, the interpretative and analytical thought begins to slowly dominate over silenced emotions. The paths that I move through are—another oxymoron comes to mind!—separate-and-

---

<sup>18</sup> It is a reference to master's dissertation entitled *Tematy, których mi nie odradzano. Szkice z antropologii współczesności* [*Topics That I Have Not Been Advised Against: Sketches From Current Anthropology*], Łódź 1997.

<sup>19</sup> Transcript of a conversation between Marcin Kafar and Andrzej P. Wejland, Łódź, November 2, 2017.

<sup>20</sup> The metaphor of "founding tale" comes from Bolesław Leśmian. Andrzej P. Wejland (2014: 37–40) presented it in a context interesting for me when he used it to describe the moment when new research communities are formed.



converging, since they lead to different aspects that are however part of the same problem. I am certain that, relying on the richness of content the Professor had equipped me with, I could present a solid analysis, acting just like a seasoned analyst of narrative similar to, for example, William Labov, probably arriving at an interesting conclusion. An alternative solution would be thinking *with* the story, as I had done previously when I experienced *a revelation* about “the appropriate premises of my attitude.” The choice of this interpretative strategy is based on an unconstrained need for examining the story in its entirety and moving with it in the direction of other stories and connecting experiences.<sup>21</sup> A *humanistic* critical instrument created according to this rule turned out to be perfectly applicable in a situation in which I suddenly understood what the substance of the Master-disciple relationship means **for me**, what *essentially conditions it*, what factor is *inalienable* for its productivity, or even *generally* for it to continue, and first *come into existence*. For me it is—what a banality?!—a CONVERSATION. It would seem to be the simplest of all, it would seem...

I think *with* the story, this beautiful gift I had received from my Master, and I continue my journey through textual hedges until I arrive at a fragment which *in connection with* the passage quoted above—which is, *nomen est omen*, a CONVERSATION—had *then* awakened the right string of *understanding* in me.

“Andrzej [*Interrupting Marcin*]: ...but you mentioned some people. Well then, these people you’ve chosen to talk to, in my opinion, well, they are quite rebellious personalities, curious about something, the world, moving beyond the world ...

Marcin [*Interrupting Andrzej*]: This is what connects us.

Andrzej [*Clearly excited*]: Yes, but you’re the same. This is what I wanted to tell you: you’re the same! That’s why it’s so easy to talk to you, we can have a scientific argument, but at the same time it’s not an argument in the worst sense of the word, it’s a beautiful debate, no, not a beautiful debate, but a beautiful CONVERSATION, a search for something, right? You’re here, I’m here to look for something all the time.

Marcin [*Flipping copies of different articles, in search for the right text*]: I’m assuming that this is the way you talked with [Jan] Lutyński<sup>22</sup>, and that’s where this dedication came from...<sup>23</sup>

<sup>21</sup> The hermeneutic formula of “thinking with a story” was popularized by the Canadian sociologist of medicine, Arthur W. Frank. He had employed it with great success for the first time in the book *The Wounded Storyteller: Body Illness, and Ethics* (1995), now a classic position for humanistic-oriented narrativists. Basing his reflection on the anthropological heritage of Julia Cruikshank, Frank (1995: 23) explained: “To think about a story is to reduce it to content and then analyze that content. Thinking with stories takes the story as already complete; there is no going beyond it. To think with a story is to experience it affecting one’s own life and to find in that effect a certain truth of one’s life.”

<sup>22</sup> Jan Lutyński was a Polish sociologist and political scientist who is widely considered the father of the so-called “Łódź methodological school.” During World War II he was a soldier in the Home Army (AK). He was a co-founder of the Polish Sociological Association and a recipient of a Ford Foundation scholarship.

<sup>23</sup> Andrzej P. Wejland’s article *Jak zażegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu* [*How to Say Goodbye to Local Paradigms: On Methodology of Review and Scientific Communities of Discourse*] (2004b) begins with the following dedication: “Fifteen years after the death of Jan Lutyński, always with memory and gratitude.”

Andrzej: Yes, yes, but, he was, you have to believe me, he really enjoyed these types of conversations. Contrary ... contrary to his late wife, who was afraid of such conversations, she feared them. She often told me: 'Because, Mr. Andrzej, my husband has a good opinion of you,' not to say something nice to me, but to convince herself that these conversations are not dangerous. That they're not a danger to her world. Her well-organized world. She wasn't even aware of many things which Lutyński did in his methodology, how he crossed the old Rubicon. That's how it was. Few people even dreamed of the things Lutyński came up with. So now following Lutyński's path, a path meaning 'I accept this man next to me'—he accepts me, I accept him, it was undertaking a quite serious CONVERSATION. We would stay behind after seminars, I remember him standing next to the blackboard, he liked to write something on it, I liked to write something on the board and we would then write and: 'Excuse me, Mr. Andrzej, could you write using formulas?,' I answered: 'No, I won't tire you, professor.' What was the point of this? The CONVERSATION. The fact that something was happening. Others, others were not so interested in a CONVERSATION ... I was waiting for these conversations with Lutyński, and Lutyński for talks with me. So what do you say, Mr. Andrzej? Let's stay for another quarter?"<sup>24</sup>

A story interlocks with another story, as does experience, creating a well-oiled ontological and hermeneutic mechanism at the core of which lies a CONVERSATION. In a CONVERSATION conducted in a master-disciple style, or to be precise—in its countless many realizations, *conversations*—the same behavioral matrix is present. It constantly *formats* relational actions whose primary objective is **transgression**—a constant transgressing of *yourself* as "disciple" and "Master," *thanks to* and *through* the disciple's engagement *with* the "Master," and the "Master" *with* the "disciple." An effect of this process is a constantly changing knowledge about *yourself*, one who *is ready* to perfect *oneself* ("to train *oneself*," as Michel Foucault would put it (2000)) in the *art of thinking*. In order to arrive at these ultimately simple conclusions, I had to "surrender *myself*" to master-disciple conversations, I had to meet them head on, but also oppose them symbolically, encountering *Myself* on the trail of succession of the CONVERSATION, discovered *differently* in the act of reading which requires "circling around the entirety and between the details which form the entirety."

### ***Interlude* – Wiktor Osiatyński in conversation with Wladimir S. Bibler**

"Wiktor Osiatyński: *Professor, your interests include the history of human creativity and theoretical problems of thinking. Is thinking and creating the same thing? Does the history of thinking overlap with the history of creativity? And finally—does the creative work entirely fit into the history of thinking?*

---

<sup>24</sup> Transcript of a conversation between Marcin Kafar and Andrzej P. Wejland, Łódź, November 2, 2017.

Wladimir S. Bibler: Let us begin with understanding what we both mean by the notion thinking. It is the human brain overcoming various difficulties and solving problems. It is what happens inside human intellect—either an artist’s or a scholar’s: a sculptor’s or a philosopher’s—until the moment when the work is finished (academic treatise, novel, sculpture etc.). During the period in which the creator is creating something, complicated processes occur in his mind, and this is precisely that—thinking. So, to answer your question, I believe that the history of thinking is the history of creativity, but locked inside a person...

– *If I understand correctly, we could say that creative work is a product of thinking?*

– Not only a product. I believe that creative work, even when it is turned into a product, should always incorporate some elements of the artist’s inner thinking process. For example, a sculpture should contain in itself the thinking process of the artist that accompanied its creation. So that when we are looking at a sculpture we are not forced to rely on our own thought apparatus; but that we somehow participate in what the creator felt and experienced himself.

– *Does this relate only to art, or to any type of creative work and thinking?*

– Not only to art. Every creative text—both artistic as well as scientific—should in some way incorporate the process of its creation. I get the impression that this tendency is more visible in modern science than in art. What did Niels Bohr and other physicists do when they worked out the principles of the transition of Newtonian mechanics into modern quantum physics? They were doing something which seemed very peculiar in the 19<sup>th</sup> century. Not only were they thinking about natural subjects, how they are built, but also about the process of scientific thinking: about that critical moment when one theory transitions into another. In our own century even the process of creating theory has become one of the most important subjects of that theory” (Osiatyński 1980: 347–348; italics in original).

### **Instead of a *Conclusion*—about the *Self’s* struggles with language**

At ten o’clock we landed by the river Odra, contrary to my theory that we should go to the apartment, it was going to be a cold and dark outdoor. We rolled down the embankment, stuck leaves like sand from the seashore, we yelled from the weir, surrounded by the wild, sharp smell of falling cascades of water, we kissed on the Opatowiska Island, hearing the distant sounds of sirens, and I was insatiable like fatty acid and generally everything was happening by “itself” [orig. “się”], everything by itself, and itself, itself. There was a book by Stachura entitled *Się* and really, there’s something in it, you’re by yourself, and then suddenly you become “itself” and everything is connected, everything against each other. We

were arm wrestling, we were chasing each other, we pulled each other up on metal, surreal constructions taken from Fellini, we were listening to the ships' sirens.

Michał Witkowski, *Zbrodniarz i dziewczyna* [*The Criminal and the Girl*] (2014: 85)

I would like to end by writing about the troubles and hopes that were part of the process of thinking *about* and writing this article. These troubles are clearly revealed by the language you had to deal with, dear Reader. However, it is not even about the style I am writing in, but only (or "as much") about the derivative of this style, about what *forced* me to employ *this kind of writing*. Why use italics so much, why do I need so many neologisms, emboldened fonts, capital letters, what is the purpose of the metaphors, analogies, oxymorons? And finally, why am I adding stage directions to simple written dialogues? Why, why?!—I can perfectly understand these questions since, and you may or may not believe me, dear Reader, they have been bothering me as much as they have been bothering You. Indeed, *my me* is not only *me-the reader*, but also *me-the author*, I read *and* write what You are only experiencing thorough reading. This way, in the case of the position occupied by *my me*, the scale of linguistic challenges increases its volume. By doing this I have in a way acted against myself, breaking with the philosophy which normally guides me, borrowed from Czesław Miłosz who wrote in such a way as to not tire either himself, or the reader.<sup>25</sup> Once again I throw myself into the arms of a paradox, since this act against myself—this particular case—was justified by a higher value which cannot be better understood than with the phrase: "to save *Self*." How is this possible? I am acting against myself, to save *Self*? Is this not a tautology in its purest form? No, at least if we explain what this—I confess—otherwise bizarre sounding phrase means. I will therefore return to the question "Why, why?!" and provide the simplest of answers: "To write *Self* out." To save *Self* means to *write oneself out*? What is the relation between "self" written without quotation marks and italics, and with "Self" written without quotations marks, but in italics? Is this multiplication of entities necessary? Would it not be safer to apply a radical cut here, use Ockham's razor to simplify the logic of the utterance? The answer is no, because that way I would be acting against the intuition present in language itself. I wanted to say precisely that: "I would act against the intuition present in language itself." I would perform a *verbal assault* on it, transforming myself into a linguistic logger, no longer an engraver. My memory about writing this article is that of *a constant struggle with words*, looking for a compromise

---

<sup>25</sup> I refer to the idea which the author of *Ziemia Urlo* [*The Land of Urlo*] explains in his poem *Ars poetica*?: "I have always aspired to a more spacious form/ that would be free from the claims of poetry or prose/ and would let us understand each other without exposing/ the author or reader to sublime agonies" (Miłosz 1976: 316; translated by Miłosz and Lillian Vallee).

together *with them* and *in them*, a compromise which would allow me—here I emphasize—to *write self out* in order *to save Self*. No more, no less. This action resembles the act of sewing a tongue on its left side. As was the case—to give an example—when I was changing the title of one of the sections: “Looking for *self* in ‘Master/master’ discourses—about the phenomenology of the ‘Master’s/master’s universe,’” or “Looking for *myself* in discourses...,” or “Looking for *Self* against discourses...”; or also “to *be* perfected” [orig. “doskonalić *się*”], “to perfect *self*” [orig. “doskonalić *siebie*”], or perhaps “to *be*’ perfected” [orig. “doskonalić *’się*”], but certainly **not** “to be perfected” [orig. “doskonalić *się*”]. Why have I decided upon such a categorical use of the word “not”? Because the subject matter I am writing about demanded it. At times it seems almost *unspeakable*, which means that it demanded *distinct* linguistic instruments. However, this “almost” made enough of a difference to become a point of reference, creating a possibility, despite existing adversities, for *expressing “self” through writing* (and *thinking about it*). I was able to come out victorious from my struggles thanks to a relentless *careful listening to language*, while considering its limitations. Language was, therefore, both a curse and my salvation. I knew that there was nothing else to do but to form a pact with it. Language would alternate between allowing me to move closer to it and restraining me from it, by erecting phraseological causeways. When grammar and syntax were kind to me, certain phrases would come out from under my fingers quite “naturally,” as “natural” were the stupors I experienced in opposite situations, when the grammatical and syntactic barriers would manifest themselves. I believe that in moments like these my **transgressive inclinations/abilities/personal conditioning**, which I would gladly explain by the heritage I share *with* and *because of* my “Master of parrhesia,” who was able to skillfully—that is, like a master!—extract it in our conversations: “Andrzej [*interrupting Marcin*]: ...but you mentioned some people. Well then, these people ... in my opinion, well, they are quite rebellious personalities, curious about something, the world, moving beyond the world ...

Marcin [*interrupting Andrzej*]: This is what connects us.

Andrzej [*clearly excited*]: Yes, but you’re the same. This is what I wanted to tell you: you’re the same!”<sup>26</sup> The most rational solution would be to stop further

<sup>26</sup> Using the term “Master of parrhesia,” I consistently find myself aligned with Foucault’s way of perceiving the subject as caring for *self* (*Self*). “Parrhesia” is the foundation of a principle—which I consider as one of the crucial interpretative clues—characterizing life as a deeply ethical project. For the author of *The Order of Things* parrhesia—a concept which originates from Euripides—became a nodal category paramount to others, allowing the subject to find himself within a never-ending plan of *self*-determination. In an etymological and definitional sense parrhesia means “to say everything” and is based on a principle of frankness. Roma Sendyka points out that Foucault distinguishes and emphasizes not the technical use of parrhesia, but its interactive aspect, “parrhesia as *ethos*” —a specific type of relation between the speaker and the enunciation, between a teacher and a student” (Sendyka 2015: 277). When translated into the language I proposed in the earlier parts of this text, we may view parrhesia as standing guard and maintaining the vitality of the horizon of a CON-

pursuits and simply silence myself. In moments when others, as I believe, would most certainly abandon their attempts at writing, I found myself intrigued by what I may find if I follow another forgotten path in the thick forest of things, and each time I would chose a different solution, attaining to the rule of *an unfinishable*, in the spirit of Gabriel Marcel (1987: 15), “dealing” with the matter.

The essence of this volubility—which You, the Reader, must have already realized, if you have reached this point in the text—was/is the personal pronoun “I” which remains in a specific relation with its reflexive forms and their aesthetical reshaping I have been applying throughout the entire text. I am therefore thinking about the Polish words for “self:” “*się*,” “*siebie*,” “*Się*,” and finally “*Siebie*.”

The problem I discovered while writing is not in any way new. Many writers, poets, literary scholars, as well as broadly defined scholars of culture, people and societies have written literary and critical texts about it, approaching it from the point of view of philosophy, psychology or from other perspectives not listed by me. In her monograph entitled *Od kultury ja do kultury siebie. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych* [*From a Culture of Me To a Culture of Self: On Reflexive Forms in Identity Projects*] Roma Sendyka (2015) informs us about the seriousness of this problem. It appears clearly at the intersection of linguistic multiplications and the central axis which is the challenge of translation. Let me quote a passage from her book: “‘The issue of Me is a much more difficult, and not only terminological problem. Why should we use this pronoun if it immediately refers us to grammar? But there are indeed other terminologies which seem more suitable for our purpose. Subject, being, individual, character, person—are we not looking for one of these concepts? But these terms do not seem appropriate.’”

---

VERSATION. Strengthening the relation between a student and a Master, parrhesia is “a kind of generous sharing of (knowledge, examples),” “it therefore allows one to realize in the present ‘the care of the self’ at the same time as ‘the care for others,’ in a situation of constant change as well as ontological and epistemological uncertainty, against the need to construct rules of conduct in the absence of a finished code and with only one ethical founding principle—honesty towards the partner in the relationship. It would be an alternative model of the philosophy of the subject, a type of critical philosophy that does not define either the conditions or the limits of cognition, but instead opens the space for observation that allows one to study unidentified ‘conditions and possibilities of subjective transformation’” (ibidem: 279–280). A parrhesiastic “practice of *the self*” through relationships requires, as Foucault emphasizes, a continuous immersion in *logoi*, understood as “true and rational discourses” (Foucault 2012: 552; see also Sendyka 2015: 280) (with such forms as inner mediation, listening and conversing), where the reiterating fulfilling of *the ethos* takes place each time. That is why in this context’s enunciation “... you’re the same!” opens a transformative door to treating *self* as one who belongs to a group of scholars who are *in some way* different from other scholars. What does it mean for me and ? How does it influence the mode in which we continue to talk with each other? How does this strikingly categorizing utterance influence my/our way of seeing *self* and the practice of acting against *self*? These types of questions would certainly never appear if not for the reflexive-parrhesiastic attitude resulting from the relational dynamic. It is also possible that if not for these words (“... you’re the same!”), I would have never written the part of the text which this footnotes refers to. Indeed, it is also the kind of *Self* I am looking for and finding “at the intersection of Master/master discourses.”

When searching for a substitute for the French personal pronoun *moi*, Barbara Skarga wrote that ‘it is better to talk about *sobość*,’ if we are referring to the issue of being yourself, me being identical with myself.

‘Writing self? Writing oneself? Writing about oneself’—asks Michał Paweł Markowski, when translating Michel Foucault’s essay *L’écriture de soi*. The decision to create a Polish neologism ‘sobapisanie’ was validated by the English translation: ‘self-writing,’ although similar intuitions were also available—four years earlier the problem of how to characterize the process of shaping identity during writing was discussed by Ryszard Nycz, who, citing Gombrowicz, had called it ‘writing with self.’ To remain within the works of the author of *The Order of Things*—the third part of *The History of Sexuality*, entitled *Souci de soi*, was translated as *The Care of the Self*. The famous 1982 lecture from the University of Vermont, *Technologies of the Self*, was translated as *Techniki siebie*.

One among the many translators of *Sources of the Self. The Making of Modern Identity* ... when attempting to translate one of Charles Taylor’s crucial terms, explained his choices with the following: ‘There is no equivalent for the noun *self* in the Polish language. It would require the creation of the neologism «sobość» or, as in Polish translations of Nietzsche [W. Berent, L. Staff], «samość».’

The construction of pronouns has a much longer history. When translating *Thus Spoke Zarathustra*, Waław Berent decided upon translating ‘the Self’ as ‘samość.’ ... Leopold Staff did the same in his translation of *Untimely Meditations*. ...

*Sobość, samość, sobie, siebie*, or perhaps simply—*Się*? It is easy to check that this option was already employed in some Polish translations, for example in Heidegger’s *Being and Time*, in which it replaced the original *Das Man* from the 27 paragraph. *Das Man* referred to a state of being influenced by others, what was turned into ‘impersonal and average’” (Sendyka 2015: 27–30).

The passage quoted *in extenso* is very insightful for several reasons, but what I consider most significant in the context of my own considerations, and what I would like You to notice, dear Reader, is the issue of linguistic deficiencies. They are ruthlessly brought to light when confronted with the experience which *the practice of language* attempts to live up to. Perhaps this poses the biggest challenge for both translators and those who are translated—the necessity of trying to manage the rift between the reality outside of language and the lived language. For example, why does Barbara Skarga question the adequacy (which is: inexhaustibility) of the word “me,” in situations when one attempts to use it to describe those dimensions of existence which would have to encompass functions of subjectivity other than those “static” (essentialist)? My guess—for the same reason as I was not able to fit in the traditional Cartesian convention of thinking and writing about the subject (which defines its freedom, as Agata Bielik-Robson (2002: 26) writes, “in clear opposition to any conditioning”). The situation I had found myself in (but did not create myself!) required a consideration of an entirely different understanding of

the subject, one that is characterized by a seemingly insatiable desire for defining *self* (still as a reflexive pronoun).

Furthermore, it is the subject which appears as *self* (sometimes also *Self*, when emphasizing it as an ethical instance—once again Foucault comes to mind), that is—and it is a very significant shift—a grammatical noun form, a response to the experiential necessity. Since *self* (being, *selbst*), as Sendyka notices, following Agata Bielik-Robson (ibidem: 58), “is represented by a creative part of the psyche, for which the world seems to be open and undetermined, susceptible to fantasies and creative interpretations,” it places *self* and not “an escape from conditioning” as “an affirmation of dependency” (Sendyka 2015: 15).

I therefore consider my chosen solution as an attempt (whether successful or not, I leave it up to You, dear Reader) to find *self* in a “reflexive” way of thinking, which is deeply reflective. This increasingly popular way of thinking is a reflection of much wider changes: “It is a movement from “a culture of *me*” to “a culture of *self*”; from (illusory) autonomy to affirming relationality; from the concept of a human as an individual to a ‘networking’ human. It would be a sort of Copernican turn—*me* from the center of the universe becomes one of many elements (as Walter Benjamin wanted it, and as Rosi Braidotti wants it today) of a tangled constellation (ibidem: 16).

It turns out that looking for *Self* at the intersection of “Master/master” discourses also belongs to this constellation.

## References

Bielik-Robson A. (2000) *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków, Universitas.

Davidson A. I. (1990) *Spiritual Experiences and Ancient Philosophy: An Introduction to Pierre Hadot*, “Critical Inquiry,” 3: 475–482.

Dudzikowa M., Bera R. (Eds.), *Transkrypcja...* (2012) *Transkrypcja panelu dyskusyjnego „Miałem Mistrzów — staram się podążać ich tropem(?)”*, “Rocznik Pedagogiczny,” Radom, Państwowy Instytut Badawczy: 7–26.

Foucault M. (2000) *Techniki siebie* in: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, transl. by D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa–Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN: 247–275.

Foucault M. (2010) *Troska o siebie* in: *Historia seksualności*, transl. by T. Komendant, Warszawa, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria: 283–436.

Foucault M. (2012) *Hermeneutyka podmiotu*, transl. by M. Herer, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.



Frank A. W. (1995) *The Wounded Storyteller: Body Illness, and Ethics*, Chicago, University of Chicago Press.

Heyes C. J. (2007) *Self-Transformations, Foucault, Ethics, Normalized Bodies*, Oxford, Oxford University Press.

Jäkel O. (2003) *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, transl. by M. Banaś, B. Drąg, Kraków, Universitas.

Kafar M. (1997) *Tematy, których mi nie odradzano. Szkice z antropologii współczesności*, master's thesis written under the supervision of A. P. Wejland, Łódź.

Kafar M. (2014) *Michel Foucault as a Heterotopia* in: *Scientific Biographies: Between the "Professional" and "Non-Professional" Dimensions of Humanistic Experiences*, M. Kafar (Ed.), "Biographical Perspectives," vol. I, Kraków-Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 121-137.

Kafar M., Kola A. F. (2016) *Mistrzowie — preliminaria. O założeniach pewnego projektu badawczego*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne," 2: 190-196.

Kubinowski D. (2012) *Rygor czy sztuka badań naukowych w pedagogice*, "Rocznik Pedagogiczny", M. Dudzikowa, R. Bera (Eds.), Radom, Państwowy Instytut Badawczy: 123-140.

Kubinowski D. (2017) *Między etnochoreologią stosowaną a etnopedagogią. Przykład interdyscyplinarnych badań podłużnych w działaniu*, "Przegląd Pedagogiczny," 1: 142-154.

Kubinowski D., Nowak M. (2006) *Wstęp* in: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (Eds.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”: 7-14.

Marynowicz-Hetka E. (2015) *Pedagogizacja życia społecznego — spojrzenie z oddalenia*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne," 1: 178-189.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Miłosz C. (1976) *Utwory poetyckie. Poems*, Ann Arbor, Michigan Slavic Publications: 316.

Nussbaum M. (1985) *Affections of the Greeks*, "New York Times Book Review," November 10: 13.

- Osiatyński W. (1980) *Myślenie i twórczość, czyli o potrzebie tolerancji (Władimir S. Bibler)* in: *Zrozumieć świat. Rozmowy z uczonymi radzieckimi*, Warszawa, Czytelnik: 347–359.
- Sendyka R. (2015) *Od kultury ja do kultury siebie. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*, Kraków, Universitas.
- Skarga B. (2004) *Ślad i obecność*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sulima R. (1995) *Józef Tkaczuk i inni, czyli o imionach widywanych na murach. Przyczynek do etnografii miasta*, "Polska Sztuka Ludowa. Konteksty," 2: 52–64.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, (1999) Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarska-Bakir J. (1995) *Dalsze dzieje syna marnotrawnego. Projekt etnografii nieprzezroczystej*, "Polska Sztuka Ludowa. Konteksty," 1: 13–22.
- Wejland A. P. (2004a) *Wspólnota świadectwa. Charyzmatyczne opowieści o uzdrowieniu*, "Łódzkie Studia Etnograficzne," 43, Łódź, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze: 29–77.
- Wejland A. P. (2004b) *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, "Kultura i Społeczeństwo," 1: 207–220.
- Wejland A. P. (2013) *Zaangażowanie i autobiografia* in: M. Kafar, *W świecie wygnańców, wdów i sierot. O pewnym wariacie antropologii zaangażowanej*, "Perspektywy Biograficzne," vol. 3, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 9–17.
- Wejland A. P. (2014) *Horizon—Conversion—Narration: Identity and Otherness in the Scientific World of the Humanists* in: M. Kafar (Ed.), *Scientific Biographies: Between the "Professional" and "Non-Professional" Dimensions of Humanistic Experiences*, "Biographical Perspectives," vol. I, Kraków–Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 21–42.
- Witkowski L. (2007a) *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, vol. III, Warszawa, IBE.
- Witkowski L. (2007b) *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne)* in: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, vol. III, Warszawa, IBE: 266–277.
- Witkowski L. (2007c) *Wstęp do problemu fenomenologii czytania* in: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, vol. III, Warszawa, IBE: 29–66.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls."

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls."

Witkowski M. (2014) *Zbrodniarz i dziewczyna*, Warszawa, Świat Książki.

Andrzej Paweł Wejland\* 

## The Anti-Masters

### Abstract

The author's reflections, which include an autobiographical note, focus on local research communities, that is, communities where the living scholarly discourse usually unfolds within one paradigm and the teachings of a Master which fill this paradigm. The starting point is the observation, referring mostly to the broadly understood humanities, that the discourse within a community which centres on a Master is sometimes imbued with the critical, sometimes even opposing narrations of anti-masters. In the primary relationship, the anti-masters and the Master confront each other as living people, as researchers who sometimes engage in an open debate and sometimes raise a dividing wall of critical silence. Taking into consideration the scale and the contents of these confrontations, the author distinguishes four categories of anti-masters. He also points out that the role of anti-masters in local research communities is often beneficial, especially from the long-term perspective. Their narratives may inspire and expand the community's scholarly horizons, including, as does occasionally happen, the views of wise Masters and their faithful disciples.

**Keywords:** local research community, living scholarly discourse, a Master, anti-masters and their narrations.

### Antymistrzowie

#### Abstrakt

Nie unikając nuty autobiograficznej, autor poświęca swoje rozważania lokalnym wspólnotom badawczym, czyli wspólnotom, w których żywy dyskurs toczy się zwykle w obrębie jednego paradygmatu i wypełniającej go nauki Mistrza. Punktem wyjścia staje się tu obserwacja (odnosząca się głównie do szeroko pojętej humanistyki), że dyskurs wspólnoty skupionej wokół Mistrza niekiedy przenikają również – krytyczne czy wręcz opozycyjne – narracje antymistrzów. W relacji pierwotnej anty-

---

\* Dr hab., Professor Emeritus at the University of Lodz.

mistrzowie i Mistrz konfrontują się jako żywi ludzie: badacze czasem toczący jawne spory, a czasem oddzielający się polem krytycznego milczenia. Autor wyróżnia w związku z tym cztery kategorie antymistrzów, uwzględniając skalę i treść tej konfrontacji. Zwraca zarazem uwagę na to, że rola antymistrzów w lokalnych wspólnotach badawczych często bywa jednak, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej, pożyteczna. Ich narracje mogą inspirować i rozwijać naukowe horyzonty wspólnoty, także – co się zdarza – poglądy mądrych Mistrzów i ich wiernych uczniów.

**Słowa kluczowe:** lokalna wspólnota badawcza, żywy dyskurs naukowy, Mistrz, antymistrzowie i ich narracje.

## Master and anti-masters: from the life of local research communities

The notion of “anti-masters” is unclear and ambiguous. As is the notion of “masters.” I have no ambition to present a complete and final definition of either one. Instead, I prefer to adopt the strategy of conceptual sensitizing or—as Paul Willis characterized it—a strategy of hurling these concepts at the “real, tangible world”—at the world of academic research communities and their discourse—in order to find out if and how they fit this world (Willis 2005: 11).

I begin with a few interventions that will clear up the field of consideration. My observations are restricted to the field of humanities. In a broader sense—for Tadeusz Pawłowski as well as for me, and perhaps for many others—the humanities also incorporate social sciences.<sup>1</sup> Perhaps some of the issues that I shall raise also refer to the natural sciences, or science in general. I would even dare to say that they most certainly do.

In the background of these observations we shall find—sometimes more, sometimes less pronounced—an autobiographical frame. However, even a hidden autobiographical vein is needed to bring the more general theoretical concepts, including typologies, closer to reality and to explore them on the basis of concrete personal experience, pertaining both to life and research. In my case, these experiences stem from the many years I have “spent” in the broadly understood humanities.

The notion of “anti-masters” is not semantically independent. It is impossible to talk about anti-masters without mentioning masters. The two elements: “anti-” and “masters” point to this themselves. Another relationship is more important. With my observations, I am encroaching into the centre of a lively community,

---

<sup>1</sup> Tadeusz Pawłowski, whom I mention here, was my first—in the lively academic discourse—and only teacher of logic and the methodology of science. He would often use the terms “humanities in a broader sense” or “widely-understood humanities” during his seminars and other academic meetings. It also appeared in his publications (Pawłowski 1977: 33, 67; Pawłowski 1978: 145, 171). Equating humanities with social sciences, or separating them, has long been a methodological problem connected with the classification of science.

energized by its own discourse. Perhaps—since it is the most convenient perspective for me—a local research community.<sup>2</sup> I have joined many local communities during my biographical journey, representing many different academic disciplines. A local academic or research community is often engaged in a discourse centred around a single paradigm, replete with the teachings of a Master. For this reason it sometimes deserves to be called an “academic school” (especially if it is not limited solely to theorizing) or a “research school.” Or it assigns this name to itself, for better or worse reasons; after all, it is associated with “the Master’s teachings,” his way of thinking influencing other members, starting with the empirical research conceptualized by him—the field research. Moreover, the community is also highly loyal to the Master not only with their minds but with their hearts. It is because the Master has charisma, or—as is repeated in the founding legend—has had it “since the beginning,” and some of that charisma may still be left.

The anti-master always remains in a relation with the Master—or that is at least my point of view: he is “active” in the research community because of him. In the basic, primary relationship, he acts as a living person against another person—living close to each other on an everyday basis. In a secondary relationship, the anti-master acts against the figure of the Master, a figure distilled from his work and from the stories that were told, are still being told, about the Master. A more complex relationship exists when an anti-master positions himself against the Master with the help of other masters—chosen by himself, rarely with their consent—so-called “second-hand” masters, masters known from correspondence or from their books, most often “master figures” whom he does not know personally. In his work against the Master, therefore, the anti-master hides behind Jerzy Giedymin, Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Clifford Geertz or Jacques Lacan, even though he never had the chance to engage with them outside of their texts. However, and although it is often difficult to confess, he has been intellectually seduced by their theoretical ideas.<sup>3</sup> Indeed, personally-known and living masters

---

<sup>2</sup> This is the most convenient perspective, since I have written about local academic communities on several occasions in the past (Wejland 2004; Wejland 2010).

<sup>3</sup> Shielding the anti-master by world-renowned Great Masters, or even by respected teachers and other authority figures, is always part of a confrontation with the local Master. Many events that happen in the life of a community do not fit this situation, although—as it would seem at first glance—they are precisely those types of events. A simple fascination with some Great Master, as well as the need to share this fascinations with others, including the Master, can happen without even the slightest tone of confrontation. Sometimes a fascinated adept may be inspired to “speak” in a specific manner – speak like Geertz, or Lacan, or someone else. I myself in the past for a long time “spoke like Giedymin.” I was encouraged together with others to read the works of the logician and methodologist, especially his “Problemom, założeniom, rozstrzygnięciom,” by Tadeusz Pawłowski in the period when he was interested in the logical theory of questions (mostly, admittedly, in the concepts of Nuel D. Belnap Jr.). My students sometimes engaged in “speaking” like James Spradley (in relation to the idea of participatory observation), Norbert Schwarz (because he would expand, e.g. through the logic of conversation, the old concepts of a questionnaire interview as a research situation) or Jacques Lacan (with the thought of reconstructing the foundations of psychoanalytical anthropology).

can also shield the anti-master—other masters recognized by their local communities: in Warsaw, Cracow, Poznan... or anthropological, sociological, philosophical masters...

In the basic relationship, a living person interacts with another living person. Sometimes he is separated (artificially) from his scholarly writing. Other times it seems that it is easier to interact with his thought, or easier to do so with the person, when his teachings are difficult, hermetic in language and multifaceted to the point of becoming almost incomprehensible for students (perhaps the most faithful and persistent followers, studying with the Master for years, are able to understand it).

When the anti-master, acting against the Master in his local community, shields himself with (or hides behind) other “Great Masters,” he can do so from the position of an aspiring local authority figure, even one who is anointed by the Master as his successor and heir. He can already be a “small master,” assembling around him a group of followers, or simply people who are always open to collaborating with him, perhaps not yet dissidents when taking into consideration the mainstream discourse, the one connected with the Master and his academic achievements. The shield or cover that I am here referring to creates a peculiar triangle of confrontation: the “small master” positions himself directly against the Master, while also directly aligning himself (if only through reading) with the “Great Master,” however, both masters are put side by side indirectly: he lays down the Great Master’s achievements before the Master and expects a reaction. For example, with the popularity of American anthropology or sociology, our local Master will be confronted with the Great American Master. The “small master” will naturally serve the role of the judge in this confrontation, sometimes also wanting to get acclaim from others.

In a basic relationship, that is in a situation in which a person engages with another person, purely academic, cognitive conditions connected with the search for the Truth (or at least some kind of truths) do not exhaust this relation. Also the aesthetical dimension proves to be important. Someone who has “fallen in love” with a Master can easily “fall out of love,” simply because the Master—seen in everyday, semi-private situations—turns out to be a person who slurps and chews loudly during meals. A dinner with him thus becomes a nuisance, even though it still remains a privilege, a cognitively-stimulating event. In a similar fashion, a master-miser also makes us uneasy: a scrooge and a niggard, someone who serves (not at all out of elegance) microscopic-sized canapés and liquors in almost invisible glasses. Instead of drawing us near, he discourages us. A master with lordly manners, unstable moods and unpredictable quirks is also someone who generates distance.

The aesthetical dimensions may be followed by a moral or ethical dimension. If the Master overly engages with his students, undeservingly singling out some while seemingly ignoring others, if you can only visit the Master under the condition of

belonging to his court, if the Master is surrounded by an entourage of those who carry something for him or please him in other ways, then a “purely academic” evaluation is accompanied by a moral judgment, and the old style of following the Master—both literal and metaphorical—is subjected to revision.

What more can we say about masters? A brave master and a cowardly master—those are two very different people. A master who always stands behind “his own,” and a master who avoids confrontation with his reviewers, a master who is open and kind, and a master who is hypocritical and jealous. A master who is eager to learn from his pupils, and one who is opposed to this kind of learning, especially one who thinks of himself as having all the answers, treating his students as though they have nothing interesting to say (at least when it comes to things concerning scholarship and academic research). A master who writes, who fills page after page with his writing, or an “oral” master, who in his writing requires the assistance of skilled and loyal pupils, but who conducts extensive and serious empirical studies, oriented at supplying his students with the necessary anthropological or sociological skills—an invaluable field scholar and teacher of “methodology.”

There are different masters.

And there are different anti-masters.

## **Types, or categories of anti-masters**

Generally, “anti-” means “against or in opposition to,” as well as “oriented at competition or hostile,” “different or opposite,” that is, in defiance of something.

However, we can distinguish a few—easy to recognize—types, or categories of anti-masters. As is the case with types, when lined up together, they do not form any “satisfying” classification. In a looser construction of a typology, they will permeate with, and impose on each other. In the following interpretation, their characteristics will remain only a conceptual outline, merely a sketch of an image. It is also because—and that is the objective of the strategy of conceptual sensitizing—I do not wish to tighten or limit the space of their meanings, so as not to bind nor paralyze—as Herbert Blumer and Anselm Strauss were so keen on emphasizing—the thought that investigates the world with any definitive, predetermined refinements (see: Bokszański 1989: 125–126; Wejland 2013: 213–220).

The first type is of critics of Mastery in general. As a critic, an anti-master finds himself on the borderline of a “new” way of living in the academy, although still—since he is “acting” against the Master, a part of him exists in that which is “old.” The anti-master wishes to abandon the ideal of scholarly (research) life in a traditionally-understood community, especially the local community, as well as in general the ideal of a traditional academic (research) community. The diagnosis he has imbued himself with or simply presented, is perhaps correct, although it is



possible that he is wrong. Indeed, the anti-master may have already tasted postmodern, late-modernity ideas *etc.* He approves of individualism and independence from “so-called masters,” he dreams of continuous mobility in the academic world, or he is already a nomad, critical of well-settled “old masters.”

An anti-master of this type can be an anti-utopian. He considers the outdated ideal of communal life in science as utopian. However, he sometimes plunges into new utopias, approving other types of communities. For him, “mastery in general” can be an unobtainable perfection—unobtainable for “living people” in science, even those who are most outstanding. As a rule, this anti-master is insatiable, and he protests when someone unjustly calls him a master, therefore violating the rule of the elusiveness of mastery. His outrage does not have to be a result of modesty. Often it is someone who is opposing the “cult” of masters—an iconoclast, fighting against hysterical followers of masters, worshipers of their idealized image, conformists demanding honour and glory for the masters. It is therefore someone who is challenging the status of masters and their “cult”—the position of scholarly idols and the surrounding, unhealthy idolatry<sup>4</sup>.

At times the questioning of “mastery in general” can move beyond science (and scholarship), especially when it is understood in positivist terms, that is, in the old style or according to an old paradigm. With this gesture, the anti-master can however move into a domain of meaning—as Schütz understands it—other than science. In a field other than science, then, he can find “true masters” and a realization of the ideal of mastery—one that is, as he thinks, unobtainable in science. Literature, poetry, philosophy, politics, religion... Masters of these domains will oust so-called academic masters and challenge their mastery: not only in his private life, as it may seem at first glance, but also in the discourse of the research community inspired by the anti-master.

The second type are not opponents of mastery as such, but opponents of bad mastery. Examples of living masters or classic masters—bad masters, unsuccessful for this or another reason, can already be present in the discourse of the research community. However, the anti-master calls upon them in the context of his confrontation with the Master, who is still a local authority. Most often it is an insinuation or imputation. The image of the unsuccessful master from the past becomes a warning, both a request and an expectation that the Master will not follow in his steps. But perhaps it is already a critique of what the Master does. Rigidity in thought, the Master’s clinging to his own outdated ideas, taken from the past; perhaps once meaningful, but today devoid of any taste of novelty. Schematic

---

<sup>4</sup> Here is an often repeated anecdote, that is a story based on real events. It exemplifies a thought—perhaps a bit clichéd by now, and turned into something banal after Thomas S. Kuhn—about the quasi-religious “cult” of the Master, and the treatment of his work as “sacred texts,” that sometimes occurs in local research communities. One female follower of the thought of a neighbourly Master was so eager in imposing it on her local academic community, that her own So-So Master, during one meeting, finally lost his temper and shouted with irritation: “It is not the Bible, you don’t have to stick to the letter!” The rest agreed with him in silence. No one dared to say it aloud.

thinking which subordinates his pupils, non-creative convention, lack of shame in presenting the same thought over and over again. In a more or less direct fashion, the anti-master will oppose this, and often without showing any ambition to replace the Master or without exposing—if he even sees it in himself—the glimpses of his own mastery.

The anti-master, more or less openly, will also introduce examples of good mastery into the discourse of the community, especially the local one. They come from other research communities, and hold up their Masters as an ideal. Naturally, what the anti-master does may be accepted by his community or—more often—by some part of it, but it may also be denounced by them. The critique of “our” Master, or appraisal of “somebody’s” Master, might be treated as a betrayal, or at least as something inappropriate. In that case, substantive arguments are replaced by emotional arguments. In this light, the sole act of criticizing becomes “unwarranted,” “exaggerated,” “immoral,” or even “shameful.” Because it may be linked with an appraisal of “others,” it can be felt as an invitation for “unnecessary discussions,” conflicts between local communities which “do not serve anybody.”<sup>5</sup>

The third type consists of different “independent souls.” Rebellious figures, following their individual paths, insatiable, restless. Pushed by the current that dominates in the community into its peripheral streams, to the neglected, silenced niches. They are forced to the margins by the academic establishment, these outsiders who were once unrecognized—still living in the past, feeling as though they were harmed. They ironically describe themselves—as did Paul Willis—as scholars who conduct “*an amateur* theoretical methodology,” perhaps as a result of being called “amateurs” in the past by the Masters, most often by those who represented the omnipotent rule of the positivist paradigm (Willis 2005: 11; italics in original). The Masters did not want to even acknowledge the novelty of the perspective or the originality of the method<sup>6</sup>. The anti-masters, hurt and rancorous, acting as if against the later recognition by the “academic world,” in this way express their independence from the Masters and their emancipation in the community.

---

<sup>5</sup> When I was beginning my academic career, one of my teachers—still referred to by some today as a true Master of his Craft—put a truth in my head which I accepted but, perhaps out of naivety, did not want to remember: “science is jealous.” Sometimes I had to remind myself of this truth. The aforementioned So-So Master could not hide his jealousy after I had submitted a long review of an excellent, although difficult book written by a Great Master from an academic community other than ours. I can still recall his words, full of grievances, that in my review I was “pursuing Ixology” (“Ix” being the name of the Great Master). Meanwhile, my review was honest and—as it turned out some time later—my opinion was backed up by the majority of the academy. “Pure science” and “scientific life” are two different spheres, occasionally intersecting in painful ways.

<sup>6</sup> For the considerations I am pursuing in this paper, some allusive comments made many years ago by Paul Willis about his situation in the academic community are particularly significant. They can be found in various excerpts from his “The Ethnographic Imagination,” while the introduction to that book presents them in a concise way, clearly highlighting their meaning (Willis 2005: 9–21). I wrote about Paul Willis’s revelatory attitude in one of my articles (see: Wejland 2016: 40–46).

“Young angry men,” “revolutionists by nature,” rebels, raised by the community as if—George Balandier would certainly agree— “vipers in her womb” (Balandier 1984). But, in addition, also “grey eminences,” often academically weak and in no way motivating for their students, bitter dissidents, eager to challenge their Master, waging silent hit-and-run wars against them. Here it is also worth mentioning “Dark Masters”—above average in their scholarship, excellent or genius, who have parted ways with their Master, and are now incidentally or systematically “attacking” the Master and his community from the side, that is, from its periphery. Or from outside of its always moving borders.

The fourth type are anti-masters who are tolerated, or even liked by the Master and the community, who we could call—perhaps with a bit of an exaggeration—tricksters, keen on shrouding themselves in “myths” and “legends.” They specialize in banter with the Master, a game—humorous, but at the same time serious, a conflict that is staged and theatrical, in which the anti-master half-jokingly, half-seriously exposes the “sins” of the Master and forces him to make a public “confession.” Here the anti-master often disguises himself as the culturally-developed and well-tested bundle of mischief, a prankster who embodies—when confronting the Master—“an alternative wisdom,” or simply “common sense.” He is however quick to respond to the Master’s mistakes, offering sharp judgment<sup>7</sup>.

This type would also include “community saints” figures: academically—but perhaps not only—haunted, holy fools who pass important proclamations, silent, lost in thought or “eloquent” prophets.

Making fun of, humiliating, deprecating is often a popular weapon of *enfants terribles*—sometimes highly intelligent, as much as they are blunt. In reference to the Master and in the local community they may be seen as a “heritage” from the

---

<sup>7</sup> The anti-master, a joker opposing bad mastery, sometimes acts in disguise, or even insidiously. When the So-So Master and his diligent followers are no longer willing to consider signals coming from other members of the community, above all from those well-read and well-oriented in the new ideas introduced into the scientific world, the playful anti-master can choose to employ an eristic strategy known as “immoral jokes.” These are jokes, because they conceal the seriousness of his helplessness with an illegible play and intrigue. For example, to those who only bow their heads to English-language sociology and anthropology, instead of factual arguments that have failed, they propose only ideas that may seem as though they are coming from *there*, but in reality are authored by *ad hoc* made up authority figures: Ben Cartwright or Phil Collins. However, they are immoral, because even if they seem to be noble, they are still a fraud. Cartwright and Collins, referred to in desperation, have nothing in common with sociology or anthropology, other than the fact that they have been the subject of popular culture scholarship – the first as a character from a once-popular western TV series, the latter as a progressive rock / pop singer-songwriter. The “immoral joke” is a game in which a bland smile—when the joke succeeds—appears only on the anti-master’s concerned face. However, exaggerated over-confidence can sometimes deceive the anti-master himself. For example, if for the purpose of the joke, he uses—not being fully aware—an unspecified description relating to more than one designate in the world, he may find himself falling into his own trap. Such a description is e.g. the name “Michael Jackson.” So absorbed in the act of making fun of the Master, the anti-master might fail to notice that although he wished to present the “authority” of Michael Jackson—composer and pop artist—he unwittingly also pointed to Michael Jackson, the father of existential anthropology, or some other serious thinker sharing the same name, who could indeed effectively serve the role of an authority figure in humanistic discourse.

Master's Master: a problematic inheritance, but accepted (for a time) without any protests. They are not always rowdy and shady-looking individuals, but more often what we call "sacred cows."

## Problems with anti-masters and benefits from anti-masters

For the narrative that dominates in a research community, the narratives of the anti-masters, if they are not perceived as a scandal or danger, are more certainly a serious problem. The narratives of the anti-masters disorient and introduce uncertainty. They often add a specific, mysterious "what is more..." or "moreover..."—not always guaranteeing success, but not always ending with failure.

It is said (and indeed someone once told me this) that wise Masters always leave an open door and an invitation for the anti-masters: in order for them to—well, perhaps slightly more delicately—inspire them and their community with their critique, to encourage brave academic and research initiatives, to inspire a "well understood," creative and horizon-expanding infidelity to the old ideas.

In the academic and research communities of discourse, anti-masters serve a specific role; in the longer run and in a broader sense—a very useful role. They are often fascinating figures. Or at least for the time that they are indeed considered anti-masters, and have not yet transformed into masters. Or into "mutes," silently reminiscing on their "anti-mastery." Because you may be an anti-master, but more often you become one only for a time. Under specific biographical conditions: against the Master and the entire community.

## References

Balandier G. (1984) *Ład tradycyjny i kontestacja*, transl. by J. Kurczewski in: J. Kurczewska & J. Szacki (Eds.), *Tradycja i nowoczesność*, Warszawa, Czytelnik: 179–212.

Boksański Z. (1989) *Tożsamość. Interakcja. Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Pawłowski T. (1977) *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum.

Pawłowski T. (1978) *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wejland A. P. (2004) *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, "Kultura i Społeczeństwo", 1: 207–220.

Wejland A. P. (2010) *Dyskurs i tożsamość. Opowieści we wspólnocie naukowej* in: *Okolice socjologicznej tożsamości. Księga poświęcona pamięci Wojciecha Sitka*, I. Taranowicz & Z. Kurcz (Eds.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: 155–182.

Wejland A. P. (2013) *O definiowaniu w humanistyce – między retoryką a etyką* in: *Nie tylko o wsi... Szkice humanistyczne dedykowane Profesor Marii Wieruszewskiej-Adamczyk*, D. Kasprzyk (Ed.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 197–225.

Wejland A. P. (2016) *Spojrzenie na świat jak antropolog. Wyzwanie autobiograficzne* in: *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, M. Kafar (Ed.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 33–47.

Willis P. (2005) *Wyobrażenia etnograficzna*, transl. by E. Klekot, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Iwona Kabzińska\* 

## The Word *master/Master* Sounds Strange...

### Abstract

The author avoids using the term *master/Master*, instead referring to the concept of a Teacher when describing the people who played a significant role in her life and who are the main protagonists of this article. These people are the Professors Anna Kutrzeba-Pojnarowa and Witold Dynowski, ethnologists, excellent lecturers and researchers; and also people full of passion, respect for the achievements of other scholars, fascinated with the history of the discipline they represent and the interrelation of “macro” and “micro” history. First and foremost, they are great PEOPLE. Reminiscing about encounters with them, the author presents the model relationship between a teacher and a pupil, close to her, which is not limited to passing knowledge. The relationship is based on kindness, openness to others, and motivating them to overcome their limitations, fears and difficulties. The skills of noticing the potential of others, encouraging them to develop, acceptance, keeping one’s spirits up, support and co-existence should also be mentioned.

Another person who also played the role of Teacher, although she has never been designated as such by the author, is her Grandmother Janina Orzechowska. She was the one who shaped the author’s attitudes to life, her way of looking at other people, her passions and ways of being. She was the person whose selfless love expressed by her behavior, gestures and looks accompanied the author from an early age.

The motif of the relationship is very explicit in the text. The author emphasizes that relationships are not always joyful and constructive. Sometimes they clip one’s wings, they hurt and take away the light. Relationships which are beautiful in the beginning can also change under the influence of an illness, of one person affecting the others. The author describes changes like that via the example of the relationship with someone who appears in the text as the anonymous Teacher. It was a person from whom the author received a bitter lesson in life, far from fairy tales with a happy end.

**Keywords:** teacher, master, searching, relationship teacher/master – apprentice.

---

\* Polish Academy of Science in Warsaw, Department of Archeology and Ethnology.

## Słowo *mistrz/Mistrz* brzmi obco...

### Abstrakt

Autorka unika określenia *mistrz/Mistrz*, posługuje się natomiast terminem *Nauczyciel*, opowiadając o osobach, które odegrały znaczącą rolę w jej życiu, stały się też pierwszoplanowymi bohaterami artykułu. Osobami tymi są: prof. dr hab. Anna Kutrzeba-Pojnarowa i prof. dr hab. Witold Dynowski – etnolog, znakomici wykładowcy i badacze, pełni pasji, szacunku dla dorobku innych, zafascynowani dziejami reprezentowanej dyscypliny oraz splotem „wielkiej” i „małej” historii, przede wszystkim jednak wspaniali LUDZIE. Wspominając spotkania z nimi, autorka ukazuje bliską jej (wzorcową) relację między nauczycielem i uczniem, nieograniczającą się do przekazywania wiedzy (informacji). Podstawą tej relacji jest życzliwość, zaufanie, otwarcie na drugiego człowieka, motywowanie go do pokonywania ograniczeń, lęków, trudności, umiejętność dostrzegania potencjału w innych, zachęta do jego rozwijania, akceptacja, dodawanie odwagi, wspieranie, współobecność.

Osobą, która odegrała rolę Nauczyciela, choć nigdy wcześniej nie została określona tym mianem przez autorkę, jest jej Babcia, Janina Orzechowska. To Ona kształtowała określone postawy autorki, spojrzenie na drugiego człowieka, zamiłowania, zachowania. Była osobą, której bezinteresowna miłość, wyrażana przez konkretne działania, gesty, spojrzenie, oferowanie innym własnego czasu i uwagi, towarzyszyła autorce od najmłodszych lat.

W tekście bardzo wyraźny jest motyw relacji. Autorka podkreśliła, że nie zawsze są one radosne, budujące. Zdarza się, że podcinają skrzydła, ranią, odbierają światło. Początkowo piękne relacje mogą też zmienić się gwałtownie, np. pod wpływem choroby jednej z osób, oddziałującej na innych. Autorka opisała tego rodzaju zmiany na przykładzie związku z kimś, kto występuje w tekście jako anonimowy Nauczyciel. Od niego odebrała gorzką lekcję życia, daleką od baśni ze szczęśliwym zakończeniem.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, mistrz, poszukiwanie, relacja nauczyciel/mistrz – uczeń.

### In search of...

A Master? For a long time I wondered whom from the people I know I could consider a master. Nobody came to mind. Is it possible that throughout the years I have never met anyone who would become a master for me? Or perhaps a Master (shouldn't we use a capital letter)? Sometimes I would say: "You're a master," if someone impressed me with their knowledge, ability to solve problems, or an original idea, but those were fleeting moments, not carrying any significance, with no influence on my life.

I am looking for clarifications, associations with the word master/Master (I cannot decide whether to use only the small or capital letter). The following come up: admiration, authority, model, respect, trustworthiness, honesty, ideal. I think:

master/Master—someone especially important, unique, significant for one's biography. Someone who can teach one a lot of things. Someone who has influenced the ways others think, who one wishes to follow. A person who impresses with their knowledge, intelligence, broad horizons, perfect understanding of some domain, someone who is able to make others think, and be curious. Naturally, all of this is important, but for me the most important aspect is what kind of a person they are. What is their approach to other people, how do they behave in different situations, what are their intentions, aims, dreams, and what path do they follow in order to achieve something?

I was twelve or thirteen years old when I heard a conversation between my Grandmother and her friend, from which I gathered that in her approach to other people, my Grandmother did not distinguish between professional achievements and so-called private life, with the latter seeming even more important. She would admire someone's gift for acting, but in her eyes its brightness would be clouded by that person's objectionable behavior.

My Grandmother's words would return to me on many occasions, in different situations. I also thought about them—not coincidentally—when I began to think about who I could call a master/Master. I appreciate someone's intellectual value, and knowledge, however—similar to my Grandmother—what is important for me is, first and foremost, doing good, one's attitude to others, honesty, the way a person functions in society.

The word master/Master feels strange, distant. It belongs to a group of terms that are not part of the language I use. They are an "external category." I cannot make it "my own," marvel at it. I cannot "tame" it.

When I thought about it, I was suddenly reminded of a section from Antoine de Saint-Exupéry's *The Little Prince*. The conversation between the Little Prince and the Fox:

The Little Prince: What does *tamed* mean?

The Fox: It is something that's been too often neglected (...) It means, 'to create ties' ... (...) For me you're only a little boy just like a hundred thousand other little boys. And I have no need for you. And you have no need for me, either. For you I'm only a fox like a hundred thousand other foxes. But if you tame me, we'll need each other. You'll be the only boy in the world for me. I'll be the only fox in the world for you... (Saint-Exupéry 2000: 66).

The rest of the Little Prince's story demonstrates that the Fox's words and actions are the same. There are no contradictions. Is this not also what I am looking for in people? I find it difficult to accept people who say one thing, but do something else, and probably think something else entirely, without taking any responsibility for those they have "tamed." They have many faces. Which one is true? Perhaps all of them? Indeed, some say that there are many truths.



I received *The Little Prince* as a present from my Grandmother.<sup>1</sup> I was in primary school. At that time the book was not on the list of required readings. I didn't know about its existence. What struck me most was the conversation—quoted above—between the titular hero and the Fox. I did not yet understand its deeper meaning, however, I think I was sensing it. I felt/suspected that everything that the Fox is talking about is important, that there is wisdom hidden in his words, a clue. The Fox—speaking about friendship, about a true meeting of two beings, forming lasting bonds, a deep relationship—became a Teacher for me. The word “Teacher” is much closer to me than “master/Master,” it is more mine, “tamed.” And it must be written with a capital letter, when it refers to someone unique, exceptional.

I have in my memory a fragment of Anthony de Mello's short story, from his collection entitled *Awareness* (de Mello 1992: 45):

There's a story of a disciple who told his guru that he was going to a far place to meditate and hopefully attain enlightenment. So he sent the guru a note every six months to report the progress he was making. (...) The guru tore up the note and threw it in the wastepaper basket. (...) And so it went on for years, until finally no reports came in. After a time the guru became curious and one day there was a traveler going to that far place. The guru said, 'Why don't you find out what happened to that fellow.' Finally, he got a note from his disciple. It said, 'What does it matter?' And when the guru read that, he said, 'He made it! He made it! He finally got it! He got it!' (ibidem)

I am trying to understand the path that the guru had followed, the one that his student had discovered after some time. However, I feel closer to the Teacher with whom you can establish contact directly. What counts most is the possibility of having a conversation, a connection, encouraging me to take action, being present at the same time. Sometimes it is necessary to take notice, to criticize, and it is important not to hurt or humiliate anyone, or clip their wings. What I consider a Teacher-student relationship is based on acceptance, respect, encouragement to search for new spaces, the joy stemming from meeting someone whose knowledge inspires you, who knows how to share it and bestow it, while always remaining a kind, righteous person. What is important is caring for the student's development, his or her future, encouraging independent thinking, asking questions and searching for answers. In this relation there is no space for ruthless judging, a paralyzing fear of failure, taunting, humiliating, a merciless subjugating of the student, lack of acceptance, respect, understanding, or being punished for independent thinking.

---

<sup>1</sup> Sadly, the 1958 edition of the book is no longer in my possession. I lent it thoughtlessly to someone who never returned it to me, and disappeared together with the precious volume.

## Learning from the best: Professor Anna Kutrzeba-Pojnarowa

I close my eyes. I think about my student years, about the lecturers I met in the Department of Ethnography at the University of Warsaw. I see their silhouettes, their faces, their gazes. Two people are especially dear to me. One of them is Professor Anna Kutrzeba-Pojnarowa. In my third year she gave lectures about the ethnography of Poland. I owe her my interest in the history of the discipline, the figures of scholars who shaped this history, crucial turns in the understanding of culture, ways of studying, describing, interpreting it. Her book *Kultura ludowa i jej badacze. Mit i rzezywistość* (Kutrzeba-Pojnarowa 1977) is not a collection of dispassionately presented biographical notes of important ethnographers, but it tells a colorful, lively story about the people and the times in which they were active. The author remembers “scholars who were especially influential in the development of postwar Polish ethnography” (ibidem: 13). She also searches for answers to the question: “How much did we gain from (...) the experience of their studies?” (ibidem). What meaning did their works have for ethnographers in the 1970s? And, continuing her reflection, I might add: What meaning do they have today?

The aforementioned book presented “the path of development of Polish ethnography (...)” (ibidem: 11). Among other topics, the author also discussed the specific aspects of the discipline, the problems that were at the center of interest of Polish scholars, connections between ethnographic theory and practice, and the existence of a distinct Polish school of ethnography. When I was reading *Kultura ludowa i jej badacze*, I was constantly discovering issues that were important to me. At times I feel as though I will hear the Professor’s voice again, delivering a lecture. My thoughts move to the past, both the past described by her as well as my own—the period when I was studying ethnography.

I remember the respect with which the Professor spoke about the achievements of others. Later I would learn that this approach was not something usual. Professor Kutrzeba-Pojnarowa emphasized the importance of knowing the historical background to understand the present/modernity. She spoke about the influence of history (today we would call it “great” history) on human lives (“micro-histories”). She taught me about the pioneering studies conducted in the 1930s by Józef Obrębski in Polesia and in the Balkans. In later years I would often return to his works when writing about Belarus, ethnic groups, “us” and “them,” always remembering the person who for the first time introduced me to Obrębski.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Professor Kutrzeba-Pojnarowa emphasized that “Before the year 1946, Obrębski had already attempted to synthetically present the history and theory of folk culture in the context of the transforming life condition of peasants, as did historians, ethnographers and sociologists of the countryside after the Second World War: B[ogdan] Baranowski, J[ózef] Burszta, K[azimierz] Dobrowolski, A[ndrzej] Woźniak, K[azimiera] Zawistowicz-Adamska and others. (...) [As] one of the first [he] connected the approach of an ethnographer-empiricist, a historian of the past and modern countryside, a sociologist and a theoretician of social structures and transformations in traditional cultures (...)” (Kutrzeba-Pojnarowa 1977: 119–120).

I would listen to the Professor's lectures with interest. She taught us about the richness and diversity of Polish culture, its regional dimensions, about ethnographic studies conducted in Kurpie, Upper and Lower Silesia, in Lesser Poland and Greater Poland, in Kuyavia, Mazovia, Podlasia, and about their significance in comparative studies. The Professor always spoke with great dedication. I believe that she enjoyed teaching. Her lectures were far from being monotonous. She would often deviate from the main subject, or even—as I joked—digress about digressions. The Professor wished to provide us with as much information as possible. She was not only interested in sharing her knowledge, but also in shaping—what is rarely seen today—a respectful approach to the past, a sense of pride about the achievements of past generations. She considered it a responsibility.

The way we talk about the past shapes the listeners' perspective on it. This also refers to the history of the discipline. If we speak with passion, being confident that we are dealing with important matters, if we are able to focus the attention of listeners, then we have a chance to infect them with our passion, and interest them in the past. The Professor was excellent in doing so.<sup>3</sup>

Professor Kutrzeba-Pojnarowa was the promoter of my thesis.<sup>4</sup> I am thankful to her for accepting the topic and idea for my research, as well as for the trust and freedom she gave me. She offered books, but most importantly she talked with me. She knew how to create an excellent atmosphere of cordiality, attention, kindness. We talked about each stage of the research, about gathering material and analyzing it, about the trips to Makówka in which I conducted my research, about what I had seen and whom I had met there. She was interested in the relations between the inhabitants of Makówka and their neighbors living in Grodzisk Mazowiecki. She was curious how the people from "my" village perceived the nearby town, the image of it reflected in their eyes. She was interested in the category of peasant-workers, consisting of people, their lives, ways of functioning in a reality divided between the country and the town, the latter being the place of work, shopping, meeting with family and friends, as well as a center of culture.

My thoughts led me back to Makówka. I remembered a particular situation which took place during a conversation with a young man from the village. In the

---

<sup>3</sup> When I became an academic teacher myself, I realized how difficult it is to interest young people in the history of the discipline. In the years 2000/2001–2010/2011 I worked in the Department of Ethnography and Cultural Anthropology at the Nicolaus Copernicus University in Toruń, where I gave lectures on the ethnology of Europe. I devoted some of the lectures to the past of the sub-discipline. I talked about groundbreaking publications, presenting the biographies of their authors, characterizing decisive moments in the history of studies about Europe and the culture of its inhabitants, the main problems, changes in how Europe was perceived, ways of studying and describing it, types of sources that were used or created. I talked with authentic passion, engagement, but I was aware that the Teachers who shaped my relationship to the past, to history as a science and to the history of ethnography, were much better at it. I clearly saw that some of the listeners did not share my interests.

<sup>4</sup> The monograph is entitled: *Traditional culture and the aspirations of young peasant-workers on the example of the suburban village Makówka*.

room we were sitting in I noticed a few earthenware roosters (standing on a wardrobe), painted in “flashy” colors. Fascinated, I glanced at them several times. My interviewee noticed my glances and said: “It’s a souvenir I got from my grandma. I also like them.” Before he spoke these words, I thought about having such roosters in my own home. Perhaps I could buy them from him? After the man spoke, I understood that my request/proposition of buying them would be an indiscretion, and could make him feel bad. Fortunately I didn’t have a chance to speak. Where did I get the idea that these clay “flashy” birds have no meaning for this young boy? Why did I remind myself of this situation many years later?

I never told the Professor about it. I must have considered it unimportant. But why did this memory come back to me after such a long time? Why did I remember it so vividly? I wonder what would my Promoter have to say about it.

During one of the Professor’s seminars I wasn’t paying attention to what my colleague was saying about his research. I was reading a book, spread out on my knees (it was probably a book from my beloved series of Latin American literature, or one written by one of the Scandinavian writers popular at that time). Suddenly I heard my name being spoken, followed by a question: “What do you think about it?” I desperately tried to form an answer, and finally, without thinking, I exclaimed: “I agree!” “But what do you agree with? With what you colleague just said, or what the quoted author wrote, or maybe with what other scholars have written on the topic?”—calmly asked professor Kutrzeba-Pojnarowa, smiling cordially. I had to admit that I wasn’t listening. I was ashamed. I apologized. I felt really bad for having disappointed her. From then on, I stuck to reading literature only after classes or before them.

After finishing my studies I began work in the Department of Ethnography at the Polish Academy of Science’s Institute of Material Culture (today: the Department of Archeology and Ethnology at the Polish Academy of Science). I would often meet with the Professor at the Department. It was a period of intensive work on two-volume study *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej* (1976–1981), called in short “a synthesis.” I was a witness to many conversations about this particular work, as well as some of the articles that ended up as part of it. I learned how important it is to make sure the publication is well-written and well-researched, how to prepare an accurate bibliography and footnotes, how to make sure it is faultless in the smallest detail, and how important an editor’s work is. When I began publishing my own academic texts and had my first experiences with editorial work, I realized how much effort is put into preparing a text for publication. I spent many years gaining experience. I was taught by the best. My first Teacher was Professor Kutrzeba-Pojnarowa. Many people had confessed to me what a demanding author and editor she is, and how precious her comments and opinions are. I got to experience this myself, having presented her successively with chapters from my dissertation as well as the entire text.

I was surprised, but also very glad, when the Professor asked me and my husband to prepare the bibliography attached to her article concerning ethnographic studies about Polish folk culture (Kutrzeba-Pojnarowa 1976). On several occasions, I visited the apartment of Mr. and Mrs. Pojnar on Szara Street in Warsaw's Powiśle district. It was located on the upper floor of an old tenement house, spacious, filled with books. Some of the books were covered in wrapping paper, many had pages yellowed with old age. Professor Kutrzeba-Pojnarowa had no problem finding her way around the impressive book collection. She could locate a particular publication without much effort, including those mentioned in the "Bibliography," so that I could compare the information I had with their title pages.

I remember the Professor as a very kind person, warm, optimistic, heartfelt, and modest. I knew she was the daughter of Stanisław Kutrzeba, an excellent scholar, professor of the history of systems at the Jagiellonian University and the rector of that University (in the 1930s), but she never called attention to her heritage. However, she was eager to tell stories about the village Trzeźniów in Podkarpackie Voivodeship from where her husband Marian Pojnar came and where his family still resided. Trzeźniów became not only an important place for her because of her family connections, but also a place in which she conducted systematic field work. She finally published a monograph about the village (Kutrzeba-Pojnarowa 1988), a result of more than forty years of systematic research, astute observations, and participation in the lives of the residents of Trzeźniów. It combines the author's professional and personal experiences. The book exemplifies a perspective on the studied reality that is not restricted to a "slide and sage's eye," but is also full of heart. Professor Kutrzeba-Pojnarowa never shied away from the fact that it was a very important place for her, never concealed her emotions. "Trzeźniów became a haven on earth and a subject of in-depth observations, research and general reflections about the cultural developments of the countryside" (Biernacka 1993: 8). It was clear from the conversations I had with the Professor, as well as from her lectures, that you cannot study any processes, phenomena, changes, without taking into consideration people—not as some abstract, "generalized" people, but real-life, often known personally by the ethnographer. "The field" is not only a "point" on the map, a space, but most importantly a human being, a group of people who create their local communities.<sup>5</sup>

I was forced to watch in pain as an incurable disease deprived the Professor of her psychical fitness. She never gave up. Regardless of the limitations imposed by the illness, she continued to participate in academic life as long as it was possible.

---

<sup>5</sup> As Maria Biernacka wrote: "an interest in understanding a person and his culture was (...) closer to her psyche, and was a deciding factor in choosing ethnography, focusing on academic and didactic work" (Biernacka 1993: 9–10).

When she passed away (April 29, 1993), I felt as though I had lost someone very close and important, for whom I myself was not a stranger.

During the funeral in Warsaw's Powązki cemetery (May 6, 1993) Professor Kutrzeba-Pojnarowa was remembered for her achievements as a scholar and academic teacher, however, she was celebrated primarily for being an exceptional person. People spoke about "her character radiating on her surroundings, both with her intellect as well as her openness to the world's complicated problems and simple human matters which she was never indifferent to" (Biernacka 1993: 5–6). And that she was "a person with an exceptionally strong personality and powerful character—a noble, sensitive person, always kind to others, and also very modest" (ibidem: 17), ready to help others (ibidem).<sup>6</sup> Her opinions on "social, professional and everyday matters" were always "thoughtful and wise" (ibidem). I did not know the Professor as well as her long-time collaborators and friends did, but I am proud of the fact that I had the chance to be one of her students.

Anytime I am passing Szara Street on the bus, I think about the Professor with appreciation. I remind myself of her apartment packed with books, her warm, friendly smile, our conversations. I remember the atmosphere and joy of these meetings. I smile at these memories.

### **If not for the Professor... Professor Witold Dynowski**

Professor Witold Dynowski is a Teacher I think of very often. As time passes it is becoming clearer to me how important it was to meet him, how much I owe him.

The Professor gave lectures on the ethnography of tribal communities (first and second year of studies), Pan-Slavism (third year); for more senior students he gave a monograph lecture. Similarly to Professor Kutrzeba-Pojnarowa, he did not use any notes but spoke from memory, with passion and engagement. He presented countless facts, connected interweaving threads, often departing from the main subject and adding *ad hoc* commentaries. He spoke in perfect Polish, his language was lively, rich and imaginative. He was a person with remarkable personal culture, graceful and courteous.

Similarly to Professor Kutrzeba-Pojnarowa, Professor Dynowski had great respect for history. He taught us how to understand the past, made us aware of changes, their causes and consequences. He traveled a lot. He was born in Harbin, and explored Mongolia in his youth. I believe Mongolia was the love of his life. He was fascinated with Mongolian culture, nature, and people. The Professor was the creator and head of an ethnographic expedition to Mongolia that was organized by the Polish Academy of Science (field research was conducted from the middle of the 1960s to 1980). When I was a student I never dreamed of joining the expedition,

---

<sup>6</sup> Footnote marked with an asterisk.

never thought I would get to discover the reality of the life of Mongolian shepherds as well as city residents, that I would have a chance to experience their everyday life and joyful celebrations. I did not think I would discover the taste of Mongolian cuisine and fall in love with the Mongolian landscape: the endless grasslands,<sup>7</sup> the Gobi desert, the Altai mountain range turning light pink at sunrise, the larch forests turning yellow in autumn, yurts whitening in the sun, the gigantic moon hanging low over the prairie, and the Milky Way spread over the sky—indeed, as my interviewees had told me, in some places resembling cloudy milk foam.

For my first assignment in the Department of Ethnography at the Polish Academy of Science I was asked to work on the survey material gathered by members of the expedition in the years 1971–1974, concerning the adaptation of Mongolian youths to shepherd communities. I was particularly interested in answering questions about how they spent their free time, their games and what has changed in these spheres. Because of the Professor's invitation to join the expedition, I was able to continue and expand this subject matter, and collect materials concerning the ludic behaviors of Mongolian shepherds, their place in Mongolian culture, symbolic meanings, magical and prophetic functions.

I joined the expedition at the end of its existence. Although the end of the expedition did not cancel my own plans, it was nevertheless a surprising and sad experience. In later years I traveled to Mongolia on several occasions, as part of an exchange program between the Polish Academy of Science and the Mongolian Academy of Science, in order to attend congresses and conferences, but I really missed the atmosphere of going on expeditions with my colleagues, conversations with the Professor, his smile, assistance, and his authority which could open a lot of doors.

I am thankful to the Professor for giving me a chance to discover incredible places and people, to conduct fieldwork, both among the Khalkha ethnic group, dominating in Mongolia, and among the Mongolian-speaking minorities: the Olots, the Derbets, the Myangads, the Dzachczins, as well as—among the Kazakhs, who speak a language which belongs to the Turkish language group. I met scholars of Mongolia from different countries and universities. I could also conduct my own research.

I am grateful that the Professor—just like Professor Kutrzeba-Pojnarowa—encouraged me to follow my own ideas about the research. He became my supervisor, and later the promoter of my doctoral dissertation.<sup>8</sup> He always listened attentively when I told him about my research ideas, results from my expeditions, books I had read, and questions I was looking to answer. I knew that he would never mock or make fun of me, but would always treat me seriously and offer his

---

<sup>7</sup> I was impressed by the skills of Mongolian drivers, effortlessly traversing the vast grasslands, always reaching their intended destination.

<sup>8</sup> Title of the dissertation: *Ludic behaviors of Mongolian shepherds*.

advice. He encouraged me to publish articles, reviews, reports from research expeditions, and to participate in conferences.

When I was offered a change of position in the Institute (from academic-technical to academic-research), I wasn't sure if I should accept it. Self-confidence was never one of my strong suits. I told the Professor about my concerns. He listened carefully and encouraged me to continue my research and academic work. He trusted me, even though he must have wondered—as many other people did (including myself)—if I would be able to reconcile my professional work with the task of raising children.

Together with the other members of the ethnographic expedition to Mongolia, I was invited to attend the Professor's name day party (November, 12). It took place in his apartment, on the ground level of a pre-war tenement building on 74 Hoża Street. The University of Warsaw's Department of Ethnography was located on the floors above it. The name day parties, attended by many members of our community, were always a very elegant affair. When I was leaving, the Professor offered me a bag filled with sweets. It was a present for my daughters, who the Professor referred to as "brats."<sup>9</sup> I felt embarrassed, but I never refused to accept the gift. I didn't want to hurt his feelings. I found out many years later that offering gifts was typical for him. He did it "(...)" as though every gift provided him with a chance for establishing a new, or strengthening an old relation. He offered gifts (...) constantly: good advice, a good word, sincere interest, medicine, a prescription pushed into the pocket, a flower, coffee (...)" (Sokolewicz 1987: 16).

The Professor frequently visited the Institute where I was working. He was the head of the expedition, an editor of "Etnografia Polska." I was surprised when he offered me the position of editorial secretary of the journal. He placed his trust in me. He valued my work. I never heard any criticism from him, and when he felt I needed to fix something in an article, he spoke calmly, tactfully. He never imposed his view, was interested in hearing my opinion.

During one of his visits to the Institute, the Professor noticed that I was feeling under the weather. He seemed worried, and asked me if I have the right medicine and whether I should go home. I remember that conversation vividly, the look on the Professor's face—full of care, anxiety. A small detail, but very significant for me, since it demonstrates that he was a person who took notice of the people around him.

One of the Professor's dreams was to write "a synthesis of Mongolian culture," detailing its history as well as the present, and the changes it had been through. His book about modern Mongolia (Dynowski 1963) was devoted only to a short selection of the country's history and culture, and did not portray its richness and beauty. He wanted to expand it. He invited the members of the expedition to collaborate with him. He shared his ideas with professor Ludwik Bazylow. I was a witness to their conversations taking place in the hotel restaurant in Ulaanbaatar.

---

<sup>9</sup> In the Professor's case, the word "brats" always carried a humorous, warm and kind tone.



I listened to them, impressed by their knowledge, personal culture, the beauty and richness of their language, their ability to engage in an exciting conversation.

The Professor never fulfilled his dream. He died on July 31, 1986. On the day of the funeral I visited the Institute. I was sitting in my room on the third floor, writing something on the typewriter. Suddenly a big black butterfly flew in through the window. Where did it come from—I wondered—this butterfly in the attic, in the center of the city, next to a busy, noisy street filled with cars? He fluttered his wings, circled around my head for a few seconds, and then flew away. I thought it was the Professor's soul coming for a visit to say his final "goodbye."

For the Professor, people were most important in life, whereas in science—the "process of discovery," "the discoverer, not the discovery" (Sokolewicz 1987: 16). Imagination was also essential (ibidem: 17). Perhaps that is why he was so dear to me.

When I was thinking about my Teachers, I recalled a book written by Richard Bach entitled *Seagull* (Bach 2003). Its protagonist is Jonathan Livingstone Seagull—a seagull who above everything wishes to master the art of flying: "Most gulls don't bother to learn more than the simplest facts of flight—how to get from shore to food and back again. For most gulls, it is not flying that matters, but eating. For this gull, though, it was not eating that mattered, but flight. More than anything else, Jonathan Livingstone Seagull loved to fly" (Bach 2003: 9). Other seagulls were mad at him for his experiments, his constant training, his dream to fly higher and further, to soar with increasing speed. Nevertheless, he did not give up his dream. After he had achieved a great deal—relentlessly teaching himself, but also experiencing the pain of not being understood and rejected—he met a teacher named Chiang. They understood each other without words. Chiang encouraged Jonathan to continue improving his knowledge about flying, to cross barriers and limitations.

Then came a time when Jonathan decided he wanted to become a teacher himself. He understood that he "was born to be an instructor, and his own way of demonstrating love was to give something of the truth that he had seen to a gull who asked only for a chance to see truth for himself" (ibidem: 31). Sharing knowledge, helping others perfect their flying skills, was a way to express love. He told his students: "and precision flying is a step toward expressing our real nature. Everything that limits us we have to put aside. That's why all this high-speed practice, and low speed, and aerobatics..." (ibidem: 39).

The Teacher-pupil relationship, described so eloquently by Bach, is not only limited to the transfer of knowledge and information. Its essence lies in encouraging others to learn and focusing on their advantages, motivating them to face any limitations and fears, to believe in themselves. The Teacher's attitude to his pupil is founded on acceptance, kindness, friendship, equality. The Teacher does not boast, nor does he emphasize his advantage over the pupil, but always looks for potential in him. He wants to share his experiences, help others to achieve perfection.

Although Jonathan is a character from a book, I consider him as a model of a Teacher, primarily because of his approach to students. I see similarities between him and the Teachers I have written about. What they all share is a certain joy in sharing knowledge, an ability to see potential in others and to encourage them to get better; acceptance, helping to find your own courage, offering assistance and trust.

I received words of encouragement from my Teachers, I felt their acceptance. Sometimes their words of praise would reach me indirectly. I would hear them from someone else who talked about me with one of the Professors. They carried incredible power. I was not confident, I needed assistance, appreciation. The presence of someone whom I trusted, and who in turn trusted me, who was kind and supporting, was very important for me. The people whom I consider my Teachers most certainly saw the many imperfections in my way of thinking and acting, but it did not influence what they thought about me. They let me speak in my own voice, search for my own path. Thanks to them, I was not afraid to make mistakes. They gave me time to learn, to gain experience. They never expected perfection or imitation. The more I think of them, the more grateful and happy I am.

Professor Dynowski is the patron of the Ethnographic Workshop Association (*Stowarzyszenie Pracownia Etnograficzna*). On its website it is written that he was famous “for his belief in young people and their potential (...)”<sup>10</sup> He was also “an excellent organizer who was able to form a great team of collaborators.”<sup>11</sup> Thanks to the Professor, who saw this potential in me, I set off into the unknown. I found the courage to conduct fieldwork in Mongolia, to publish my findings and write my doctoral dissertation.

He passed away before my defense. The finished manuscript, accepted by him, lay on my desk for a long time. I did not know what to do. After some time, Professor Sławoj Szynkiewicz—with whom I shared a room in the Department of Ethnography—took over his duties and became my supervisor. He knew my work, and publications, and was part of the ethnographic expedition to Mongolia. We talked about my research on many occasions. He helped me finish my doctoral studies. I felt that Professor Dynowski would be/is satisfied.

Many years later, after the sudden passing of dr. hab. Danuta Tylkowa, I had to replace her as the supervisor of a doctoral thesis. The dissertation of her pupil was already completed. I only had to assist her in the finishing stages—as did Prof. Szynkiewicz in my case: help her prepare the exams, write a synopsis of the dissertation and answers to the reviewers’ questions, and then accompany her at the defense. Dr. Tylkowa was a dear friend of mine. She had shown me a lot of kindness and sympathy. Helping her doctoral candidate complete the doctoral procedure sealed our relationship. I saw it also as an opportunity to reciprocate

---

<sup>10</sup> Witold Dynowski—Ethnographic Workshop Association; <http://etnograficzna.pl/pracownia-etnograficzna/witold-dynowski> [accessed: 25.01.2016].

<sup>11</sup> Ibidem.

and give thanks for the support dr. Tytkowa offered me at the beginning of my work in the Department of Ethnography, her confidence in me. It would have been difficult for me to succeed without the presence of such kind people as her.

July 31, 2019 marks the thirtieth anniversary of the Professor's death. Sometimes I feel as though he had left on a trip. To Harbin or to Mongolia... I imagine him sitting by a stylish desk, in the light of a lamp with green glass shade,<sup>12</sup> and writing his book on Mongolian culture—the “synthesis” he had dreamed of for so many years. When he finishes writing it—I imagine—he will share his joy with me. And I'll hear once more—“Dearest, how are your brats?”

Remembering Professor Dynowski, Professor Zofia Sokolewicz wrote that “(...) we would confess to him all of our troubles and problems. What he asked for in exchange was a smile. A smile was supposed to represent a specific attitude to life, living in harmony with oneself and others, not focusing solely on your professional career and promotions” (Sokolewicz 1987: 16). If I had a chance to talk with him today, I would start by thanking him for his trust. I would also assure him that I am aware of how much I owe to him. How crucial were our conversations, especially the one time when he encouraged me to continue my academic work and fieldwork in Mongolia, to gather material for my doctoral dissertation. But perhaps a simple smile would suffice? He thought so himself...

### **Loving without words: my grandmother—Janina Orzechowska**

It has been many years since I last visited Hoża Street. I have not seen the house in which Professor Dynowski lived and the Department of Ethnology was located. I remember riding the elevator, moving up and down through a shaft surrounded by a grid. Those who used the stairs could see the people in the elevator, who in turn could see those choosing to walk the stairs, up to the higher floors of the solid, pre-war tenement building, or down to the courtyard surrounded by high walls made of red brick, with a gate that would be closed for the night.

When I was a first year student, I visited Hoża 74 almost every day. Later we moved to Nowy Świat, closer to Krakowskie Przedmieście where the main campus buildings are located. My grandparents lived nearby Hoża, on Koszykowa 54. I would often stop by their apartment during lunch breaks. Regardless of the time of day, my Grandmother would always prepare a meal for me, and she would sit next to me by the table and encourage me to talk. Or she would look at me in silence, pleased that we were together, that I was accepted to the university, that I am happy with my studies. For her, the meal, and her company during it, was an expression of love. I understood it only after she had passed away.

---

<sup>12</sup> This type of lamp was also found in my favorite reading room in the library on Koszykowa Street. I spent a lot of time there, looking for books helpful for my research or preparing for courses, exams, the habilitation colloquium.

I lived in the apartment on Koszykowa for a few days, while I was passing entrance exams for ethnography. I didn't know how the exam had gone. Was I accepted? I asked my Grandmother to come with me to Krakowskie Przedmieście to see if I had passed the exam. She was able to make her way through the crowd gathered around the glass-case where the results were displayed. She found the right list. My name was on it! I remember the cheerful look on my Grandmother's face, her happiness and delight. She came to me and said fondly: "You passed. You're now a student of the University of Warsaw!" As she had been, many years ago, as were once my parents, my father's niece and her husband, and my Grandmother's sister-in-law. Everyone, excluding my mother, had studied pharmacy. My mother was a graduate of the Department of Chemistry at the University of Warsaw. Every one of those family members was a humanist "at heart."

My Grandmother read a lot. She particularly enjoyed books written by Zofia Kossak-Szczucka, Melchior Wańkiewicz, the poetry and dramas of Fr. Karol Wojtyła, the essays of Józefa Hannelowa and Fr. Mieczysław Maliński what were published in "Tygodnik Powszechny." She gave me a copy of the *New Testament*, although at that time I was not interested in it. She had hoped that I would read it someday. Thanks to her I discovered *The Little Prince*.

She played solitaire, sewed napkins and pillowcases with colored threads, told stories about life in a pre-war town inhabited by Jews and Poles. She was an excellent cook. No one else could bake a Viennese cheesecake as well as she did (I called it "wet cake"), a wonderfully smelling pâté, or *mazurek* for Easter, especially with *kajmak* topping. Her specialties were crunchy apple pies, cabbage with tomatoes, wonderful dumplings stuffed with blueberries topped with sour cream, and the incredible *krupnik* with potatoes cut into slices.<sup>13</sup> It has always remained a "magical soup" for me. I cannot count the times when an "ordinary" *krupnik* has "saved my life" in moments of sadness and despair...

My Grandmother was very hard-working, talented, curious about the world, kind to others, honest, selfless and hospitable. She helped others without thinking about her own needs. She would share food, a good word, her presence; took time to help others, regardless of the many obligations in her professional and family life, or simply housework. She spent the nights reading and never had enough. She listened to the radio, watched television. She liked to talk about books, would comment on articles she read in "Tygodnik Powszechny" and "Życie Warszawy," was interested in politics, liked to tell stories about the interwar years, her childhood and adolescence. Among the taboo subjects were the war and the Warsaw Uprising, during which she had lost her eighteen-year old daughter. My grandfather's twenty-year old nephew also died in the Uprising.

I remember my Grandmother sitting on a beach and reading a book or newspaper, covered with a shawl protecting her from the sun. She couldn't

---

<sup>13</sup> I also cut potatoes into slices, just like my Grandmother did.

sunbathe. She never swam in the sea. The water was too cold for her, she had a heart condition and problems with circulation. My grandfather, on the other hand, was an excellent swimmer. He also taught me and my sister how to swim.

My Grandmother saved my life twice, asking doctors she knew for help when those I visited didn't know what to do with me. When my daughters were born—her great-granddaughters—she was emotional and very happy. We often spoke on the phone. She wanted to help me, but she was getting weaker. She passed away on November 11, 1978. Almost every day I am reminded of how much she left behind. Not in the material sense (whatever valuable she possessed, she lost during the Warsaw Uprising), but in the spiritual sense. In my memory, I store her words, gestures; I repeat her sayings, superstitions, expressions. Every time she appeared in my dreams I knew something bad was going to happen. She came to warn me. Unfortunately, she had no power over the way things eventually turned out, no control over life or destiny.

The older I get, the more I see our spiritual connection, my Grandmother's influence on many of my actions, way of thinking, although in many ways we still remain very different people. I now realize what an important figure she was, what a significant role she played in my life. Although I learned so much from her, never before have I called her a Teacher. For me she was (and will always remain) above all—my Grandmother: a wise, loving, kind and honest person, open to others, with no trace of selfishness, arrogance, vanity, or hypocrisy.

## **Definition of master/Master and following my own way**

When I started to think about whom I could call a master/Master, my initial thought was to look up the word in the dictionary and follow that definition, however, I decided to follow a different path.

As a matter of fact, in the precise moment when I discovered that I couldn't think of anyone who I would think of as being my master/Master, I should have given up, but "something" told me otherwise: to search, to take a sheet of paper, a pen, a pencil, and to write down any ideas that come to mind. If you cannot say anything about a master/Master, then write about his absence, or about your search for a person who would become a master/Master for you. Follow your thoughts and see where they will lead you. Write!

One sleepless night I took out several sheets of paper and started to write. This is my usual method of working, also in academic work. Writing down ideas, following particular words, sentences, looking for continuation, a hint or signpost. Many deletions, corrections, attempts at finding the best way to express my thoughts. It is easier for me to concentrate if I have a sheet of paper before me—best if it is white and smooth, without lines or squares. At this stage I never use

the computer. I write by hand, I need to have a “traditional sketchbook.” I can sit in a comfortable position, change places, and I don’t strain my eyes with the light from the monitor.

I began by looking for associations with the word master/Master. I looked for words, images, memories. Instead of the master/Master, I thought about the Teacher. When I had written down the main part of the text, endlessly correcting and rewriting it, I opened the *Polish Dictionary of Foreign Terms* (1980). I wanted to check my intuition. Under the entry “master” I found: “a person who is superior to others in some ability; has proficiency in something, is unrivalled in some domain;” (“... a person who is seen as an ideal, who is being copied by others; a teacher” (ibidem: 482). The word master/Master still sounded strange to me, “mannered.” The word teacher felt much closer, much more mine, even through master/Master and teacher/Teacher can sometimes mean the same thing.

I put aside the *Dictionary*. A while later I picked up Fr. Ryszard Kozłowski’s book entitled *Wewnętrzny nauczyciel człowieka. Eseje z teologii egzystencjalnej* (Kozłowski 2008). I wasn’t looking for it to write about the master/Master—Teacher. I wanted to verify a quote which I had used in an article concerning intercultural dialogue (I was working on these two articles simultaneously). I opened the book randomly on a page on which the author was writing about a Master and a Teacher in reference to the New Testament. It began with the following words: “The world of the New Testament draws on the idea of Master—Teacher so excellently elaborated in the Hebrew culture (...)” (Kozłowski 2008: 91). A coincidence? I have never believed in coincidences. Just like my Grandmother didn’t.

I underlined a paragraph describing the relation between a Teacher and a pupil/student. Kozłowski writes that this relationship “finds its power and dynamics in a fatherly and brotherly comprehending of another person, thanks to which he can fully develop and live. There is no sense in fearing that you will lose your authority because of some misguided familiarity (...)” (ibidem: 90). “It reveals a certain respect and esteem, in order to shape the entire process of education on its basis” (ibidem). The relationship with my Teachers—Professor Kutrzeba-Pojnarowa and Professor Witold Dynowski—was based on respect and mutual acceptance. My Grandmother was also a Teacher, although I never described her as such. I admired their knowledge, but what was most important for me was their way of being and their approach to other people, including myself.

In Kozłowski’s book I also underlined a reference to Aristotle and his dialogue about the teacher: “But who would—asks the bishop of Hippo—send his son to a teacher who would only teach to think like he does, for whom the aim of learning was to memorize the teacher’s thoughts? A good teacher is one who, with the help of words, presents a particular domain of knowledge, inspiring students in such a way so they can continue their quest to distinguish truth from falseness” (ibidem:

100). For me also the ideal Teacher is someone who encourages his students to think independently, to search for answers, one who does not force to imitate or thoughtlessly repeat his own words. These are the types of Teachers I have met in my life, for which I am grateful to Destiny<sup>14</sup> (I talked about Destiny, while also believing there is no such thing as a coincidence).

I know that there comes a moment when a Teacher may leave. Sometimes it happens naturally, when the time comes for them to cross “to the other side.” Other times a Teacher tells his pupil: You must continue on your own. You’re ready for it. Don’t be afraid! Search for you own path! But the bond that connects a Teacher and a pupil lasts much longer, even when they are apart. It is strengthened by memory, a sense of gratitude, by reliving each encounter and thinking about what it gave you.

## Life is not a fairy tale

Many years ago I met a person I had known for a long time, but never had a chance to really get acquainted with. From our mutual friends I knew that he was successful at work, but I didn’t know that he was a “Renaissance man,” an expert in literature, film, theater, music, art and history. I discovered it only after we began to talk on a daily basis, sometimes for many hours at a time. I was impressed by his knowledge and ability to show it, his perfect memory. He had a gift for storytelling. We talked about professional and family matters, about every day matters and holidays, about books, films and plays, cuisine, medicine, fashion and museums, about religion and foreign trips, about exploring both the world around us and the world “after the last stop,”<sup>15</sup> about experiencing life.

It didn’t take me long to call him a Teacher. I learned from him, catching up with culture, getting to know a new way of looking at the world, its richness, its bright and dark sides (previously unknown to me). He recommended many

---

<sup>14</sup> I was fortunate to have been taught by excellent teachers of Polish language and literature. In primary school number 4 in Grodzisk Mazowiecki: Professor Irena Świedrzakowa and Helena Stępień, in High School number 19 in Milanówek: Professor Irena Olszewska. They were all very cultural and kind people, demanding towards others as well as themselves. They knew how to encourage one to search and to speak in one’s own voice, they taught in such a way that I was impatiently waiting for each lesson of Polish, and I would always read the required books with great interest. I liked to write long essays. They were graded not only on the basis of a pupil’s knowledge, linguistic correctness, but also considered for independent thinking, the ability to formulate one’s own thoughts and opinions. We were not required to fill out tests or to know the right “template” for answering. In high school I also met an excellent physics teacher, Professor Julia Heybowicz. She interested me in the subject, made me understand it and enjoy learning it. For some time I even thought about studying physics, unfortunately I did not enjoy math. My daughter Olga finished physics (at the University in Warsaw), even though I never told her about my adolescent dreams.

<sup>15</sup> Przemysław Buchard’s book under that title (*Za ostatnim przystankiem*) was a frequent subject of our conversations.

excellent books and films, and was curious what I thought about them. I loved listening to his reminiscences, stories about his voyages. He traveled throughout Europe and Northern Africa. He would also listen to my stories about Mongolia. He wanted to visit it. I explained to him that modern Mongolia is very different from the one from the past which I remembered and told him about, but he still wanted to go there. To look at it through his own eyes.

The Teacher rarely followed tourist trails. He avoided them and instead followed birds, stars, people, dreams, the paths that were hidden from others. He reached locations in remote areas, in which a newcomer from far away was an unexpected sight. When he told stories, he was perfect in capturing the atmosphere, in describing people, things, places and nature in captivating ways. He had taken thousands of excellent photographs and made many films, and had recorded performances of countless musicians (bands and soloists). We shared a passion for *fado* and Balkan music.

Regardless of his own struggles in life, he offered his support when I was diagnosed with a serious disease, when I felt helpless, or when those I considered friends had let me down, or when I lost hope and evil seemed invincible. He taught me to accept people the way they are, without judging, escaping, “burning down bridges.” He helped me to understand them as well as myself. I also tried to cheer him up when he experienced troubles (some of which seemed impossible to handle).

After some time I started to notice something was changing in the Teacher’s behavior. For a long time I couldn’t understand what was happening to him. Why were our conversations turning into his monologues, increasingly longer, nervous, tedious, dominated by darkness? Why was there so much chaos, fear, evil in him? I tried to talk to him about what was good, beautiful and joyful, in an attempt to turn his attention away from the things his mind obsessively dwelt upon. His only answer was silence, or a stubborn return to his own story. He was building a wall. At times he reminded me of Kai from Hans Christian Andersen’s fairy tale about the Snow Queen. A boy who caught in his eye a fragment of a broken mirror created by an evil sorcerer “(...) which made everything great and good appear small and ugly, while all that was wicked and bad became more visible, and every little fault could be plainly seen” (Andersen 2008: 177). The sorcerer’s assistants, wanting to play, flew with the mirror high into the sky, but were not able to hold it: “at last it slipped from their hands, fell to the earth, and was broken into millions of pieces. But now the looking-glass caused more unhappiness than ever, for some of the fragments were not so large as a grain of sand, and they flew about the world into every country. When one of these tiny atoms flew into a person’s eye, it stuck there unknown to him, and from that moment he saw everything through a distorted medium, or could see only the worst side of what he looked at” (ibidem).

I tried to help the Teacher, save him, but I was not Gerda from Andersen’s fairy tale. Although I didn’t lack determination, I didn’t have the power to help him. It



took me a long time to realize he was sick, to understand the cause for his strange behavior. The illness had changed his way of thinking, talking, reacting to reality.

I also noticed that it was a “contagious disease.” It was becoming much harder for me to see the good in the world, I was losing trust in people, constantly feeling sadness, fear, hopelessness, loneliness. I had to “tame” his illness and find a remedy for what it had done in me, on top of other wounds. I had to learn how to live in a world transformed by the experience of a progressing disease which was changing both the people affected by it and those close to them, introducing a new dimension into their relationships, destroying the existing order.

It took me a very long time to understand why the Teacher was changing, and to realize he would never again be the same Teacher. Never again would we have our long, passionate conversations about the world, people, things, cultural events, history and modernity, everyday life both colorful and extraordinary. Then came a day I had to say goodbye to the Teacher. He had moved into the ice palace built by the Snow Queen, from which there was no return. Only Kai from Andersen’s fairy tale was able to escape from it.

One of the female protagonists from Carlos Ruiz Zafón’s *The Shadow of the Wind* says: “Never trust anyone (...) especially the people you admire. Those are the ones who will make you suffer the worst blows” (Zafón 2004: 22). I underlined these words the first time I was reading the book, as if in some way I had foreseen that I will later refer them to my own life experiences. Another fragment also caught my attention: “One of the pitfalls of childhood is that one doesn’t have to understand something to feel it. By the time the mind is able to comprehend what has happened, the wounds of the heart are already too deep” (ibidem: 35). I also had a chance to experience the truth hidden in these words.

Life can bring us joyous occasions, but it also bring disappointment, pain, traumatic turns of events. We meet people who help us to spread our wings, and people who teach us harsh life lessons. Sometimes it is difficult to survive them.

There was a moment when I wanted to call the Teacher a Master, but I banished that thought. He was a Teacher for me. That is how I described him, I saw him in that role and I wished it to stay that way. Anyway, is it really that important: Master? Teacher? None of these words, used to organize reality, introduce classification (and labels), is able to express its richness, complexity, its many dimensions. None can truly describe a person in his or her entirety, or perhaps I am unable to do so.

\* \* \*

I read somewhere that a master/Master materializes only when a pupil is ready for it. Am I ready for an encounter with a person I could call a master/Master? Do I want it? What could I learn? Some lessons we learn against ourselves, even if they are indeed essential for us. What if this is another painful lesson from life...

## References

- Andersen H. Ch. (2008) *Baśnie*, transl. by S. Beylin, H. Gordziej, Poznań, Oficyna Wydawnicza G & P.
- Bach R. (2003) *Seagull. A Story*, London, Harper Collins.
- Biernacka M. (1993) *Anna Kutrzeba-Pojnarowa (1913–1993)*, "Etnografia Polska" XXXVII: 5–17.
- Biernacka M., Kopczyńska-Jaworska B., Kutrzeba-Pojnarowa A., Paprocka W. (Eds.) (1976–1981) *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, vol. 1–2, Wrocław–Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Instytut Historii Kultury Materialnej PAN.
- Burchard P. (1985) *Za ostatnim przystankiem*, Warszawa, Czytelnik.
- de Mello A. (1992) *Awareness*, New York, Doubleday.
- de Saint-Exupéry A. (2000) *The Little Prince*, transl. by R. Howard, Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- Dynowski W. (1963) *Współczesna Mongolia*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kozłowski R. (2008) *Wewnętrzny nauczyciel człowieka. Eseje z teologii egzystencjalnej*, Warszawa, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Kutrzeba-Pojnarowa A. (1976) *Kultura ludowa w dotychczasowych polskich pracach etnograficznych* in: *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, vol. 1, M. Biernacka and others (Eds.), Wrocław–Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Instytut Historii Kultury Materialnej PAN: 19–57.
- Kutrzeba-Pojnarowa, A. (1977) *Kultura ludowa i jej badacze. Mit i rzeczywistość*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kutrzeba-Pojnarowa, A. (1988) *Trzeźniów. Tradycyjna kultura chłopska i kierunki przemian (refleksje etnografa)*, Brzozów, Muzeum Regionalne PTTK w Brzozowie.
- Sokolewicz Z. (1987) *Witold Dynowski (23.08.1903–31.07.1986). Profesor etnografii Uniwersytetu Warszawskiego, założyciel i naczelny redaktor „Etnografii Polskiej”*, "Etnografia Polska" XXXI: 13–17.
- Tokarski J. (Ed.) (1980) *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zafón C. R. (2004) *The Shadow of the Wind*, transl. by L. Graves, New York, The Penguin Press.

Izabela Kamińska-Jatczak\* 

## Helena Radlińska w latach 1939–1945 – historia zrekonstruowana ze wspomnień

### Abstrakt

Artykuł łączy ze sobą wspomnienia osób, które w latach okupacji hitlerowskiej spotykały się z Radlińską i były częścią jej życia wojennego. Biografia, jaką udało się zrekonstruować z wielu połączonych ze sobą relacji na temat uczoney, posiada układ chronologiczno-problemowy, ożywia zachowaną pamięć o mistrzu oraz pozwala zobaczyć jego życie w toczącym się procesie, niekiedy nacechowanym „zerwaniami i nieciągłościami”. Tekst daje do myślenia nad zagadnieniem mistrzostwa – szczególnie mistrzostwa dostrzegalnego w aktywnościach mistrza. Artykuł skłania do refleksji nad mistrzostwem Radlińskiej, które manifestowało się w szczególnych cechach jej aktywności.

Tekst uzupełniają wspomnienia Radlińskiej zawarte w *Liście dziesiątym* i *Liście jedenastym*, które znajdują się w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej* (1964) – „pamiętnikach” Profesor.

**Słowa kluczowe:** wspomnienia uczniów o mistrzyni, mistrzyni w obszarze działania, cechy/tendencje aktywności mistrza, konstruowanie biografii ze wspomnień.

### Helena Radlińska in the Years 1939–1945 – a History Reconstructed from the Memories

#### Abstract

The article links memories of people who, during the Nazi occupation, met with Radlińska and were part of her wartime life. The biography that has been reconstructed from many stories about the scientist has a chronological-problem arrangement. The article, on the one hand, enlivens the preserved memory of the mistress, and on the other, allows her life to be seen as an ongoing process, sometimes marked by “breaks and discontinuities”. The text reflects on the issue of

\* Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Społecznej.

mastery – especially the mastery visible in the activities of the one identified as the master.

The article additionally complements Radlińska's memories contained in the *Tenth Letter* and *Eleventh Letter*, which can be found in the *Letters on Teaching and Research* (1964) – “diaries” by Professor.

**Keywords:** memories of students about the mistress, mistress in the area of activity, features/tendencies of master's activity, constructing a biography of memories.

Co ją podtrzymywało, co było motorem jej życia?  
– „Wiara, nadzieja i miłość”  
– odpowiada w swych Listach  
dziewiętnastowiecznym stylem,  
który w naszych zblazowanych czasach  
stracił wiele ze swego pierwotnego patosu  
(Bogusławska 1971b: 84).

## Wprowadzenie – mistrzyni we wspomnieniach

Osoba mistrza może być traktowana jako autorytet, którego głosu uważniej się słucha, a jego słowa i czyny głębiej zapadają w pamięć (Kamińska 2015: 146). Z tej perspektywy, wielość i szczegółowość wspomnień oraz opracowań biograficznych na temat życia Heleny Radlińskiej wydaje się znacząca (por. Theiss 1984: 126–128). Czytając materiały wspomnieniowe o profesor Radlińskiej, uwagę przykuwają słowa wskazujące na uznanie kierowane w jej stronę, które potwierdzają niewątpliwy autorytet, jakim cieszyła się w oczach swoich uczniów, oraz ukazują siłę żywionych do niej uczuć. Oto kilka przykładów wypowiedzi świadczących o autorytecie, jaki posiadała Radlińska wśród swoich uczniów: „Była dla nas czymś więcej niż profesorem, czymś więcej niż mistrzem (...) cieszyła się i cieszy do dziś wśród nas ogromnym, przechodzącym czasem w swoisty «kult jednostki» autorytetem” (Stanowski 1969: 1335); „(...) wykreśliła linię – myśl zainteresowań umysłowych i dążeń, a przywiązanie do niej i miłość córki nigdy mnie nie opuszczały (Lepalczyk 2003: 255)<sup>1</sup>; „(...) widziano w niej sternika wprowadzającego w zawilgości wiedzy i problematykę społeczną (...)” (Reymont 1994/1995: 89); „Idee Heleny Radlińskiej wytrzymały najwyższe kryterium i co równie chyba ważne – umiało im też sprostać jej życie (...). Czerpaliśmy z nich siły w dniach klęski, które minęły – czerpiemy je nadal w pracy i odbudowie” (Jurgielewiczowa 1994/1995: 175).

---

<sup>1</sup> Irena Lepalczyk przytacza słowa Anny Bogusławskiej, która zapisała je w wieku dziewięćdziesięciu lat.

Niniejszy tekst łączy ze sobą wspomnienia dotyczące biografii Radlińskiej z 1939–1945 po to, by stworzyć narrację dającą punkt wyjścia do namysłu nad jej mistrzostwem w obszarze działania (por. Bauman 2004: 73–75)<sup>2</sup>.

W artykule wykorzystane zostały również wspomnienia samej Radlińskiej, spisane w *Liście dziesiątym* oraz w niewielkim, początkowym fragmencie *Listu jedenastego*, znajdujące się w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej* (1964). Jan Hulewicz określa *Listy o nauczaniu* jako „specyficzny rodzaj pamiętników o działalności pedagogicznej” (1964: XXVI). Natomiast sama autorka zwraca uwagę na to, że jej wspomnienia są celowo zawężone do „prac zawodu nauczycielskiego i pisarskiego” (Radlińska 1964: 453; por. Hulewicz 1964: XI). Trzeba dodać, że *Listy*, z których pochodzą przytaczane w tekście wspomnienia Radlińskiej, powstały pod koniec jej życia<sup>3</sup>. Między innymi Hulewicz, ale też inni<sup>4</sup>, już od 1945 r., wielokrotnie próbowali namawiać profesor, by napisała „pełne pamiętniki” (Hulewicz 1964: XI, XXI). Ona jednak, aż do ostatnich lat swojego życia, zwlekała z podjęciem się tego zadania. Ostatecznie, na rok przed śmiercią, napisała „pamiętniki”<sup>5</sup> w formie *Listów*, celowo zawężając ich treść, przez co „czytelnik (...) często odczuwa pewien niedosyt (...) wciąż uświadamia sobie, że autorka świadomie pomija całe kompleksy spraw” (tamże: XXVI). Niniejszy tekst jest zatem działaniem nieco wbrew intencjom Radlińskiej, bo uzupełnia niedosyt wywołany syntetycznym charakterem tych jej wspomnień, które wykraczają poza główny „wątek pedagogiczny”. Dzieje się to poprzez połączenie fragmentów wspomnień autorki *Listów* ze wspomnieniami jej uczniów.

Pytanie, które nurtuje autorkę artykułu, pozostające kwestią otwartą i prawdopodobnie niemożliwą już do rozstrzygnięcia, dotyczy powodów, dla których Radlińska w 1939 r. zdecydowała się na przekazanie wspomnień całego życia, a nie chciała tego zrobić ponownie, kiedy od 1945 r. była do tego gorąco zachęcana, właściwie nigdy się na to nie decydując w takiej postaci, jak to miało miejsce w latach wojennych.

Narracja zawarta w artykule ma specyficzny charakter. Głos, w sensie symbolicznym, w dużej mierze został oddany innym osobom, w tym uczniom Radlińskiej,

<sup>2</sup> Pytania, jakie mogą rodzić się w toku refleksji nad mistrzem w obszarze działania, to na przykład: jakie cechy aktywności podmiotu działającego pozwalają innym określać go jako mistrza? Co cechuje współtworzone relacje mistrz – uczeń? Jaki typ mistrzostwa reprezentuje mistrz?

<sup>3</sup> *Listy* powstały w krótkim okresie – od marca do listopada 1953 r. (Hulewicz 1964: XXVI). Radlińska zmarła 10 października 1954 r.

<sup>4</sup> Jan Hulewicz wspomina o Stanisławie Kocie, któremu zależało na tym, by profesor spisała swoje wspomnienia (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 503–504). Kot wraz z Radlińską w czasie pierwszej wojny światowej byli działaczami Naczelnego Komitetu Narodowego (tamże: 504). Uważał, że Radlińska jako aktywny uczestnik działań obozu niepodległościowego w latach 1914–1918, osoba, która przeżyła okupację hitlerowską oraz historyk, może stworzyć cenny materiał wspomnieniowy, stanowiący nieocenioną wartość historyczną (tamże).

<sup>5</sup> W cudzysłów wzięto słowo „pamiętniki” ze względu na to, że autorka *Listów* w korespondencji z Janem Hulewiczem odżegnywała się od ich charakteru wspomnieniowego: „*Listy* nie mają nic wspólnego ze «wspomnieniami». Mówią o sprawach, które nie weszłyby do «wspomnień» lub byłyby pokazane od innej strony (...). Dodam, że *Listy* rozmyślnie usuwają stronę fabularną życia” (Hulewicz 1964: XXVI).

które odtwarzają ze swojej pamięci obraz mistrzyni. Pozwala to zbliżyć się do doświadczeń współdzielanych przez środowisko pani profesor, tym samym zrozumieć bieg życia, w którym manifestowało się jej mistrzostwo. Dla kogoś, kto nie miał możliwości doświadczenia mistrza w obszarze działania, poznawanie wspomnień jego uczniów może być okazją do odkrywania sensów i znaczeń pozwalających zrozumieć wymiar i specyfikę mistrzostwa uosabiającego się w jego aktywnościach. Pozwala to na budowanie wiedzy o mistrzu, która wolna jest od pustego apologetyzmu czy też snucia narracji nacechowanej hagiograficznością, bez rzeczywistej wiary w sens wypowiedzianych słów.

Przytaczane wspomnienia są połączone ze sobą w układzie chronologiczno-problemowym. W tekście zachowana jest chronologia przytaczanych wydarzeń z okresu wojennego, które sproblematyzowano poprzez wyodrębnianie dominujących aktywności mistrzyni, uwidaczniających się w odrębnych podokresach jej biografii wojennej, na które wskazują śródtytuły. Jest to celowy zabieg pisarski służący, po pierwsze, ożywieniu pamięci o Radlińskiej. Po drugie, pozwalający na całościowy ogląd wielowymiarowości jej mistrzostwa w obszarze działania, które było wpisane w złożoność spraw oraz ich „zerwań i nieciągłości” (por. Marynowicz-Hetka 2013: 41–42), w jakich toczyło się jej życie.

Artykuł może również skłaniać do refleksji nad zagadnieniem mistrzostwa w sensie ogólnym, nad chociażby takimi kwestiami, jak: rozumienie mistrzostwa jako pewnej formuły dziedzictwa kulturowego osadzonej w konkretnym społeczno-historycznym kontekście czy też nad zanikiem tej formuły w czasach współczesnych (por. tamże: 35–36).

## Poszukiwanie schronienia

Wybuch drugiej wojny światowej przerwał bieg życia codziennego Heleny Radlińskiej, która w tamtym okresie była silnie zaangażowana w działalność nauczycielską i badawczą Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej<sup>6</sup>. Maria Czapska określiła ten punkt zwrotny w biografii uczoney poprzez język metafor – „żyjąc w szumie swojego ula, kochając ten ul i jego przeróżne sprawy, została z dnia na dzień z niego wyrwana, sama obłożnie chora, pozbawiona warsztatu pracy, odcięta od najbliższych współpracowników” (1971: 100).

Pożoga wojenna strawiła część gmachu przy ulicy Opaczewskiej 2a stanowiącego siedzibę Sekcji oraz mieszkanie Radlińskiej, które bezpośrednio z nim się łączyło (Bogusławska 1971b: 172). Spaleniu uległa biblioteka, z której korzystali „studiowcy”, mieszcząca się za pokojem mieszkalnym „Babci”<sup>7</sup> (tamże), spaleni

---

<sup>6</sup> Przedwojenna nazwa to Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP (Dinter 1981: 49).

<sup>7</sup> Radlińska była nazywana „Babcią” w kręgu słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, co wynikało z jej pełnego troski stosunku do swoich studentów. Tak oto wyjaśnia tę kwestię Stanisław Reymont (1994/1995): „Stosunek prof. Radlińskiej do słuchaczy wykroczał znacznie poza zwyczajową

uległy notatki i rękopisy (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 507). Ocalały niektóre materiały rozpoczętych badań, ukryte w piwnicy<sup>8</sup> (tamże). Sama Radlińska tak oto wspomina tamten czas w swoich „pamiętnikach” –

Badania zostały przerwane, zespoły rozproszone przez wojnę, ale znaczną część materiałów udało się we wrześniu 1939 ocalić pomimo spalenia się części gmachu WWP, w której mieściło się Studium. Uratowane nosiły ślady wojny. Wśród nich paczka pracowicie wypisanych kart roboczych. Pocisk, który uderzył w jej środek, rozszarpał karty aż po opakowanie, na którym był napis: „Nie ruszać”. Została w pamięci jako symbol losu naszych poczynań (Radlińska 1964: 453).

Ten fragment wspomnień może świadczyć o prospektywizmie jako szczególnym walorze aktywności mentalnej profesor – Radlińska dostrzegła materiały, które zostały ocalone, jednak nie skupiła się na tym, co uległo zniszczeniu. Idea prospektywizmu, która przewija się przez całą twórczość uczonej (Kamińska 2015: 145), być może była powiązana z jej skłonnością do nieustannego poszukiwania i odnajdywania sił oraz ich wzmacniania, nawet wtedy gdy sytuacja wydawała się beznadziejna.

6 września 1939 r., podczas oblężenia Warszawy, trwała ewakuacja ludności przedmieścia Ochoty. Podczas ewakuacji pani profesor pomagała Helena Brodowska, która towarzyszyła jej w wędrówce do szpitala<sup>9</sup> imienia Dzieciątka Jezus. Brodowska przypomina krótką relację tamtej wspólnej trasy:

Po drodze na Polu Mokotowskim w pobliżu nas spadła bomba i zasypała pyłem, szliśmy ul. Flirtową napotykać barykady zbudowane z płyt chodni-

---

normę: interesowała się życiem codziennym studentów, warunkami pracy oraz trudnościami. W zamian widziano w niej sternika wprowadzającego w zawilości wiedzy i problematykę społeczną zgoła odmienną metodą, niż działo się to na innych kierunkach studiów. Dystans między profesorską katedrą a ławami słuchaczy malał tu do minimum, przy czym wyczuwało się intencję, by zatarł się zupełnie. Opiekuńczy stosunek plus towarzysząca mu serdeczność stały się przyczyną spontanicznego odruchu: powszechnie zaczęto nazywać Radlińską Babcią” (tamże: 89).

<sup>8</sup> Helena Brodowska brała udział w zabezpieczeniu najcenniejszych materiałów seminarium z pedagogiki społecznej prowadzonego przez Radlińską w ramach Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP: „Podczas uszczelniania okien i zaciemniania pracowałam jednocześnie z woźnym Józefem Kluczykiem nad zabezpieczeniem najcenniejszych materiałów seminarium Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. Wybierała je z szaf prof. Radlińska, pakowaliśmy w paczki i znosiliśmy do piwnicy w workach, na polecenie rektora. W piwnicy zostały umieszczone akta personalne słuchaczy znajdujące się w sekretariacie WWP, albumy, do których wpisywano zdane egzaminy oraz inne materiały i dokumenty” (Brodowska-Kubicz 1994: 88).

<sup>9</sup> Prawdopodobnie jednym z powodów, dla którego Radlińska szukała schronienia właśnie w tym szpitalu, była możliwość uzyskania pomocy od byłego męża – Zygmunta Radlińskiego, który nadal czuwał nad jej zdrowiem i utrzymywał kontakty (*Listy Heleny Radlińskiej do Heleny Brodowskiej...* 1994: 171). W tamtym czasie Radliński był dyrektorem I kliniki chirurgicznej mieszczącej się na terenie szpitala (Ostrowska 1986; por. *Listy Heleny Radlińskiej do Heleny Brodowskiej...* 1994: 171). Wiadomo również, że Radlińska była pacjentką profesora Witolda Orłowskiego, który w tym samym szpitalu kierował II kliniką chorób wewnętrznych, gdzie po przybyciu została ulokowana (Markertowa 1994: 161).

kowych na ul. Nowogrodzkiej. Jedną musiałyśmy przewyciężyć ogromnym wysiłkiem – wspinaniem się do góry i schodzeniem (*Listy Heleny Radlińskiej do Heleny Brodowskiej...* 1994: 171).

Ta przeprawa była wyjątkowo uciążliwa dla Radlińskiej, która, z uwagi na stan zdrowia, od lat nie chodziła ulicami Warszawy (Brodowska-Kubicz 1994: 89).

Jak wiadomo z przekazu Brodowskiej, pani profesor wyszła ze swojego lokum tylko z małym neseserkiem z lekarstwami, osobistymi dokumentami i kilkoma fotografiami oraz ciepłą chustą (tamże). Z kolei Anna Bogusławska relacjonuje, że opuściła płonący gmach Wolnej Wszechnicy Polskiej bez żadnych rzeczy osobistych, ale wzięła za to dokumenty swych uczniów i materiały rozpoczętych prac (1971: 149).

16 września, klinika, w której przebywała Radlińska, została zbombardowana. Bombardowanie trwało całą noc (Markertowa 1994: 161)<sup>10</sup>. Następnie doszło do ewakuacji rannych żołnierzy ze zbombardowanego szpitala do szpitala św. Łazarza, która odbywała się w tragicznych okolicznościach – „pod gradem kul” (tamże). Można przypuszczać, iż Radlińska wzięła udział w ewakuacji, w wyniku czego została ranna. Pani profesor informuje, że odniosła obrażenia przy ratowaniu rannych we wrześniu (Radlińska 2014: 83). Relację tę uzupełnia Henryk Dinter, który wspomina o jej ranie odniesionej od wybuchu bomby (1981: 58). Od Marii Czapskiej dowiadujemy się natomiast, że odwiedzała Radlińską w czasie wojny, która po ciężkim zawale serca właściwie nie wstawała z łóżka (1971: 99). Jej problemy ze zdrowiem trwały już wcześniej, jeszcze przed wojną. Fragment narracji uczonej zamieszczony w *Liście dziewiątym* (Radlińska 1964: 453) wskazuje na to, że jeszcze w okresie przedwojennym, kiedy prowadziła prace nad istotnymi dziełami, takimi jak *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937), które redagowała, nad *Stosunkiem wychowawcy do środowiska społecznego* (1935) oraz drugim, rozszerzonym wydaniem *Książki wśród ludzi* (1934)<sup>11</sup>, zmagą się z chorobą. Irena Jurgielewiczowa również zwraca uwagę na „ciężką chorobę” Radlińskiej (1937: 155)<sup>12</sup>, z którą zmagą się jeszcze w okresie przedwojennym, ale pomimo to prowadziła ożywioną aktywność naukową i oświatową.

---

<sup>10</sup> Erna Markertowa w czasie oblężenia Warszawy prowadziła notatki, dzięki czemu mamy dostęp do relacji precyzyjnie opatrzonej datami wydarzeń, których ona dotyczy.

<sup>11</sup> Radlińska sukcesywnie pracowała nad jej kształtem. Po raz pierwszy książka została wydana w 1929 r., wydanie drugie – 1934, wydanie trzecie – 1938. W roku 1946 ukazało się wydanie czwarte, poprawione i znacznie zmienione w stosunku do wersji pierwszej (Lepalczyk 1961: 235).

<sup>12</sup> Tekst, z którego pochodzi cytat, ukazał się w artykule, który powstał w nawiązaniu do uroczystego Zjazdu (31.01–02.02.1937) byłych słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Zjazd odbył się w związku z uczczeniem 40-lecia pracy profesor Radlińskiej. W 1937 r. upłynęło 40 lat od ukazania się pierwszego wydania „książeczki” [tak o publikacji mówiła sama autorka] Heleny „Orszy” *Kto to był Mickiewicz* (1897), która rozeszła się w dużym, jak na tamte czasy, nakładzie 100 tys. egzemplarzy (Jurgielewiczowa 1937: 153). Było to wydarzenie, od którego liczono lata pracy jubilatki (Lepalczyk 2001: 168).



Walka z chorobą i jej wytrwałe stawianie oporu, poprzez pozostawanie aktywnym pomimo trudności, zdaje się być charakterystyczne dla sposobu bycia Radlińskiej, nie tylko w czasie wojny. Taką tezę potwierdzają słowa Anny Bogusławskiej: „W spokojniejszych czasach choroba i horoskopy śmierci stawiane jej przez lekarzy, a teraz topór niemiecki wiszący nad głową zwielokrotniał jej siły (...)” (1971: 150).

Wróćmy jednak do wydarzeń z obłożonego szpitala. Pani profesor, wraz z innymi chorymi z kliniki profesora Orłowskiego, została przeniesiona do Izby Skarbowej na rogu Nowogrodzkiej i Lindleya (Markertowa 1994: 161–162), gdzie w nocy z 18 na 19 września miało miejsce kolejne „szalone bombardowanie” (tamże: 162). Profesor Radlińska w „klinice” spędziła prawie miesiąc, opuściła ją 3 października (tamże). Sprawy mogłyby potoczyć się inaczej, gdyż 26 września, w wyniku kolejnego bombardowania, zupełnemu zniszczeniu uległ pokój, z którego parę chwil wcześniej ją przeniesiono (tamże).

Ze wspomnień Erny Markertowej wiadomo o poczynaniach pani profesor w „okresie szpitalnym”:

Szyjemy teraz pantofle dla chorych pod kierunkiem prof. Radlińskiej, którą coraz bardziej podziwiam: w niesłychanie trudnych warunkach organizuje zajęcia pożyteczne i konieczne w różnych sytuacjach, wprowadza ład i uspokojenie. Czyni to zawsze z miłym uśmiechem, wielką życzliwością i spokojem. Widywałam panią Radlińską niejednokrotnie z prof. Orłowskim przed mapą Polski – coś tłumaczyła, wyjaśniała. Już w czasie pierwszej wojny światowej brała czynny udział jako łączniczka (tamże).

Po opuszczeniu „kliniki” Radlińska znalazła schronienie, czy jak sama pisze – „oparcie” (Radlińska 1964: 453), w klasztorze Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego przy ulicy Gęstej 2. Tę bezpieczną przystań udało się zapewnić pani profesor dzięki jej wcześniejszym związkom z siostrami – absolwentkami Wolnej Wszechnicy Polskiej (Lepalczyk 2001: 122)<sup>13</sup>.

## **Praca nad autobiografią i rekonstruowanie utraconych więzi**

W pierwszych miesiącach pobytu w „Szarym Domu” Radlińska zmagала się z bólem, który wprawiał ją w odrętwienie i dominował jej istnienie (Radlińska 1964: 453). Stopniowo ból został oswojony, wróciła „przytomna obecność” i pani profesor zaczęła funkcjonować w innym rejestrze aktywności. Świadczy o tym jej wypowiedź:

---

<sup>13</sup> Matka Generalna Helena Leśniewska była słuchaczką Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP (Radlińska 1964: 455, przypis „dw”). Radlińska знаła również Matkę Przełożoną oraz siostry Popiel i Płaską – absolwentki pedagogiki łódzkiej filii WWP (Lepalczyk 2001: 122). Więcej na ten temat można znaleźć w publikacji s. Bożeny Szot (2002).

Po pierwszych miesiącach odrętwienia w bólu mogłam zdawać sobie sprawę z głębi i rozległości przemian całego życia społecznego Polski, z dokonywanego przewartościowania wielu poglądów, ze wzrostu znaczenia wsi żywicielki, z roli kobiet i młodzieży, z postępów demokracji (tamże).

Nadeszła pierwsza zima wojenna. Radlińska zaczęła uświadamiać sobie oblicze nowej teraźniejszości i rzeczywistości, która może nadejść. Zaczęła dostrzegać specyfikę i znaczenie trwającej wojny, przedzielającej życie narodów, inaugurującej nową erę dziejową (por. Caillois 1973: 170).

Tej „strasznej” zimy wspomniana już Maria Czapska otrzymała niespodziewanie liścik z prośbą od Radlińskiej, by odwiedziła ją na Powiślu, w domu na Gęstej (Czapska 1971: 99)<sup>14</sup>. Adresatka zastaje panią profesor w łóżku, z którego przez następne lata właściwie nie wstaje (tamże).

Okazuje się, że sprawa, ze względu na którą została poproszona o wizytę, dotyczy zapisania wspomnień. Czapska tak oto wspomina tamte zdarzenia:

Czy pani Helena sądziła wtedy, że nie przeżyje klęski, ani tej pierwszej zimy wojennej w pokoiku zakonnym? Nie wiem. W każdym razie nie czując się sama na siłach zaproponowała mi spisanie z jej słów wspomnień osobistych i szeregu rozważań na temat spraw i zagadnień jej życia i pracy. Czy pani nie zawiedzie się na mnie? – spytałam – Nie jestem ani pracownicą społeczną, ani politykiem, ani pedagogiem. – Pani dar obiektywizacji zupełnie mi odpowiada, cenię czujność z jaką pani podchodzi do człowieka. Mojego głosu słuchają pewne koła: moi uczniowie, świat nauczycielski, przez panią krąg słuchaczy może się rozszerzyć. I tak się zaczęło (tamże).

Wspólna praca nad autobiografią trwała ponad dwa lata. Czapska regularnie odwiedzała „Szary Dom” – dwa razy w tygodniu, z przerwami, potem raz (tamże). Jak sama przyznaje, było to dla niej „wezwanie”, które stało się „ratunkiem” pozwalającym odnaleźć sens życia (tamże: 100).

Z jej wspomnień (1971) dowiadujemy się o wielu cennych szczegółach rysujących klimat tamtych spotkań i wspólnej pracy: „Zaledwie usiadłam w jej chłodnym pokoiku okryta czarną fokową pelerynką, podejmowała pani Helena pasmo swoich wspomnień jak gdyby tylko co przerwanych” (tamże: 104). Aktywność, która połączyła obie panie umożliwiała oderwanie się od „wypadków chwili bieżącej” (tamże: 108). Radlińska poruszała „problemy jej najbliższe” (tamże), niekiedy

---

<sup>14</sup> Bez odpowiedzi pozostaje pytanie – dlaczego Radlińska zwróciła się do Czapskiej z prośbą o wysłuchanie i spisanie jej wspomnień? Pytanie jest o tyle nurtujące, iż nie należała ona do kręgu „spraw i ludzi” pani profesor. Panie nie znały się osobiście. Na podstawie relacji Czapskiej (1971) można przypuszczać, że Radlińska usłyszała o niej, kiedy została „przygarnięta” przez siostry urszulanki na czas przebycia choroby, gdy bezdomna, mieszkała kątem u znajomych (tamże: 102). Radlińska od siostr mogła uzyskać informacje, gdzie przebywa Czapska, by nawiązać z nią cenny kontakt, jeszcze w okresie zerwania łączności ze „światem z jej przedwojennego życia”. Radlińska najprawdopodobniej znała Czapską za sprawą jej działalności pisarskiej w ważniejszych periodykach i gazetach. Należy również pamiętać, że Czapska jeszcze w 1939 r. otrzymała nagrodę „Wiadomości Literackich” za monografię *Ludwika Śniadecka* (Jeleński 1981: 190).

intymne<sup>15</sup>, dokonywała też syntez, które jak to określiła „nie znajdują się w książkach, sama też tego nie napiszę – to doświadczenie całego życia” (tamże). Pisarka starała się nadążać i na bieżąco rejestrować tok myśli pani profesor. Niekiedy nie była w stanie „przyswoić pewnych pojęć” i utrzymywać porozumienia, wtedy, jak twierdzi – „spisywała niewolniczo jej słowa” (tamże).

Czapska mogła obserwować i poznawać specyfikę warsztatu pracy Radlińskiej, która miała wszystko „na swoim miejscu”, a jej dzień był skrupulatnie zaplanowany, miał wyznaczone godziny na aktywność własną (pisarską, badawczą) i godziny przyjęć, zawsze w określonym celu (tamże: 103). Uczestniczka tamtych zdarzeń tak określa cechy stylu pracy pani profesor: „Zawsze ta sama czujna uwaga, nieporównany dar organizacji, umiejętność łączenia oderwanej myśli z konkretnymi wymogami dnia i chwili” (tamże)<sup>16</sup>.

Jednocześnie, Czapska, widując regularnie Radlińską, jest świadkiem procesu rekonstruowania zerwanych więzi i kontaktów z jej przedwojennego życia. Profesor stopniowo odnajdywali przyjaciele, najwierniejsze słuchaczki i uczennice (tamże: 100): „W rozmaitych czynnościach klasztornego bytu zaczęły się koło niej snuć niewidzialne nici, wiążąc w sieć jej tylko i przełożonej zakładu wiadome” (tamże). Pisarka obserwowała, jak z czasem wokół Radlińskiej zaczynały się gromadzić książki przynoszone przez słuchaczki z bibliotek oraz stosy notatek (tamże: 103). Obserwatorka tamtych wydarzeń wspomina czas, kiedy na nowo ruszył transport miejski: „pani Helena nie była już sama. U niej poznałam prof. Marię Grzegorzewską i dra Ludwika Hirszfelda, znakomitego już przed wojną badacza grup krwi, ściganego wtedy przez Gestapo. Dzięki wstawiennictwu przyjaciół, uczonych niemieckich, przebywał jeszcze wtedy poza gettem. Tam również spotykałam prof. Radlińskiego, wiekiem i troską złamanego, który stale odwiedzał panią Helenę” (tamże).

Okres wizyt Czapskiej i wspólnej pracy nad autobiografią niestety nie zaowocował wydaniem książki. Pisarka zagubiła dwustustronicowy rękopis wspomnień w czasie Powstania Warszawskiego (tamże: 99). Następnego roku odnalazła jedynie jeden zeszyt notatek z prowadzonych rozmów w gruzach domu (tamże).

<sup>15</sup> Czapska przytacza zanotowane urywki wypowiedzi Radlińskiej. Niektóre z nich mają charakter bardzo osobisty, jak ten dotyczący jej małżeństwa: „Znaczenie małżeństwa w moim życiu nie było może tak wielkie jak u innych (...) ponieważ nie miałam dzieci. Jako młoda dziewczyna przechodziłam ciężkie zapalenie otrzewnej i kilka operacji. Te zabiegi podziały niezawodnie na cały mój organizm. Nie byłam materiałem na *grande amoureuse*, inaczej na te sprawy patrzyłam, inną miały dla mnie wagę aniżeli dla kobiet zupełnie normalnie rozwiniętych” (Czapska 1971: 101).

<sup>16</sup> Przytoczoną wypowiedź uzupełnia wspomnienie Anny Bogusławskiej ukazujące długofalową charakterystyczną tendencję aktywności Radlińskiej, która była zawsze związana z dyscypliną, uporządkowaniem, tworzeniem przemyślanego środowiska pracy, siłą spokoju: „Ona sama była wzorem nie do doświadczenia. Jej warsztat pracy – wskutek tragizmu życia polskiego parokrotnie doszczętnie niszczone i zakładany na nowo – był przykładem pomysłowości, systematyczności wprost niewiarygodnej, wzorowego gospodarstwa zaoszczędzającego czas i siły. Całe zresztą jej życie było poddane dyscyplinie niemal zakonnej, godziny i minuty wymierzone, czynności celowe, surowość względem własnych słabości. Rzecz szczególna, że nie odbijało się to na atmosferze, że znajdowała zawsze czas dla kogoś, kto jej potrzebował, a praca z nią odbywała się bez nerwowego napięcia” (Bogusławska 1971b: 183–184).

## Aktywności zorientowane na wsparcie społeczne

U sióstr urszulanek Radlińska na nowo wróciła do intensywności, z jaką zwykła była żyć i działać. Anna Bogusławska przytacza w swoich wspomnieniach wypowiedź „Babci” z tamtych lat: „Dla mnie ukrywanie się było możliwe tylko w instytucji, nigdy w domu prywatnym” (Bogusławska 1971a: 150). Sens tej wypowiedzi dotyczy tego, że tylko instytucja stanowiła odpowiedni grunt mogący objąć jej liczne sprawy i kontakty, w które się angażowała, bez tak dużego ryzyka narażania innych (tamże). Z drugiej strony, każdy, kto poszukiwał Radlińskiej w czasie wojny, nie miał większego problemu z ustaleniem adresu jej pobytu, gdyż „zeszła ona w podziemie, ale nie zniknęła z oczu tych, którzy znali jej przeszłość” (tamże: 149). Jako Polka pochodzenia żydowskiego, która nie usunęła się na ubocze, do bezpiecznego schronienia, by przeczekać czas okupacji, pani profesor podejmowała świadome ryzyko związane z wyborem pozostania czynnym i zaangażowanym w czasie walki (por. tamże). Radlińska przyjmowała wielu gości. Zazwyczaj ich wizyty dotyczyły wielu spraw jednocześnie i zawsze miały jakiś cel praktyczny (Reymont 1994/1995: 91–92). Profesor potrafiła zarządzać przebiegiem toczących się aktywności, w które była włączona w taki sposób, żeby utrzymywać niezbędną dyskrecję wtajemniczania poszczególnych osób jedynie w sprawy, które wymagały ich bezpośredniego zaangażowania (por. Bogusławska 1971a: 148).

Radlińska żywo interesowała się życiem codziennym swoich studentów i współpracowników, co przekładało się na chęć niesienia pomocy. Była to tendencja aktywności charakterystyczna dla współtworzonych przez nią relacji z innymi (Żarnecka 1994: 166). Anna Bogusławska twierdzi, że Radlińska „miała właściwości magnesu przyciągającego ludzi” (Bogusławska 1971a: 149). Profesor odwiedzali ludzie ze środowiska wszechnicowego: profesorowie, adiunkci, asystenci, wykładowcy, dyplomanci, studenci oraz wiele osób spoza uczelni, które były z nią zaprzyjaźnione lub też, które łączyła z nią wspólna współpraca (Żarnecka 1994: 167). „Każdy przychodził z jakąś sprawą własną lub społeczną, po radę, albo ratunek” (tamże: 168).

Profesor wspierała ludzi, którzy zwracali się do niej z potrzebą na różne sposoby: służyła radą i pokrzepiała w chwilach rozterki i załamania (tamże), szyła ubranka dla „sporej gromadki wnucząt”<sup>17</sup> (tamże: 167) – tak bowiem nazywała swoich zaprzyjaźnionych studentów (Reymont 1994/1995: 89). Uczyła zaradności – na przykład instruowała, jak uszyć kołdrę z rzeczy używanych (tamże). Wykorzy-

<sup>17</sup> Wiele osób wspomina, że Radlińska w czasie wojny nieustannie coś szyła lub szydełkowała. Wynikało to zapewne również z faktu, że okres wojenny był czasem, kiedy brakowało odzieży, co wymagało rozwijania chałupniczych sposobów jej wytwarzania „robienia czegoś z niczego” (Bogusławska 1971a: 154). Pani profesor wraz z Anną Bogusławską nawet wspólnie przygotowały do druku książkę o robotach na drutach (tamże). Od współautorki dowiadujemy się, że na wiosnę 1944 r. trwały prace nad ostatnią korektą. Niestety, przeszło dwieście stron tekstu oraz sto kilkadziesiąt stron ilustracji – fotografie kilkudziesięciu wzorów ściegów wykonanych ręką Heleny Radlińskiej – spłonęło w czasie Powstania Warszawskiego (tamże).

styczała swoje rozległe kontakty, by pomóc znaleźć pracę czy też uzyskać odpowiednie świadectwa (tamże). Pośredniczyła również w sprawach dotyczących ratowania życia, związanych z: kierowaniem ukrywających się przed gettem do mieszkań osób zaufanych (tamże), wyprowadzeniem z getta, dostarczaniem fikcyjnych dowodów osobistych osobom ukrywającym się, uzyskiwaniem wiadomości o więźniach przebywających na „Pawiaku”, sygnalizowaniem niebezpieczeństwa osobom zagrożonym aresztowaniem (tamże).

Radlińska była zorientowana w „labiryncie konspiracji” (Reymont 1994/1995: 93) i współpracowała z organizacjami podziemnymi, w których uczestniczyły osoby z jej środowiska, a także podejmowała działania we współpracy z podziemnymi władzami oświatowymi i Armią Krajową (Sزت 2002: 32; Theiss 1984: 32).

Stanisław Reymont, który był jednym z przywódców Chłopskiej Organizacji Wolności „Raclawice”<sup>18</sup> (Friszke 1987: 81) odwiedzał „Babcię” na Gęstej. Łączyły ich sprawy związane z wydawaniem druków konspiracyjnych, które były nielegalnie powielane i rozpowszechniane przez ludzi z „Raclawic”<sup>19</sup>. Reymont wspomina, że pokój na Gęstej „zastępował skrzynkę przekaźnikową” – na wizyty przynosił tajną prasę, a odbierał sprzęt do nasłuchu radiowego (Reymont 1994/1995: 91). U Radlińskiej przechowywane były także materiały wojskowe (mapy sztabowe) (Żarnecka 1994: 168).

Jak wynika z relacji Zofii Żarneckiej, Radlińska pośredniczyła również w znajdowaniu odpowiednich kryjówek dla ludzi czynnie włączonych w ruch oporu, by mogli oni realizować powierzone im zadania: „Przykładowo skierowanie na zamieszkanie u Haliny Zgorzelskiej, Stefana Skoczylasa dało mu możliwość przeprowadzenia na jej działce w ogródkach działkowych ćwiczeń z chłopakami z Batalionów Chłopskich (pod pozorem uprawiania działki)” (Żarnecka 1994: 167).

Wiele osób z kręgu Radlińskiej było związanych z ruchem oporu (tamże). Helena Brodowska (Reymont 1987: 85) oraz Wanda Wyrobkowa-Pawłowska (Theiss 2017: 72), Stefan Skoczylas (Brodowska-Kubicz 1994: 97), podobnie jak Stanisław Reymont, brali udział w działalności „Raclawic”. Brodowska współpracowała również ze Stronnictwem Ludowym „Roch” (konspiracyjna partia ruchu ludowego), któremu podlegały Bataliony Chłopskie (BCh) (podziemne wojsko)<sup>20</sup> (Krasuski 1993: 82). Wiadomo, że wraz z Radlińską szyły chlebaki dla leśnych oddziałów BCh (Reymont 1994/1995: 102).

Henryk Dinter również odwiedzał Radlińską na Gęstej. W czasie wojny aktywnie działał w Stołecznym Komitecie Samopomocy Społecznej (SKSS), organizacji

<sup>18</sup> Organizacja była okupacyjną kontynuacją Centralnego Związku Młodej Wsi „Siew” (Friszke 1987: 79). Co ciekawe, Reymont przypomina sobie, że podczas ich pierwszego spotkania – 28 grudnia 1939 r., „Babcia” przekazała mu kontakt do zakonspirowanej siedziby „kolegów z «Siewu» i w ten sposób umożliwiła mu wznowienie przerwanych przez wojnę kontaktów” (1994/1995: 93).

<sup>19</sup> Zofia Żarnecka przytacza następujące fakty: „Stroną techniczną zajmował się Stanisław Reymont, czuwając też nad drukarnią w sensie zabezpieczenia jej konspiracyjnej pracy” (1994: 168). Sam Reymont tak określa charakter współpracy z Radlińską: „(...) pełniłem rolę sekretarza, pisałem pod dyktando artykuły, który następnie szedł do druku lub powielenia” (1994/1995: 91).

<sup>20</sup> Brodowska aktywnie działała w Wydziale Młodzieży i Oświaty SL „Roch” (Krasuski 1993: 48).

zajmującej się opieką i dostarczaniem doraźnej pomocy osobom ewakuowanym i pozbawionym środków utrzymania (Dinter 1981: 57). Z jego wspomnień dowiadujemy się, że Radlińska utrzymywała kontakty z Prezydium Komitetu, który uwzględniał jej uwagi taktyczne dotyczące organizacji pomocy na terenie miasta (tamże: 58–59).

Zofia Żarnecka (1994) wspomina, że jesienią i zimą 1939/1940 r. „Babcia” zainicjowała zorganizowanie biblioteki. Wykorzystano księgozbiór, który posiadały siostry urszulanki. Żarnecka zajmowała się segregowaniem księgozbioru i konsultowała się w tej sprawie z Radlińską (tamże: 170).

Jak widać, zakres spraw, którymi zajmowała się pani profesor w czasie wojny, był tak rozległy, jak szerokie było spectrum aktywności, w które angażowały się osoby z jej kręgu, a także współmierny do rozmaitych potrzeb niesionych przez życie wojenne (Żarnecka 1994: 165–166).

Ci, którzy widywali profesor Radlińską w czasie, kiedy „byle donos, byle przypadek mógł wtrącić ją do getta i zakończyć jej życie” (Bogusławska 1971a: 155), podkreślają jej siłę spokoju, która udzielała się innym (tamże; Reymont 1981: 58; Markertowa 1994: 162) oraz umiejętność niepoddawania się nastrojom paniki (Szot 2002: 34). Wspominają również optymizm, żywotność (Reymont 1994/1995: 92) i hart ducha Radlińskiej (Czapska 1971: 102).

## Tajne nauczanie

Według Zofii Żarneckiej (1994: 166), już późną jesienią 1939 r., właściwie zaraz po znalezieniu schronienia w „Szarym Domu”, Radlińska zaczęła zbierać wiadomości o słuchaczach i dyplomantach WWP. Kontaktowała się z innymi przez tych, którzy docierali do niej bezpośrednio (tamże). Już w tych rozpaczliwych okolicznościach, na początku okupacji hitlerowskiej, układała programy nauczania i mobilizowała profesorów, asystentów i organizatorów do podjęcia podziemnego nauczania (tamże).

Ciekawy przykład krzyżowania się ze sobą spraw nauczania i walki konspiracyjnej można znaleźć we wspomnieniach Stanisława Reymonta (1994/1995), który przypomina, iż latem 1940 r. otrzymał od „Babci” „radę na własne kłopoty” (tamże: 94) dotyczące, między innymi, apatii, jaka wkradła się do zespołu konspiracyjnego, w którym działał, po „kłęsce Francji” (tamże). Radlińska zaproponowała wtedy, by włączyć członków zespołu Reymonta do prowadzenia nauczania w ramach podziemia Wolnej Wszechnicy Polskiej (WWP), w której przewidywano uruchomienie tajnych kompletów (tamże)<sup>21</sup>. Należy przypuszczać, że Reymont za namową Ra-

---

<sup>21</sup> Rozpoczęcie działalności podziemnej Wolnej Wszechnicy Polskiej jest różnie datowane, co można tłumaczyć stopniowym jej rozwojem w nowych warunkach konspiracyjnych. Według Żarneckiej „w grudniu czy styczniu 1940 nauka się zaczęła” (1994: 166), co potwierdza Lepalczyk (2001: 130).

dlińskiej już w 1940 r. zorganizował 8-osobowy zespół złożony z kolegów z konspiracji, którzy rozpoczęli tajne nauczanie (Lepalczyk 2001: 130). Kompletu Sekcji Społeczno-Oświatowej składały się zarówno ze słuchaczy, z którymi kontakt przerwała wojna, jak i nowych zespołów (jak ten powstały za sprawą Reymonta), które były kierowane przez tajne organizacje bojowe i oświatowe (Brodowska 1958: 148).

Zajęcia Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego WWP odbywały się na różnych poziomach nauczania – od kursów wprowadzających do dyplomowych i magisterskich (tamże). Od Heleny Brodowskiej dowiadujemy się, iż „Babcia” osobiście prowadziła zajęcia w ramach kilku kompletów (Brodowska-Kubicz 1994: 135). Nie wszystkie zespoły miały z nią bezpośredni kontakt (Dinter 1981: 66). Więcej szczegółów dotyczących sposobów organizacji nauczania, kadry dydaktycznej oraz tematyki kompletów różnego typu można odnaleźć w pracach Brodowskiej (1958) oraz Dintera (1981). Należy brać pod uwagę nieuchronną wybiórczość relacji na temat podziemnej działalności Sekcji, z uwagi na konspiracyjną organizację polegającą na tym, że każdy jej uczestnik znał jedynie sprawy i powiązania dotyczące jego udziału, przy jednoczesnym braku prowadzenia i udostępniania całościowej dokumentacji (Dinter 1981: 52).

Główną siedzibą Sekcji był pokój Radlińskiej na Gęstej (tamże: 52–53), która przyjmowała w nim odwiedzających i jednocześnie właśnie wtedy w pełni uosabiała reprezentowaną instytucję (Kamiński 1974: 53). Pani profesor, leżąc na łóżku<sup>22</sup>, wsparta o spiętrzone poduszki (tamże: 191) przyjmowała w swoim małym pokoiku<sup>23</sup> studentów – „wokoło tapczanu, zasiadało po kilkanaście osób” (Radlińska 1964: 454). Wykłady odbywały się również w salonie położonym obok. Kamuflaż dla konspiracyjnych „narań” stanowiły przybory do szycia oraz odpowiednie materiały. „Babcia” posiadała również „kenkartę”<sup>24</sup> identyfikującą ją jako krawcową (Kamiński 1974: 191)<sup>25</sup>. Stosowanemu kamuflażowi dodawała wiarygodności

---

Natomiast według Brodowskiej „jesienią 1941 roku ruszyły tajne komplety na różnych wydziałach” (1958: 147). Ta sama autorka (Brodowska-Kubicz 1994) twierdzi, że WWP wznowiła swoją działalność na początku 1942 r., co potwierdza Tadeusz Manteuffel (1970). Fragment listu Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza z 20 stycznia 1946 r. dostarcza cennej wiedzy dotyczącej początków tajnego nauczania w ramach Sekcji Pracy Społeczno-Oświatowej WWP: „1939/40 luźne komplety, praca indywidualna z uczniami dawnymi, 1941/4 zorganizowane prace Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej z dodaniem kursów dla dojeżdżających i pracowników Ziem Powracających, kursy pedagogiczne dla magistrów (...)” (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 509).

<sup>22</sup> Zofia Żarnecka (1994: 165) zwraca uwagę, że Radlińska przebywała w łóżku ze względu na chorobę, ale też z powodów konspiracyjno-taktycznych.

<sup>23</sup> Aleksander Kamiński (1974) zamieścił opis pokoju w „Szarym Domu” – „Pokoik był pięknie urządzone: niewielki tapczan, kilka małych taborecików i krzesłek, stolik do pracy pisarskiej, półeczki z książkami, kwiaty” (tamże: 191).

<sup>24</sup> *Kennkarte* (niem.) był to dowód osobisty obowiązujący w czasie wojny (Żarnecka 194: 167).

<sup>25</sup> Należy dodać, że pani profesor w ramach tajnego nauczania stosowała już wcześniej kamuflaż związany z prowadzeniem nauki szycia. W latach 1902–1906 pracowała na pensjach żeńskich oraz prowadziła zajęcia w ramach kursów dla wychowawczyń (Radlińska [H.Orsza] 1932: 337). Z tamtego

naturalna skłonność Radlińskiej do szycia i szydełkowania – „jej palce były tym zatrudnione także w toku konspiracyjnych seminariów” (tamże: 191–192). W pokoju Radlińskiej odbywały się również posiedzenia „dużych” i „małych” rad naukowych Sekcji, czyli konferencje z profesorami i wykładowcami oraz rozmowy z organizatorami spotkań uczestników kompletów (Brodowska 1958: 150).

Nauczanie w okresie okupacji wymagało przewycięzania wielu trudności, pomijając ryzyko, jakie wiązało się z jego podejmowaniem<sup>26</sup>. Obowiązujący program nauczania, ze względu na brak specjalistów „wyrwanych siłami wojny” (Radlińska 1964: 454), zawierał wykłady przedmiotów podstawowych. Tak wspomina tamten okres nauczania w podziemiu Radlińska:

Wykłady Sekcji Społeczno-Oświatowej odbywały się w ciągu pięciu lat systematycznie. Program był uboższy, uwzględniał jednak przedmioty podstawowe. Coraz to trzeba było zastępować aresztowanych, zmarłych, ukrywających się. Musiałam przez rok wykładać politykę społeczną, na seminariach omawiać niektóre prace z pogranicza socjologii (tamże).

Uczona w swoich „pamiętnikach” zwraca uwagę na odmienność treści nauczanych podczas wykładów, które prowadziła w okresie okupacji – w czasie „wielkiej próby odporności narodowej” (tamże). Radlińska dostrzegała potrzebę „rewizji” pojęć w związku z przeżyciami wojennymi, czemu dała wyraz w artykule pod znamienym tytułem *Zasięg wychowania. Dawne poglądy i nowe doświadczenia* (1946: 36)<sup>27</sup>.

Próbowała, biorąc pod uwagę nowe oblicze rzeczywistości naznaczonej trajektorią wojenną, pobudzić słuchaczy do dyskusji na temat roli i sensu wychowania toczącego się wobec przemocy ukierunkowanej na „niszczenie więzi narodowych i sił duchowych, tamowanie twórczości” (tamże). Pytania, jakie mogły padać

---

okresu pochodzi następujące wspomnienie Radlińskiej: „Najukochańszą pracą były tajne lekcje historii Polski w wyższych klasach. Odbywały się one często na godzinach, przeznaczonych na roboty ręczne. Żeby upozorować swoją obecność w szkole, za radą jednej z przełożonych, postarałam się o prawo nauczania robót. Odważna p. Stefania Kunczyńska wystawiła mi w roku 1903 świadectwo ukończenia w jej szkole zupełnego kursu kroju i szycia «krawiecczynny damskiej i dziecinnej podług systemu francuskiego» pod warunkiem, że nigdy nie założę pracowni krawieckiej (...). W roku, w którym zostałam zatwierdzona jako nauczycielka kroju, lekcje historii Polski odbywały się najzupełniej bezpiecznie. Na tablicy rozwieszałam wielki arkusz z narysowaną na nim modną podówczas suknią kłozową. Na ławkach rozłożone były zaczęte rysunki, kilka centymetrów, jakieś bibułki. Dziewczęta miały wynotowane nazwy francuskie przyborów do kroju i szycia. W razie przyjsia inspektora, lekcja kroju miała się odbywać – według wzorów z Paryża, po francusku. Przygotowania do takiej komedji nikogo nie bawiły, stawały się częścią zwykłych robót porządkowych” (tamże: 337–338).

<sup>26</sup> „Widywałam Helenę Radlińską podczas wojny, w czasie kiedy byle donos, byle przypadek mógł wtrącić ją do getta i zakończyć jej życie. Cokolwiek czuła, pokazywała wszystkim twarz spokojną i zapomniało się wprost przy niej, że znajduje się w niebezpieczeństwie większym od innych” (Bogusławska 1970: 179).

<sup>27</sup> Artykuł był pierwotnie drukowany w tajnym piśmie w „Świetle dnia” nr 2, które było antydatowane (jako rok wydania wpisano 1934, zamiast 1944). Czasopismo to było prowadzone przez tajną Organizację Nauczycielską oraz Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu (Kamiński 1974: 203).



w owych dniach, podczas jej wykładów<sup>28</sup>, prawdopodobnie oscylowały wokół wyzwań i sposobów realizowania wychowania rozumianego jako służba społeczna, która „dopomaga do tworzenia wzorów nowego życia w obrębie zamierającej teraźniejszości” (tamże: 40). Sens wychowania, szczególnie w tamtym czasie, był rozważany z perspektywy „uprawy gleby wrastania”<sup>29</sup> w społeczeństwo, naród, wartości kultury (Radlińska 1964: 454), nabierał innego znaczenia i wymagał redefinicji.

Z myślą o powojennej przyszłości Radlińska czuwała nad realizacją programu i doбором wykładowców w ramach tak zwanych „kursów mazurskich” przygotowujących – jak to mawiała – „pracowników pierwszej godziny” (tamże: 454), czyli działaczy odbudowy kultury polskiej na obszarze ziem odzyskanych na Zachodzie, zarówno dla Mazur i Warmii, jak również dla Pomorza Zachodniego i Śląska (Brodowska 1958: 148). Profesor wspomina kursy mazurskie w „pamiętnikach” – „nauczyłam się wówczas wiele o szlakach wpływów, które oddziaływały na utrzymywanie tradycji polskich i na wynaradawianie” (Radlińska 1964: 454). Helena Brodowska w następujący sposób opisuje tematykę zajęć prowadzonych w ramach tych kursów:

Stopniowo rozszerzano oraz uzupełniano treść wykładów i ćwiczeń nowymi elementami. Poznawano swoistość kultury ziem polskich germanizowanych, szukano sił i czynników odradzających polskość. Zastanawiano się nad środkami zaszczepiania więzi społecznej wśród ludności nowej, która przybyć miała dla zagospodarowania ziem odzyskanych. Problem porozumienia się i zadziernięcia trwałych związków przybyszy z tubylczą ludnością był przedmiotem wielu głębokich rozważań i ożywionych dyskusji (Brodowska 1958: 148).

Tajne nauczanie w ramach Sekcji Pracy Społeczno-Oświatowej WWP trwało do pierwszych dni stycznia 1944 r. Zostało przerwane nakazem Radlińskiej po tym, jak rozstrzelano ośmiu studentów studium socjologii Uniwersytetu Ziemi Zachodnich (Dinter 1981: 66). Jak twierdzi Dinter – był to wyraz uzasadnionej przezorności, z uwagi na powiązania Radlińskiej i niektórych wykładowców Sekcji z tą uczelnią (tamże: 66–67). Nie należy zapominać, że „Szary Dom”, w którym w czasie okupacji przebywała profesor, stanowił centrum życia konspiracyjnego. Siostry urszulanki na terenie klasztoru umożliwiały również działalność tajnego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Ziemi Zachodnich (Szoł 2002: 34).

---

<sup>28</sup> Radlińska wypracowała charakterystyczny dla siebie styl prowadzonych wykładów, które były czymś na kształt „wykładów – rozmów” (Reymont 1994/1995).

<sup>29</sup> Radlińska w swoich poglądach pedagogicznych eksponuje zasadniczą funkcję wychowania, która polega na sztuce transmitowania wartości, co ułatwia proces ich wchłaniania (por. Witkowski 2014: 415). Proces transmitowania wartości służy pobudzaniu wrastania w kulturę jako glebę stanowiącą podłoże do rozwoju. Przy czym kultura jest tutaj rozumiana jako spuścizna dziejowa, dziedzictwo kulturowe, poczucie ciągłości transmisji kulturowej i jej twórcze przekraczanie (por. tamże: 404).

Radlińska jako mieszkanka domu na Gęstej stała się częścią jego życia podziemnego. Włączyła się w tajne nauczanie w ramach rocznego kursu nauczycielskiego dla maturzystek. Tak oto tamten czas zapisał się we wspomnieniu matki Pii (Heleny) Leśniewskiej:

Na kursie rocznym nieocenioną pomocą była mieszkanka naszego domu prof. Radlińska, która pomagała w ustawianiu przedmiotów społecznych, miewała wykłady i przewodniczyła w egzaminach końcowych. Trzy kolejne kursy zdały egzaminy końcowe pod jej przewodnictwem<sup>30</sup> (Leśniewska 1998, za: Szot 2002: 35–36).

Profesor uczyła również w tajnym liceum pedagogicznym, mieszczącym się na terenie domu oraz przewodniczyła egzaminom państwowym z ramienia Delegatury Rządu (Radlińska 1964: 455).

### **„Testament”, który pozostał nieznany, oraz niesienie wsparcia piórem w czasach walki**

Lata okupacji<sup>31</sup> stanowiły dla Radlińskiej (1964) okres wytężonej pracy pisarskiej oraz badawczej, co sama potwierdziła – „Nigdy nie pisałam tak wiele jak w dniach i bezsennych często nocach tej epoki” (tamże: 455). Wszystko, co robiła uczona w tamtym czasie, w tym prowadzona przez nią działalność pisarska, była zewnętrznym wyrazem jej życia duchowego/mentalnego (Marynowicz-Hetka 2018). Jej życie duchowe toczyło się wokół intencji walki o godność ludzką oraz tożsamość narodową zakorzenioną w kulturze polskiej, wraz z poczuciem kruchości życia i zagrożenia jego utraty. Do takiej interpretacji skłaniają słowa pani profesor zawarte w *Liście dziesiątym*:

Rozpisałam się o pracach w czasie okupacji ponad miarę tego, co dotyczy innych przeżytych okresów. Zdaję sobie sprawę z tego braku harmonii i z przerosztu szczegółów, ale nic nie chcę skreślić. Z dwóch powodów. Pierwszy wynika z obowiązku pokazania, choćby w fragmentach, prac dokonywanych zbiorowo i indywidualnie w polskiej twórczości podziemnej, obejmującej wszystkie dziedziny życia. Drugi wyrasta z pragnienia przekazania tego, co miało być testamentem, pozostało zaś nieznane. Wobec niszczenia podstaw kultury polskiej praca myślowa i nauczanie było częścią walki o byt narodu i godność człowieka (Radlińska 1964: 461).

---

<sup>30</sup> Kierowała pracą s. Antoniny Popiel, która prowadziła przedmiot – *Życie dziecka w środowisku* (Szot 2002: 82). Od s. Bożeny Szot dowiadujemy się, że Radlińska wykładała *Metodykę historii* (tamże).

<sup>31</sup> Według Aleksandra Kamińskiego życie Radlińskiej w okresie okupacji orientowały trzy „zmagania” – poważna choroba, pragnienia służby na rzecz gnębionego narodu oraz chęć naukowej pracy badawczej i pisarskiej (Kamiński 1974: 191).

Działalność pisarska Radlińskiej miała stanowić „testament” służący powojennej przyszłości (Bogusławska 1971a: 153). Z uwagi na tragizm tamtych czasów, twórczość wojenna Radlińskiej pozostała w dużej mierze nieznaną, większość tekstów spłonęło w pożarach Powstania Warszawskiego. Uczona w liście do Jana Hulewicza pisze: „W roku 1944 spłonęło wszystko, co wówczas ocalało, cały dorobek nowy, wszystkie rękopisy, gdziekolwiek złożone. Był to owoc wojennych lat, bardziej niż kiedy indziej wyteżonej pracy pisarskiej” (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 507).

Powróćmy do okresu, kiedy pani profesor, po otrząśnięciu się z bólu i szoku wywołanego przez zdarzenia z oblężonej Warszawy, stopniowo powraca do pracy pisarskiej. Towarzyszy temu „żądza pracy dla przyszłości” (Radlińska 1964: 455) oraz „konieczność ujęcia w słowa ginącego dorobku” (tamże). Radlińska w pierwszych latach okupacji pracowała „ze szczególnym przejęciem” (tamże: 456) nad książką *W służbie kultury wsi*. Praca miała na celu ukazanie specyfiki cech kultury wsi oraz postulowała „prawo wsi do własnych dróg rozwoju, do uczestnictwa w kulturze narodowej, nie tylko z dorobkiem, którym dotychczas zajmowały się etnografia i ekonomia, lecz również z całą twórczością nowego pokolenia” (tamże: 456–457). Książka zawierała między innymi zagadnienia dotyczące: pojęcia kultury, czynnika ludzkiego, rzeczywistości, żywotności, stosunków wsi i miasta, szkół wiejskich, uniwersytetów, bibliotek, zrzeszeń (tamże: 456). Część tej pracy ocalała pod postacią nielegalnie powielanego skryptu z wykładów rzekomego profesora W. Janickiego (Kamiński 1974: 199). Poszczególne rozdziały tego skryptu były drukowane po wojnie w kilku czasopismach<sup>32</sup>. Radlińska wspomina fragment książki, którego nie udało się ocalić z pożogi wojennej: „Najbardziej żałuję zaginięcia rozważań o szkołach, jak mi się zdaje, kluczowych dla spraw ubożenia wsi w ludzi umysłowo najzdolniejszych” (Radlińska 1964: 457).

Pani Profesor pracowała również nad monografią zatytułowaną *Walka o duszę ludu 1864–1913 – ziemia płocka*, którą w swych „pamiętnikach” uznaje za dzieło najbardziej wartościowe w całym dorobku (tamże: 456). Książka obrazowała stosunki i działalność kulturalną ziemi płockiej (tamże).

Radlińska ujawnia kulisy pracy badawczej nad dziełem. Wspomina, że odwoływała się do metodyki stosowanej w czasach studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim, w ramach seminarium u profesora Stanisława Krzyżanowskiego<sup>33</sup> (tamże,

<sup>32</sup> *Pojmowanie kultury* (1945), „Oświata i Kultura”, R. 1, nr 3–4, s. 65–72; *Czynnik ludzki* (1946), „Oświata i Kultura”, R. 2, nr 10, s. 557–565; *Spojrzenie na rzeczywistość* (1946), „Oświata i Kultura”, R. 2, nr 5–6, s. 248–253; *Żywotne cechy kultury wsi*, „Oświata Rolnicza”, R. 1, z. 4, s. 185–193; *Przenikanie się wsi i miasta* (1948), „Wiedza i Życie”, R. 17, nr 10, s. 896–902 (por. Kamiński 1974: 199; Radlińska 1964: 457, przypis „dy”; Wojtczak 1974: 150, 151, 154).

<sup>33</sup> Radlińska określa profesora Krzyżanowskiego jako swojego mistrza (1964: 349). W czasach studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim uczestniczyła w jego seminarium i zajmowała się badaniem stosunków społecznych na terenie Dolnego Śląska. Rozpatrywała w tym celu *Księgę Henrykowską* oraz dokumenty na ten temat z XIII i XIV w. (tamże).

por. tamże: 349–350). Na podstawie analizy wspomnień uczoney można powiedzieć, że metodyka stosowana w pracy badawczej prowadzonej podczas powstawania *Walki o duszę ludu* polegała na skrupulatnej analizie źródeł w celu prowadzenia mikroanaliz życia społecznego i kulturalnego na ziemi płockiej (por. tamże: 350). Chodziło o to, by „odsłonić rzeczywistość powszednią” (Radlińska 1949: 517), by oddać możliwie najbardziej rzetelnie specyfikę środowiska życia ludzi na badanym terenie. Radlińska dodaje:

Metoda polegała na drobnowidowym niemal przyglądaniu się wszystkim sprawom społecznym, rozgrywającym się na terenie guberni (część dawnego województwa) i diecezji, w poszczególnych powiatach i dekanatach, gminach i parafiach, wioskach i instytucjach. Na podstawie poznanych faktów – powstawały opisy zjawisk, oceny czynników trwania i zmiany, sylwetki osób i instytucji (tamże: 456).

Spalenie większości tej pracy było dla autorki „bolesnym ciosem” (tamże), prawdopodobnie z powodu włożonego trudu kilku lat wyteżonej pracy (tamże), które zaowocowały powstaniem około 500 stron maszynopisu (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 507). Poczucie niepowetowanej straty mogło również wynikać z niemożności dotarcia do materiałów badawczych. Ze względu na zniszczenie zespołów archiwalnych, z których pochodziły materiały (Radlińska 1949: 521), nie było możliwe wznowienie przerwanej pracy badawczej. Z obszernego I tomu *Walki o duszę ludu* ocalał jedynie „zarys metodologiczny wstępu” (tamże), który był drukowany po wojnie (tamże). Radlińska przygotowywała się do napisania II tomu dzieła: sporządziła syntetyczny zarys treści, robiła notatki (tamże), zbierała potrzebne materiały (Radlińska 1964: 456).

W pracy nad monografią pomagała Radlińskiej Balbina Śliwińska<sup>34</sup>, która dostarczała potrzebne materiały archiwalne, urzędowe, czasopiśmiennicze (czasopiśmiennictwo legalne i tajne, prasa), biograficzne (pamiętniki i wspomnienia, wywiady, odpowiedzi na pisemne zapytania) (por. Radlińska 1949).

Kolejna książka uczoney, która niestety całkowicie uległa spaleni, dotyczyła zasad pracy umysłowej i przekazywała tematykę jej wieloletnich wykładów (Bogusławska 1971a: 153). W *Liście dziesiątym* Radlińska szczegółowo charakteryzuje poruszane zagadnienia w poszczególnych częściach tej pracy (tamże: 457–458) i jednocześnie informuje, że część piąta – poświęcona kształceniu wyobraźni społecznej, była powielona w kilku odpisach, które „krażyły” i „spotkały się z gorącym przyjęciem” (tamże: 458). Pani profesor we wspomnieniach o tej książce stwierdza na koniec – „Może się jakieś fragmenty odnajdą” (tamże).

---

<sup>34</sup> Śliwińska przygotowywała rozprawę dyplomową dotyczącą form oporu przeciwko rusyfikacji szkół na terenie ziemi płockiej (Radlińska 1964: 456).

Jak wiadomo z listów Radlińskiej do Jana Hulewicza, w czasie okupacji pracowała również nad rozszerzonym wydaniem książki o Staszicu<sup>35</sup> (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 507) – „Obok nowych książek zajmowałam się wykańczaniem dawnych i przygotowywaniem nowych wydań” (Radlińska 1964: 458).

Prowadziła również współpracę z władzami tajnego nauczania. Wiadomo, że kontaktowała się, między innymi, z Czesławem Wycechem (Lepalczyk 2001: 122), który pełnił funkcję Dyrektora Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu RP na Kraj (Biernacka 1983: 103). Prawdopodobnie, ze względu na jej współpracę z podziemnym ministerstwem oświaty<sup>36</sup>, powstawały obszerne memoriały jej autorstwa, które, jak wspomina Anna Bogusławska, zawierały „dziesiątki stron” (Bogusławska 1971a: 153). Od autorki wspomnień (tamże: 1971a) dowiadujemy się, że Radlińska w swoich memoriałach upominała się o pomoc osobom powracającym z obozów pracy przymusowej w Niemczech, nawoływała do upowszechnienia kształcenia uniwersyteckiego oraz przekazała konkretny program dotyczący reorganizacji studiów (tamże). Prace te wspomina profesor w *Listach o nauczaniu* (Radlińska 1964: 459–460). Bogusławska twierdzi, że współpraca uczonej z podziemnymi władzami oświatowymi obejmowała również jej „żywe” zaangażowanie w prace Ludowego Instytutu Kultury i Oświaty<sup>37</sup>, gdzie powstawał „projekt przyszłej konstytucji z szeroko omówioną sprawą parcelacji, sytuacji robotnika, ustawy bibliotecznej, demokratyzacji szkolnictwa” (Bogusławska 1971a: 151). Nie wiadomo jednak, jaki był udział Radlińskiej w tych pracach.

Radlińska prowadziła również systematyczną działalność publicystyczną. Regularnie pisywała do „Pisma Młodych”<sup>38</sup>. Było to czasopismo skierowane do najstarszej młodzieży Szarych Szeregów, skupionej wokół Grup Szturmowych (Kamiński 1974: 192). Redakcję czasopisma objęła Irena Jurgielewiczowa, która blisko współpracowała z Radlińską przed wojną w ramach Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP (tamże: 193; Dinter 1981: 54–55). Aleksander Kamiński podsumowuje tematykę wydanych artykułów w tym piśmie w następujący sposób:

<sup>35</sup> Stanisław Staszic (1926), Warszawa, Wiejski Komitet Uczczenia Stuletniej Rocznicy Zgonu Staszica (druk G. Kryzel). Praca napisana pod pseudonimem H. Orsza (Wojtczak 1974: 126).

<sup>36</sup> Wiadomo, że Radlińska kontynuuje współpracę z Ministerstwem Oświaty również po wojnie. W 1946 r. opracowuje memoriał o wczasach oraz projekt o oświacie pozaszkolnej (Lepalczyk, Skibińska 1979: 397). Projekt wspomnianej ustawy został opublikowany rok później: H. Radlińska (1947), *Projekt ustawy o upowszechnianiu dorobku kultury i oświacie pozaszkolnej* (1947), w: H. Radlińska, *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Warszawa, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, s. 213–235.

<sup>37</sup> Ludowy Instytut Oświaty i Kultury (LIOK) powstał w 1940 r. poprzez połączenie dawnego Instytutu Oświaty Dorosłych z Towarzystwem Uniwersytetu Robotniczego, Instytutem Teatrów Ludowych, Poradnią Biblioteczną Związku Bibliotekarzy Polskich oraz z Instytutem Oświaty i Kultury im. Staszica. LIOK w czasie wojny prowadził pracę kulturalno-oświatową (Biernacka 1983: 121).

<sup>38</sup> Aleksander Kamiński streszcza tematykę ośmiu artykułów opublikowanych przez Radlińską w „Pismie Młodych” (1974: 192–198).

Przekazywała (...) swym młodym czytelnikom, a szczególnie ich kierownikom i przywódcom, swą pasję życiową, którą stała się w całym jej życiu – pedagogika społeczna. Przedstawiła w swych artykułach kilka fundamentalnych dyrektyw tej pedagogiki, przemyślanych i dyskutowanych w pokoju na ulicy Gęstej, przedstawiła w sposób zjednujący dla tych zaleceń młodzież walczącą. U podłoża tych wskazań tkwiły ideały nadające określeniu pedagogika społeczna rozumienie identyfikujące przymiotnik „społeczna” z potrzebami i aspiracjami mas ludowych – chłopów i robotników, wszystkich jednostek i grup, społeczności, które pogrążone są w niedostatku materialnym i niemożności rozwoju kulturalnego (Kamiński 1974: 197–198).

Uczona opublikowała również wiele innych artykułów, między innymi: pod pseudonimem J. Strumińska, *Pomoc, ratownictwo, opieka; Zasięg wychowania w piśmie tajnym „W Świetle Dnia”*; *Stosunek do propagandy. Zagadnienia kulturalne w piśmie tajnym Ludowego Instytutu Kultury i Oświaty*. Nielegalnie wydawała również artykuły w formie broszur. Można tu wymienić teksty, takie jak *Upiory przeszłości* rozpowszechniane poprzez powielarnię Batalionów Chłopskich, *O czytaniu powieści* wydrukowane przez Chłopską Organizację Wolności „Raławice”, *Samokształcenie*<sup>39</sup>. Więcej szczegółowych informacji na temat publikacji Radlińskiej w tajnych pismach oraz prasie podają Aleksander Kamiński (1974) i Lucyna Wojtczak (1974).

Jak podkreśla Anna Bogusławska (1971a), pani profesor w czasie okupacji brała udział w opracowywaniu, redagowaniu, współredagowaniu tekstów, których celem była pomoc prześladowanym i walczącym „w znalezieniu mocy wytrwania we własnej rzeczywistości wewnętrznej” (tamże: 152). Należy tu wymienić następujące prace – *Przewodnik włączęgi; Weź mnie ze sobą; My Młodzi. Wybór poezji; Książeczka do nabożeństwa patriotycznego; Z Chrystusem na drogę życia, zbiorek modlitw dla młodych katolików*<sup>40</sup>. Zaangażowanie uczonej w przygotowywanie

<sup>39</sup> Tekst pod tytułem *Pomoc, ratownictwo, opieka* został wydany w 1939 r. w czasopiśmie „Polityka Społeczna”, R. 1, nr 1, s. 40–44 (Wojtczak 1974: 148). Częściowy przedruk tekstu ukazał się w „Służbie Społecznej” 1946, R. 1, nr 1–4, s. 5–10 (tamże: 149). Artykuł zatytułowany *Stosunek do propagandy. Zagadnienia kulturalne* został opublikowany w 1943 r. Jego przedruk znajduje się w: H. Radlińska (1946), *Książka wśród ludzi* (wyd. 4 zmienione), Warszawa, Warszawska Spółdzielnia Księgarsko-Wydawnicza „Światowid” (Wojtczak 1974: 148, 150). Tekst pod tytułem *Upiory przeszłości* ukazał się w formie broszury w 1944 r. z informacją o fikcyjnym wydawcy – Spółdzielni Wydawniczej „Płomień” (Wojtczak 1974: 149). Tekst został przedrukowany w tajnym czasopiśmie „Wici” w trzech częściach: nr 4, 5 i 7 w październiku–grudniu 1944 (Kamiński 1974: 210). Według Kamińskiego tekst nosi nazwę *Zmory przeszłości* (tamże). Tekst zatytułowany *O czytaniu powieści* był antydatowany, podano rok 1938 wraz z fikcyjnym wydawcą – Spółdzielnią Oświatową „Samokształcenie”, ukazał się anonimowo (Wojtczak 1974: 147). Według Stanisława Reymonta miał format ściśle zadrukowanej broszury (1994/1995: 101). *Samokształcenie* był to popularny tekst Radlińskiej w czasach okupacji (Kamiński 1974: 206). Brakuje bardziej szczegółowych informacji na temat tej pracy. Wiadomo jedynie, że artykuł ukazał się w 1941 r. jako ośmiostronicowy druk oraz w 1942 i 1943 był powielany nielegalnie (tamże).

<sup>40</sup> *Przewodnik włączęgi* był to siedemdziesięciostronicowy druk zamaskowany w postaci broszury (Kamiński 1974: 207). Była to praca zbiorowa pod redakcją Radlińskiej (tamże). Wersja wydrukowana zawiera następujące, celowo zafałszowane informacje bibliograficzne: rok wydania – 1939, miejsce

druków konspiracyjnych, tworzonych z myślą o osobach wywożonych na roboty do Niemiec, zmuszonych do ucieczki czy też przesiedlanych, ilustrują wspomnienia Stanisława Reymonta (1994/1995) oraz Henryka Dintera (1981).

Stanisław Reymont przytacza kulisy pracy nad *Książeczką do nabożeństwa patriotycznego*:

Trudność szczególnego rodzaju – czego Babcia nie tała – powstała przy uzgadnianiu działu poetycko-bojowego. Domagano się od niej miejsca dla utworów według własnego doboru Wierzyńskiego, Wyspiańskiego itp. Wyjaśniała, że tego nie może uwzględnić, bo to ma być modlitewnik, a „modlitwa o pomyślność Ojczyzny nie może sąsiadować z apelem do Stwórcy o celny strzał do innego człowieka, choćby to był wróg”. Wreszcie rzecz udało się załatwić kompromisem, komplet poetycko-bojowy, odpowiednio zrewidowany i uzupełniony, miał być dołączony do książeczki w postaci wkładki, zachowującej ten sam krój czcionki i format, posiadającej jedynie odrębność introligatorską (1994/1995: 100–101).

wydania – Wilno, wydawca – Spółdzielnia Pracowników Drukarskich. W rzeczywistości książeczka została wydana w 1942 r. Niektóre źródła wskazują Hufce Polskie jako rzeczywistego wydawcę (Chojnacki 1970: 188; Wojtczak 1974: 147). Aleksander Kamiński kwestionuje prawdziwość tej informacji (1974: 207). Według Stanisława Reymonta broszura ukazała się staraniem Komisji Oświatowej Komitetu Chłopskiej Organizacji Wolności „Raclawice” (1994/1995: 101). Od Henryka Dintera dowiadujemy się, że broszura pod tytułem *Weź mnie ze sobą* ukazała się anonimowo (1981: 61). Fikcyjne miejsce wydania – Wilno, właściwe – Warszawa (Chojnacki 1970: 193; Wojtczak 1974: 147). Wydana w 1940 r., antydatowana (Dinter 1981: 61). Brak informacji na temat fikcyjnej daty, z jaką tekst ukazał się w druku. Została wydrukowana przez drukarnię szkolną ks. Salezjanów, która znajdowała się w pobliskiej okolicy „Szarego Domu” (tamże). Dinter wspomina: „Nakładu nie pamiętam, ale zachowany wzrokowo obraz pak zawierających broszurę pozwala ocenić, że było ich kilka tysięcy egzemplarzy” (tamże). Radlińska współredagowała, wraz z Heleną Grotowską, tomik poezji zatytułowany *My Młodzi. wybór poezji*, liczący siedemdziesiąt dziewięć stron (Kamiński 1974: 209). Tomik antydatowano – wpisano 1937 r. Rzeczywiście ukazał się w 1941 r. Został wydany ze wskazaniem fikcyjnego miejsca wydania oraz wydawcą – Nowogródek, Wydawnictwo Świetlicy „Przyjaźń” (Drukarnia Sejmikowa 585). Faktycznie ukazał się w Warszawie i został wydany przez Chłopską Organizację Wolności „Raclawice” (Chojnacki 1970: 144; Kamiński 1974: 209; Wojtczak 1974: 147). O *Książeczce do nabożeństwa* wspomina Lucyna Wojtczak (1974: 149) oraz Władysław Chojnacki (1970: 192). Od Stanisława Reymonta dowiadujemy się, że *Książeczka* była redagowana przez Radlińską i została wydana za sprawą Komendy Głównej Polskiej Organizacji Zbrojnej (1994/1995: 100). Inne źródła wskazują jako faktycznego wydawcę organizację „Raclawice” (Chojnacki 1970: 144; Kamiński 1974: 212; Wojtczak 1974: 149). Modlitewnik *Z Chrystusem na drodze życia* liczył 115 stron „rozpoczytał się od Imprimatur Kurii Metropolitarnej Warszawskiej z autentycznymi podpisami i «omyłką» wstecz w dacie o dziesięć lat” (Reymont 1994/1995: 101). Według Władysława Chojnackiego, modlitewnik został opracowany przez ks. Jana Zieję (1970: 260). Kamiński potwierdza tę informację i przytacza odpowiedź samego ks. Zieji, który stwierdził, że modlitewnik opracował „na prośbę Heleny Radlińskiej” i wręczył maszynopis (Kamiński 1974: 212). Stanisław Reymont informuje, że Radlińska była kierowniczką zespołu redakcyjnego. Natomiast w pracach redakcji brał udział wspomniany już ks. Zieja oraz urszulanka Helena Leśniewska (Reymont 1994/1995: 101). Od Władysława Chojnackiego dowiadujemy się, że modlitewnik został wydany w Warszawie w 1943 r. przez FOP, choć ukazał się jako druk Towarzystwa im. Piotra Borowego w Janowie Poleskim (Druk „Spójnia” w Pińsku) (Chojnacki 1970: 261).

Henryk Dinter wydobywa ze swojej pamięci kontekst powstania ulotki *Weż mnie ze sobą*<sup>41</sup>:

Ówczesna aktywność Heleny Radlińskiej nie ograniczała się do udzielania porad i inspirowania. Sama także poczęła podejmować różne działania odpowiadające potrzebom. Z jedną z nich bezpośrednio zetknąłem się wiosną 1940 roku. Wiązała się z rozpoczętym wtedy wywożeniem do Niemiec na roboty polskiej młodzieży. (...) Sprawa ta zaniepokoiła Radlińską, nie mogła pogodzić się z myślą, aby młodzi ludzie pozostawieni byli sami sobie wśród wrogiej obczyzny. Postanowiła więc zaopatrzyć wywożonych w słowa otuchy i rady dotyczące zarówno zachowania się w różnych sytuacjach życiowych, jak i utrzymywania własnej godności (1981: 61).

Druki konspiracyjne, które między innymi wychodziły spod pióra Radlińskiej, były rozpowszechniane przez osoby ze środowiska wszechnicowego, jednocześnie zaangażowane w działalność tajnych organizacji konspiracyjnych. Były sprzedawane w księgarniach i antykwariatach oraz rozdawane przed kościołem (Radlińska 1964: 459, przypis „dz”). Istnieje ślad zapisany we wspomnieniach Dintera, dotyczący roli, jaką te „książeczki i ulotki” (tamże: 458) odgrywały w czasie wojny:

(...) dostała mi się książeczka *My młodzi. Wybór poezji* (...). Właściwie są to już strzępy książeczki, zacytanej, dziwnie jakoś przepoconej. Nosił ją ktoś zapewne blisko ciała i chyba nie w domowych warunkach. Otóż ta książeczka (...) zaopatrzona jest w dwa odręczne napisy. Pierwszy (...) brzmiał „Książeczka ta jest dla mnie oparciem, jest potwierdzeniem prawd i wiar, którymi żyję”. Drugi napis (...) podpisany Halina Głowacka: „W czasach walki była jednym ze źródeł mocy. Służyła tym, którzy walczyli i przetrwali – w godzinie ich upadku, była tą, która dźwigała i pocieszała, w godzinie najszczytniejszych wzlotów wskazywała ścieżki do górniejszych stref. Służyła w ostatniej godzinie pomocą tym, którzy w imię Służby musieli odejść” (1981: 67–68).

Wyteżona praca pisarska Radlińskiej w okresie okupacji obejmuje, jak można przypuszczać, 32 autorskie publikacje (Dinter 1981: 54)<sup>42</sup>. W niniejszym tekście, z uwagi na jego szerszą tematykę, wykraczającą poza piśmiennictwo uczonej w okresie okupacji, nie omówiono szczegółowo wszystkich pozycji. Na koniec, jako ciekawostkę, warto dodać, że profesor, jak przypuszcza Henryk Dinter (1981),

---

<sup>41</sup> Teksty *Weż mnie ze sobą* oraz *Przewodnik włóczęgi* zawierały, poza materiałem dydaktycznym, zamaskowaną instrukcję dotyczącą tego, jak zachowywać się w kraju wroga i jak z niego uciec w razie konieczności (Reymont 1987: 90).

<sup>42</sup> Należy dodatkowo odnotować, że Radlińska w jednym z listów do Jana Hulewicza, wśród ważniejszych dzieł, nad którymi pracowała, wymienia *Teorię służby społecznej* i „szereg opracowań dla terenu Warszawy na okres «prześciowy»” (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 510). Stanisław Reymont natomiast wspomina o dwudziestostronicowej pracy o spółdzielczości, która była skryptem do zajęć na tajnych kompletach (1994/1995: 99). Prawdopodobnie takich skryptów pisanych ręką „Babci”, na użytek tajnych kompletów, powstało dużo więcej.



napięła w okresie wojennym prawdopodobnie jedyny tekst wydany legalnie przez polskie środowisko patriotyczne (tamże: 64). Mowa o broszurze-poradniku zatytułowanym *Porządki domowe*<sup>43</sup>, który zawierał cenne wskazówki dotyczące przeprowadzania remontów, reperacji odzieży, utrzymywania czystości prostymi środkami, wytwarzania własnym sumptem niezbędnych sprzętów domowych, *etc.* (tamże; por. Kamiński 1974: 210).

## **Zmagania z bolesną terażniejszością, organizowanie życia instytucjonalnego i wahania związane z nowym początkiem**

Pierwszego sierpnia 1944 r. wybuchło Powstanie Warszawskie i przerwało dotychczasowy rytm życia mieszkańców Szarego Domu. Do sióstr zaczęły napływać coraz liczniejsi ranni (Sztot 2002: 36–37). Ze wspomnień Pii Leśniewskiej dowiadujemy się, że czwartego września Niemcy weszli do szpitala polowego prowadzonego przez siostry przy ulicy Dobrej i „szukali żołnierzy AK” (tamże: 36). Radlińska wraz z s. Piją Leśniewską i s. Janą Płaską znalazły się w grupie osób, która została wprowadzona przez żołnierzy niemieckich:

Prowadzono nas przez Wybrzeże Kościuszkowskie przy Szpitalu Anny Mazowieckiej, obecnie jest to Państwowy Szpital Kliniczny nr 2. Dalej na pałac Brühla przy pl. Saskim, obecnie J. Piłsudskiego, gdzie było bardzo dużo czołgów. Noc spędziłyśmy na podwórzu Hotelu Angielskiego przy ul. Wierzbowej. Udało nam się na końcu podwórza znaleźć stół z ławkami. Ulokowałam tam s. Zaborowską, s. Ziemacką, prof. Radlińską i ks. kan. Biernackiego. Mogli narzeczcie odpocząć po uciążliwej drodze i ciężkich przeżyciach. O godzinie siódmej zebrano wszystkich do kolejnego marszu. Wtedy już było wiadomo, że wszyscy udają się w kierunku Pruszkowa przez Wolę. Około 6 września dotarliśmy wszystkie do Milanówka (Leśniewska 1998: 199, za: Sztot 2002: 36–37; por. Tłomacka 1980: 242).

Powyższa relacja siostry Leśniewskiej wskazywałaby na to, że profesor przebywała u sióstr do momentu opuszczenia szpitala polowego we wrześniu. Jednak sama Radlińska wspomina w *Liście dziesiątym* o tym, że powstanie przeżyła „w wytężonej pracy na bohaterskim froncie Elektrowni” (1964: 462). Jest to niejasna i nieodkryta karta w biografii uczzonej. Nie wiadomo, kiedy i w jakich okolicznościach znalazła się na terenie Elektrowni Miejskiej na Powiślu, którą prawdopodobnie wspomina, lub też, jest to pewne uproszczenie. Niczego nie wiadomo o tych wydarzeniach, które pojawiają się w „pamiętnikach” Radlińskiej, zaledwie w jednym, enigmatycznym zdaniu. Anna Bogusławska stwierdza: „Może przyszłość wypełni to zdanie bardziej szczegółową treścią” (1971: 154).

---

<sup>43</sup> H. Radlińska (1941) *Porządki domowe*, Warszawa, Stołeczny Komitet Samopomocy Społecznej.

Jak opisuje Leśniewska, pani profesor wraz z grupą siostr przeszła przez obóz przejściowy w Pruszkowie (Duląg 121), a następnie trafiła do domu siostr urszulanek w Milanówku (por. Radlińska 1964: 462; Theiss 1984: 33). Na ten temat też brakuje bardziej szczegółowych informacji. Zgodnie z relacją Leśniewskiej, Radlińska znalazła się w Milanówku już 6 września (za: Szot 2002: 37). Może dziwić tak szybkie opuszczenie obozu.

Niewątpliwie czas Powstania Warszawskiego był kolejnym okresem biograficznym w życiu uczonej, który przerwał stworzoną na nowo ciągłość jej życia. Kolejny raz ogień wojenny strawił wypracowany dorobek:

Po raz drugi w ciągu tej wojny wyszła Radlińska z domu płonącego, tym razem z domu Sióstr Urszulanek na Gęstej z ręcznym tłumoczkim, pozostawiając w okaleczonych ścianach tej czasowej przystani, to co zdołała skupić w ciągu pięciu lat wojennych (...). Osłabiona fizycznie i moralnie pięciu tygodniami głodówki, grozą nalotów, przy których nie schodziła do schronu, musiała przebyć na piechotę długi marsz poprzez zmiażdżone miasto, aż do stacji elektrycznej kolejki dojazdowej<sup>44</sup> (Czapska 1971: 127–128).

Teraźniejszość dni powstańczych była dla Radlińskiej wyjątkowo bolesna:

Wszystko co przemyśleliśmy i przygotowaliśmy, wszystko co napisałam, i wszystkie ocalone w roku 1939 materiały badań strawił ogień. Nie to najgorsze. Tylu „wnuków” – wśród innych ci najzdolniejsi – osierocili pokładane w nich nadzieje. Minął czas, gdy czułam się – ciężko chora – jak zwierzak leśny zwinięty w kłębek w jakiejś norze, na wszystko obojętny (Radlińska 1964: 462).

Kiedy pani Profesor przebywała u urszulanek w Milanówku, odwiedził ją dawny słuchacz WWP – Jan Bartecki, który był jednym z inicjatorów powstania Internatu dla Sierot Wojennych na terenie Skierniewic<sup>45</sup> (Sałuda 2002). Na terenie placówki w Skierniewicach organizował tajne nauczanie dla dziewcząt (tajne liceum pedagogiczne<sup>46</sup>), którym udało się uniknąć wywiezienia do Niemiec podczas powstania (Bogusławska 1971a: 155). Bartecki zwrócił się do „Babci” z prośbą o pomoc w jego pracy. Za jego namową (tamże) Radlińska przeniosła się do Skierniewic pod koniec września / na początku października 1944 r. (Tłomacka 1980: 242).

---

<sup>44</sup> Można przypuszczać, że Radlińska doszła na Dworzec Zachodni lub Szczęśliwicki (Tłomacka 1980: 242).

<sup>45</sup> Placówka później przyjęła nazwę Schroniska dla Sierot Wojennych. W czasie wojny była prowadzona przez Radę Główną Opiekuńczą (RGO) (Tłomacka 1980: 242; *Relacja Wandy Jarczyk*).

<sup>46</sup> W Liceum uczyła się również okoliczna młodzież ze Skierniewic (Bogusławska 1971a: 155; Sałuda 2002).

Z relacji Wandy Jarczyk, która była jedną z opiekunek dzieci z internatu, wiemy, że Radlińska pod koniec listopada 1944 r. zorganizowała dla zatrudnionych wychowawczyń (maturzystek) oraz kilku osób dochodzących z miasta regularne nauczanie według Programu Wyższego Kursu Nauczycielskiego (*Relacja Wandy Jarczyk*). Teresa Tłomacka, uczestniczka kursu pedagogicznego ze Skierniewic, tak oto wspomina tamten czas:

Helena Radlińska i Skierniewice, to nie tylko miłe wspomnienia pogodnej, serdecznej atmosfery, jaka towarzyszyła naszym codziennym z Babcią kontaktom. To także twarda szkoła życia, to mocna ręka Pani Profesor, która była naszym nauczycielem i faktycznym naszym kierownikiem przez cały okres pobytu w Skierniewicach. Uczyła nas przy każdej okazji jak „siłami człowieka przekształcać środowisko, w którym żyjemy”, jak na każdym kroku „pełnić służbę” i – co najważniejsze – jak znajdować w tym wszystkim satysfakcję i radość. (...) właśnie tu w Skierniewicach zobaczyliśmy, jak wygląda w praktyce realizowanie tych teorii przez samą ich Autorkę (1980: 244–245).

Lektura wspomnień związanych z Radlińską w „okresie Skierniewic” (Tłomacka 1980) uwypukla cechy charakterystyczne dla jej aktywności, które na nowo uwidaczniają się w toku realizowania codziennych spraw. Pani profesor włączyła się w życie „internatu”<sup>47</sup> w szczególny dla siebie sposób. Doradzała swoim uczniom we wszystkich problemach – od kłopotów z „władzami” Schroniska, przez uszycie brakującej garderoby, po skuteczne pozbycie się niedających spokoju pcheł, które były „straszliwą plagą” (tamże: 245) na terenie placówki. Inspirowała do działania w każdych okolicznościach – wbrew panującemu przygnębieniu. Z jej inicjatywy, praktycznie z niczego, zostały stworzone prezenty bożonarodzeniowe dla dzieci i osób związanych z internatem (tamże: 246). Nieustająco utrzymywała wielostronne kontakty – odwiedzali ją uczniowie i przyjaciele, między innymi Irena Lepalczyk, Anna Bogusławska<sup>48</sup>, siostry urszulanki, przedstawiciele RGO – Irena Reppowa, Jan Bartecki (tamże: 248; Bogusławska 1971: 155). Wiadomo, że Radlińska w Skierniewicach kontynuowała współpracę z konspiracyjnymi władzami oświatowymi i opracowywała na ich zlecenie programy nauczania (Tłomacka 1980: 247).

Wspomnienie Teresy Tłomackiej, dotyczące „wyzwalania” Skierniewic przez wojsko radzieckie spod okupacji niemieckiej – 17 stycznia 1945 r., wskazuje na jeszcze jedną cechę charakterystyczną dla aktywności Radlińskiej, a mianowicie, umiejętność opanowywania siebie w chwilach najtrudniejszych i wprowadzanie, mimo przeszkód, atmosfery pracy i spokoju:

---

<sup>47</sup> Teresa Tłomacka twierdzi, że w codziennych rozmowach używano nazwy „internat”, pomimo że oficjalnie już nie obowiązywała (1980: 250).

<sup>48</sup> Anna Bogusławska wspomina, że „zaalarmowana wyglądem” pani profesor kilkakrotnie odwiedzała ją w Skierniewicach. Przywoziła to, co udało się jej „zdobyć”: masło, jaja, własny wypiek (1971a: 155). Jednak wszystkie podarunki, wskutek decyzji „Babci”, „szły na stół ogólny” (tamże). Bogusławska stwierdza, że Radlińska taka już była – „Nigdy nie myślała o sobie” (tamże).

Właściwie nic się strasznego nie działo, ale huk armat, trzęsące się ściany (a także niepewność jutra), wszystko to przypominało nam warszawiankom okropności Powstania. Teraz, my najstarsze, dorosłe i doświadczone bałyśmy się na równi z maluchami. Dzieci, zebrane razem z nami w jednej sali, płakały. (...) Czekaliśmy na ewentualny rozkaz ewakuacji. Zdenerwowanie rosnęło z minuty na minutę, a zwiększała je bierna beczynność i niepewność, co będzie za chwilę. I wtedy Helena Radlińska zarządziła szycie woreczka na łyżkę i widlec, na wypadek ewakuacji. Znów potrafiła przekonać wszystkich, że jest to sprawa bardzo ważna. Oczywiście, jak zwykle, zdobyła wszystko co było do pracy potrzebne, a potem pilnowała, aby wszyscy pracowali. (...) I tak nikt nie miał już czasu się bać. (...) W ten sposób, pochłonięci pracą doczekaliśmy, oczywiście „ni z tego ni z owego” pierwszych chwil wolności (1980: 247).

Z „pamiętników” Radlińskiej wiadomo, że w okresie pobytu w Skierniewicach kontaktowała się z Teodorem Viewegerem – rektorem Wolnej Wszechnicy Polskiej. Dyskutowali o powierzeniu jej „placówki w Warszawie” (1964: 462). Jak wiadomo, wypadki potoczyły się inaczej. Radlińska na prośbę Viewegera w marcu 1945 r. znalazła się w Łodzi, gdzie rozpoczęła organizację Działu Pracy Kulturalnej Wydziału Pedagogicznego Państwowego Uniwersytetu Łódzkiego – Wolna Wszechnica Polska (Lepalczyk 2001: 134). Można przypuszczać, że jadąc do Łodzi, pani profesor cały czas miała nadzieję, że jednak kiedyś uda się jej powrócić do Warszawy, gdzie mogłaby urzeczywistnić swoje marzenia o uczynieniu z Wolnej Wszechnicy Polskiej „uniwersytetu m. Warszawy”, który byłby kontynuacją najlepszych tradycji wszechnicowych (Radlińska 1964: 462). Niestety, tragiczny wypadek samochodowy Viewegera – 24 maja 1945 r. (Lepalczyk 2001: 134) przerwał starania związane z urzeczywistnieniem się planów pani profesor. Rektor zginął „w przeddzień rozstrzygającej rozmowy z władzami miejskimi” (Radlińska 1964: 463).

Od Jana Hulewicza wiadomo, że okres lata i jesieni 1945 r. to czas, w którym Radlińska znajdowała się „na rozdrożu” (1964: XX; por. Bogusławska 1971: 155). Z jednej strony odczuwała potrzebę organizowania studiów uniwersyteckich, choć po śmierci Viewegera działo się to w atmosferze ścierających się wizji, poglądów i zawikłanych rozgrywek organizacyjnych (Radlińska 1964: 463). Z drugiej strony miała poczucie, że praca nad odtworzeniem częściowo spalonej książki *W służbie kultury wsi* wymaga wznowienia. Nie udało się jej tego dokonać, z uwagi na inne wymogi życia, podczas pobytu w Skierniewicach (tamże: 462). Dodatkowo, pojawiały się namowy, by spisać wspomnienia, które mogłyby stanowić niewątpliwe bogactwo wiedzy historycznej, w obliczu strat osobowych i zniszczenia wielu materiałów źródłowych w okresie II wojny światowej (*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza...* 1974: 504). Radlińska dała wyraz swoim wahaniom w liście adresowanym do Jana Hulewicza:

Żyję, wbrew logice rozumowań lekarskich. Widocznie mam coś jeszcze do spełnienia. Co? nie wiem jeszcze. Na razie czuję obowiązek zachowania niezachwianej postawy. Czy najważniejsze jest nauczanie, czy praca pisarska?

Czy zsyntetyzować to, co dały badania i rozmyślania, czy pisać – dla innych, wspomnienia, które w cząsteczce zastąpią spalone archiwa, trudno orzec (tamże: 507).

Ostatecznie pani profesor aktywnie włączyła się w nurt życia uniwersyteckiego i rozpoczęła nowy rozdział w swojej biografii, związany z budowaniem zrębów Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

## Konkluzja

Rekonstrukcja biografii wojennej Radlińskiej, dokonana na podstawie zachowanych wspomnień, pozwala na sformułowanie kilku wniosków (tropów) otwierających namysł nad mistrzostwem Radlińskiej. Mistrzostwo uczonej można rozważać z perspektywy identyfikowania szczególnych elementów jej aktywności, które stały się znaczące dla osób z jej środowiska.

Narracje wspomnieniowe na temat Radlińskiej zawierają wypowiedzi identyfikujące charakterystyczne cechy czy też tendencje jej aktywności (por. Barbier 2016: 82), które jednocześnie określają ją jako podmiot działający. Z tych wypowiedzi dowiadujemy się, że profesor potrafiła oddziaływać na aktywność Drugiego w sposób zrównowagony, pozwalający wprowadzić ład, uspokojenie, optymizm, poczucie siły, nawet w sytuacjach trudnych i zagrażających. Sergiusz Hessen trafnie określił tę charakterystyczną cechę aktywności mistrzyni jako „szerzące się promieniowanie osobowości” (*Depesze i korespondencja* 1994/1995: 190).

Można przypuszczać, że pani profesor silnie oddziaływała na swoich uczniów również dlatego, że reprezentowała „pedagogikę przeżywaną”, a nie „teoretyczną”. Pisała i nauczała o ideach, które urzeczywistniała w swoim działaniu, w codziennych aktywnościach. Inspirowały ją potrzeby zmiennych kolei życia (por. Hessen 1936: 38). Z tej perspektywy, znamienny wydaje się fragment jednego z jej tekstów wojennych:

Bo rzeczywiste jest nie tylko, co dotykalne, groźne, wszechwładnie dziś panujące. Rzeczywistością jest również nasza wola wprowadzenia przemian, nadawania życia wybranym składnikom terażniejszości. Do rzeczywistości należy nie tylko wydany nakaz, lecz również pragnienie poddania się lub przeciwstawienia się nakazowi. Bo rzeczywiste jest nie tylko zło, które nas otacza. Rzeczywistą jest i wiara, że ono zczecnie. Rzeczywistymi są nie tylko kraty, lecz i ręce, które je wyłamują. (...) Pracą wykuwa się przyszłość – w walce, męce i radości tworzenia. Mierzchnąca terażniejszość ustępuje miejsca nie pustce, ale nowej terażniejszości, wytwarzanej w chwili bieżącej. Zapowiedź jutra – to najcenniejsza część rzeczywistości<sup>49</sup> (anonimowy 1943: 1–2).

---

<sup>49</sup> Autorstwo tekstu zostało ustalone na podstawie informacji zawartych w tekście Aleksandra Kamińskiego (1974: 195).

Należy przypuszczać, że idea odróżnienia terażniejszości od rzeczywistości, która wykracza poza terażniejszość oraz zawiera w sobie również perspektywę przeszłości i przyszłości, manifestowała się w życiu wojennym Radlińskiej. Główne linie jej aktywności wojennej można zinterpretować jako przejawy przeciwstawiania się okrutnej terażniejszości, ukierunkowane na: wsparcie społeczne, przekazywanie pokrzepienia poprzez słowo pisane, rozwijanie twórczości naukowo-badawczej, organizowanie życia instytucjonalnego, walkę ze słabością fizyczną i psychiczną. Być może Radlińska stawiała się mistrzynią dla swoich uczniów, ponieważ oni dostrzegali ciągłość głoszonych przez nią idei w przebiegu jej codziennych aktywności (por. Tłomacka 1980: 244–245). Warto przywołać pogląd, że profesor tworzyła pedagogikę społeczną jako instytucję symboliczną (Kamińska 2015: 148; Marynowicz-Hetka 2013: 37–38). Nie była to sama teoria, ale „żywa tradycja” (Hessen 1936: 38), z której siły czerpali inni (por. Jurgielewiczowa 1994/1995: 175). Owa instytucja odradzała się wciąż na nowo, pomimo i poprzez „zerwania” dające zaczyn nowej rzeczywistości, w której idee pedagogiki społecznej były przez Radlińską przekazywane dalej, następnym pokoleniom jej uczniów.

## Bibliografia

anonimowy (1943) *Rzeczywistość i terażniejszość*, „Pismo Młodych”, nr 9 (14) [6 VI 1943], s. 1–2.

Bauman T. (2004) *Mistrzowie i szkoły myślenia w Uniwersytecie w: Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedziecka, E. Zalewska (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–80.

Biernacka M. (1983) *Oświata a społeczno-kulturowe przeobrażenia wsi w latach ostatniej wojny i w okresie powojennym*, „Etnografia Polska”, t. XXVII, z. 2, s. 103–131.

Bogusławska A. (1971a) *Helena Radlińska w czasie drugiej wojny światowej i potem*, „Zeszyty Historyczne”, t. 200, z. 19, s. 147–164.

Bogusławska A. (1971b) *Szkoła „jutrzejsza” i jej kierowniczką*, „Zeszyty Historyczne”, t. 200, z. 19, s. 167–184.

Brodowska H. (1958) *Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych, 1925–1952*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, seria I, z. 10, s. 121–169.

Brodowska-Kubicz H. (1994) *Z chłopskiej łąki. Wspomnienia*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Caillois R. (1973) *Żywioł i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, seria: *Biblioteka Myśli Współczesnej*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Chojnacki W. (1970) *Bibliografia zwartych druków konspiracyjnych wydanych pod okupacją hitlerowską w latach 1939–1945*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Czapska M. (1971) *Helena Radlińska. Rozmowy*, „Zeszyty Historyczne”, t. 200, z. 19, s. 98–128.

Dinter H. (1981) *Sekcja Społeczno-Oświatowa Wolnej Wszechnicy Polskiej podczas okupacji – w świetle aktywności Heleny Radlińskiej w: Problem kształcenia pracowników społecznych*, seria: *Studia z pedagogiki społecznej i polityki społecznej TWWP*, t. IV, I. Lepalczyk (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 49–68.

Friszke A. (1987) *Wstęp od Redakcji*, „Więź”, nr 5 (343), s. 79–81.

Hessen S. (1936), *Recenzja pracy: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, „Chowanna”, R. VII, z. I, s. 37–44.

Hulewicz J. (1964) *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma pedagogiczne*, t. 3, *Wstęp* J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkova-Pawłowska, Komentarz W. Wyrobkova-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. V–XXIX.

Jeleński K. (1981) *Marynia*, „Kultura. Szkice. Opowiadania. Sprawozdania”, nr 7/406–8/407, s. 189–191.

Jurgielewiczowa I. (1937) *40-lecie pracy Heleny Radlińskiej*, „Praca Oświatowa. Miesięcznik”, R. III, nr 3, s. 153–155.

Jurgielewiczowa I. (1994/1995) *Przemówienie Ireny Jurgielewiczowej w: Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 173–175.

Kamińska I. (2015) *Relacja mistrz – uczeń: próba interpretacji na podstawie refleksji nad autobiografią naukową Ireny Lepalczyk w: Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 139–154.

Kamiński A. (1974) *Piśmiennictwo publicystyczne i popularyzatorskie Heleny Radlińskiej w latach okupacji (1940–1944)*, „Roczniki Biblioteczne”, R. XVIII, z. 1–2, s. 191–213.

Krasuski J. (1993) *Ruch ludowy wobec szkolnictwa i oświaty wiejskiej w Polsce w latach 1939–1949*, Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.

Lepalczyk I. (1961) *Helena Radlińska (1879–1954)*, „Przegląd Biblioteczny”, R. XXIX, z. 3/4, s. 225–247.

Lepalczyk I. (2001) *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lepalczyk I. (2003) *Wśród ludzi i książek*, Łódź, Wydawnictwo WiNG.

Lepalczyk I., Skibińska W. (1974) *Helena Radlińska. Kalendarium życia i pracy*, „Roczniki Biblioteczne”, R. XVIII, z. 1–2, s. 3–103.

Lepalczyk I., Skibińska W. (1979) *Helena Radlińska. Kalendarium życia i pracy. Suplement*, „Roczniki Biblioteczne”, R. XXIII, z. 2, s. 391–402.

Leśniewska P. (1998) *Dom siostr urszulanek SJK w Warszawie w latach 1938–1945 w: Szary Dom w Warszawie*, Warszawa, Zgromadzenie Sióstr Urszulanek SJK, seria: *Ocalić od zapomnienia*.

*Listy Heleny Radlińskiej do Heleny Brodowskiej z lat 1945–1953* (1994) „Acta Universitatis Lodzianensis”. Folia Paedagogica et Psychologica, *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), oprac. Helena Brodowska, z. 34, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 171–181.

*Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza z lat 1945–1954* (1974) wydał Jan Hulewicz, „Roczniki Biblioteczne”, R. XVIII, z. 1–2, s. 503–542.

Manteuffel T. (1970) *Formy tajnego nauczania akademickiego w Warszawie 1939–1944*, „Kwartalnik Historyczny”, R. LXXVII, z. 3, s. 748–753.

Markertowa E. (1994) *W klinice profesora Witolda Orłowskiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis”. Folia Paedagogica et Psychologica, *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), oprac. Helena Brodowska, z. 34, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161–164.

Marynowicz-Hetka E. (2013) *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja ram narzędzia analizy w: Kobiety w pracy socjalnej*, A. Kotlarska-Michalska (red.), Poznań, Wydawnictwo UAM, s. 31–47.

Marynowicz-Hetka E. (2018) *Mysząc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne versus modyfikacje*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. IX, nr 1 (22), s. 9–23.

Ostrowska T. (1986) *Radliński Zygmunt* [biogram], *Internetowy Polski Słownik Biograficzny*, <https://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/zygmunt-radlinski> [dostęp: 06.02.2019].



Radlińska H. [H. Orsza] (1932) *Wspomnienia uczennicy i nauczycielki*, „Niepodległość”, t. 5 z. 3 (11), s. 321–342.

Radlińska H. (1946), *Zasięg wychowania. Dawne poglądy i nowe doświadczenia*, „Ruch Pedagogiczny”, R. XXX, nr 1, s. 35–40.

Radlińska H. (1949) *Materiały do dziejów walki o duszę ludu (1864–1913). (Fragmenty przedmowy spalonej książki H. Radlińskiej i B. Śliwińskiej)* w: *Studia z dziejów kultury*, H. Barycz, J. Hulewicz (red.), Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, s. 517–537.

Radlińska H. (1964) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma pedagogiczne*, t. 3, Wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska, Komentarz W. Wyrobkowska-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 329–478.

Radlińska H. (2014) *Życiorys własny*, „Pedagogika Społeczna”, R. XIII, nr 4 (54), s. 81–85.

*Relacja Wandy Jarczyk, Wypędzeni z Warszawy 1944. Losy dzieci. Banwar 1944*, [http://www.banwar1944.eu/?ns\\_id=351](http://www.banwar1944.eu/?ns_id=351) [dostęp: 20.02.2019].

Reymont S. (1987) *Początki organizacji „Raławice”, „Więź”, nr 5 (343), s. 79–101.*

Reymont S. (1994/1995) *Na Opaczewskiej i później. Spotkania z Babcią w: Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 89–104.

Sałuda M. (2002) *Schronisko dla Sierot Wojennych*, <http://www.niedziela.pl/artukul/6803/nd/Schronisko-dla-Sierot-Wojennych> [dostęp: 20.02.2019].

Stanowski A. (1969) *Helena Radlińska*, „Znak. Miesięcznik”, R. XXI, nr 184 (10), s. 1333–1340.

s. Szot B. (2002) *Dwa światy Radlińskiej. Współpraca prof. Heleny Radlińskiej ze Zgromadzeniem Sióstr Urszulanek SJK w Warszawie w latach 1939–1945*, Agencja Wydawniczo-Handlowa „Bożena”, Milanówek.

Theiss W. (1984) *Radlińska*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.

Theiss W. (2017) *Wanda Wyrobkowska-Pawłowska: życie jako służba społeczna*, „Pedagogika Społeczna”, R. XVI, nr 1 (63), s. 67–82.

Tłomacka T. (1980) \*\*\* „Człowiek w pracy i w osiedlu. Biuletyn TWWP”, *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, nr 2/92/XIX, 3/93/XIX, s. 242–250.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wojtczak L. (1974) *Bibliografia Heleny Radlińskiej*, „Roczniki Biblioteczne”, R. XVIII, z. 1–2, s. 105–164.

Żarnecka Z. (1994) *W Domu Sióstr Urszulanek*, „Acta Universitatis Lodziensis”. Folia Paedagogica et Psychologica, *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), z. 34, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 165–170.

Magdalena Koperkiewicz\* 

---

## Z Mistrzami podróż przez życie

### Abstrakt

Artykuł jest osobistą refleksją nad rolą Mistrza w życiu człowieka. Każdy człowiek napotyka na swojej drodze ludzi, którzy kształtują jego przyszłość. Nie zawsze jednak jesteśmy tego świadomi. Uświadomienie sobie roli innych ludzi w naszym życiu wprowadza pewien porządek w teraźniejszość i wpływa na kształtowanie własnej tożsamości. Poprzez podzielenie się opowieścią o swoich mistrzach i własnym pojmowaniu mistrzostwa chciałam przede wszystkim pokazać, że Mistrzami są przeważnie ludzie żyjący wokół nas, których często w codziennym życiu nie potrafimy dostrzec.

**Słowa kluczowe:** Mistrz, idol, poszukiwanie sensu życia, Marcin Kafar, Edward Stachura.

### A Journey through Life with Masters

#### Abstract

This article is a personal reflection on the role of a Master in one's life. We all meet on our path people who in some way create our future. But we do not always realise it. Understanding their role in our lives allows us to implement order in our present life and impacts on our self-awareness. Through my stories about my masters and my own perception I wanted to show that often ordinary people, people around us that we might hardly ever notice or be aware of, are our true Masters.

**Keywords:** Master, idol, looking for a sense of life, Marcin Kafar, Edward Stachura.

---

\* Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych.

## Wprowadzenie

Prezentowany tekst mieści się w obrębie badań narracyjnych w odmianie autobiograficznej. Czytelnicy znający to podejście, zapoznając się z kolejnymi akapitami mojej opowieści, odnajdą w niej tropy „analizy narracyjnej” zastosowanej na wzór proponowany przez narratystów amerykańskich z kręgu Carolyn Ellis i Arthura P. Bochnera. Ten ostatni, tłumacząc, co mieści się pod pojęciem „analizy narracyjnej”, wyjaśnia, iż w tym wypadku: „wynikiem procesu badawczego jest opowieść – przypadek, biografia, opowieść o życiu, autobiografia czy też autoetnografia, które badacz konstruuje po to, aby przedstawić wydarzenia, bohatera i problemy, jakie podlegają badaniu. Tutaj zajmujemy się tym, co opowieść czyni, jak pracuje, jakie relacje kształtuje czy też animuje albo też tym, co sprawia, że ludzie zbliżają się do siebie i oddalają” (Bochner, Ellis 2016: 184–185).

Posługując się narzędziem w postaci analizy narracyjnej, zwracam się ku doświadczeniom osobistym przynależnym procesowi mojego *stawania się* tym, kim jestem w odniesieniu do trzech etapów życia: dzieciństwa, dorastania oraz młodości intelektualnej związanej z okresem rozpoczęcia studiów wyższych. W ten sposób staram się uchwycić i odczytać znaczenia dotyczące formatywnych aspektów mojej biografii. Zakładam, iż podlega ona zmianom w wyniku wchodzenia w relacje ze „znaczącymi innymi” – mistrzami, czyli ludźmi, którzy wywarli kiedyś bądź wciąż wywierają bardzo istotny (niekiedy wręcz przełomowy) wpływ na to, jak postrzegam świat i swoją w nim obecność traktowane – sięgnę do nomenklatury stosowanej przez Józefa Tischnera – jako wartości stanowiące wyzwanie (por. m.in. Tischner 2001).

Sądę, iż moja propozycja przynajmniej roboczo mogłaby być określana mianem „pedagogiki uwrażliwionej duchowo”. Taka pedagogika byłaby wówczas pokrewna antropologii jako „ćwiczeniu duchowemu”, projektowi interesująco, a zarazem przekonująco przedstawionemu kilka lat temu przez znanego polskiego badacza Dariusza Czaję (2013). Najzwięźlejszą rzecz ujmując, antropologia jako ćwiczenie duchowe, ale też pedagogika o podobnym zabarwieniu, polegać miałyby na wyposażaniu praktyk akademickich w coś, co łączyć je będzie z szerokim, wielowymiarowym kontekstem „żywej egzystencji”. Dzięki temu ocalony zostaje także badacz jako człowiek, wraz z towarzyszącymi mu, o ile nie kluczowymi pod pewnymi względami, wewnętrznymi uwarunkowaniami jego działań, włączając w to różnorako *kształtujące* nas emocje i uczucia (tamże: 404–411).

Dla porządku dodam, że mój artykuł z założenia ma jedynie warsztatowy charakter, jest zaledwie wstępną próbą w sensie treściowym i konceptualnym zmierzania się z tematem, nad którym mam zamiar dalej pracować.

## Mistrzowie dziecięcego życia

Gdy byłam małą dziewczynką, babcia opowiadała mi bajki. Wiem, że nie ma w tym nic nadzwyczajnego, jednakże moja babcia była wyjątkową kobietą, choćby dlatego, że nie opowiadała bajek czyichś, a tworzyła własne. Powstawały one zresztą często dopiero wtedy, gdy prosiłam, „Babciu, poopowiadaj mi...”. Pamiętam, jak kładłam się w śnieżnobiałej, wykrochmalonej pościeli, pokój zaś rozświetlało żółte, ciepłe światło nocnej lamki. Oczekiwanie na opowieść zawsze kryło w sobie tajemnicę, było zupełnie niezwykłą chwilą. W babcinych opowieściach występowało dużo kwiatów: kolorowych i pięknych, ale były też kwiaty chore, zwiędnięte, zniszczone i płaczące ludzkimi łzami. Dopiero dużo później zaczęłam zdawać sobie sprawę, iż zarówno mój wielki szacunek do przyrody, jak i swoista niechęć wobec wszystkich tych, którzy lekceważą prawa natury, w znacznej mierze wyrosły z zasłyszanych od babci opowieści. To jest coś, co zresztą trwa we mnie po dziś dzień, co odzywa się nawet w tym momencie, gdy zapisuję te słowa, kątem oka dostrzegam drzewo obsypane pięknymi, różowymi kwiatami i nagle przepełnia mnie z tego powodu trudna do wypowiedzenia radość, ale i smutek... tak bardzo przecież oczywiste... Babcia zmarła, kiedy miałam zaledwie 8 lat...

Wspomnienie o babci pracuje spiralnie, dzięki czemu moje myśli biegną teraz ku dziadkowi. Dziadek nigdy nie mówił zbyt wiele. Cichą, akceptującą postawą wobec wszystkiego, co było udziałem jego życia, wtapiał się w moje obrazy dzieciństwa, był ważną częścią przestrzeni widzianej oczami dziecka. Na tę przestrzeń składały się pola, łąki, rozświetlone słońcem drzewa, staw z kaczkami, górka, na której bawiłam się w dom... Dziadek – zamyślony, siedzący cicho na ławce przed domem – był trwałym wyposażeniem tamtego krajobrazu. Swoją niejako bezwiedną obecnością dawał mi nieprawdopodobne wręcz poczucie bezpieczeństwa. Gdy był blisko, mogłam swobodnie smakować świata, bo wiedziałam, że czuwa nade mną On – Dziadek. Inne żywe wspomnienie o dziadku jawi mi się jako długie zimowe wieczory przepełnione grą w karty i zabawą w sklep, słuchaniem muzyki... Dokonuję szybkich obliczeń; wynika z nich, że dziadek odszedł, gdy miałam 9 lat. Ja otoczona rodziną, już nie taka całkiem małą dziewczynką, czułam się wówczas bardzo, bardzo samotna...

Pustki po ukochanych dziadkach długo nikt nie potrafił wypełnić. Zastanawiam się, czy gdyby oni żyli, kiedy dorastałam, to moje życie potoczyłoby się tak samo? Czy dzięki ich nienachalnie przekazywanej mi mądrości byłoby łatwiejsze, mniej buntownicze? To na zawsze już pozostanie tajemnicą. Tym niemniej jestem szczęśliwa, że dane mi było ich poznać; choć byli w moim życiu jedynie gośćmi, to ich wizyta pozostawiła we mnie ślad, który – to pewne! – nigdy nie zostanie zatarty. Odstęp kilkudziesięciu lat sprawia zaś, że mogę dostrzec i zrozumieć, jak wiele dla mnie uczynili – Oni, niespełnieni do końca mistrzowie mojego dzieciństwa...

## Idol i mistrz – w stronę Stachury

Weszłam do pokoju uroczej nastolatki. Z plakatu wiszącego na wewnętrznej stronie drzwi popatrzył na mnie rockowy muzyk. W mroku pokoju cicho płynęła muzyka. Eliza siedziała po turecku. Była ubrana w czarne, obcisłe spodnie i czarną luźną koszulę. Przeguby jej dłoni ozdabiały kolorowe plecionki. Długie włosy opadały na ramiona, zakrywając jej twarz. Pomyślałam: „Jak bardzo przypominasz mnie samą, sprzed kilkunastu lat”. Usiadłam obok niej. Mówiliśmy niewiele, skupiając się na słuchaniu muzyki. Gdy wyszłam z pokoju, uśmiechając się do siebie, zanuciłam piosenkę Grupy pod Budą:

Ja do szkoły chodziłam w glanach, z flanelową koszulą na wierzch, a z walkmana leciała Nirwana, od poranku po szary zmierzch. Tamten facet grał takie nuty, że się chciało odlecieć z nim, za horyzont przez jesień zasnuty lub ze skręta niebieski dym. Sprawa znana od pokoleń, których tyle już ubyło, że zmieniają się idole, ale wciąż ta sama miłość...<sup>1</sup>

\*

Fascynacja idolem to istotny rozdział w życiu dorastającego człowieka, który poszukuje wzorców do naśladowania. Informacje o idolu pozyskuje z gazet, telewizji czy w obecnych czasach z Internetu. Młody człowiek do pewnego stopnia żyje życiem idola, śledzi na bieżąco wszystko to, co dzieje się wokół konkretnej postaci. Zauroczenie idolem może nagle wygasnąć lub przerodzić się w kolejną fascynację. W sprzyjających okolicznościach idol może stać się kimś więcej aniżeli tylko postacią godną naśladowania. Mając kilkanaście lat, człowiek poszukuje zrozumienia świata, w kulturze euroamerykańskiej to ostatnie często przychodzi do niego poprzez obcowanie z muzyką i poezją. Nie wiem, jak obecnie młodzież postrzega np. przestrzeń ją otaczającą, wiem natomiast, jak wyglądało to wtedy, gdy dorastało moje pokolenie. „Szarość” miejsca, gdzie mieszkałam, była wręcz przygnębiająca. Wszystko wokół było „szare”: dom, szkoła, przystanek i autobus wiozący do szkoły. W świecie, w którym żyłam, nie dostrzegałam niczego, co dawałoby nadzieję na inną, „kolorową” jakość wychyloną ku przyszłości. Chyba nawet nie podejmowałam próby odkrycia owej odmiennej jakości; trwałam pogrążona w marazmie dnia codziennego, podświadomie będąc przekonaną, że i tak nic się nie zmieni. Myliłam się jednak. Uśmierzenie egzystencjalnego bólu nastolatki przyszło znienacka, a stało się to za sprawą tekstów Edwarda Stachury. Zanurzając się w jego twórczość, z jednej strony stawałam się jeszcze bardziej samotna, z drugiej zaś strony wiedziałam, że wreszcie odnalazłam kogoś, kto mógłby zrozumieć, co przeżywam.

---

<sup>1</sup> Fragment piosenki Grupy pod Budą pt. *Ta sama miłość* pochodzi ze strony internetowej zespołu: [http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id\\_kom=piosenki&id\\_piosenki=198](http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=198); słowa napisał Andrzej Sikorowski.

Teksty Stachury działały siłą zawartego w nich ogromu rozpaczy, idealnie odzwierciedlającego niepokoję młodego, zagubionego pokolenia i cechujących je „rozdręganych” emocji. Stachura wydawał się być skrajnie autentyczny w tworzonych przez siebie poezji i prozie, autentyczności zaświadczał też w swych dziennikach; to powodowało, że stopniowo – w trakcie uskuteczniejszej lektury – stawał się moim mistrzem. Najprościej rzecz ujmując, Stachurowe mistrzostwo polegało na dzieleniu się darem współdoświadczenia rzeczywistości, w której zmuszona byłam funkcjonować, i jej doskonałym „przekładzie” na słowa, z którymi łatwo było się utożsamić. Stachura mówił językiem scalania w jedno tego, co przeminęło, tego co jest i tego, co dopiero nadejdzie:

Chodź człowieku, coś ci powiem  
 Chodźcie wszystkie stany  
 Kolorowi, biali, czarni  
 Chodźcie zwłaszcza wy, ludkowie  
 Przez na oścież bramy  
 Dla wszystkich starczy miejsca  
 Pod wielkim dachem nieba (Stachura 2007: 58).

Dzięki takim jak powyższe frazom odnajdywałam wewnętrzny spokój, mówiąc patetycznie – roztapiałam się w komunii dusz. Nikt tak jak Stachura nie umiał pojąć smutku człowieka zagubionego i nieustannie poszukującego. Dodatkowo, potrafił ów nieprzebrany niekiedy smutek przedziwnie, niewytłumaczalnie unieść prostym zdaniem w stylu: „Rozdzierający jak tygrysa pazur antylopy plecy jest smutek człowieczy” (tamże: 88). Język, którego używał Stachura, chyba dla każdego, kto spotykał się z jego literaturą, był czymś nieoczywistym. Czytanie jego tekstów było wyzwaniem ze względu na umiejętność posługiwania się nietypową, mocno abstrakcyjną formą. W wielu utworach pojawiały się niezrozumiałe, a zarazem niebanalne sformułowania, jak np. „pudowy kamień”<sup>2</sup>, co budziło zapewne nie tylko u mnie intelektualną ciekawość. Aczkolwiek, poza wszystkim innym, Stachura był kimś mi bliskim, kimś, z kim chciało się po prostu *być*. Czytając Stachurowe dzienniki, dowiadywałam się, co ich autor lubił, za czym bądź za kim tęsknił; dowiadywałam się wiele także o emocjach, jakie nim targały – widziałam jego obraz, w którym, to bodaj najważniejsze, mogłam odnaleźć część siebie. Ze Stedem<sup>3</sup> można było płakać – i śmiać się. Kiedy czułam się wyalienowana, krzepiącą stawała się myśl, że gdyby Stachura żył, mógłby odczuwać podobnie jak ja, szerzej – jak moje pokolenie; „Chodzę tu, chodzę tam, w tłumie ludzi jestem sam” (Stachura 1997: 44). Wojskowy plecak, a w nim zniszczony egzemplarz *Fabula rasa*<sup>4</sup>, pożółkłe kartki, postrzępiona

<sup>2</sup> Pudowy – od słowa „pud” – jednostki masy używanej w Rosji i Królestwie Polskim. Jeden pud odpowiada 16,38 kg.

<sup>3</sup> Sted – tak mówili do Edwarda Stachury przyjaciele.

<sup>4</sup> *Fabula rasa*, powieść Edwarda Stachury.

okładka imitująca jeans i poruszający się po meandrach wyobraźni wizerunek mistrza, także występującego, jakże by inaczej?, w odcieniach wszechobecnej „szarości”. Szłam drogą, wokół której rozciągały się czarno-białe pola, wiał zimny wiatr, jednakże podarte spodnie i sznurkowy biały sweter oraz skórzana powycierana kurtka były świetną kreacją na każdą porę roku. „Ubieranie się w smutek” było w pewnym sensie formą podkreślenia strojem własnej indywidualności. Istotnym było, by „szarością wyróżniać się z szarości” – ot taki paradoks. Wszyscy „tragiczni i legendarni”<sup>5</sup> byli dla mnie ważni, jednakże pośród nich to Stachura był najważniejszym spośród ważnych. Zastanawiam się, czy w największym stopniu nie stało się to przez to, iż odnalazłam w jego dziełach to, co teraz nazwałabym szacunkiem dla zwyczajnych ludzi... Otwieram dzienniki i czytam: „Patrzę na zwyczajnych ludzi, do których mnie zawsze tak bardzo ciągnęło, nad twardym losem których tak bardzo cierpiełam, których tak bardzo kochałam, i teraz jeszcze więcej w biedzie mojej kocham ich” (Stachura 1998: 49). Czy mistrz nie powinien być dla ludzi i z ludźmi? Czy nie powinien spełniać warunku dawania świadectwa współistnienia z innymi? Taki był właśnie Stachura-autor, którego poznałam i odkryłam dla siebie.

Jakże biedny jest człowiek i jakże dzielny w swojej biedzie. Samiuteńki w świecie i chyba we wszechświecie. Posiada świadomość i słowa, za pomocą których nie może porozumieć się z przyrodą ani ze światem nadprzyrodzonym, który mnie słucha, ale nie odpowiada w sposób wyraźnie słyszalny, widzialny, dotykalny na słowa modlitewne od tysiąca lat wypowiedane, szeptane, śpiewane czy w rozpacz krzyżane. Jakże zahartowany w swojej biedzie jest człowiek (Stachura 2000: 66).

\*

Mistrzowie z lat młodości dają możliwość podróży w czasie. Gdy zanurzam się we wspomnieniach, widzę siebie siedzącą przy stoliku w ponurej restauracji z bliskim dla mnie człowiekiem, przy wspólnej szklance herbaty. Na dwie nie było nas stać. W myślach spaceruję po parku z koleżankami i kolegami. Proszę kolegę o pożyczenie tomiku poezji z 1974 r. z pięknymi wierszami Bolesława Leśmiana. Nieoczekiwanie tomik staje się moją własnością. Teraz, gdy kieruję wzrok na pomarańczową książeczkę pt. *Wybór poezji polskiej, wierszu, rodzona moja mowo*, pojawia się uśmiech na mojej twarzy. Cieszę się, że urodziłam się w czasach, w których rozmowy w cztery oczy, spacer, czytanie nie były zmaćcone dźwiękiem smsów, maili, telefonów. To stwarzało zupełnie inną perspektywę postrzegania otoczenia. Człowiek dojrzewający to człowiek na różne sposoby cierpiący, widzący swoje nieszczęście jako najbardziej tragiczne i wyjątkowe. Mistrzowie to ci, co otwierają

---

<sup>5</sup> Zwrot zaczerpnięty z książki pt. *Tragiczni i legendarni* Jana Marxa, odnoszący się do poetów, takich jak: Halina Poświatowska, Rafał Wojaczek, Andrzej Bursa, artystów, których twórczość nieodzownie związana była z kruchością ich życia.



przed nim nowe horyzonty. Dla wielu, jeśli nie dla większości z nas, wraz z ukończeniem szkoły, symbolicznym przejściem do dorosłego życia, przygoda z mistrzami/Mistrzami kończy się. Niektórzy mają jednak więcej szczęścia i do nich zaliczam się ja. Mistrzowie z czasów młodości w pewnym sensie przygotowali mnie do tego, co wydarzyło się w późniejszym etapie mojego życia.

## Spotkać mistrza nauczyciela

Natrafiłam kiedyś na przysłowie mówiące o tym, że mistrz pojawia się wtedy, gdy uczeń jest gotowy<sup>6</sup>. Ta gotowość rodzi się z nieco innej potrzeby niż li tylko znalezienie pokrewnej duszy, pomagającej – choćby pośrednio, za pomocą literatury – odnaleźć się w zawiłościach nastoletniego dorastania. Tym razem sprawa dotyczy sfery całkiem świadomego już dążenia do osobistego rozwoju. Sądzę, iż przynajmniej w niektórych wymiarach rozwój ten nie byłby możliwy lub przynajmniej pozostałby mocno utrudniony bez obecności mistrza jako osoby zdolnej oddziaływać na nas w sposób pozwalający na prawdziwie twórczo-budujące samoodniesienia (te samoodniesienia to inaczej akty refleksywne, ponawiane w toczącym się nieustannie procesie zyskiwania „samowiedzy poznawczej” (por. Kafar 2017)).

Decyzję o kontynuacji studiów po kilku latach przerwy traktuję jako w dużej mierze zwrotną. Podejmując ją, zastanawiałam się, czy będę umiała przeobrazić ją w coś faktycznie usensowniającego mój wybór. Znajdowałam się wówczas w takim momencie życia, w którym potrzebowałam inspiracji i drogowskazów. Dominowała we mnie chęć wybicia się z mentalnej pustki, powoli podmienianej przez wzrastającą chęć na życie: „Wędrowką jedną życia jest człowieka: Idzie wciąż, Dalej wciąż... Dokąd? Skąd? Jak chmura zwiewna życie jest człowieka: Płynie wwyż, Płynie wniź, Śmierć go czeka. To nic! Dopóki sił, Trzeba żyć, Będę żyć!” (Stachura 1998: 14), powtarzałam, przygotowując się na kolejną konfrontację ze światem. Wszechogarniające mnie momentami Rozpacz, Smutek, Żal spowodowane współuczestnictwem w chorowaniu bliskiej mi osoby zaczęły nabierać nowego wyrazu za sprawą tekstów Marcina Kafara. Eseje autobiograficzne, takie jak chociażby: *Życ i umierać w nadziei. Moralno-religijne aspekty choroby terminalnej* (Kafar 2010a), *Bliskie relacje w doświadczaniu choroby terminalnej i żałobie* (Kafar 2010b), *O odchodzeniu najbliższych. Przyczynek do antropologii osobistej* (Kafar 2010c), a przede wszystkim książka pt. *W świecie wygnañców, wdów i sierot. O pewnym wariacie antropologii zaangażowanej* (Kafar 2013), opowiadały o zmaganiach ich autora z podobnymi do moich doświadczeniami. Lektura tych prac okazała się być pod wieloma względami rozświetlająca, to jednak, co uważam w niej za fundamentalne, sprowadzało się do pokazania mi, jak niedocenianą wartością jest – paradoksalnie – wychodzenie poza własne doświadczenie. Bycie sobą rodzi się w akcie przekraczania

<sup>6</sup> Autor nieznany, przysłowie prawdopodobnie chińskie.

siebie, własnych ograniczeń; to właśnie przesłanie stało się dla mnie kluczem do poznania obszarów wcześniej egzystencjalnie „mglistych” i trudnych „do pojęcia”, obszarów, które wzbudzały we mnie zarazem lęk i fascynację.

Pomimo tego, że spędziłam wiele godzin na zgłębianiu pasjonujących osobistych historii, to wciąż nie wiedziałam, czy właściwie interpretuję słowa Marcina Kafara. Czułam, że sama nie jestem w stanie dalej unieść tej wiedzy, że odkrywanie kolejnych, ukrytych między wierszami wymiarów staje się zbyt trudne. Zdarza się przecież, że sięgamy po książkę, ale jeśli treści w niej zawarte nie są dla nas wystarczająco zrozumiałe, odkładamy ją na później, podejmując ryzyko, że nigdy nie nadejdzie właściwy moment, by zmierzyć się ponownie z ciekawym, ale zbyt trudnym dla nas zagadnieniem. Będąc w takiej właśnie sytuacji, zdecydowałam się na bezpośrednie spotkanie z autorem *W świecie wygnańców, wdów i sierot*. Do końca nie byłam pewna, czy wypada poprosić o konsultacje, zajmować czas swoją osobą. Byłam jednak przekonana, że rozmowa z człowiekiem, który swoimi tekstami znacząco wpłynął na mnie, jest mi potrzebna. Nie oczekiwałam „prowadzenia za rękę”, nie rościłam sobie prawa do ewentualnych kolejnych intelektualnych spotkań, jedynie przeczuwałam, iż ta rozmowa sprawi, że uzyskam odpowiedź na nurtujące mnie pytania. I tak też się stało, a niniejszy esej zaświadcza o tym, że tamta rozmowa miała i ma swój dalszy ciąg.

### **Zamiast zakończenia: Czy potrzebni są mistrzowie?<sup>7</sup>**

Jeśli uczeń i mistrz patrzą w tę samą stronę, obaj mogą liczyć na to, że wcześniej czy później na horyzoncie otworzą się przed nimi nowe – wspólne – przestrzenie poznania. Gdy myślę o tym, że podczas minionych lat mogłam nie spotkać żadnego z moich mistrzów – tych, których wymieniłam, a także tych, o których nie wspominałam w swoich rozważaniach, widzę siebie jako człowieka ubogiego. Żeby móc się rozwijać, trzeba nauczyć się czerpać z wiedzy i mądrości innych. Poruszanie się jedynie w kręgu własnych myśli bywa wielką przygodą, ale nie jest ono wystarczające do prawdziwego poznania zarówno siebie, jak i innych ludzi. Zamykając się w zakamarkach własnego doświadczenia, można ulec złudzeniu, że są one unikatowe. Na powtarzalność słów trafnie zwrócił uwagę Michał Rydlewski w artykule pt. *Wszyscy jesteście wymyśleni*, odwołując się do następującej konstatacji Marka Hłaski: „Nikt nie ma własnych słów. Wszyscy powtarzają te same świństwa od tysięcy lat” (Hłasko 1993: 196, za: Rydlewski 2016: 142). W moim pojmowaniu mistrzostwa, mistrza zaczyna się dostrzegać wraz z budzącą się w nas ciekawością, otwartością i wrażliwością w stosunku do innych ludzi. O autentyczności mistrza zaświadcza jego stosunek względem tego, dla kogo występuje on jako mistrz.

---

<sup>7</sup> Nawiązuję do artykułu pt. *Mistrzowie – preliminaria. O założeniach pewnego projektu badawczego* (Kafar, Kola 2016).

Wszelako dopełnienie mistrzostwa dokonuje się w żywej relacji, przekraczającej wymiar choćby i najmądrzejszych ksiąg. Swoim współistnieniem z innymi mistrz daje świadectwo własnego człowieczeństwa. Nie obawia się i nie wstydzi kontaktu z uczniem – jest ciekawy, czy i czym wiedza, którą mu podarował, zaowocuje. Mistrz czasów współczesnych jest (powinien być?) więc człowiekiem z krwi i kości, kimś obecnym pośród innych ludzi. Jest otwartą księgą, w której póki żyje, będzie dopisywał kolejne rozdziały, z którymi uczeń, w razie potrzeby, będzie mógł się zapoznać. W moim przypadku mistrzowie uwalniali mnie z nagromadzonych emocji, stymulowali moje myślenie, w ten sposób kształtując mnie jako człowieka. W dorosłym życiu potrzebowałam mistrza, który będzie potrafił wypowiedzieć to, czego ja nie umiem wypowiedzieć i – wzbudzając coś w rodzaju intelektualnej zazdrości – zachęci mnie do poszukiwań i odkryć<sup>8</sup>. Ta podróż bez „mistrzowskiego oka” byłaby jedynie tułaczką po interesujących mnie obszarach wiedzy. Mistrz pokazuje i toruje drogę do wolności, pozwala rozpoznać nieznane wcześniej ścieżki, pozwala też po nich błądzić. Mistrza można spotkać jedynie w drodze. Droga skłania do poszukiwań, a nawet przymusza do nich, w sprzyjających okolicznościach stając się budującym nas wyzwaniem. Mistrzowie są potrzebni wszystkim, nawet mistrzom. Nauczyłam się również, że jeżeli jest nam dane spotkać na swojej drodze mistrza, z którym odczuwa się wyjątkową nić porozumienia, to nie należy bać się podążać za nim; warto zaufać poecie, powiadającemu: „kto wiecznie błądzi – wiecznie znajduje i nigdy do celu nie zabłądzi” (Stachura 2007: 106).

## Bibliografia

Bochner A. P., Ellis C. (2016) *Evocative Autoethnography. Writing Lives and Telling Stories*, New York, Routledge Taylor & Francis Group.

Czaja D. (2013) *Antropologia jako ćwiczenie duchowe w: Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 395–420.

Kafar M. (2010a) *Żyć i umierać w nadziei. Moralno-religijne aspekty choroby terminalnej w: Nie czas chorować? Zdrowie, choroba i leczenie w perspektywie antropologii medycznej*, D. Penkala-Gawęcka (red.), Poznań, Wydawnictwo Biblioteka Telgte, s. 177–194.

Kafar M. (2010b) *Bliskie relacje w doświadczaniu choroby terminalnej i żałobie w: Doświadczenie choroby w perspektywie badań interdyscyplinarnych*, B. Płonka-Syroka, M. Skrzypek (red.), Wrocław, Wydawnictwo Medyczne Akademii Śląskiej, s. 353–366.

<sup>8</sup> Jak dotychczas, te poszukiwania i odkrycia znalazły wyraz m.in. w pracy magisterskiej pt. *Opieka nad osobą bliską z problemem zanikającej pamięci. Na przykładzie rodzin osób chorych przebywających w ośrodku „Nasz Dom”*, Łódź 2017, napisanej pod kierunkiem dr. Marcina Kafara.

Kafar M. (2010c) *O odchodzeniu najbliższych. Przyczynek do antropologii osobistej w: Antropologia zaangażowana(?)*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace etnograficzne, zesz. 38, F. Wróblewski i in. (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 157–166.

Kafar M. (2013) *W świecie wygnańców, wdów i sierot*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kafar M. (2017) *Zyskiwanie samowiedzy poznawczej jako proces edukacyjny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(4), s. 270–284.

Kafar M., Kola A. F. (2016) *Mistrzowie – preliminaria. O założeniach pewnego projektu badawczego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(2), s. 190–196.

Rydlewski M. (2016) *Wszyscy jesteśmy wymyśleni w: Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 127–146.

Stachura E. (1997) *Zobaczysz*, Warszawa, Wydawnictwo Sternik.

Stachura E. (1998) *Postriatum*, Warszawa, Wydawnictwo Kurpisz i Pogonowski.

Stachura E. (2000) *Fabula rasa*, Warszawa, Wydawnictwo C&T.

Stachura E. (2007) *Gdziekolwiek jesteś*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Tischner J. (2001) *Etyka wartości i nadziei w: A. Kłoczowski, J. Tischner, Wobec wartości*, Poznań, Wydawnictwo W Drodze, s. 9–132.

Monika Modrzejewska-Świgulska\* 

## **„I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z Mistrzami”: relacje z innymi przedstawicielami dziedziny a rozwój zawodowy w narracjach polskich reżyserek**

### **Abstrakt**

Autorka opracowania referuje fragmenty badań jakościowych prowadzonych wśród polskich – czynnych zawodowo – reżyserek filmowych, teatralnych i telewizyjnych. Artykuł został podzielony na trzy części: wprowadzenie teoretyczne, metodologiczne i organizacyjne aspekty badań, raport z badań własnych. W artykule szkicowo zaprezentowany został model rozwoju zawodowego (cztery etapy / obszary rozwoju profesjonalnego) oraz znaczenie innych przedstawicieli reżyserii dla rozwoju zawodowego reżyserek, ze szczególnym omówieniem pierwszego etapu – orientowanie się w zawodzie.

**Słowa kluczowe:** reżyserki, rozwój zawodowy, badania jakościowe, ważni inni.

### **“And I will not say that these were any such meetings with masters”: Relations with other Representatives of the Field, and Professional Development in the Narrations of Polish Female Directors**

### **Abstract**

The author of the study refers to fragments of qualitative research conducted among Polish – professionally active – film, theatre and television directors. The article has been divided into three parts: theoretical, methodological and organizational aspects of research, selected conclusions from the author’s own research. The article presents

\* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu.

a sketchy model of professional development (four stages / areas of professional development) and the importance of other directors for moving in the professional hierarchy, with a special discussion of the first stage – orientation in the profession / in the field of creativity.

**Keywords:** directors, professional development, qualitative research, important other.

## Wprowadzenie

Podstawę niniejszego artykułu stanowią badania jakościowe<sup>1</sup> prowadzone wśród polskich – czynnych zawodowo – reżyserek filmowych, teatralnych i telewizyjnych. Odwołują się tutaj do rezultatów badań związanych z wybranym wątkiem biograficznym, którym jest znaczenie relacji z innymi przedstawicielami reżyserii dla rozwoju zawodowego rozmówczyń. Wątek ten pojawił się we wszystkich wywiadach, choć różnie wybrzmiewał u przedstawicielek kolejnych pokoleń reżyserek. Tekst nie zawiera wyczerpującej analizy dróg zawodowych polskich reżyserek. Pragnę wzbogacić wątki biograficzne nad twórczością, w których nieczęsto podejmuje się wątek artystycznej twórczości profesjonalnej, rozwoju profesjonalnego oraz dynamizujących go czynników – z perspektywy samych twórców.

\*

Reżyseria to nadal jedna z najbardziej zmaskulinizowanych profesji artystycznych. Nieobecność kobiet w kinie i teatrze polskim mogła być związana z niepisаныmi zasadami panującymi w środowisku filmowym. Kobiety delegowano do zadań twórczych o mniejszym znaczeniu (np. filmy dokumentalne, filmy i przedstawienia dla dzieci oraz młodzieży), pełniły więc funkcje pomocnicze (np. drugi reżyser, producentka) czy spotykały się z niepoważnym traktowaniem i nieprzyjaznymi przekonaniami na temat posiadanych predyspozycji do zawodu reżysera (Tomasik 2004; Wejbert-Wąsiewicz 2015a, 2015b; Talarczyk-Gubała 2013a, 2013b; Modrzejewska-Świgulska 2018). Tym bardziej intryguje mnie poznawanie i opisywanie: w jaki sposób reżyserki negocjują swoje miejsce w świecie filmu i teatru, w jaki sposób pokonują trudności na drodze do samodzielnej kariery, jakich momentów przełomowych doświadczają i jaką rolę przypisują innym przedstawicielom pola filmowego i teatralnego w narracjach o swojej drodze zawodowej oraz jak wyglądają realia pracy i codzienność zawodowa reżyserek.

Jednym z elementów strukturalnej analizy materiałów (auto)biograficznych – a do takich zaliczam pozyskane materiały badawcze – jest identyfikacja *doradców biograficznych, ważnych innych, znaczących innych, mniej ważnych innych czy*

---

<sup>1</sup> Przyjmuję rozumienie badań jakościowych za: Denzin, Lincoln (2009: 21–57).

*orientujących innych* (Denzin 1966; Urbaniak-Zajac, Kos 2013). To również istotny wątek badań nad twórczością profesjonalną i wybitną, wskazuje się bowiem znaczącą rolę rodziców, opiekunów w procesie socjalizacji oraz nauki wybranej dziedziny twórczości (naukowej, artystycznej) przez przyszłych twórców (Gardner 1993; Całek 2012). W literaturze podkreśla się niejednoznaczny charakter relacji przyszłych twórców z autorytetami – mistrzami w danej dziedzinie – wzmacniający i inspirujący, jednocześnie emocjonalnie trudny. Zwykle jednak opisuje się pozytywny wpływ mentorów i wzorów osobowych na rozwój talentu, planowanie kariery, wprowadzenie do środowiska oraz uwrażliwianie na formalne i nieformalne zasady rządzących wybraną dziedziną twórczości (Simonton 2010; Gardner 1993; Galenson 2009; Całek 2012; Okraj 2017; Lebuda, Csíkszentmihályi 2018). Spotkanie z autorytetem i jego sposobem myślenia Krzysztof J. Szmidt określa jako „doniosłe spotkanie”, bowiem krystalizuje dalszy rozwój zawodowy, „otwiera drzwi do świata nowych wartości i aktywności” (Szmidt 2019: 68). Bywa, że takie spotkania doświadczane są jako „epifanie”, „doświadczenia krystalizujące”, „objawienia”, „odkrycia”, „momenty zwrotne”, bo re-orientują sposób myślenia i działania, co ostatecznie znajduje odzwierciedlenie w wyborze tematów, strategii i instrumentarium badawczego czy repertuarze muzyków, sposobach obrazowania świata i stosowanych środków wyrazu u artystów wizualnych (Kafar 2011: 42–46). Szmidt (2017: 181), omawiając epifanie i doświadczenia krystalizujące w biografii twórczej, pisze:

W tym sensie doświadczenie tego rodzaju krystalizuje dalszy rozwój zarówno co do jego zasadniczych celów, jak i sposobów do nich prowadzących. Przeżycie krystalizujące jest na ogół jawną, widoczną reakcją na jakieś określone treści lub właściwości danej dziedziny (...). Prowadzi jednak u twórcy do (...) przeobrażeń dotyczących własnych wizji uprawiania twórczości (...).

Relacje z wybitnymi przedstawicielami danej dziedziny są konieczne w procesie rozwoju zawodowego, zwłaszcza na początku drogi twórczej, bez wątpienia ułatwiają nabywanie wiedzy i kompetencji profesjonalnych, pomagają funkcjonować w środowisku (np. nawiązywać kontakty, uczyć się skutecznych wzorów działania). Badania prowadzone wśród noblistów oraz wybitnych muzyków-solistów potwierdzają regułę – „najlepsi” poszukują wybitnie utalentowanych i zmotywowanych młodych twórców, którzy mogliby kontynuować już rozpoczęte kierunki badań, rozwijać szkołę myślenia, wizję artystyczną (Gardner 1993; Stasiakiewicz 1999; Wagner 2005; Całek 2012). Współpraca przyszłego twórcy z osobami znaczącymi obejmuje następujące obszary (Gardner 1993; Csíkszentmihályi 1996; Wagner 2005; Całek 2012, 2013; Ferenc 2012; Szmidt 2019):

- profesjonalny – dotyczy przekazywania warsztatu, technik tworzenia, wiedzy i umiejętności, nakreślenia problemów i pytań diskutowanych w danej

dziedzinie, ustalania celów rozwojowych. Eksperci/mistrzowie, osoby wybitne pomagają rozwijać zainteresowania, potencjał młodego adepta poprzez inspirowanie, dobieranie treści, tematów, repertuaru, zadań;

- środowiskowy – dotyczy poznawania pisanych i niepisanych zasad rządzących wybraną dziedziną. Mentor/opiekun wprowadza w środowiskowy kontekst uprawianej dziedziny, to znaczy m.in. zapoznaje z innymi twórcami, recenzentami/krytykami, informuje o zasadach przyznawania grantów, stypendiów oraz pomaga nawiązywać współpracę i tworzyć aliance;
- administracyjno-organizacyjny – dotyczy krótko i długoterminowego planowania kariery z uwzględnieniem kalendarium profesjonalnego (m.in. konkursy, festiwale, stypendia, staże, wystawy, publikacje, granty), tak aby młody twórca mógł komunikować i konfrontować swoje pomysły oraz osiągnięcia z innymi. Opiekun pomaga ustalać finansowe warunki pracy;
- psychologiczny – dotyczy uświadomionych i nieświadomych motywów w relacji, oczekiwań wobec siebie i drugiej strony, wyobrażeń, przypisywanych intencji, obaw, zaufania i szacunku, to ten poziom w dużej mierze decyduje, czy dana osoba zostanie wzorem osobowym. Jest to obszar budowania głębokich relacji zawodowych.

Relacje z autorytetami naznaczone są również napięciem emocjonalnym i decyzyjnym, które wiążą się z problemem naśladownictwa oraz koniecznością poszukiwania autonomicznej drogi rozwoju przez młodych twórców. Paradoksalnie, „namaszczony” uczeń nierzadko kwestionuje myśli i sposób pracy mistrza (Simonton 2010; Nęcka 2002; Miller, Cohen 2012), podejmuje decyzję o „odejściu” związaną z naturalną koniecznością przemyślenia na nowo swojego miejsca w danej dziedzinie twórczości. Nierzadko jest to moment przełomowy w biografii twórcy oraz początek znaczących osiągnięć, wytyczenie nowych kierunków poszukiwań w tej dziedzinie (por. Gardner 1993; Kafar 2011; Całek 2012). W koncepcji Modelowego Twórcy Howarda Gardnera<sup>2</sup>, jak pisze Anita Całek: „(...) zerwanie z dotychczasową tradycją jest również zerwaniem ze swoim mistrzem (...)” (2013: 260).

Zachowania i decyzje doświadczonych twórców/mistrzów znajdują więc swoje odzwierciedlenie w przebiegu drogi zawodowej przyszłych twórców, przyczyniają się do radykalnych przemian/metamorfoz biograficznych, np. zmiany dziedziny twórczej. W ten sposób stanowią doświadczenie krystalizujące cele aktywności twórczej i nierzadko cele życia.

---

<sup>2</sup> Koncepcja Modelowego Twórcy Howarda Gardnera powstała na podstawie badań biograficznych wybitnych naukowców, artystów i działaczy społecznych. Badacz wyróżnił w modelu fazy i przebieg procesu twórczego (od intuicji do zakomunikowania idei), zasugerował regułę 10 lat oraz doświadczeń krystalizujących, radykalnych przełomów twórczych czy owocnej asynchronii, które mają kluczowe znaczenie dla twórczości wybitnej i rozwoju danej dziedziny twórczości. Koncepcja została szczegółowo omówiona i zastosowana w praktyce badawczej przez Anitę Całek (zob. Gardner 1988; Gardner 1993; Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2011; Całek 2012, 2013; Szmidt 2013).



## Uwagi metodologiczne i przebieg badań

Nie określam głównej metody badawczej, swoją strategię gromadzenia danych „montuję”<sup>3</sup> z różnych technik badawczych. W swoim projekcie kieruję się przede wszystkim ciekawością i potrzebą dotarcia do zróżnicowanych materiałów dokumentujących uwarunkowania pracy zawodowej polskich reżyserek. Za wiodącą technikę uznałam wywiad swobodny, ponieważ umożliwia koncentrację na wybranym aspekcie badań, daje przestrzeń rozmówcom do przywołania własnych doświadczeń, a badaczowi poruszenia i nawiązywania do treści związanych z tematem badań<sup>4</sup> (Kvale 2004; Flick 2010; Denzin, Lincoln 2009; Kaufman 2010). Wywiady rozpoczynam ogólnym pytaniem:

*Proszę opowiedzieć mi historię swojej drogi zawodowej, jak to się stało, że wykonuje Pani zawód reżysera.*

Nie ograniczam się jednak do rozmów i wywiadów, uczestniczę w planach filmowych (serialu telewizyjnego emitowanego od wielu lat w Polsce, filmu fabularnego), próbach teatralnych, zajęciach na kierunku reżyserii teatralnej, udzielam się w Polskim Stowarzyszeniu Kobiet Filmowców, prowadzę warsztaty wspierające reżyserki w ich pracy zawodowej, czytam wypowiedzi reżyserek o swojej pracy, zamieszczane w prasie i Internecie. Materiał pochodzący z wywiadów swobodnych i rozmów (bezpośrednich, telefonicznych) uzupełniam więc prowadzeniem obserwacji bezpośredniej, bowiem umożliwia ona głębsze poznawanie „naturalnego” środowiska pracy twórczej (por. Konecki 2000; Lutyński 2000; Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001). Dodatkowo sięgam po zastane materiały (auto)biograficzne – wspomnienia, wywiady, artykuły dotyczące pracy twórczej reżyserek. Wypowiedzi artystek rozumiem jako społeczną praktykę komunikacyjną. Zakładam, że są zapisem określonej świadomości społecznej i stanowią odpowiedni materiał uzupełniający treści wywiadów. W materiałach zastanych poszukuję podobnych wątków poruszanych przez rozmówczynie, bo traktuję analizę wspomnianych tekstów jako sposób na triangulowanie danych zdobytych na drodze rozmów bezpośrednich. Obserwuję, słucham, pytam, działam po to, aby tworzyć jak najbardziej szczegółową „mapę” na temat kontekstów pracy polskich reżyserek, czyli – jak piszą Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (2009: 26) – „wzór dla interpretacyjnego doświadczenia”. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że „mapa” to nie to samo co „terytorium”, dlatego cały czas pozostaję w kontakcie ze środowiskiem reżyserek, aby móc w jego kręgu dyskutować efekty badań własnych – proponowane hipotezy, uogólnienia, modele. W tekście rekonstruuje opinie pochodzące z 16 wywiadów przeprowadzonych z reżyserkami filmowymi, teatralnymi i telewi-

---

<sup>3</sup> Za: Denzin i Lincoln (2009).

<sup>4</sup> Szerzej o interesujących mnie kwestiach piszę w tekście (zob. Modrzejewska-Świgulska 2018).

zyjnymi. Są to zarówno czynne już zawodowo studentki oraz absolwentki wyższych szkół artystycznych, które kończyły szkoły artystyczne w różnym czasie na przestrzeni kilkudziesięciu lat, najstarsza z nich jeszcze w latach 50., najmłodsze na początku XXI w. Wszystkie moje rozmówczynie mieszkają i pracują w Polsce, niektóre również za granicą. Nagrane wywiady poddane zostały standardowej transkrypcji, interesowało mnie „co” mówią rozmówczynie, a nie jak rekonstruują zdarzenia. Zebrane wywiady poddałam trzyetapowej analizie i interpretacji: 1) analizie w obrębie poszczególnych przypadków (od swobodnych skojarzeń, poprzez uporządkowanie formalne tekstu, do opisu strukturalnego); 2) porównywaniu wątków tematycznych pojawiających się w wywiadach (szukanie podobieństw i różnic); 3) uogólnieniu poprzez tworzenie typów biografii zawodowych, hipotetycznych modeli obrazujących uwarunkowania pracy twórczej reżyserek (por. Miles, Huberman 2000; Bertaux 2012; Urbaniak-Zajac, Kos 2013; Modrzejewska-Świgulska 2016, 2018)<sup>5</sup>.

## **Rozwój zawodowy reżyserek – propozycja modelu**

W narracjach odnajduję podzielane przez rozmówczynie doświadczenia związane z funkcjonowaniem w świecie filmu i teatru. Opisy rozwoju zawodowego różnią się w zależności od czasu ukończenia szkoły, aktualnej sytuacji zawodowej i realizowanych projektów twórczych. Rozmówczynie wskazały kilka elementów znaczących dla rozwoju zawodowego i przemieszczania się w hierarchii środowiska oraz odnoszenia sukcesów w świecie filmu i teatru. Są to przede wszystkim:

- uwarunkowania osobowe, m.in. predyspozycje do konstruktywnego radzenia sobie z sytuacjami stresującymi, zdolności „menadżerskie”<sup>6</sup>, „liderskie”, wysoka odporność na krytykę;
- uwarunkowania środowiskowe, m.in. inni twórcy/przedstawiciele dziedziny spotykani w różnych momentach kształcenia zawodowego i na dalszych etapach kariery;
- uwarunkowania polityczno-ekonomiczne oraz instytucjonalne, m.in. zmieniający się mecenat państwowy i prywatny, znikające i pojawiające się instytucje.

Mihály Csíkszentmihályi (1996) w swojej radykalnej teorii przyjmuje założenie: twórczość jest wynikiem interakcji trzech elementów – jednostek (twórców, zespołów badawczych, artystycznych), dziedziny twórczości i pola (środowiska, instytucji). Wieloletni cykl twórczości wybitnej przebiega od jednostek, poprzez selekcję pola i włączenia do dziedziny oryginalnych wytworów, idei.

---

<sup>5</sup> Czytelnik może prześledzić proces analizy danych referowany przeze mnie w kolejnych artykułach (Modrzejewska-Świgulska 2016, 2018; Okraj, Modrzejewska-Świgulska 2018).

<sup>6</sup> Wypowiedzi reżyserek zaznaczone zostały w cudzysłowie.

Obserwacja dróg zawodowych reżyserek pozwoliła na zrekonstruowanie modelu rozwoju zawodowego twórczyń, które debiutowały i realizowały karierę w odmiennych kontekstach polityczno-ekonomicznych. Model ma charakter hipotetyczny, wymaga dalszej eksploracji oraz nasycenia danymi. Stanowi jednak duże uproszczenie w porównaniu z rzeczywistością zawodową opisywaną przez reżyserki podczas rozmów (rycina 1). Proces uczenia się zawodu przez reżyserki obrazuję za pomocą dwóch wymiarów – doświadczenia zawodowego oraz autonomii artystycznej. Wspomniane wymiary nie tylko pojawiają się w wywołanych przeze mnie narracjach, ale i wywiadach udzielanych przez reżyserki dla prasy. Tak o swoim dojrzeniu artystycznym mówi Małgorzata Szumowska, reżyserka, która odnosi znaczące sukcesy w Polsce i za granicą:

(...) Krzysztof Kieślowski, Michael Haneke czy Pedro Almodovar. Oni odnaleźli swój język artystyczny dopiero po latach kręcenia filmów. Mając 46 lat, jest się dojrzałym artystą, zwłaszcza jeśli zaczęło się wcześniej. A ja zaczęłam bardzo wcześniej, bo miałam tylko 25 lat. (...) Długo zdobywałam doświadczenie, ale też nabierałam dystansu<sup>7</sup>. [wyróżnienie M. M.-Ś.]

Pierwszy wymiar modelu dotyczy nabywania doświadczenia i tworzy go dymensja: *duże doświadczenie zawodowe – brak doświadczenia zawodowego* (linia pionowa, rycina 1). Doświadczenie zawodowe opisywane jest jako proces uczenia się poprzez:

„Dosyć długo byłam asystentem reżysera i drugim reżyserem”

- zdobywanie szeroko pojętej wiedzy o filmie i teatrze;
- nabywanie kompetencji „rzemieślniczych”, „technicznych” związanych z reżyserowaniem filmów, przedstawień teatralnych i telewizyjnych;
- realizację wielu różnych zadań reżyserskich (np. komercyjnych, autorskich);
- terminowanie u wybitnych twórców, pełnienie funkcji pomocniczych na planach filmowych i próbach teatralnych;
- budowanie sieci kontaktów (kooperacji i aliansów artystycznych, duetów twórczych);
- nabywanie „odporności” psychicznej na trudne sytuacje zawodowe;
- poznawanie formalnych i nieformalnych zasad panujących w środowisku.

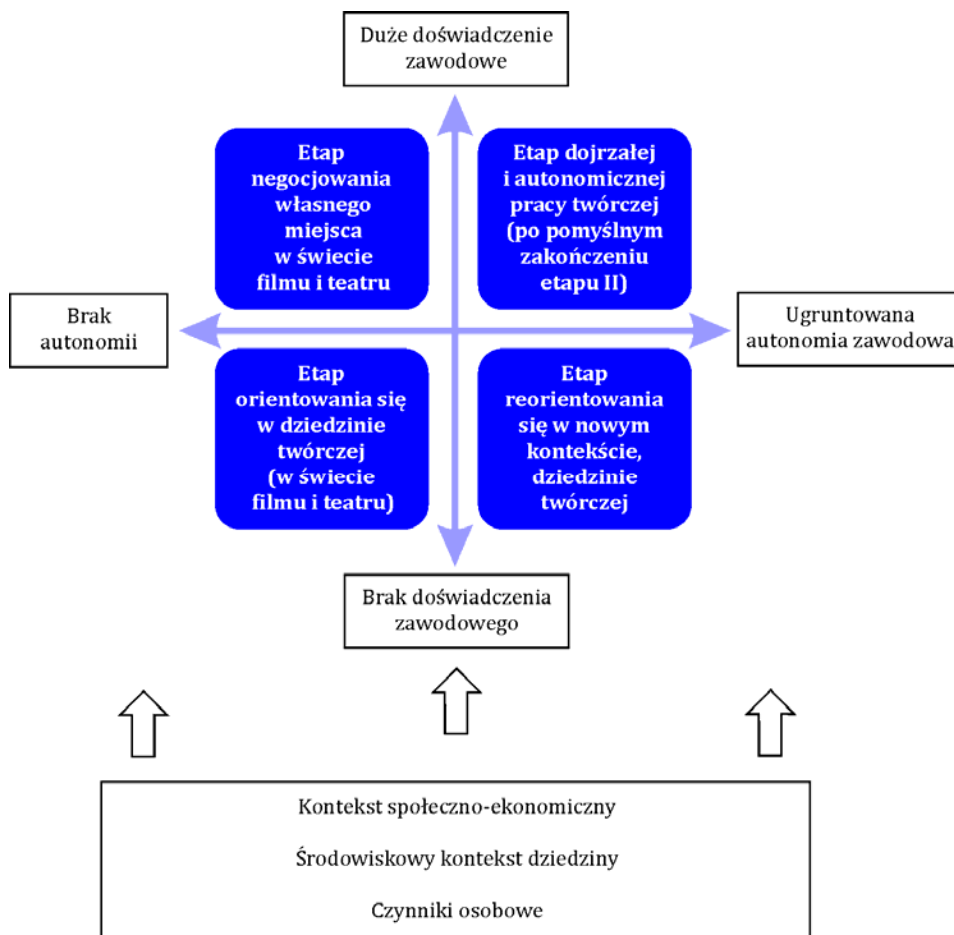
Drugi wymiar modelu opisuje proces budowania autonomii zawodowej/artystycznej i tworzy go dymensja: *brak autonomii – ugruntowana autonomia* (rozumiana jako możliwość realizowania autorskich pomysłów), jest charakteryzowany następującymi właściwościami (linia pozioma, rycina 1):

---

<sup>7</sup> *Kino z przypadku, filmowiec z zaskoczenie*, rozmowa z Małgorzatą Szumowską, „Forbes Women” 2019, 1, s. 31.

„Ja wiem, jakie filmy chcę robić”

- poczuciem bycia samodzielnym twórcą;
- płynnym realizowaniem zadań komercyjnych i autorskich, a w konsekwencji względnie stabilną sytuacją finansową (na najbliższe 4, 6 lat);
- świadomością własnego języka artystycznego, warsztatu artystycznego, przebiegu procesu twórczego;
- docenianiem twórczych umiejętności innych osób ze środowiska;
- pełnieniem roli – nauczyciela, mentora.



Ryc. 1. Model rozwoju zawodowego reżyserek

Źródło: badania własne.

Na przecięciu opisanych wyżej wymiarów powstają cztery podstawowe etapy/obszary rozwoju zawodowego. Każdy z etapów cechuje duża dynamika i zróżnicowanie czasowe w przebiegu indywidualnych biografii zawodowych. Na potrzeby tekstu jedynie szkicowo opisuję kolejne etapy rozwoju zawodowego, aby móc wprowadzić wątek relacji narratorek z innymi przedstawicielami dziedziny. Właściwy rozwój zawodowy poprzedza etap przygotowujący, nieuświadomiony, a związany z nabywaniem kapitału kulturowego w domu rodzinnym bądź dzięki nauczycielom i/lub znajomym, którzy inspirowali do obcowania z kulturą wyższą, i sublimowania własnych zainteresowań w obszarze szeroko pojętej humanistyki. Narratorki zwracały uwagę na dwa typy zainteresowań rozwijanych w szkole średniej: artystycznych i/lub humanistycznych (związanych z kształtowaniem gustu literackiego, muzycznego, nabywaniem wiedzy o kulturze) (por. Ślęzak 2009; Catek 2012, 2013; Okraj, Modrzejewska-Świągulska 2018; Okraj 2017; Lebuda, Csíksszentmihályi 2018).

Pierwszy etap to czas orientowania się zawodowego w trakcie edukacji profesjonalnej przypadającej przeważnie na naukę w wyższych szkołach filmowych, teatralnych i telewizyjnych. Rozpoczyna go moment pomyślnego zaliczenia egzaminów wstępnych poprzedzonych procesem przygotowania się do nich. Etap kończy się wraz z ukończeniem edukacji/uzyskaniem dyplomu bądź decyzją o zaprzestaniu nauki w szkole, ale kontynuowaniu pracy twórczej w praktyce. Uzyskanie dyplomu nie jest jednoznaczne z debiutem reżyserskim – samodzielnie wyreżyserowaną produkcją filmową bądź teatralną. Niektóre reżyserki debiutowały już na trzecim, czwartym roku studiów, inne wiele lat po ukończeniu szkoły (np. ponad 20 lat od ukończenia szkoły, jak w przypadku Barbary Sass-Zdort). Orientowanie się w zawodzie narratorki opisują jako uczenie się warsztatu telewizyjnego, filmowego czy teatralnego (nabywanie doświadczenia), ale przede wszystkim „hartowanie emocjonalne” do samodzielnej pracy w zawodzie.

Drugi etap zakłada intensywne negocjowanie własnego miejsca w świecie filmu i teatru, a rozpoczyna go realizacja autorskiego projektu reżyserskiego – debiut lub kolejna samodzielna produkcja (film długometrażowy, spektakl na liczącej się scenie teatru państwowego). Reżyserki często nadal współpracują z dojrzałymi twórcami (np. pełnią funkcje pomocnicze w zespołach filmowych), jednocześnie chcą realizować autorskie pomysły, dlatego rezygnują z tej współpracy. Jest to czas, jak określają go rozmówczynie, radzenia sobie poza „murami szkoły” i „czas pukania do drzwi” – czyli przekonywania innych do własnego pomysłu (dzwonienia do dyrektorów teatrów, przedstawiania pomysłów producentom, składania wniosków o dofinansowanie do instytucji pełniących rolę państwowego mecenatu, szukania prywatnych funduszy). Na tym etapie kariera reżyserek może potoczyć się różnie – zaowocować dużym sukcesem artystycznym lub w skrajnym przypadku doprowadzić do zmiany zawodu. Pomyślne zakończenie tego etapu pozwala na budowanie dalszej drogi i sukcesy zawodowe.

Trzeci etap, dojrzałej i autonomicznej pracy twórczej, cechuje intensywna praca nad autorskimi projektami oraz duża mobilność zawodowa. Twórczynie reżyserują na terenie całej Polsce, ale też za granicą, realizując przy tym zróżnicowane projekty, ale naznaczone własną wrażliwością i językiem artystycznym. Rozmówczynie tworzą w sieci kontaktów i projektów, płynnie realizują kolejne autorskie projekty. Mają poczucie ustabilizowanej sytuacji finansowej.

Ostatni, czwarty, etap pojawił się w dwóch narracjach u reżyserek najstarszego pokolenia, a dotyczy konieczności reorientowania się w nowym kontekście dziedzin i środowiska, w którym rozwijały swoją drogę artystyczną. Zmiana sytuacji społeczno-ekonomicznej, dojście do „głosu młodszych kolegów”, a w konsekwencji trudności z pozyskiwaniem funduszy (doświadczenie zdobyte w innych warunkach już nie wystarcza) powodują, że rozmówczynie muszą ponownie odpowiedzieć sobie na pytanie o ich dalsze losy twórcze. Ograniczają własną pracę twórczą (np. reżyserowanie tylko w teatrze, a rezygnacja z pracy na planach filmowych), ale w zamian podejmują aktywność na rzecz uczenia innych (młodych twórców) oraz często pełnią role eksperckie (zob. Modrzejewska-Świgulska 2016, 2018; Okraj, Modrzejewska-Świgulska 2018).

W przekonaniu reżyserek istotnymi czynnikami dynamizującymi rozwój zawodowy są: samodeterminacja, uczenie się kompetencji zawodowych, energia życiowa, przeświadczenie o istotności realizowanych tematów oraz współpraca z innymi przedstawicielami dziedziny (o czym piszę dalej). Reżyserki, aby zakomunikować własne pomysły, nadać im postać materialną, podejmują bowiem wiele skoordynowanych i heteronomicznych działań we współpracy z innymi przedstawicielami dziedziny (por. Becker 1982). Takie postrzeganie rozwoju zawodowego przywołuje na myśl teorię autodeterminacji Richard Ryan i Edward Deci powstałą na gruncie badań nad motywacją wewnętrzną i zewnętrzną. Badacze wychodzą z założenia, że kluczowe dla rozwoju, również zawodowego, jest zaspokajanie następujących potrzeb: relacji społecznych, kompetencji i autonomii (podejmowanie aktywności zależnych od zainteresowań i zgodnych z własnym systemem wartości) (zob. Chrupała-Pniak, Grabowski 2016; Tokarz 2005).

Zaproponowany model wpisuje się w systemowe koncepcje twórczości, bowiem dla rozwoju zawodowego profesjonalnych twórców w dziedzinie reżyserii mają znaczenie zarówno czynniki makrospołeczne (kulturowe, ekonomiczne i polityczne), jak i osobowe. Ciekawym wątkiem kolejnych analiz będzie porównanie zaproponowanego modelu z już istniejącymi modelami rozwoju twórczości (szczególnie koncepcjami fazowymi i systemowymi) oraz ogólnymi modelami rozwoju zawodowego i nabywania kompetencji profesjonalnych (Myszka-Strychalska 2017).

## Znaczenie relacji z innymi przedstawicielami reżyserii dla rozwoju zawodowego rozmówczyń

„Stawanie się członkiem kultury oznacza uczenie się nowych rzeczy od innych ludzi”.

Michael Tomasello

Narracje reżyserek ujawniły istotne biograficznie interwencje innych przedstawicieli reżyserii spotkanych na kolejnych etapach drogi zawodowej. Wątek uczenia się zawodu od innych przedstawicieli dziedziny, dojrzałych twórców i kolegów stanowi istotny wątek biograficznych badań nad życiem i pracą twórców (zob. m.in. Gardner 1993; Csíkszentmihályi 1996; Całek 2012). Dlatego punktem wyjścia jest dla mnie następujące założenie – przyszłe artystki uczą się zawodu w relacji z innymi przedstawicielami danej profesji (por. Wagner 2005; Ślęzak 2009; Ferenc 2012). Becker, Strauss (1956) (za: Wagner 2005: 22) zakładają:

(...) kariera jest drogą zawodową aktora, składającą się z łańcucha etapów następujących po sobie i różniących się pomiędzy sobą jakością interakcji, w które są zaangażowane osoby należące do otoczenia zawodowego i odgrywają w danym środowisku istotną rolę.

Na każdym z etapów rozwoju zawodowego pojawiają się osoby, których działania dynamizują sytuację zawodową rozmówczyń. Na pierwszym etapie – orientowania się w zawodzie – są to przede wszystkim wykładowcy oraz inni studenci szkół filmowych, teatralnych i telewizyjnych. Obraz tych dwóch grup w opowieściach reżyserek jest dwuznaczny. Wykładowcy z jednej strony inspirują, „pokazują, jak opowiadać dobre historie”, z drugiej strony stosują zastanawiające środki przemocy psychicznej – „wykluczenie”, „ośmieszenie”, „negowanie”, „krzyk”. Dla narratorek, zwłaszcza absolwentek PWSTTiT w Łodzi, takie zachowania są świadomą taktyką edukacyjną i mają „uodpornić na trudną rzeczywistość, kiedy będzie trzeba działać poza szkołą”. Relacje z kolegami portretowane są na osi typu: od współpracy („przeładowaliśmy się w sobie”, „uczyliśmy od siebie”) do rywalizacji („czuło się rywalizację między nami”). Negocjowanie swojego miejsca w świecie filmu i teatru, drugi etap rozwoju zawodowego, łączy się w narracjach z wątkami terminowania u dojrzałych twórców, wybitnych reżyserów oraz zawiązywaniem koalicji czy tandemów twórczych (np. reżyserka – operator). Narratorki podkreślały zespołowy i relacyjny charakter pracy reżysera – na każdym jej etapie, od szukania pomysłów do realizacji ostatecznego produktu. Jednym z kluczowych momentów w biografiami starszych reżyserek filmowych był moment kołaudacji (decyzji zespołu o dalszych losach filmu), który decydował o dalszej karierze<sup>8</sup>. Intensywna

---

<sup>8</sup> Znana jest historia „przerwanej” kariery Ewy Kruk (Talarczyk-Gubała 2013a).

i autonomiczna praca twórcza w narracjach wiąże się z wątkiem zmiany roli, a reżyserki same stają się ważnymi innymi dla młodszego pokolenia twórców (poszukują talentów, ciekawych osobowości artystycznych). Na etapie re-orientowania się w zawodzie w narracjach znikają znaczące osoby – pojawia się wątek osamotnienia, buntu wobec „młodszych kolegów” ze środowiska. W tabeli zamieszczam charakterystykę relacji z innymi przedstawicielami i skutki biograficzne tych spotkań (tabela 1).

Poniżej koncentruję się na relacjach reżyserek z innymi przedstawicielami dziedziny spotkanymi na pierwszym etapie rozwoju zawodowego – orientowania się w zawodzie, czyli podczas edukacji profesjonalnej rozumianej tutaj jako studiowanie i/lub terminowanie u osoby mającej wysoki status w środowisku. Opowieści o relacjach z wykładowcami ujawniły klasyczną opozycję między systemem a podmiotem realizującym swoje cele twórcze. Zrekonstruowałam trzy typy postaw: poszukiwanie wsparcia w systemie, potrzebę pracy poza systemem oraz potrzebę zmiany systemu. Za przykłady posłużą poniższe historie reprezentantek średniego i najmłodszego pokolenia reżyserek.

Historia I – *Ja jestem człowiekiem, który musi być w systemie*, czyli o reżyserowaniu współzależnym/„w systemie”

W jednym z tekstów naukowych twórczość rozmówczyni przypisana została do pokolenia reżyserów, które „zmarowało swoje talenty”<sup>9</sup>. Kończy ona szkołę pod koniec XX w., debiutuje krótkim metrażem zaraz na początku wieku XXI. Jej pierwsze filmy otrzymały bardzo dobre recenzje i międzynarodowe nagrody. Mimo tego to do tej pory nie zrealizowała ona filmu długometrażowego/kinowego. Określenie „zmarowało swoje talenty” nabiera innego znaczenia w kontekście poniższych słów narratorki:

Nasze roczniki wchodziły w czarną dziurę, pojawiały się załączki nowych struktur, ale nie wiadomo było dokąd pójść ze swoimi pomysłami, nie było starego i nie było nowego.

Osoby, które kończyły szkoły filmowe w tym czasie, rozpoczynały drogę zawodową w niedogodnych warunkach – stary system i zasady finansowania filmów (mecenat państwowy) skończyły się ostatecznie po 1989 r., a nowe struktury nie zostały jeszcze wykształcone (np. Polski Instytut Sztuki Filmowej został powołany dopiero w 2005 r.). Historia narratorki staje się więc również historią polskiej rzeczywistości filmowo-teatralnej. Należy ona do ostatniego pokolenia uczonego przez wybitnych twórców polskiego kina, m.in. Wojciecha Hasa<sup>10</sup>, Henryka Kluba<sup>11</sup>,

---

<sup>9</sup> Nie podaję przypisu, aby zapewnić anonimowość mojej rozmówczyni.

<sup>10</sup> Wojciech Jerzy Has (1925–2000).

<sup>11</sup> Henryk Kluba (1931–2005).



Tabela 1. Inni przedstawiciele dziedziny a rozwój zawodowy reżyserek

Etap rozwoju zawodowego reżyserki (wg zaproponowanego modelu)	Osoby przywołane w narracjach	Powody przywołania ważnych innych	Znaczenie dla ich rozwoju zawodowego
Etap orientowania się w zawodzie/dziedzinnie twórczej	Wykładowcy Koleżdy z kierunku reżyserskiego i aktorskiego	Wykładowcy – ambiwalentny obraz: wspierają (np. pomoc przy debiutach), inspirują, modelują/nie modelują zachowania profesjonalnie, dają informacje zwrotną, zawstydzają Koleżdy – ambiwalentny obraz: w zależności od miejsc i czasu edukacji): oś. współpraca – rywalizacja Wykładowcy: Charyzmatyczni, dojrzały i uznani twórcy, bez pomysłu na edukację kobiet, aktywni/nieaktywni zawodowo Koleżdy: wspólne realizowanie zadań, otwarta współpraca – ukrywanie pomysłów/rywalizacja	Wykładowcy: Zmiana kierunku studiów Dynamiczne wejście w obieg dziedziny Bunt – podjęcie samodzielnych działań Odkrycie – co i jak chcą reżyserować (tutaj kontakt z modelem i anty-modelem) Poszukiwanie wsparcia na drodze zawodowej (zapoczątkowanie wzorca zachowania zawodowego) Koleżdy: uczenie się w rozmowie przez konfrontację pomysłów
Etap negocjowania własnego miejsca w świecie filmu i teatru	Inni przedstawiciele dziedziny doświadczeni reżyserzy, reprezentanci młodszego pokolenia (operatorzy, scenografowie, scenarzyści, aktorzy, producenci) Partnerzy życiowi/	Doświadczeni reżyserzy zapraszają do współpracy Reżyserki poszukują zespołów – tworzą koalicje twórcze – pełnią rolę liderkie, osoby z dziedziny (w podobnym wieku/koleżdy) Z kolegami relacje – demokratyczne, z doświadczonymi reżyserami; paternalistyczne (uczenie się zawodu, poznawanie)	Odejsie od mistrza Koalicje/tandemy twórcze – wieloletnia współpraca: możliwość przedyskutowania pomysłu, zaufanie (zwłaszcza w koalicjach i tandemach twórczych z kolegami) Mechanizm „sprzężenia kariery”: sukces dzieła przekłada się na sukces całego zespołu (por. Wagner 2005)
Etap dojrzalej i autonomicznej pracy twórczej	Rozmówczynie stają się ważnymi innymi – dla młodszych kolegów i koleżanek (np. aktorów, operatorów, dramato-pisarzy, scenarzystów)	Poszukiwanie młodych talentów Generatywność – chęć nauczania, przekazywania, wspierania, odświeżenia intelektualnego	Aktywność dydaktyczna
Etap re-orientowania się w zawodzie/w dziedzinnie twórczej	Osamotnienie, brak ważnych innych w narracjach	Wątek narracyjny: zewnętrzny kontekst tworzenia (zmieniające się zasady funkcjonowania w świecie filmu)	Zawężenie kontaktów środowiskowych

Źródło: badania własne.

Krzysztofa Kieślowskiego<sup>12</sup>. Doświadczają silnych i niejednoznacznych emocji w relacjach z wykładowcami:

Najważniejsi byli ludzie, których spotkałam tutaj (chodzi o PWSFTiT – ...), z mojego roku i z różnych lat i profesorowie, których tutaj spotkałam. Miałam dużo szczęścia, że spotkałam takich, a nie innych. Uczył mnie Henryk Kluba, Wojciech Hass, potem Mariusz Grzegorzek, Andrzej Wajda, a potem jeszcze Kieślowski mnie uczył, miał z nami zajęcia przez rok. To była bardzo emocjonalna podróż, też toksyczna, bo szkoła wyzwala w ludziach bardzo trudne emocje. Ja miałam tak, że próbuje coś wydzierać z siebie, próbuje coś zrobić, to musi mieć jeszcze sens, jest oceniane. To jest mieszanka trudnych uczuć. [wyróżnienie M. M.-Ś.]

Narratorka, aby móc się rozwijać twórczo i pracować jako reżyserka, potrzebuje wsparcia autorytetów i instytucji. A więc obraz siebie jako twórczyni buduje w relacji z innymi:

Osoby, które pomagały wniknąć w siebie, np. Krzysztof Kieślowski był słuchaczem (...) jego obecność wyciągnęła, wywołała. Tak jakby nacisnął odpowiedni guzik, wcześniej był chaos, a potem historia się pojawiła.

Celem rozmówczyni jest więc znalezienie dla siebie miejsca w środowisku, po szkole zostaje zatrudniona jako asystentka, po wielu latach wraca na studia doktorskie:

Ja jestem człowiekiem, który musi być w systemie. Nie potrafię sobie stworzyć systemu (...)

Stawiam hipotezę, że narratorka nie zrealizowała długometrażowego debiutu, bowiem potrzebowała systemu i działania w polu przyjętych norm, a co więcej – wsparcia oraz pozytywnej relacji z autorytetami. Brak tych czynników spowodował wycofanie i kończenie pracy twórczej na etapie pomysłów, szkiców, *treatmentu* (czyli wizji reżysera).

Niestety jestem zewnątrz sterowanym człowiekiem, potrzebuję, wsparcia i pozytywnej reakcji autorytetów.

Historia II – *Więc chciałam zrobić poza systemem ten film, czyli o reżyserowaniu niezależnym/„poza systemem”*

Autorka tej historii skończyła również PWSFTiT zaledwie kilka lat po przywołanej powyżej narratorki, ale jest to już zupełnie inna historia, opowiedziana z inną

---

<sup>12</sup> Krzysztof Kieślowski (1941–1996).

energią i z innymi emocjami, które wiążą się z nowym kontekstem szkoły filmowej – szkoły bez wielkich nazwisk reżyserów.

Nauczyła mnie tego (szkoła PWSFTiT – M.M.-Ś.), że trzeba walczyć o siebie.

Wykładowcy postrzegani są jako antymodele twórczości reżyserskiej:

I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z jakimiś mistrzami. Bo nie mogę powiedzieć, że bym jakiegoś mistrza spotkała w szkole. Wtedy to było tak, że dużo tych wykładowców, to byli ludzie którzy nie robili filmów, starsi wykładowcy. (...) to byli ludzie w zasadzie poza branżą.

W historii pierwszej narratorka, aby rozwijać się zawodowo potrzebuje innych, z kolei w drugiej historii możliwość działania i praktykowania ma większe znaczenie:

I co najlepiej wspominam, (...) to, po co tam w ogóle poszłam, to była ta możliwość robienia filmów.

Dalej dodaje:

Możliwość sprawdzenia siebie, swoich pomysłów w praktyce, czy potrafię to co sobie wymyśliłam przenieść na ekran, co ludzi interesuje i dotyka.

Narratorka postrzega siebie i kolegów jako twórców niezależnych od szkoły, systemu, autorytetów. Stawia sobie cel funkcjonowania poza systemem i strukturami instytucjonalnymi. Podejmuje działania wbrew utartym schematom, chce wytyczyć nowe sposoby postępowania. Działa na rzecz zmiany i wprowadzenia różnicy do sytuacji zastanej, inicjuje nowe praktyki w swojej dziedzinie. „Podmioty sprawcze – zdaniem Katarzyny Iwińskiej (2015) – są zwykle nieświadome zbiorowych konsekwencji własnych działań (...), zwykle podmioty sprawcze z niewiadomych powodów robią krok naprzód wbrew normom, prawu, kulturze (...) i zaczynają w ten sposób motywować do działań grupy społeczne”:

Na drugim roku do moich kolegów powiedziałam: chłopaki, robimy film. Olewamy tę całą szkołę, bo my będziemy robić tę szkołę, będziemy te egzaminy sobie zdawać, (...), to my nigdy nie zrobimy filmu, będziemy latami czekać na tę możliwość debiutu. Więc chciałam zrobić poza systemem ten film.

Film, o którym wspomina narratorka, powstał i został bardzo dobrze odebrany, do tej pory rozmówczyni wyreżyserowała dwa długometrażowe filmy fabularne.

Historia III – *Miałam wrażenie, że nasi profesorowie uczą nas, jak nie reżyserować, czyli „zmienić system”*

Autorką tej opowieści jest czynna zawodowo reżyserka, badaczka (doktor nauk humanistycznych), wykładowczyni uniwersytecka. W swojej narracji wraca często do wątku nauczania reżyserii (zresztą nie tylko ona ), punktuje nieaktualne metody nauczania, bierność zawodową wykładowców i brak pomysłu na nauczanie reżyserii:

Miałam wrażenie, że nasi profesorowie uczą nas, jak nie reżyserować. Cała nauka, poza życzliwymi wyjątkami, była uczeniem się tego jak nie. Jak nie podchodzić do aktora, jak nie wybierać sobie tematu, jak nie odczytywać tekstu, jak nie myśleć o teatrze. Ta szkoła miała całkowicie nieprzemyślane narzędzia, całkowicie też niedopasowane do tego, w jakim momencie był wtedy teatr w Polsce i na świecie. Mam wrażenie, że uczono nas trochę bez planu. Jakoś tak bardzo przypadkowo. [wyróżnienie M. M.-Ś.]

Narratorka podkreśla konieczność wypracowania nowych form i metod nauczania reżyserii oraz przeformułowania języka, szczególnie w komunikacji z kobietami na wydziale reżyserii. Demaskuje przejawy niesprawiedliwych przekonań dotyczących kobiet – artystek oraz wszelkich oznak paternalizmu w relacjach pomiędzy studentkami reżyserii a wykładowcami (mężczyznami).

Na przykład pozwalano sobie na uwagi dotyczące wyglądu. Co oczywiście miało być miłe, prawda? Że się kogoś docenia, zauważa jakiś, nie wiem, nowy kolor włosów, okulary, fryzurę. (...) To na przykład było takie niekomfortowe. Dwa, odbywano z nami takie rozmowy, które nie sądzę żeby ktokolwiek tak rozmawiał z kolegami, na przykład o dzieciach. Mówili dziewczynki, szybko zróbcie sobie dziecko. Bo potem będziecie chodzić po ścianach.

Narratorka dostrzega potrzebę kobiet-nauczycielek, które swoim przykładem mogą motywować, podpowiadać rozwiązania, sposoby radzenia sobie w męskim świecie filmu i teatru.

(...) wśród wykładowców w ogóle nie ma kobiet na reżyserii. No myślę, że to dosyć mocno wpływa, kiedy nie ma w ogóle kobiet, które mogą stać się jakimiś, nie wiem, nauczycielkami, mistrzyniami, tak?

Kiedy zaczęłam studiować było bardzo dużo dziewczyn, mój rok był żeński. (...) Tyle dziewczyn dookoła, a profesorskie nawyki zostały.

W konsekwencji poszukuje nowych kontekstów dla swojej pracy twórczej, punktów oporów wobec zastanych schematów uprawiania reżyserii, pragnie wypracować nowe zasady, zmieniające istniejące rozwiązania.

## Uwagi końcowe

Relacje z innymi przedstawicielami dziedziny zmieniają się wraz z rozwojem zawodowym, czyli – jak w prezentowanym modelu – wraz z nabywaniem doświadczenia i budowaniem autonomii artystycznej. W narracjach reżyserek znaczenie spotkanych osób interpretowane jest niejednoznacznie i zmienia się w zależności od etapu rozwoju zawodowego<sup>13</sup>. Rozmówczynie przywoływały osoby znaczące dla rozwoju własnej kariery, ale nie ma wśród tych osób, które byłyby zdecydowanie nazwane Mistrzami. Myślę, że można mówić o „mistrzu zbiorowym”, czyli osobach uprawiających reżyserię, bo inspirują rozmówczynie poprzez posiadany dorobek, osobowość, czynne wykonywanie zawodu, wprowadzają w świat kontaktów środowiskowych i instytucjonalnych (formalnych i nieformalnych). Jednocześnie wybrzmiewa w narracjach „buntowniczy” stosunek wobec wykładowców wyższych szkół filmowych, telewizyjnych i teatralnych. Interesujące jest również doświadczenie związane z mistrzami, które można określić jako „Nauczanie, jak nie ...”: jak nie tworzyć, jak nie rozwijać się, jak czegoś nie robić. Opowieści o innych stają się tłem dla opowieści o podmiotowych działaniach reżyserek – podejmowanych decyzjach, predyspozycjach do zawodu, realiach pracy twórczej. Co nie znaczy, że inni nie przyczyniają się do rozwoju zawodowego, wręcz przeciwnie dynamizują indywidualny i grupowy (np. ekipa filmowa) proces twórczy, pomagają doprecyzować pomysły twórcze, opracować temat. Pełnią ostatecznie rolę katalizatorów procesu twórczego. Narracje reżyserek to przede wszystkim opowieści o podmiotowości i budowaniu niezależności artystycznej.

## Bibliografia

Becker H. (1982) *Art Worlds*, Berkeley–Los Angeles, University of California Press.

Bertaux D. (2012) *Analiza pojedynczych przypadków (au cas par cas) w: Metoda biograficzna w socjologii*, K. Kaźmierska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, s. 309–333.

Całek A. (2012) *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki. Psychobiografia naukowa*, Kraków, Wydawnictwo UJ.

Całek A. (2013) *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków, Wydawnictwo UJ.

Csikszentmihályi M. (1996) *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*, New York, HarperPerennial.

---

<sup>13</sup> Podobną prawidłowość opisuje Howard Gardner (za: Całek 2012, 2013).

Cyrański B. (2016) *Interpretacja biografii zawodowej jako przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej w: Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 121–137.

Denzin N. K. (1966) *The Significant Others of a College Population*, „The Sociological Quarterly”, 7/3, s. 298–310.

Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2009) *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych w: Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), tłum. K. Podemski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19–75.

Ferenc T. (2012) *Artysta jako obcy. Socjologiczne studium artystów polskich na emigracji*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.

Flick U. (2010) *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001) *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Galenson D. W. (2009) *Old masters and young geniuses: The two life cycles of human creativity*, „Journal of Applied Economics”, 12/1, s. 1–9.

Gardner H. (1988) *Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach w: R. J. Sternberg, The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge, University Press, s. 298–321.

Gardner H. (1993) *Creating minds. An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*, New York, Basic Books A Member of The Perseus Books Group.

Iwińska K. (2015) *Być i działać w społeczeństwie. Dyskusja wokół teorii podmiotowego sprawstwa*, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Kafar M. (2011) *Biograficzne epifanie w kontekście tworzenia podstaw jakościowego kolektywu myślowego w: Biografie naukowe. Perspektywa interdyscyplinarna*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 37–66.

Kaufman J.-C. (2010) *Wywiad rozumiejący*, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Konecki K. T. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kvale S. (2004) *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. S. Zabielski, Białystok, Trans Humana.

Lutyński J. (2000) *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

Miles B. M., Huberman A. M. (2000) *Analiza danych jakościowych*, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Miller E. M., Cohen L. M. (2012) *Engendering Talent in Others: Expanding Domains of Giftedness and Creativity*, „Roeper Review”, 34/2, s. 104–113.

Modrzejewska-Świgulska M. (2014) *Kapral i poeta... Biograficzne uwarunkowania dróg zawodowych reżyserek w: Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 139–151.

Modrzejewska-Świgulska M. (2016) *Realia pracy twórczej na przykładzie polskich reżyserek w: Kreatywność: między mitami, stereotypami a rzeczywistością*, I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), Kielce, Wydawnictwo UJK.

Modrzejewska-Świgulska M. (2018) *Professional Competences. Reconstruction of the Opinions of Polish Female Directors*, „Creativity. Theories – Research – Applications”, 5/1, s. 72–83.

Węcka E. (2002) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.

Okraj Z. (2017) *Znaczenie rodziny w pracy wybitnych twórców w perspektywie teorii. The Evolving Systems Approach to Creative Work Howarda E. Grubera*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 3/52, s. 51–64.

Okraj Z., Modrzejewska-Świgulska M. (2018) *Jedna teoria – dwie inspiracje badawcze. Relacje z badań prowadzonych z wykorzystaniem podejścia teoretyczno-metodologicznego Howarda E. Grubera*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 7/ 2, s. 159–170.

Simonton D. K. (2010) *Geniusz*, tłum. M. Godyń, Warszawa, Wydawnictwo APS.

Stasiakiewicz M. (1999) *Twórczość i interakcja*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szmidt K. J. (2017) *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Szmidt K. J. (2019) *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Warszawa, Difin.

Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011) *Psychopedagogiczne badania nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk w: Uczenie się z biografii innych*, E. Dubas, W. Świtalski, Łódź, Wydawnictwo UŁ.

Ślęzak I. (2009) *Stawanie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” monografie, t. 1, nr 1.

Talarczyk-Gubała M. (2013a) *Biały Mazur. Kino kobiet w polskiej kinematografii*, Poznań, Galeria Miejska Arsenał.

Talarczyk-Gubała M. (2013b) *Wszystko o Ewie. Filmy Barbary Sass a kino kobiet w drugiej połowie XX wieku*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Tokarz A. (2005) *Motywacja jako warunek aktywności twórczej w: W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków, Wydawnictwo UJ, s. 51–72.

Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013) *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wagner I. (2005) *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 1, nr 1, s. 20–41.

Wejbert-Wąsiewicz E. (2015b) *Niepokorne reżyserki kina polskiego w: Kobiety niepokorne. Reformatorki – Buntowniczkini – Rewolucjonistki*, I. Desperak, I. Kuźma (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 253–264.

### **Źródła internetowe**

Chrupała-Pniak M., Grabowski D. (2016) *Skala motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do pracy (WEIMS-PL). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS)*, „Psychologia Społeczna”, nr 11/3, s. 339–355, <https://www.researchgate.net/profile/> [dostęp: 08.2019].

Lebuda I., Csíkszentmihályi M. (2018) *All You Need Is Love: The Importance of Partner and Family Relations to Highly Creative Individuals' Well-Being and Success*, „Journal of Creative Behavior”, <https://doi.org/10.1002/jocb.348> [dostęp: 07.2019].

Myszka-Strychalska (2017) *Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5461/Koncepcje%20rozwoju%20zawodowego.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 08.2019].

Tomasik K. (2004) *Polskie reżyserki filmowe 1919–2002*, „Kultura i Historia”, nr 6, <http://www.kulturaihistoria.umsc.lublin.pl/archives/179> [dostęp: 09.2017].

Wejbert-Wąsiewicz E. (2015a) *Filmy kobiet. Zmiany, zwroty i „szklany sufit” w kinematografii polskiej przed i po 1989*, „Sztuka i Demokracja”, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-5fb86d41-2411-43f1-841f-cbfaef1eb965> [dostęp: 04.2018].





---

## **Legacy of Masters: Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner** (Arthur P. Bochner, Carolyn Ellis, Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin Scheffels, Lisa P. Spinazola, Lisa M. Tillmann)

January 2019 was a special month for social and human sciences in The United States and across the globe. Two events organized in Florida marked a transitional state in which “architects of the rise of autoethnography,” namely Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner, came on stage to celebrate their passage from being active academics to being active but already retired academics. The first of the above-mentioned events was the *Symposium on Autoethnography and Narrative Inquiry: Honoring the Legacy of Carolyn Ellis & Art Bochner* (Jan. 3–5, Dolphin Beach Resort, St. Pete). It gathered nearly 100 scholars from several continents including, among others, such distinguished figures representing the “narrative movement” as Mark Freeman, Ronald J. Pelias, Laurel Richardson, and Carol Rambo. The latter event—titled *A Meaningful Academic Life: Indefinite, Amusing, Unsettling* (Jan. 25, Gibbons Alumni Center, Tampa)—was organized by the Department of Communication of the University of South Florida, home institution of Professors Ellis and Bochner. Although more modest than the Symposium, given the number of participants, this event was extraordinary in its discussion of what Ellis and Bochner proposed in the past 30 years as their original program of giving a humanistic quality to social sciences. Four generations of people with different statuses (colleagues, friends, research collaborators, and last but not least, students) met then to share personal memories about their (academic) life experiences as lived together with and touched by Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner. These participants also gave talks in a form of short autoethnographies in which some nooks and crannies of their professional lives were examined and revealed.

The Reader of this collection has a unique opportunity to get into those stories (*A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling* (A. P. Bochner), *A Meaningful Academic Life: Loving, Fulfilling, Challenging, and Flabbergasting* (C. Ellis)) as well as read the stories contributed by Marcin Kafar, Csaba Osvath, Erin

Scheffels, Lisa P. Spinazola and Lisa M. Tillmann (*Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*)—a cohort of successors commemorating their mentors, teachers, Masters. Additionally, this part of the volume is complemented by two poems by Lisa M. Tillmann who, respectively in 2003 and 2004, published them in “American Communication Journal” to show how influential intergenerational relationships might become if only we are willing to trust each other in the world of Academia.

\*

**Arthur P. Bochner** (PhD Bowling Green State University) is Distinguished University Professor Emeritus, University of South Florida. He has published more than 100 articles and book chapters as well as two award winning books, *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences* (AltaMira Press, 2014) and (with Carolyn Ellis) *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories* (Routledge, 2016). He is a Distinguished Scholar of the National Communication Association (NCA) and served as President of NCA in 2007. He has received lifetime achievement awards from the International Association of Qualitative Inquiry and the Ethnography Division of NCA. He has received seven endowed awards for his scholarship and teaching including NCA’s Charles Woolbert Award, Bernard J. Brommel Award for pioneering research in family communication, the Samuel Becker Distinguished Service Award, and the McKnight Foundation’s William R. Jones Most Valuable Doctoral Mentor Award for mentoring minority students.

**Carolyn Ellis** (PhD Stony Brook University) is Distinguished University Professor Emerita, University of South Florida. She has established an international reputation for her contributions to autoethnography and the narrative study of human life. Dr. Ellis has published seven monographs, six edited books, and more than 150 articles, chapters, and review essays. She has edited two book series and presented keynote addresses and workshops in sixteen countries. Her most recent book is *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness Expanded and Revised Edition*. Her numerous national and international lifetime career, scholarly, mentoring and book and article awards include the Charles H. Woolbert Research Award and the Distinguished Scholar Award, both from the National Communication Association (NCA), The Legacy Lifetime Award and best book and article awards from NCA’s Ethnography Division, a Lifetime Achievement Award in Qualitative Inquiry and two best book awards from the International Center for Qualitative Inquiry at the University of Illinois.

Marcin Kafar\* 

---

\* Department of Educational Studies, University of Lodz.

Carolyn Ellis\* 

## **A Meaningful Academic Life: Loving, Fulfilling, Challenging, and Flabbergasting**

### **Abstract**

In this essay, I present the talk I gave at the celebration honoring my retirement from University of South Florida (USF). Held on January 25, 2019, this event was attended by an audience of friends, students, and university faculty and administrators. I tell several stories about coming to USF, meeting and collaborating with Art Bochner, and the support I experienced and the fulfillment I found in my university life. Passionate about teaching from the heart to the whole person and doing research that matters, I describe the meaning I derived from participating in an interpretive and qualitative Communication program that focused on the human sciences. I end with 10 aphorisms or observations from lessons learned in my experience of four decades in the university, some of which allude to the unnamed challenges I experienced among the great joys and good fortune of academic life.

**Keywords:** Academic life, academic calling, meaning and membership, retirement, academic aphorisms.

### **Znaczące życie akademickie: pełne miłości, satysfakcji, wyzwań i oszałamiające**

#### **Abstrakt**

Prezentowany esej odwołuje się do przemówienia, które Carolyn Ellis wygłosiła z okazji przejścia na emeryturę po kilkudziesięciu latach pracy w Uniwersytecie Południowej Florydy. W wydarzeniu, które odbyło się 25 stycznia 2019 r., brali udział przyjaciele, studenci, a także pracownicy naukowcy i władze uczelni. Profesor Ellis opowiedziała kilka historii o swoich początkach na uniwersytecie, ważnych, formujących spotkaniach oraz o współpracy z Arthurem Bochnerem. Tekst, podobnie jak przemówienie, zawiera także wspomnienie o wsparciu, którego doświadczyła,

\* Distinguished University Professor Emeritus, Department of Communication, University of South Florida.

spełnieniu, które znalazła w życiu uniwersyteckim, pasji nauczania płynącej z serca, skupionej w całości na drugiej osobie oraz prowadzonych badaniach, będących istotą pracy na uczelni. Profesor Ellis opisuje również korzyści z uczestnictwa w programie studiów w zakresie jakościowej i ilościowej analizy komunikacji społecznej z uwzględnieniem humanistycznej perspektywy. Tekst kończy się dziesięcioma aforyzmami lub obserwacjami z lekcji wyniesionych z doświadczenia ponad czterech dekad spędzonych na uniwersytecie, wśród których znalazły się zarówno nie-wypowiedziane wyzwania, jak i wielkie radości oraz momenty szczęścia.

**Słowa kluczowe:** życie akademickie, wezwanie profesjonalne, znaczenie i uczestnictwo, przejście na emeryturę, uniwersyteckie aforyzmy.

I am delighted to be at this celebration and I thank Chair Patrice Buzzanell, Dean Eric Eisenberg, and the College of Arts and Sciences at University of South Florida (USF) for organizing this event in honor of our retirement. Thanks to all of you who have taken time out of your busy day on a Friday afternoon to be here.

Given that I am a storyteller, I want to start with a tale about my first visit to USF. It's called "Eat More Possum."

## Eat More Possum

"So, hey, did folks coon hunt in those mountains you grew up in?" Dean Northcutt asks, as he swivels around in his big leather desk chair, now facing me with what looks like my curriculum vitae in his hands. His face is framed by a balding head, long sideburns, and a double chin.

I have to admit, I am a bit flabbergasted. Certainly, this is not the first question I expected to be asked in a tenure track faculty job interview by the Dean of the College. But his friendly eyes dilute any intimidation his gruff voice might have otherwise engendered in me.

So putting aside my recently acquired New York style of speaking, I call up my country mountain upbringing and respond with my best southern accent—the one I had devoted considerable effort to getting rid of during graduate school at Stony Brook University in New York.<sup>1</sup> "Oh yea--h, lots of people hunted coons where I grew up. My boyfriend's father—a banker—lived on a farm and he had six coonhounds. He'd hunt all night and then go out at day light to round up the dogs. Those dogs would get mighty excited when he'd put on his camouflage gear, get his night light, and blow into his coon caller."

---

<sup>1</sup> I grew up in Luray, Virginia, a town of three thousand people in the Shenandoah Valley, surrounded by the Blue Ridge Mountains. After receiving my undergraduate degree in Sociology at the College of William and Mary, I worked for a year as a social worker. Then I attended Stony Brook University from 1974–1981, when I obtained my PhD in Sociology.

The Dean chews thoughtfully on the smashed wet end of his unlit Cuban cigar. “Nothin’ like coon huntin’,” he says. He nods several times, and so I nod too. “Lots of moonshine in those mountains, yeah?”

“Sure was,” I respond. “My father used to work at a still. He’d often bring moonshine home and drink it out of a pint jar. That’s some stron--g stuff.”

The dean continues to nod, and a big smile breaks out on his face. “Lots of turkey farms there too, yeah?”

“Yes,” I respond. I really want this job, and now I feel comfortable trying my hand at some local color. “We used to have turkey oyster parties. Do you know what they are?”

“Of course,” he says, without skipping a beat. “Some mighty fine eatin’, those fried turkey testicles.” He catches my eye, and not knowing what else to say, I smile and nod again.

As I was leaving campus later that day, I saw an old beat up 1963 Ford pickup in the parking spot reserved for the Dean. On the back was a bumper sticker that read, “Eat more opossum.”

That interaction was my introduction to USF in the fall of 1980. In 1981, when I was thirty and USF was barely 21, I became a faculty member in the Sociology Department, composed mostly of older white men, many of whom were hired by a telephone call-sight and vita unseen. The Department had never tenured a woman, much less a minority; I would be the first woman to earn tenure there. Needless to say, there were some challenges. One of my most vivid memories is when a colleague demanded, “I’ve invited in a speaker. And I’m depending on you to get together all those little cakes and cookies, like you always do, and make them look real pretty now.” Showing resistance, I failed to perform my hostess tasks.

For the first year in my position, I really missed my progressive feminist graduate student colleagues from New York. But thankfully there were many newly hired young women in other departments, so I had plenty of like-minded company. Thankfully, I grew quite fond of my male colleagues in Sociology.

I want to fast forward now to 1996. But first, there’s a background story from January 1990 that I want to tell. Ah, yes. In January 1990, I met Art Bochner.

This story is called *Academic Flirting*.

## Academic Flirting

[*This story is performed by Carolyn and Art. Art speaks his part seated in his chair on the stage while Carolyn stands at the podium.*]

Art [*Picks up school newspaper in his office, and turns to his student*]: Look, there’s a talk being given in the Business School today entitled “Systematic Sociological Introspection and Research on Emotions.” The author is Carolyn Ellis from the Sociology Department. Um, I’ve never heard of her, but the topic sounds intriguing. Let’s go.

Carolyn: And in conclusion, what I've done in this presentation is to lay out how one might use a systematic, scientific form of sociological introspection to try to understand the intersection of personal and social aspects of emotions. In *Final Negotiations* about the illness and death of my partner, Gene Weinstein, I have tried to show what narrative written from introspection might look like—a story with a plot, character development, scenes, and action, which invite you to enter our experience with us, feel what we feel, or imagine what you might feel or have felt in similar circumstances. In that way, you have your own emotions to examine, the best way I know to convey to you how emotions feel.

Now I'd like to open up this session for questions from the audience. Yes...  
[Pointing toward Art]

Art [Stands and raises his hand; Carolyn nods]: Dr. Ellis, I really appreciated your talk. Social science does indeed need more heart and emotion. I have only one small point to raise. You seem to accept the terms that orthodox social scientists use to describe their work—objectivity, validity, reliability. This ends up making you sound very defensive. Why not drop all the science talk? It only distracts you and your readers from the very human sense of suffering and loss you communicate so beautifully... [Pause] and another question I have... [Art sits]

Carolyn: And that's how we met. I wondered who this man saying all these things could be. His questions were interesting, though I couldn't help but think he was one of those "language is everything people." Anyway, I was accustomed to defending myself against the accusation that what I was doing wasn't science and I had expected to get that critique in the Business School. But this guy was coming at me from a whole new angle: Why are you being so defensive about your work as science? Certainly, it gave me a lot to think about. Besides I also was fascinated with how good looking he was. Who IS this person anyway?

Art: I sat in amazement listening to Carolyn talk. I realized how similar she was to me in the way she described what needed to be done to resurrect the social sciences and make them meaningful. I thought, she's giving *my* talk. Who IS this woman anyway? How could we have been on the same campus for the last six years and never met?

Of course, the truth is I was immediately attracted to her passion and energy and the way she danced around the floor (to say nothing of her good looks). I couldn't help wondering: Is she available? Is she still mourning the loss of her partner? I thought I ought to at least go up and meet her, and feel out the possibilities. So I waited until the crowd around her dissipated and I introduced myself. We walked out of the room talking and into the parking lot together, talking some more.

Carolyn: Art and I decided to exchange articles we'd published. On Monday, I had a student run some things across campus to Art's mailbox. That day and the next, every time I went to my mailbox, I had another article from Art. Sometimes only an hour apart. "Hm," I thought, "this is definitely an academic form of

flirtation.” So I wrote him a note thanking him for the articles, and added, “I’m certainly glad we found each other.” That was my form of flirtation.

Art and Carolyn [*In unison*]: And as the saying goes, one thing led to another.

Carolyn: And we’ve been talking together ever since. As Art likes to say,

Art: “Talk is the kiss of life.”

What followed that meeting were years of collaboration characterized by good fortune—and some challenges—at USF and in the Department of Communication.

## A Fulfilling Life in Communication and at USF

In 1996, I moved from Sociology to the Communication Department. That move was a difficult decision, but I now think that *everyone* should change departments in the middle of their careers. That transition certainly broadened my perspective and helped me to see what I do in new and different ways. Immediately, from the beginning, I felt accepted and rewarded in the discipline of Communication, especially professionally. Though I missed Sociology and all my friends and colleagues there, and I will always think of myself as a sociologist, I have been fully rooted in Communication for the last twenty-three years.

The Department I joined in 1996 was an exciting place. Really, I could barely contain myself at my good fortune of being in an interpretive, qualitative, performative, critical and interdisciplinary department; one that celebrated the humanities side of the discipline; one that Art, as chair, had shepherded with his colleagues. It was everything I hoped and dreamed it would be. In our heyday, Eric Eisenberg, Elizabeth Bell, Ken Cissna, Stacy Holman Jones, and many others were part of this thriving niche program. The graduate students came hungry for and passionate about ethnography, autoethnography, and storytelling. There was nothing like it, really, anywhere in the world.

Certainly there were challenges, some flabbergasting ones (see Ellis, in press), but all in all the last twenty-plus years were a wonderful and meaningful time, when Art and I often didn’t know when we were working and when we were just living and enjoying life together.

I also had the good fortune of loving teaching. In my undergraduate classes on writing lives, storytelling, emotions, and grief and loss, my goal has been to provide a supportive, safe, and caring place where students can write through their life problems that lie unresolved and often stand in their way. Being part of a class where students have breakthroughs; where they discover they are not alone, and that though they are unique, they also are one among many; where they come to understand difference through the stories told, listened to, and discussed; where they learn to write and live a new story... well, that has been one of my greatest joys. As David Brooks (2019) says, students learn best in positive emotional relationships. They respond when you teach to the whole person, provide a loving

space, and take into account their emotions, bodies, and spirit as well as their brains. The same has been true of graduate students, and even more so because they also embraced, and expanded, the methods, philosophy, values, and way of life we were advocating.

As I get used to retirement (or “permanent sabbatical” as we like to call it), not much in my life has changed. Well, I don’t get a paycheck! That’s different. I don’t go to faculty meetings! I don’t get embroiled in department politics. I don’t have to grade or listen to complaints from students. I no longer feel I have to defend what I do or what I think. But already I miss the kind of energy that can be generated in a graduate classroom: the lively exchange of ideas, the passion and excitement that builds through the semester, the stimulating conversations that have us on the edge of our seats; the happy exhaustion on the ride home and talking to Art over a late dinner about what happened in class that day. What an honor and a privilege to have been a part of graduate education.

Of course, there are many other opportunities to create that liveliness. Many of our closest friends and colleagues are our former students—some of them are here today—so we continue those exchanges, now focusing on their careers instead of ours. We do many teaching workshops around the world. Moreover, there are always manuscripts and book proposals to read; reference letters, external dissertation reviews, papers and books to write; and conferences to attend. Life continues to feel engaged and full.

Thankfully the talk around the dinner table continues just as before where Art and I are not sure when work ends and the rest of our lives begins. Together, we create a new chapter where talk is still the kiss of life. And now, rather than rushing off in military lockstep to the next obligation, and then the next, there is more precious time to linger in conversation, enjoy the moment and the beauty of the world around us, and plan the next new adventure.

## **Aphorisms for My Students and Colleagues**

As a closing note, I leave you now with 10 aphorisms or observations from lessons learned in my experience of more than forty years of teaching, research, and service. Some of them point to the challenges I experienced as bewildering among the great joys and good fortune of academic life. I hope that they are helpful to you, as you navigate your careers in the university.

1. Institutions have no loyalty and no memory. Believing that has kept me from making many bad decisions.
2. We all teach ourselves and we do it best through our contagious passion for our subjects and students (Brooks 2019).
3. In general, faculty have problems with communication, even those in Communication Departments.



4. No matter how similar a group of faculty are, they will create major differences about which to disagree. Departments are similar to dysfunctional families, but often without the familial ties that might bring the members back together.
5. Don't expect your colleagues to celebrate your successes; if you do, you will be sorely disappointed.
6. Just as you couldn't wait for your senior colleagues to leave when you were a young professor, don't expect the younger and upcoming faculty in your department to treat you as a wise elder now. They probably won't.
7. The secret to sanity is to exaggerate the goodness of the world (Henry 1971).
8. No matter how good a program or idea is, it will have only a certain life span, then some group will seek to change it.
9. Thus, a second secret to sanity is to adapt to change and realize that everyone, including you, can and will be replaced. Everything ends.
10. Don't take yourself too seriously.

Last, in spite of the challenges in departmental life alluded to in these aphorisms, I want to thank the University of South Florida for being open to new and different ideas, for giving me a bundle of opportunities and rewards, and supporting my life's work and passion along the way. In many ways, we have grown up together. For me, being a university professor is one of the most meaningful callings in the world. I can't imagine having spent this part of my life any other way, and I will be forever grateful.

## References

Brooks D. (2019) *Students Learn from People They Love: Putting Relationship Quality at the Center of Education*, "The New York Times" (January 17), <https://www.nytimes.com/2019/01/17/opinion/learning-emotion-education.html>

Ellis C. (in press) *Failing to Communicate in a Communication Department: A Former Chair Calls Her Spirit Back* in: D. (2019) *Students Learn from People They Love: Putting Relationship Quality at the Center Critical Administration: Negotiating Political Commitment and Managerial Practice in Contemporary Higher Education*, W. Benjamin Myers, J. Brower (Eds.), Lanham Md., Lexington Books.

Henry J. (1971) *Pathways to Madness*, New York, Vintage Books.

Arthur P. Bochner\* 

## **A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling**

### **Abstract**

In this essay, originally presented to an audience of colleagues, students, and university faculty, I briefly review the meanings I ascribe to my experience of nearly half a century as a university faculty member. I emphasize the improvisational quality of professorial life, the amusing characters I was able to observe and with whom I often worked, and several unsettling and agitating dimensions of university life that I experienced along the way. Inspired by the challenge of educating the whole person, mind and heart, and passionate about the moral, emotional, and literary urgency of the human sciences, I plan to continue to focus on self-clarifying, evocative, and potentially transforming stories.

**Keywords:** evocative autoethnography, memory work, compassionate teaching, transforming stories, Arthur P. Bochner

### **Znaczące życie akademickie: zaimprovizowane, zabawne, zdestabilizowane**

#### **Abstrakt**

Prezentowany esej, w którym Profesor Arthur Bochner dokonał krótkiego przeglądu znaczeń nadawanych trwającemu prawie pół wieku doświadczeniu pracy na uczelni, został zaprezentowany audytorium złożonemu z koleżanek i kolegów, studentów oraz naukowców z uniwersytetu. Podkreślono w nim improwizację obecną w akademickim życiu zawodowym, przywołano anegdoty o ważnych postaciach, które Profesor miał okazję obserwować i z którymi często pracował. Wskazano również na często destabilizujące, a prawie zawsze poruszające wymiary życia uniwersyteckiego, których doświadczył, krocząc po uniwersyteckiej drodze. Zainspirowany przez wyzwania stojące przed całościową edukacją osoby, umysłu i serca, jak również pełen

---

\* Distinguished University Professor Emeritus, University of South Florida.

pasji w odniesieniu do etycznych, emocjonalnych i literackich potrzeb nauk humanistycznych, Profesor przedstawia plan dalszych badań nad samowytłumaczającymi, ewokacyjnymi i potencjalnie transformującymi opowieściami.

**Słowa kluczowe:** autoetnografia ewokacyjna, praca pamięci, nauczanie współczujące, opowieści transformujące, Arthur P. Bochner.

Thank you for inviting me to speak today on the occasion of my retirement as a university professor. I welcome this opportunity to provide a sense of an ending to this chapter of my life. My academic life has not always been happy, but it has been meaningful. Hence my title, *A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling*. I landed on these words through a process of free association. You might find other words or terms more appropriate to your experiences in university life as Carolyn [Ellis] did. These are mine.

**“Improvised”** came to mind because I entered university life in the United States at a time, the late 1960s, and in a discipline, communication studies, that afforded a great deal of latitude for improvisation. Communication studies provided numerous opportunities for me to make it up as I went along, to break many of the rules about how and what to teach, write, mentor, and research. By today’s standards for mentoring, I would likely have been considered under-socialized. Eventually, when Carolyn [Ellis] and I found each other in 1990 (cf. Ellis in this volume), we took advantage of the situation in which we were immersed (Bochner 2014) by creating our own idiosyncratic curriculum in what I call “The School of Life”—the art of loving; authenticity and sincerity; communicating emotions; grief and loss, embodied storytelling, writing lives and autoethnography. Our curriculum was original, novel, and idiosyncratic. We were passionate to deliver these courses and blessed to be surrounded by colleagues who endorsed and supported what we were doing.

I experienced communication studies as the least myopic and most open of all the human sciences. In what other discipline could I have achieved the status of distinguished professor and NCA (National Communication Association) distinguished scholar for publishing articles titled *Forming Warm Ideas* (Bochner 1981); *The Coercive Grip of Neutrality* (Bochner 1993); *Love Survives* (Bochner 2002); *Vulnerable Medicine* (Bochner 2009); *Suffering Happiness* (Bochner 2012a); and *Bird on the Wire* (Bochner 2012b).

In retrospect, I think of my life as a professor as **“Amusing”** because, as David Lodge’s novels (cf. e.g. 1975; 1984; 1988) reveal, when you look closely at the characters roaming the halls of universities and don’t take these creatures as seriously as they take themselves (or we ourselves), you can find them quite entertaining to be around. Over the years, I’ve witnessed many of these characters: the wishy-washy ones; the thin-skinned; the pushy, vain, and egotistical; the oddballs and eccentrics; the overly ambitious as well as, sad to say, those merely

going through the motions. It's useful to poke fun at ourselves and we academics don't do it often enough—at least not out in the open. But we must advance cautiously, because there is a dark side to the professor's comedic persona, whether absent-minded or self-indulged. I doubt that anyone ever gets through an entire academic life without suffering through episodes of humiliation.

Consider the story I have often told new graduate students in order to demystify academic publishing. I had been waiting anxiously to receive the reviews to the first article I ever submitted to an academic journal. Finally, the letter appeared in my university mailbox. Walking into my office, I nervously opened the envelope from the editor of "The Quarterly Journal of Speech", Robert Scott. A small creased piece of paper about the size of what you find when you crack open a fortune cookie dropped to the floor. I bent over, picked it up, and read: "In my eight years as an Associate editor for this journal, this is the worst submission I have read. It should be thrown immediately in the trash and forever forgotten." Mortified and shaken, I placed the snippet back into the envelope with the letter and tossed it in my desk drawer. About a month later, I mustered the courage to reopen the envelope and discovered a second piece of paper folded into the editor's letter and read: "This is the best essay I have had the privilege of reviewing during my term as an Associate editor at QJS. Don't change a word. Publish it as is." Professor Scott, for his part, had the last word. "I don't agree with either," he informed me. Please cut 25 pages and send it back."

It is not unusual for university faculty to feel agitated, hassled, and worn down by experiences like that one, by the audit culture of the neo-liberal university, by the uncertainty built into the tenure and promotion process, and by the pervasive competitive individualism that dominates university life. Truth be told, I was never really able to relax into an academic life. That's why I call academic life "**Unsettling.**" The outcome often is gratifying and enjoyable, but getting there can be rough and tumbling. We should acknowledge the privileged lives we live as professors, but at the same time we shouldn't ignore the obligations, pressures, conflicts and insecurities that accompany these privileges. As a son of working class Jewish parents, a mother deprived of higher education, and an immigrant father damaged by immersion in the Eastern European anti-Semitism of the early twentieth century, I never felt comfortable among elite intellectuals. But my narrative inheritance (Goodall 2005) did serve as a good motivator. I had something to prove. Still, I don't consider myself an exception or an anomaly. Faculty life has increasingly become an unsettling life. Faculty members are rarely, if ever, encouraged to relax, unwind, slow down, or let go. Quite the contrary, we are advised to work faster, publish more, produce greater student credit hours, take on additional students, get more grants, build an international reputation, a longer vita, and higher citation counts. The bar keeps rising.

The narrative arc of university life centers on "the life of the mind," encouraging us to largely ignore our inner lives, our emotional, existential, and

spiritual lives, and those of our students. Taken to an extreme, as sometimes happens, we become talking heads ignoring everything below the neck. What a pity! Shouldn't education involve something more than congregations of disembodied minds mastering skills and ingesting information? Shouldn't we feel obliged to introduce students to their hearts? Shouldn't we get in touch with ours? As Jane Tompkins (1996) observed on the occasion of her early retirement from Duke University, "I wish that the college I bound my identity over to ... had set mercy and compassion before me as idols, instead of Athena's cold brow" (ibidem: 220). A university without compassion cannot prepare students adequately for the lives they are likely to live.

That's what Carolyn Ellis and I have tried to do these last twenty five years. We have attempted to give standing and legitimacy to a different kind of knowledge, one grounded in compassion, love, understanding, and inspiration, one that validates and tries to cope with the turmoil, self-doubts, grief, and fear that many students experience. We took for granted that a self-respecting, authentic communication curriculum must refuse to ignore the emotional lives of students.

The University of South Florida has been generous to me in every conceivable way. They kept their promises to me when they recruited me largely to provide leadership for the development of a PhD program. Thank you Greg O'Brien and Gerry Miesels. They gave me excellent financial support, study leaves, sabbaticals, a light course load, freedom to teach what I wanted and believed in, and resources to nurture it. They respected, honored, supported, trusted and believed in me. Thank you Roland Richmond, Eric Eisenberg, Ralph Wilcox, Dwayne Smith. I greatly benefited from my associations with colleagues in the Department of Communication during the foundational period in which we were a small department of eight working to fulfill a common purpose. Those were thrilling times and I remain grateful to the hard work of Ken Cissna, Carol Jablonski, Barney Downs, Ray Schneider, Tom Porter and Marsha Vanderford for trusting my image of a niche PhD program that would offer something unavailable elsewhere in our field—an interpretive, humanistic, qualitative, and ethnographic one. And I could not in good conscience leave out the important work of my office manager during my eight years as department chair, Sharon Smith, and the capable and hard-working staff that included Sue Viens, Kathy Newman and, later on, Keysha Williams.

I never considered my life as a communication professor 'a job' or even a 'career.' Despite the pressures, I was having too much fun most of the time to think of what I was doing as work. Communication studies allows, even encourages, instructors to stretch students' minds by making them rub against the taken-for-granted, instilling doubt, decentering cultural stories, deconstructing normative frames of meaning, and offering counter narratives; and to try to reach their hearts by giving students permission to write and tell personal stories of trauma and suffering that have been silenced and can become a source of healing in their lives.

Through dialogue people who have regarded each other as adversaries or opponents are given an opening for constructive engagement of their differences.

We communication professors believe that participatory democracy is worth pursuing, that freedom of expression must be protected, that hate speech that degrades individuals should be condemned, and that an intentional mistruth—a lie—should not be elevated to the position of an acceptable campaign strategy or a presidential persona. In communication, we acknowledge that some of the best teaching is vulnerable teaching and some of the best research is research that breaks your heart (Behar 1996). We recognize that the people we are trying to reach through our teaching and research don't just want answers to the question, "How can I know?" They also want to know how they should live. We helped them see and understand that the ways people talk and listen and relate to each other can make a difference in their lives.

But individually and collectively, we do not always practice what we preach. In *Living the Ethnographic Life*, anthropologist Dan Rose (1990) bemoans the failure of academics to understand themselves as living within a subculture within university life, a subsystem of a larger system as well as the culture of disciplinary and professional life. Insofar as we do not talk about this in profoundly self-critical ways, our lack of awareness is both disturbing and ironic. Though we are taught to be analytical and critical, we rarely turn our acumen as critics on ourselves, our departmental, disciplinary, and ritual practices; the received traditions we inherit; our modes of socialization and so on. What do we fear?

As university faculty, you know in your hearts what needs to be done—how to treat colleagues ethically, humanely, and compassionately. Do it! We all lose when we make enemies of our colleagues. Surely, no communication department should be afraid and resistant to communicating.

As for me, well, I've always had an urge to break boundaries. Fitting in has never felt easy. Not in childhood, not in adolescence, not even in the university. The one place I have felt comfortable is in the classroom where I often thrived on a capacity to use personal stories to paint my life into their picture because of the tacit knowledge I shared, particularly with working class students, which connected their lived experiences to mine. It was always the students who served as my inspiration. There is no substitute for what I experienced in the classroom—its energizing passion; the light bulbs going on; getting through; lost in ideas and feelings; a laboratory for rehearsing some of life's dramas. What a joy it has been to work so closely with so many amazing PhD students over so many years and to watch them continue to grow and flourish in their own voice and lives, academic, personal, and otherwise.

In my published books, stories and essays, I've tried to open a space for others to write with soul. I've tried to get across the point that humans are flawed, messy, and complicated beings who live with contradictions, have ideas and emotions,

think and think about thinking, and struggle with vexing questions. My stories show that we humans, myself included, frequently don't know what we're doing; that we sometimes feel vulnerable; bare our souls; keep secrets; feel ashamed, afraid, humiliated, betrayed, and heartbroken. And sometimes we're downright hilarious. We disappoint people and they frustrate us.

Recently, I've worried that some graduate students are told not to write about these things, that people won't appreciate that kind of writing about those kinds of experiences. They are not scientific; they don't meet community standards. They'll think you're a nonconformist, refusing to adjust, not playing the game, not fitting in. Maybe they'll tell you to take a time out and that you're starting to sound like a threat to the discipline or the program. *'What will they do to me,'* you wonder. Send me into exile. Deny me tenure? Can writing like that get me sent away? Ultimately, each of us must decide for ourselves what kind of life we want to live. Just because someone gives you advice doesn't mean you are obligated to accept it. Few things are more important than inspiration (Bochner 2012c).

Boundaries abound. Objectivity/subjectivity; rigor/imagination; science/art; facts/meanings; nonfiction/fiction. You can replace the concrete details of sensual, emotional, bodily experience with distancing typologies and abstractions that remove events from the actions of particular human beings struggling to cope with contingencies of lived life, but you don't have to. LeGuin (1989: 151) explains this compulsion for distancing abstractions: "People crave objectivity because to be subjective is to be a body, vulnerable, violable."

The luckiest day of my life was the twist of fate that brought Carolyn Ellis into my life. I can't begin to express how much fun the two of us had choreographing our dance of theory and story that ultimately evolved into the paradigm of autoethnography and narrative inquiry as we became immersed in each other's souls. The theory part was straightforward and rather Rortyan: That knowledge should be understood as the practices we acquire to cope with reality rather than the procedures we use to get an accurate picture of it (Rorty 1979).

Now Carolyn and I enter a new chapter of our lives, retirement, a coming toward the end and looking back on the beginning together, the two of us, living as we do, as all people do, in the middle. "What are your plans?" friends ask. Their question reminds me that moments before he died Tolstoy was said to have remarked "I don't know what I'm supposed to do."



What I want to do, what I find meaningful, is making people feel stuff, continuing my quest to put into circulation self-clarifying, evocative, and transforming stories; and keep alive the conversation in the human sciences about what can make life good. What more can any of us do than "fashion something—an object or ourselves—and drop it into the confusion, make an offering of it, so to speak, to the life force" (Becker 1973: 285). I don't know if that's what I'm supposed to do, but it does feel like the right thing to do.

## References

- Becker E. (1973) *The Denial of Death*, New York, The Free Press.
- Behar R. (1996) *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*, Boston, MA, Beacon.
- Bochner A. P. (1981) *Forming Warm Ideas in: Rigor & Imagination: Essays from the Legacy of Gregory Bateson*, C. Wilder-Mott & J. H. Weakland (Eds.), New York, NY, Praeger: 65–81.
- Bochner A. P. (1993) *The Coercive Grip of Neutrality: Can Psychology Escape?*, "Contemporary Psychology," 38: 537–538.
- Bochner A. P. (2002) *Love Survives*, "Qualitative Inquiry," 8 (2): 161–170.
- Bochner A. P. (2009) *Vulnerable Medicine*, "Journal of Applied Communication Research," 37: 159–166.
- Bochner A. (2012a) *Suffering Happiness: On Autoethnography's Ethical Calling*, "Qualitative Communication Research," 2 (1): 209–229.
- Bochner A. P. (2012b) *Bird on the Wire: Freeing the Father Within Me*, "Qualitative Inquiry," 18 (2): 168–173.
- Bochner A. (2012c) *Between Obligation and Inspiration: Choosing Qualitative Inquiry*, "Qualitative Inquiry," 18 (7): 535–543.
- Bochner A. (2014) *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the human Sciences*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press.
- Goodall H. L. (2005) *Narrative Inheritance: A Nuclear Family with Toxic Secrets*, "Qualitative Inquiry," 11: 492–513.
- LeGuin U. (1989) *Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places*, New York, NY, Grove Press.
- Lodge D. (1975) *Changing Places: A Tale of Two Campuses*, London, Secker & Warburg.
- Lodge D. (1984) *Small World: An Academic Romance*, London, Secker & Warburg.
- Lodge D. (1988) *Nice Work*, London, Secker & Warburg.
- Rorty R. (1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Rose D. (1990) *Living the Ethnographic Life*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Tompkins J. (1996) *A Life in School: What the Teacher Learned*, Reading, MA, Addison-Wesley.





Marcin Kafar\*   
 Csaba Osvath\*\*   
 Erin Scheffels\*\*\*   
 Lisa P. Spinazola\*\*\*\*   
 Lisa M. Tillmann\*\*\*\*\* 

## Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner

### Abstract

On January 25<sup>th</sup>, 2019, The University of South Florida sponsored an event to honor the legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner as they retire after more than 85 years (combined) teaching. In this paper, research collaborators, students, and friends present their testimonials commemorating their shared lives with Professors Ellis and Bochner. A collection of short stories reveals “official” and “non-official” (in some cases very personal) experiences as they were lived through, inviting readers to see how academic intergenerational relationships might develop as contextually situated and morally important.

**Keywords:** legacy of Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner, intergenerational relationships, retirement.

\* Department of Educational Studies, University of Lodz.

\*\* Department of Teaching and Learning, University of South Florida.

\*\*\* Department of Communication, University of South Florida.

\*\*\*\* Department of Communication, University of South Florida.

\*\*\*\*\* Department of Critical Media & Cultural Studies, Rollins College.

## **Dziedzictwo mistrzów: uwagi o życiu i pracy z Profesorami Carolyn Ellis i Arthurem P. Bochnerem**

25 stycznia 2019 r., w Uniwersytecie Południowej Florydy miało miejsce uroczyste spotkanie poświęcone aktywności akademickiej Carolyn Ellis i Arthura Bochnera, którzy po ponad osiemdziesięciu pięciu latach (łącznie) pracy dydaktycznej przeszli na emeryturę. Tekst został przygotowany przez naukowych współpracowników, studentów oraz przyjaciół Profesorów Ellis i Bochnera, by upamiętnić i uhonorować Ich dzieło, i stanowi zbiór krótkich historii. Ukazuje on zarówno „oficjalne”, jak i „nieoficjalne” (w niektórych wypadkach bardzo osobiste) doświadczenia związane z życiem i pracą Profesorów. Opowieści te zapraszają czytelników do świata akademickich relacji międzypokoleniowych, uwikłanych kontekstowo i ważnych z etycznego punktu widzenia.

**Słowa kluczowe:** dziedzictwo Carolyn Ellis i Arthura Bochnera, relacje międzypokoleniowe, przejście na emeryturę.

## **In Quest of Meaning in (Academic) Life: From Personal Experience to Communal Values**

*(Marcin Kafar)*

Hello Everybody! I'm Marcin Kafar and I came from Lodz, Poland to be with you this afternoon. We are celebrating master storytellers, so let me begin my presentation with recalling a seemingly insignificant episode. Here it is: Around three weeks ago, Carolyn, Art, and I enjoyed a lovely dinner in one of our favorite places in Tampa, a sushi restaurant near the USF [University of South Florida] campus. We ate delicious food and drank a little, but mostly *we talked*. The topics we discussed were common, perhaps even trivial. We talked about, for instance, differences in calculating electricity prices in the States and in Poland, organizing everyday life in the countryside, and taking care of our log cabins. After that dinner, while we were getting to Art's car parked near the restaurant entrance, he spontaneously announced: "It's high time to stop talking about 'work' and start talking about 'life'." This sentence lingered in my memory, and it's been resonating since then. Art, to paraphrase Paul Ricoeur (1967), gave me "rise to thought." Just to remind us, this famous aphoristic phrase described a relationship between a man and the symbol, the latter always "sets us thinking," in Ricoeur's words. As Jonathan Rée (2005: 21) once put it: "The purpose of thinking [is] not to gain knowledge, but to learn to consider the world in the light of our irremediable ignorance"; the effect of that process should be *searching for meanings in people's lives*.

When I got home, I wrote down Art's words, adding the following comment: "This is both intriguing and unsettling." Several days later, while preparing for

a more professional conversation with Carolyn and Art, I opened an email in which Carolyn invited several of us to contribute to the event in which we are participating now. At first, the title of the celebration lecture, *A Meaningful Academic Life: Indefinite, Amusing, Unsettling* sounded strange and yet strangely familiar. It took me a moment before I realized that Art had used the same word in his title—unsettling—as I had used in response to his expression opting “for” “life” and “against” “work.” No wonder the coincidence was intriguing—as it was... *unsettling*.

I asked myself: Should I be amazed that we found interest in the same vocabulary? Was it a mere coincidence or, rather, the most natural way of reading the world when you and the other exist in the very same horizon of values? I quickly understood that those questions were rhetorical.

Thank you, Carolyn and Art, for creating for so many of us a horizon of shared values. We, narrative researchers and autoethnographers, place those values within *humanized social sciences*. Thank you for giving me personally a chance to be in this horizon together with you in the last decade. Thank you, my dear friends, for teaching and parenting me, and simply for being with me *at home* and *on the move*. And I hope, after all is said and done, that we still will be talking about “life” and “work” as merging fields of living a meaningful (academic) life. We must “keep the pressure on!” as Art shouts during the USF basketball games we attend together.

Thank you so much.

## **Make of Yourself a Light**

(*Csaba Osvath*)

Greetings Everyone! My name is Csaba Osvath. With affection and gratitude, I would like to pay homage to my beloved professors, mentors, and friends—Dr. Carolyn Ellis and Dr. Art Bochner.

To summarize the essence of your influence in my life, as your student, I am reminded of the last teaching of the Buddha. It was a radical invitation requiring both vulnerability and courage. At the end of his life, the Buddha said to his disciples: “Make of yourself a light.”

You both have recognized and nurtured this potential in all of us. In my case, you lit and kindled a light, giving fire to the cold ashes of my selfhood that sought passion, vocation, aliveness, and a beloved community within the academy. Becoming your student offered a home and a safe place where I could practice how to use this light wisely, to illuminate and nurture all sentient beings. Your concerns were never limited to how we should study and conduct research. Your real concern was how we should live a good life. In addition to the intellect, you trained our souls and our hearts, understanding that real education is an ethical practice. Your presence, your courses and teachings on love, loss, relationships, narrative

inquiry, and autoethnography provided a well-functioning healthcare system at the University of South Florida. We can't do without it.

Through your example, you revealed to us what it means to take seriously this vocation of becoming a source of light. As Victor Frankl (1986: 57) said, "What is to give light must endure burning." And perhaps for many of us, your retirement creates a dimension of pain, albeit a necessary pain. We cannot replace the light of your daily presence in the classrooms and on campus, but hopefully, as your students, we can learn to reflect your light and to use it to see things more deeply and more clearly.

A wise rabbi once asked his students how they could tell when the night had ended and the day had begun, for that was the exact time for a particular holy prayer.

"Is it when you can see an animal in the distance and can tell whether it is a sheep or a dog?" proposed one student.

"No," answered the rabbi.

"Is it when you can clearly see the lines on your palm?"

"No," answered the rabbi.

"Is it when you can look at a tree in the distance and tell if it is a fig or an apple tree?"

"No," answered the rabbi once again.

"Then what is it?" the students demanded.

Looking intently at them, he said, "It is when you can look at the face of any man or woman, young or old, and see that they are your sisters or brothers. Until then, it is still night. It is still dark."

Thanks to you, Dr. Ellis and to Dr. Bochner, it is no longer night for many of us. Through a pedagogy of love and an orientation toward the pursuit of wisdom, you helped us to become sources of light, so we may too recognize, witness, and celebrate the "core reality and secret beauty" (Merton 1996: 104–141) of those we encounter.

And being in your presence today, sharing these words, I suddenly identify with the person in Mary Oliver's poem who witnesses the Buddha's last teaching. These words are becoming my words, as I glance at you next to me, looking at the crowd gathered here to celebrate your life and work.

...I am touched everywhere  
by its ocean of yellow waves.  
No doubt he thought of everything  
that had happened in his difficult life.  
And then I feel the sun itself  
as it blazes over the hills,  
like a million flowers on fire—  
clearly I'm not needed,

yet I feel myself turning  
into something of inexplicable value... (Oliver 1990: 4)

In your presence, we all—your friends, students, and family—experience this joyful transformation of “turning into something of inexplicable value.” Through the benefits of autoethnography and narrative inquiry, you helped us to discover our true nature. You revealed to us the “inexplicable value” of being alive and being in caring relationships. You called us to celebrate the values and blessings in our impermanence and interdependence. We offer now our thanks.

## **Finding Heart and Soul**

*(Lisa P. Spinazola)*

Dearest Carolyn, Art, colleagues, and friends,

The story I'd like to share with you began eleven years ago, when I walked into my first community college classroom, two dimensional, body and brain, conditioned to believe students don't need much else in order to be successful. I was a non-traditional student, learning what I could, surviving as I was, and earned an AA in Liberal Arts and an AS in Counseling and Human Services before transferring to the University of South Florida. I planned on studying social work and believed an undergraduate degree in Communication would benefit the counselor I knew I'd eventually become. The undergraduate advisor, after hearing my future goals, “strongly” suggested I take classes, any classes I could, with Dr. Ellis and/or Dr. Bochner. I took note and immediately enrolled in Carolyn's class, “Communicating Emotions” and Art's class, “Love and Communication.” It was not until I sat in their classrooms that I began feeling like more than just a body and brain. I was slowly reminded of my heart and soul. They spoke a language I longed to hear and immediately recognized—a language of connection and love.

Once upon a time, I used to tell my stories of suffering, dismay, abandonment, to any who would listen. I'd pour everything out onto them, purging the chaos from my mind, dumping out my anger and hurt for all to see and hear. After others listened to me, cried with me, hugged me, I'd walk away filled with some relief and a sense of validation. I wasn't crazy. I knew the things my parents subjected me to were wrong, vile, brutal, inexcusable, unforgivable... and others agreed, asked how I survived it all, marveled at how I had managed to become kind, loving, and caring in spite of it all. I bathed in their validation of me.

My old way of telling stories served a purpose, to have a witness, to expel from my brain and body the pain. But it was an incomplete process. Having a witness is important and having the opportunity to begin telling a story that is pure chaos and incomprehensible is a start (DeSalvo 1999; Goodman 2012; Pennebaker 1997). When others shook their heads in disbelief, I knew I had survived a story most had

never heard before let alone could offer guidance on how to move through. It helped to know my lack of knowing how to move forward was not my fault and could even be considered normal (Rosenthal 2003). This knowing helped me cope. But without reflexivity and thoughtfulness, I was missing out on the next steps I could take to find healing and maybe closure (Goodall 2000).

Art's and Carolyn's classes offered opportunities to explore topics such as love, loss, neglect, abandonment, grief, and death. Revisiting my first love story with an expanded knowledge base allowed me to experience firsthand the power of narrative reframing, how we find room in old stories for new understandings, opening space for forgiveness, gratitude, and grace, not only for others but also for ourselves (Kiesinger 2002).

I learned the key to healing through writing is to deeply feel, explore, and express our feelings about moments in our past as we link the past and the present (DeSalvo 1999). I remember learning in Carolyn's emotions class that I did not have to delve only into the darkness; I could acknowledge the light. I could acknowledge the good times and happy moments. In the frightening forest of my youth—the one I had been painting with broad, harsh, angry strokes—there were tiny, lush clearings where the sun peeked through and where moments of tenderness, laughter, and love lingered waiting to be remembered. I am convinced that being in Carolyn's class is what made it possible to open the door to forgiving my father, a man I once avoided at all costs, a man from whom I felt the need to protect myself and my children, and who now is a loving, vital part of our everyday lives.

Through stories we invent and reinvent ourselves, make past experiences present, and have the chance to save ourselves (O'Brien 2009). Art and Carolyn did not just think *about* the stories I and other students told, but thought *with* our stories (Frank 2013). They taught "about" *and* modeled "how to," demonstrating care, compassion, and reflexivity in action. Noticing the joy, passion, care, and connection exuding from both these professors opened the door for me to reconsider my next steps.

As a student in their classes, I realized teaching can be considered a form of counseling, making room for personal growth and improvement in life satisfaction. I now know the power of listening for what is NOT being said; engaging with students and meeting them where they are and not where we expect or want them to be; and gracefully acknowledging we are human, imperfect, and make mistakes. I did not pursue Social Work after all and instead stayed on in Communication, absorbing from them everything I could. I took classes in "Social Construction," "Narrative," "Communication in Close Relationships," "Trauma and Interviewing," and "Autoethnography," earning first a Bachelor's degree, then a Master's degree, and finally a PhD.

Classes with Dr. Ellis and Dr. Bochner did more than teach us how to observe or study life. We learned how to live better lives and become better versions of ourselves. As an MA student, I wrote my way out of an on-again, off-again,

unhealthy, unfulfilling relationship while storying my way into becoming a loving, accepting, supportive, and nurturing mother, doing this from scratch as I experienced my own mother as none of these things. As a PhD student, I narrated my way through the aftermath of a car accident that caused a brain bleed and intermittent crippling pain and began to face the stifling stories I live by regarding body image.

Today, I am fulfilling a dream I never knew I had. I am a teacher, and as a teacher I too weave narrative, storytelling, emotions, compassion, and witnessing into my curriculum regardless of the course content. I find my students are engaged and connected to me and each other as a result, creating opportunities for deeper understanding of the subjects I am teaching. My students open up and share their personal struggles and triumphs; they laugh, cry, form friendships, and talk about feeling like they have been part of a family when class wraps up for the final time. In these moments, I know I have succeeded in emulating my mentors.

It is impossible to share how Art and Carolyn changed my life, were invaluable influences, and made the world a better place for so many of us without addressing how the department they were instrumental in building is now exploring a new direction which ignores their incalculable contributions and excludes their scholarship and interests. Not only are my heroes retiring but subjects they pioneered and taught, classes that had a profound impact on my life altering my trajectory, are no longer available to incoming undergrads. I understand change is inevitable, but at what cost? *How can we claim to honor and pay tribute to people while simultaneously erasing their influence and legacy?* I don't know how or if the department will reconcile this quandary or tension; I only know I will be a walking, talking tribute to Art's and Carolyn's teachings, honoring the way they live their lives, loving, giving, encouraging, and challenging each of us to do our best.

Art and Carolyn have been with me from the beginning—teaching, guiding, and mentoring me. Their influence in my life has made it possible for me to see myself in new ways—forgive my father, become a better mother to my now-grown kids, shed toxic relationships, reevaluate priorities, and make the kind of difference in others' lives these two mentors have made in mine. Because of Dr. Carolyn Ellis and Dr. Arthur Bochner, I found courage; I found my voice. Because of them, I move forward and am whole—body, brain, heart, and soul.

## **Making Narrative Sense**

*(Erin Scheffels)*

Hi Everyone! I'm Erin Scheffels and I'm going to take a similar approach to the other folks who spoke today and tell a little story about when I first learned of Art and Carolyn, to show you the kinds of discoveries you make when you realize that they exist as people.

When I was a student in my master's program at Central Michigan University I was plugging along; it was hard work and my dad had just had a stroke, so I was taking care of him. But I wasn't really interested in pursuing anything further in education. A PhD for me was a no-go. I thought most of the research was incredibly, painfully boring, and I didn't connect to anything. I'd also attempted to write a personal story in one of my graduate classes—just in the beginning of the paper, as a foreword—and was told that it was an absolute no.

And then I took an "Interpersonal Communication" seminar, and in that class we were assigned a book called, *Dialectical Approaches to Studying Interpersonal Relationships* by Baxter & Montgomery. I read a chapter by Art, Carolyn and Lisa [Tillmann-Healy] entitled, "Mucking Around Looking for Truth" (Bochner, Ellis, Tillmann-Healy 1998). On the day that we had to sign up for chapters to present to class, I saw that title and felt, "This one! Me!" I read it and thought, "Wow, if this is something people are doing, maybe I do want to pursue a PhD."

Soon after, I went to the NCA [National Communication Association] conference in San Francisco and got the courage to go meet Art and Carolyn for the "Scholars' Office Hours" session. They were so kind to me, as they listened to me and to my story. I felt encouraged, and I decided to apply to this program at USF. My mentors at CMU [Central Michigan University] encouraged me to also apply to other programs, but I already knew I only wanted to go to USF for these reasons here [gestures toward honorees, Art and Carolyn]. I waited and waited and waited and finally got a call, and it was from Art. On that day I'd written on Facebook (you know how those memories come up): "OMG, the Bob Dylan of qualitative research just called me!" I was so excited. This call changed everything, including my direction. I did get in to USF. I did get an assistantship. And I did complete my PhD.

What Art and Carolyn have taught me is to make narrative sense of my writing, which is big for me because I love writing and that's going to carry me forward. But they also taught me to make narrative sense of the chaos in my life.

## **Legacy of Love**

*(Lisa M. Tillmann)*

Good afternoon. I'm Lisa Tillmann, professor and chair of Critical Media and Cultural Studies at Rollins College. Our students research, write, shoot, and edit social issue documentary films, as do I.

Although Art and Carolyn did not teach me the technical skills of filmmaking, they did—and DO—model how to research, compose, edit, teach, and mentor. They also exemplify how to partner, parent, live, and love, inviting each of us to become ever-fuller versions of ourselves.

My years at the University of South Florida (USF) span from 1993–98. During that time, I may have taken every class offered by Art and Carolyn, essentially



*majoring* in them. Art directed my dissertation about a network of gay male friends—a project as transformative as any experience in my life.

I entered the PhD program in Communication at age 22. A small-town girl from rural Minnesota, I had heard of neither Art nor Carolyn and knew exactly nothing about narrative ethnography and autoethnography.

Auto, self. Ethnos, culture. Graph, writing. Narratives showing the recursive relationship between individual lived experience and social, cultural, and political systems and problems.

During my time at USF, narrative, ethnographic, performance, media, and cultural studies blended—beautifully, if not always seamlessly. Only by going to conferences and getting immersed in literatures did I begin to apprehend the *singularity* of the USF tapestry. Nationally and internationally, prospective graduate students wanting to explore the social world and to compose compelling stories aimed at rendering that world more humane, empathic, and just viewed our program as THE PLACE to do this work.

By the time I graduated, I knew exactly what it meant to have earned a PhD in Communication from USF.

Art and Carolyn played central roles in that clarity. They taught groundbreaking, life-changing classes. They mentored the next generation of scholar-storytellers. And they wrote, wrote, wrote, edited, and published—and assisted *us* in publishing—an astonishing number of texts.

Yesterday (1/24/19), Carolyn's Google Scholar profile indicated that 26,157 works cite her publications. It has been about 18 hours since I checked, so the number likely has ticked upward. Art doesn't have a profile that compiles results, but I counted 22 different authored or coauthored works with more than 100 citations each, three of them with more than a thousand. Art and Carolyn's book chapter *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity* (Bochner, Ellis 2000) has 5174 citations, an impressive *career's* impact in just one of their publications.

Those data, remarkable as they are, fail to capture the breadth and depth of their impact. Earlier this month, scholars gathered at a symposium dedicated to Art's and Carolyn's legacy<sup>1</sup>. Words, voices, gazes, and tears conveyed unbounded gratitude, devotion, and love—as much love as I *ever* have experienced in one place.

For me, their legacy *is* love. Scholarship, pedagogy, and ways of life about love, of love, and for love—for each of us, for our fellow travelers, and for this world.

In my life, and at USF, Art and Carolyn are irreplaceable. At the same time, I put my trust in their successors to keep their loving legacy alive. For the rest of my career, I hope to tell my best narrative researchers and writers, my most beloved and loving students, that USF is still *the place* to study, live, and love.

---

<sup>1</sup> "The Symposium on Autoethnography and Narrative Inquiry: Honoring the Legacy of Carolyn Ellis & Art Bochner" was held at The Dolphin Beach Resort, St. Pete Beach, Florida on January 3–5, 2019.

## References

- Bochner A. P., Ellis C. (2000) *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject* in: *Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.)*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), Thousand Oaks, CA, Sage: 733–768.
- Bochner A. P., Ellis C. Tillmann-Healy L. (1998) *Mucking Around Looking for Truth* in: *Dialectical Approaches to Studying Interpersonal Relationships*, B. M. Montgomery, L. A. Baxter (Eds.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum: 41–62.
- DeSalvo L. A. (1999) *Writing as a Way of Healing: How Telling Our Stories Transforms Our Lives*, Boston, MA, Beacon Press.
- Frank A. W. (2013) *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Frankl V. E. (1986) *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, New York, Vintage Books.
- Goodall H. L. (2000) *Writing the new Ethnography*, Lanham, MD, AltaMira Press.
- Goodman N. R. (2012) *The Power of Witnessing in Goodman* in: *The Power of Witnessing: Reflections, Reverberations, and Traces of the Holocaust*, N. R. Goodman, M. B. Meyers (Eds.), New York, NY, Routledge: 3–26.
- Kiesinger C. E. (2002) *My Father's Shoes: The Therapeutic Value of Narrative Reframing* in: *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*, A. P. Bochner, C. Ellis (Eds.), Walnut Creek, CA, AltaMira Press: 95–114.
- Merton T. (1966) *Conjectures of a Guilty Bystander*, New York, NY, Doubleday & Co.
- O'Brien T. (2009) *The Things They Carried*, New York, NY, Houghton Mifflin Harcourt.
- Oliver M. (1990) *House of Light*, Boston, MA, Beacon Press.
- Pennebaker J. W. (1997) *Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process*, "Psychological Science," 8 (3): 162–165.
- Rée J. (2005) *Paul Ricoeur Obituary*, "The Guardian," (May 23): 21.
- Ricoeur P. (1967) *Symbolism of Evil*, New York, NY, Beacon Press.
- Rosenthal G. (2003) *The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Context of Research and Counseling*, "Qualitative Inquiry," 9 (6): 915–933.

Lisa M. Tillmann\* 

## Mother Mentor: A Tribute to Carolyn Ellis<sup>1</sup>



\* Department of Critical Media & Cultural Studies Rollins College.

<sup>1</sup> This work was originally published as: Tillmann-Healy L. M. (2003) *Mother Mentor: A Tribute to Carolyn Ellis*, "American Communication Journal," 6 (2). Reprinted by permission of the American Communication Association.

It was 1993, early November.  
Not yet an ethnographer,  
but still, I remember  
my other mentor,  
Art Bochner,  
said, "Meet my partner,  
Carolyn."

CDB Pizzeria,  
eating my first fried green tomato<sup>1</sup>  
(how prophetic),

I met her.

I had heard rumors.  
"She'll open your doors."  
"Be prepared to explore."  
"You should have known Art before:  
contentious, even testy.  
We call that period 'B.C.'—  
Before Carolyn."

I beheld  
her resplendent ensemble:  
native print, vivid colors,  
crowned at the ears  
by gemstone and silver.

Her face, framed by soft curls,  
was more supple and maternal  
than I expected.

She took my hand in hers,  
a touch that soothed and foreshadowed.  
"I feel like I know you,"  
said Carolyn.

I would learn later  
that in her voice, she heard stigma,<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Avnet, Kerner, Avnet (1991).

<sup>2</sup> Ellis (1998).

to me an enigma,  
for I heard possibility,  
vulnerability,  
*Investigating Subjectivity*,<sup>3</sup>  
a new vocabulary  
of narrativity,  
reflexivity,  
autoethnography,  
feminist methodology,  
emotional sociology,<sup>4</sup>  
and *Composing Ethnography*.<sup>5</sup>

Drawn by the magnetic force  
of this voice  
I enrolled  
in a succession of her courses.

For Narratives of Illness,  
we listened, bore witness  
as stories  
poured  
forth  
like blood:  
rivulets of pain  
signifying  
life  
and self-consciousness.

In Qualitative Methods, she taught us  
to experience  
the allegiance  
of the personal and political,  
the individual and cultural,  
the affective and rational,  
the therapeutic and intellectual.

As we surrendered  
to her tenderness,  
she rendered

---

<sup>3</sup> Ellis, Flaherty (1992).

<sup>4</sup> Ellis (1991a).

<sup>5</sup> Bochner, Ellis (1996).

the severed  
blurred fiction and fact,  
revealed kindness  
as transgressive act.

intact,

A class called Emotions,  
came with Lamott's *Operating Instructions*.<sup>6</sup>  
This set in motion  
systematic sociological introspection,<sup>7</sup>  
the exploration  
of Franck's *Separation*,<sup>8</sup>  
and the never *Final Negotiations*.<sup>9</sup>

Disclosing our hunger,  
exposing anger's heat, we searched  
for closure  
and the peace  
of *Mercy Street*.<sup>10</sup>

But it wasn't all  
affliction is poetic, even humorous.

so serious. In her world,

"Dr. Denzin," she'd greet,  
"how I'd like you to meet," (not John and Jennifer,  
Christine, and me) but "Heart Attack, Hodgkins,

and Bulimia Squared."  
We learned to wear

the identities we most feared  
from Carolyn.

In thick descriptions  
of mothers,  
brothers,  
lovers  
and Others,

---

<sup>6</sup> Lamott (1993).

<sup>7</sup> Ellis (1991b).

<sup>8</sup> Franck (1993).

<sup>9</sup> Ellis (1995).

<sup>10</sup> Sexton (1994).

loves beginning,  
lives ending,  
hearts breaking  
and mending, her words testify that indeed,  
“There are survivors.”<sup>11</sup>

She has her critics  
who sling their polemics:  
“Soft, touchy feely.”  
“Promotes victimology.”  
“Who stole sociology?”

But beware those who wage  
discursive war on this sage.  
They emerge in her pages, crusty barnacles  
for the next article  
by Carolyn Ellis.

So many layers:  
teacher,  
nurturer,  
caretaker,  
lover of my second father,  
garden sower,  
dance master,  
prolific writer,  
fire walker,  
gentle spirit,  
tender of secrets,  
mother mentor:  
Carolyn Ellis.

## References

Avnet J. (producer), Kerner J. (producer), Avnet J. (director) (1991) *Fried Green Tomatoes* [motion picture], United States, Universal Pictures.

Bochner A. P., Ellis C. (Eds.) (1996) *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek, CA, AltaMira Press.

---

<sup>11</sup> Ellis (1993).

Ellis C. (1991a) *Emotional Sociology* in: *Studies in Symbolic Interaction: A Research Annual*, N. K. Denzin (Ed.), vol. 12, Greenwich, CT, JAI: 123–145.

Ellis C. (1991b) *Sociological Introspection and Emotional Experience*, "Symbolic Interaction," 14: 23–50.

Ellis C. (1993) "There Are Survivors": *Telling a Story of Sudden Death*, "Sociological Quarterly," 34: 711–730.

Ellis C. (1995) *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*, Philadelphia, Temple University Press.

Ellis C. (1998) *I Hate My Voice*, "Sociological Quarterly," 39: 517–537.

Ellis C., Flaherty M. G. (Eds.) (1992) *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience*, Newbury Park, CA, Sage.

Franck D. (1993) *Separation*, New York, Alfred A. Knopf.

Lamott A. (1993) *Operating Instructions: A Journal of My Son's First Year*, New York, Pantheon Books.

Sexton L. G. (1994) *Searching for Mercy Street: My Journey Back to My Mother*, Anne Sexton, Boston, Little, Brown and Company.





Lisa M. Tillmann\* 

---

## **Qualitative Inquiry into Art History: A Tribute to Arthur P. Bochner<sup>1</sup>**

In 1988, an intense,  
driven department chair,  
respected scholar,  
and prolific author  
lost suddenly,  
unexpectedly,  
his aging but vital father,  
and became, as never before,  
a wounded storyteller.<sup>2</sup>

"It's About Time,"<sup>3</sup>  
he came to believe,  
to integrate fractured identities  
divided by academic pursuit  
and personal grief.

---

\* Department of Critical Media & Cultural Studies Rollins College.

<sup>1</sup> This work was originally published as: L. M. Tillmann-Healy (2004) *Qualitative Inquiry into Art History: A Tribute to Arthur P. Bochner*, "American Communication Journal," 7. Reprinted by permission of the American Communication Association.

<sup>2</sup> Frank (1995).

<sup>3</sup> Bochner (1997).

Self-transformation  
became a social construction  
when sociology's path  
crossed that of communication.  
Who was this vision,  
on a mission,  
firing a new canon  
that would become *Final Negotiations*?<sup>4</sup>  
Companion became partner  
and sometime thereafter,  
an impulse artfully paternal  
sparked in the heart Art Bochner.

To be counted  
among the adopted  
is not without responsibility.  
For me it meant assistantships  
on family dynamics  
and cinematic relationships,  
and a five-course meal  
of Interpretivism, Narrative Methodology,  
Close Relationships, Writing Workshop,  
and Communication Theory.

A class called Interpretivism,  
Fall, 1993,  
began with Mead's *Mind, Self, & Society*.<sup>5</sup>  
M.A.s and Ph.D.s to be  
emplotted our "I"s and tossed our "me"s  
into a sea  
of essential We.

In a hermeneutic circle  
we engaged *Interaction Ritual*<sup>6</sup>  
until teeming  
with finite provinces<sup>7</sup>  
and *Acts of Meaning*.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Ellis (1995).

<sup>5</sup> Mead (1967).

<sup>6</sup> Goffman (1982).

<sup>7</sup> Berger, Luckmann (1989).

<sup>8</sup> Bruner (1990).

For Narrative Inquiry,  
we heard *The Call of Stories*.<sup>9</sup>  
Through border-crossing life histories,  
we faced abuse, divorce, cancer, AIDS,  
their—and our—mortality,  
at times unbearable reflexivity,  
the “gift” lost  
in the chaos of calamity.

And so we wrote.  
We wrote of resilience born of fragility,  
of stumbling toward imperfect mutuality.  
These projects—these *life* projects—  
moved through uncertainty  
and ineffability,  
toward epiphany,  
not a recovery  
of whom we had been  
but of a rhetoric of possibility  
of whom we might become.  
Our narrative challenge: to co-author stories  
that could be both told  
and lived.

Communication in Close Relationships  
offered homeostasis in Batesonian cybernetics,<sup>10</sup>  
but tension in Rawlinsonian dialectics.<sup>11</sup>  
Only 15 weeks, but several *Pathways to Madness*.<sup>12</sup>  
We were a wreck through *Denial of Death*,<sup>13</sup>  
gloom oozing into our attitudes  
when Becker’s terrors of finitude  
wrought too much verisimilitude.  
Lest other illusions  
Cause confusion,  
we saw the backward nature of *Betrayal*,<sup>14</sup>  
and *Scenes from a Marriage*<sup>15</sup> we all hated.

---

<sup>9</sup> Coles (1989).

<sup>10</sup> Bateson (1972).

<sup>11</sup> Rawlins (1992).

<sup>12</sup> Henry (1973).

<sup>13</sup> Becker (1973).

<sup>14</sup> Spiegel, Jones (1983).

<sup>15</sup> Carlberg, Bergman (1973).

For Writing Workshop,  
we learned to pen an Art-ful social science.  
With self-consciousness and interhuman presence,  
we dizzily spun webs of significance,<sup>16</sup>  
moving from silence to utterance  
to transcendence and performance.

In Communication Theory,  
we gained many "Perspectives on Inquiry"<sup>17,18</sup>  
and forayed into  
the interdisciplinary phenomenology  
of Arthur ideology.  
Students were infused  
with systems and critical theories,  
pragmatist ontologies,  
constructivist epistemologies,  
and interpretivist methodologies.

Enter intersubjectivity,  
the selectivity of memory,  
Shweder's "Divergent Rationalities,"<sup>19</sup>  
language's exuberences and deficiencies,<sup>20</sup>  
and *Roshomon's*<sup>21</sup> multiple realities.  
Said Doctor Bochner,  
"Choose your conversation partners carefully;  
some of them will drive you crazy."

In search of proof,  
we went "Mucking Around Looking for Truth."<sup>22</sup>  
"But how do you know?" we asked King Arthur.  
"I'm not positivist," was his rejoinder,  
"but I promise to tell a truth,  
a local truth,  
an evocative narrative truth,  
so help me Coles."<sup>23</sup>

---

<sup>16</sup> Geertz (1973).

<sup>17</sup> Bochner (1985).

<sup>18</sup> Bochner (1994).

<sup>19</sup> Shweder (1986).

<sup>20</sup> Becker (1991).

<sup>21</sup> Jingo, Kurosawa (1950).

<sup>22</sup> Bochner, Ellis, Tillmann-Healy (1998).

<sup>23</sup> Coles (1989).

And let's forgo how I know.  
Ask instead  
the name and frame of this language game,  
the subtext of this context,  
the pattern of this symbolic interaction—  
in other words: why I talk this way.”

To explore this lead, we took in his writing.

*Ethnographically Speaking*,<sup>24</sup>

he connected “Telling and Living.”<sup>25</sup>

Art sparked

“Representation, Conversation and Reflection,”<sup>26</sup>

offered a vulnerable observation

of institutional depression,<sup>27</sup>

helped us sense and feel

“The Constraints of Choice in Abortion.”<sup>28</sup>

*“Theories and Stories,”*<sup>29</sup>

*“Relationships as Stories,”*<sup>30</sup>

“Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity,”<sup>31</sup>

and *Composing Ethnography*<sup>32</sup>

contested the politics of neutrality,

offering instead the certainty of contingency,

and clarity of irony,

enclosing us warmly

*in a therapeutic double bind of hope and empathy.*

“The author is dead,”

Michel Foucault had said.

But Arthur lives—and tells.

Arthur P. Bochner:

social science spinner,

literature weaver,

---

<sup>24</sup> Bochner, Ellis (2002).

<sup>25</sup> Bochner, Ellis (1995).

<sup>26</sup> Bochner (1985).

<sup>27</sup> Bochner (1997).

<sup>28</sup> Ellis, Bochner (1992).

<sup>29</sup> Bochner (1994).

<sup>30</sup> Bochner, Ellis, Tillmann-Healy (2000).

<sup>31</sup> Bochner, Ellis (2000).

<sup>32</sup> Bochner, Ellis (1996).

Kuhnian paradigm shifter,  
dialogic facilitator,  
co-parent and mentor,  
recovering empiricist,  
Rortian anti-foundationalist,  
master narrative deconstructionist,  
compassionate Art therapist—  
and this:  
a fellow traveler  
through grief and strife,  
a builder of collective consciousness  
strong enough to endure full life.

Could any legacy  
be more worthy  
of Art history?

## References

- Bateson G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, New York, Ballantine Books.
- Becker A. L. (1991) *A Short Essay on Language in: Research and Reflexivity*, F. Steier (Ed.), Newbury Park, CA, Sage: 226–234.
- Becker E. (1973) *The Denial of Death*, New York, The Free Press.
- Berger P. L., Luckmann T. (1989) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books.
- Bochner A. P. (1985) *Perspectives on Inquiry: Representation, Conversation, and Reflection in: Handbook of Interpersonal Communication*, M. L. Knapp, G. R. Miller (Eds.), Newbury Park, CA, Sage: 27–58.
- Bochner A. P. (1994) *Perspectives on Inquiry II: Theories and Stories in: Handbook of Interpersonal Communication (2<sup>nd</sup> ed.)*, M. L. Knapp, G. R. Miller (Eds.), Thousand Oaks, CA, Sage: 21–41.
- Bochner A. P. (1997) *It's About Time: Narrative and the Divided Self*, "Qualitative Inquiry," 3. 418–438.

Bochner A. P., Ellis C. (1995) *Telling and Living: Narrative Co-construction and the Practices of Interpersonal Relationships* in: *Social Approaches to Communication*, W. Leeds-Hurwitz (Ed.), New York, Guilford Publications: 201–213.

Bochner A. P., Ellis C. (2000) *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject* in: *Handbook of Qualitative Research (2<sup>nd</sup> Ed.)*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), Thousand Oaks, CA, Sage: 733–768.

Bochner A. P., Ellis C. (Eds.) (1996) *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek, CA, AltaMira Press.

Bochner A. P., & Ellis C. (Eds.) (2002) *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*, Walnut Creek, CA, AltaMira Press.

Bochner A. P., Ellis C., Tillmann-Healy L. (1998) *Mucking Around Looking for Truth* in: *Dialectical Approaches to Studying Interpersonal Relationships*, B. M. Montgomery, L. A. Baxter (Eds.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum: 41–62.

Bochner A. P., Ellis C., Tillmann-Healy L. M. (2000) *Relationships as Stories: Accounts, Storied Lives, Evocative Narratives* in: *Communication and Personal Relationships*, K. Dindia, S. Duck (Eds.), Chichester, John Wiley & Sons, Ltd.: 12–29.

Bruner J. (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Carlberg L. O. (producer), Bergman I. (director) (1973) *Scenes from a Marriage* [motion picture], Sweden, Cinema 5 Distribution.

Coles R. (1989) *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*, Boston, Houghton Mifflin.

Ellis C. (1995) *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*, Philadelphia, Temple University Press.

Ellis C., Bochner A. P. (1992) *Telling and Performing Personal Stories: The Constraints of Choice in Abortion* in: *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience*, C. Ellis, M. J. Flaherty (Eds.), Newbury Park, CA, Sage: 79–101.

Frank A. W. (1995) *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*, Chicago, University of Chicago Press.

Geertz C. (1973) *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.

Goffman E. (1982) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York, Pantheon Books.

Henry J. (1973) *Pathways to Madness*, New York, Vintage Books.

Jingo M. (producer), Kurosawa A. (director) (1950) *Roshomon* [motion picture], Japan, Daiei Film.

Mead G. H. (1967) *Mind, Self, & Society*, Chicago, The University of Chicago Press.

Rawlins W. K. (1992). *Friendship Matters: Communication, Dialectics, and the Life Course*, New York, Aldine de Gruyter.

Shweder R. A. (1986) *Divergent Rationalities* in: *Metatheory in Social Science: Pluralisms and Subjectivities*, D. W. Fiske, R. A. Shweder (Eds.), Chicago, University of Chicago Press: 163–196.

Spiegel S. (producer), Jones D. (director) (1983) *Betrayal* [motion picture] United States, 20<sup>th</sup> Century Fox.



Marcin Kafar\* 

## W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Ewy Marynowicz-Hetki *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji*<sup>1</sup>

### Abstrakt

W prezentowanym auto/biograficznym szkicu interesuje mnie mechanizm zawiązywania się relacji między redaktorem pracy zbiorowej (monografii) a autorami nadesłanych tekstów. W tym kontekście wyodrębniam opozycję tekstów „gorących” oraz tekstów „zimnych”, względem których redaktor pozostaje zdystansowany emocjonalnie i poznawczo. Biorąc za przykład tekstu „gorącego” jeden z artykułów Ewy Marynowicz-Hetki, opublikowany w czasopiśmie NOWIS, pokazuję, jakie skutki może wywołać jego lektura dla pojawienia się załączków „szkoły myślenia” (termin ukuty przez Teresę Bauman).

**Słowa kluczowe:** relacja redaktor/autor, „gorące” versus „zimne” teksty, szkoła myślenia, Ewa Marynowicz-Hetka.

### In Dialogue with Masters, or How a School of Thought is Born: Remarks on the Margins of *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation* by Ewa Marynowicz-Hetka

In this auto/biographical essay, I present the mechanism of how a relationship between an editor of a monograph and the authors of texts submitted to it is forged. In this context, I propose a distinction between “hot” and “cold” texts. I assume an editor

\* Katedra Badań Edukacyjnych UŁ.

<sup>1</sup> Niniejszy tekst powstał na podstawie maszynopisu w j. polskim artykule, który następnie został przetłumaczony i wydany w tym tomie jako *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation* (Marynowicz-Hetka 2019a). W trakcie dalszego wywodu konsekwentnie odnosił się będąc zarówno do tytułu, jak i cytowanych fragmentów, zawartych we wspomnianym maszynopisie.

forms close emotional ties with a “hot” text, whereas the “cold” text is kept at both an emotional and heuristic distance. One of the articles written by Ewa Marynowicz-Hetka and published in the periodical “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies” is presented as an instructive example of how a reading of a “hot” text may have consequences for the emergence of a newly shaped “school of thought” (a term coined by Teresa Bauman).

**Keywords:** relationship editor/author, “hot” versus “cold” texts, school of thought, Ewa Marynowicz-Hetka.

Redagowanie prac zbiorowych jest zawsze zadaniem wymagającym, w dwójnasób wymagającym jest redagowanie numerów czasopisma. To szczególnie tryb pracy, naznaczony z jednej strony koniecznością dbania o techniczno-formalną stronę artykułów złożonych do druku, z drugiej zaś strony dający możliwość wglądu w merytoryczną kuchnię, do której nie mają dostępu „zwykli” czytelnicy. Kto choćby raz przeszedł przez proces redagowania dzieł tego rodzaju, pewnie zgodzi się, że to właśnie owa „merytoryczna kuchnia” zaskakuje najbardziej, wcale nie-rzadko trafiają się w niej niespodzianki, które niosą ze sobą obietnicę intelektualnej przygody. W zależności od temperamentu redaktora i oplatających go uwarunkowań zewnętrznych, przygoda ta rozwija się albo jest wyciszana. Wszelako redaktor, wystarczająco uważny redaktor zawsze, wcześniej czy później, ale *zawsze* zderza się z potencjałem „do podjęcia”. Myślę teraz z pozycji kogoś, kto do tej pory zredagował 9 monografii i z tej perspektywy ważne wydaje mi się postawienie pytań: „Co z tym potencjałem począć?” oraz „Jakie są jego źródła?”. Uświadamiam sobie, iż moja biografia naukowa i odnajdowane w niej ślady praktyki redakcyjnej są specyficzne m.in. przez to, że w większości przypadków współpracowałem z autorami znanymi mi osobiście, co więc zrozumiałe, teksty, które od nich napływały nie były przypadkowe. Kiedy to do mnie dociera, wcześniejsza myśl o czekających w merytorycznej kuchni niespodziankach, tym bardziej wydaje się być intrygująca, i – uprzedzę nieco bieg tekstualnych zdarzeń – nader aktualna. Czyżbym zatem miał wyjątkowe szczęście do autorów umiających zaskakiwać, autorów, podobnie jak ja nastawionych na przeżywanie intelektualnych przygód? Kto wie. Na pewno jednak miałem i wciąż mam (efekt w postaci ostatniego redaktorskiego (a właściwie współredaktorskiego) wyzwania, czyli niniejszego numeru NOWIS to potwierdza) szczęście do autorów piszących „dla mnie”, tzn. piszących w sposób nie tyle trafiający do mnie, co – więcej – po prostu *poruszający mnie*. Rzecz jasna nie idzie wyłącznie o teksty dotyczące tematów dogłębnie osobistych, autobiograficznie wprost znaczących, bo te, o czym przekonywająco nadmieniał swego czasu Philippe Lejeune, wręcz „wymuszają” na czytelniku współmyślenie i współodczuwanie z autorem opowieści przedstawianego doświadczenia<sup>2</sup>, choć o nie także. Sprawa

---

<sup>2</sup> Cena, jaką przychodzi płacić czytelnikowi autobiografii, jest niewspółmierna względem ceny płaconej przez czytelnika fikcji. Lejeune (2001: 15) twierdzi, że ten pierwszy jest bardziej tolerancyjny niż

wyda się być poniekąd subtelniejsza, zagarnia też zdecydowanie szerszy horyzont aniżeli wspomniany przed chwilą jawny autobiografizm. Słowo „poruszać” w istocie mieści bowiem dwa słowa; w tym wypadku oznacza ono „po-ruszanie” się, a więc „powodowanie ruchu” *Siebie*<sup>3</sup>. Jest zatem słowem wskazującym na określone działanie relacyjne, uaktywniane w polu co najmniej podwojonego *Siebie* (*Siebie* redaktora i *Siebie* autora). W podobnej konfiguracji (chętnie bym ją nazwał przed-oficjalną przestrzenią pracy rozgrywającej się w *obrębie* tekstu albo *nad* tekstem, albo *między* tekstami, gdy w grę wchodzi relacyjność wyższego stopnia obejmująca redaktora i więcej niż jednego autora) do głosu dochodzą wysoce idiomatyczne czynniki, w dużym stopniu niepowtarzalnie modelujące rzeczywistość tekstualną oraz międzyludzką, rzeczywistość *kształtowaną przez nas* (redaktorów i autorów) i – wcale nie przy okazji! – *kształtującą nas* samych.

Znamienne, że wspomniane „powodowanie ruchu” *Siebie* jest wysoce nieprzewidywalne. Kieruje nim raczej zasada *serendipity* (szczęśliwego trafu)<sup>4</sup> aniżeli logika ścisłego porządku. Pojawia się ów ruch znienacka (stąd mowa o „niespodziance” czy „zaskoczeniu” itp.) i – o ile padnie na podatny grunt – może zaowocować twórczym fermentem, wszelako, z wielorakich przyczyn, równie dobrze może rozpląnąć się w dyskursywno-społecznym tle. Nadto siła oddziaływania tekstów powodujących relacyjny ruch *Siebie* jest nierównomierna pod innym względem. Wracam pamięcią do projektów zrealizowanych przeze mnie i jasnym staje się, że tekstów *poruszających mnie* było całkiem sporo, lecz pośród nich zaledwie kilka skłonny byłbym uznać w tym momencie za trans-formujące (czytaj: zmieniające mój punkt widzenia na „coś” – zagadnienie, problem, sposób podejścia do niego, widzenie jakiejś kwestii *etc.*). Czy znaczyłyby to, że da się wyodrębnić skalę określającą stopień oddziaływania na *Siebie* danych tekstów? Byłby to przynajmniej poniekąd zabieg sztuczny, lecz także umożliwiający rozpoznanie prac „gorących” lub „ciepłych” albo „chłodnych” i „zimnych”. Sytuuję je na przeciwległych biegunach. Wobec tekstów z bieguna „zimnych”/„chłodnych” mój stosunek najczęściej

---

drugi, a ponadto „jawi się jako bardziej [od niego – przyp. MK] aktywny (wchodzi w rolę psychologa i badacza) i inaczej aktywny (reaguje najpierw na rodzaj kontaktu ustalonego przez autora). Mechanizmy utożsamiania są różne. Pojawia się tu *ryzyko*, którego nie ma w fikcji: dreszcz przekraczania (nawet jeśli się nie jest podglądaczem. Gdyż ktoś inny odsłania się tu dobrowolnie), bezpośredniość wzruszenia (nawet jeśli pisanie jest nieuchronnie nierównoczesne w tym względzie) i przede wszystkim powrót do samego siebie, czego trudniej uniknąć niż wówczas, gdy zabawiamy się w dowierzanie fikcji. Jest to spotkanie twarzą w twarz. Czytelnik autobiografii powinien płacić sobą. Jest on ofiarą żądania miłości. Staje się znienacka świadkiem, jakby był członkiem komisji rzeczoznawców w sądzie przysięgłych lub w sądzie apelacyjnym. Do niego należy dokończenie aktu poznawania czyjegoś życia, naszkicowanego w tekście, który biegnie potem dalej po ostatnim słowie, albo odpowiedź, której się od niego oczekuje”.

<sup>3</sup> Ponieważ tekst mój z założenia wchodzić ma w dialog z innymi tekstami pomieszczonymi w tomie 8. NOWIS, to w przypadku użycia przeze mnie zaimków zwrotnych *Siebie*, *Się* odsyłam czytelnika do artykułu Kafar (2019), gdzie daję tożsamą zastosowanej w tym miejscu wykładnię tych form.

<sup>4</sup> Kategoria „serendipity” coraz odważniej wykorzystywana jest w ostatniej dekadzie także przez badaczy polskich, głównie jako rozwiązanie wspierające współczesny dyskurs metodologiczny. Prym wiodą na tym gruncie jakościowo zorientowani antropolodzy i socjologowie. Por. m.in. Bloch (2016, 2018), Konecki (2008), Wejland (2010).

bliski jest obojętnemu. Te teksty są. Są *obok mnie*. Teksty z bieguna „gorącego” *trwają przy mnie*. Zżywam się z nimi w długim odstępie czasu, i najwyczejniej lubię z nimi obcować. Sięgam po nie w miarę regularnie, nawet bez wyraźnej aktualnej potrzeby. Czytam je powtórnie na wrywki bądź w całości. Co ciekawe, każdorazowo wybrzmiewają one odmiennie, choć aura, jaka wokół nich powstała na początku, wciąż daje o sobie znać, wciąż odzywa się na nowo, właśnie trwa...

Myśli, którymi podzieliłem się w poprzednich akapitach, pączkują. To myśli leniwe, szukające kontemplacyjnego zacisza. To rzadki stan, przyznaję. Gdy się zjawia, wiem, że dotyczy on odczuć głęboko zagnieżdżonych, odpowiadających doświadczeniom dobrze już przetrawionym, lecz jeszcze *wyczekujących*. „Na co wyczekujących?”, ktoś słusznie zapyta. „Na coś, co pozwoli im ujrzeć światło dzienne”, odpowiedziałbym. Doświadczenia wyczekujące to doświadczenia zakamarków duszy, doświadczenia, które do tej pory w pełni podległe były sferze wpływu, jak ujęliby to filozoficznie ukierunkowani hermeneuci, *logos endiathetos*. I oto – teraz – dzięki temu, co „pozwała mu ujrzeć światło dzienne”, *logos endiathetos*, czyli „słowo wewnętrzne” ulega przeobrażeniu w *verbum interius*<sup>5</sup>, w słowo wypowiedziane. Akt objawienia się światu *verbum interius* zawsze jest tak samo tajemniczy i nagły, niekiedy bywa też zwodniczy, bo dusza bywa przewrotna, gotowa na powrót wziąć w posiadanie słowo wypowiedziane. Jak będzie tym razem?

Moje myślenie posuwa się dalej. Wygląda na to, że już wiem, dokąd mnie prowadzi. Zastanawiam się, co sprawiło, że zacząłem pisać *ten* tekst. Dlaczego stał się on *możliwy do wypowiedzenia*? Tekst o tekstach „gorących” i „zimnych” oraz o stojącej za nimi relacyjności redaktora i autora/ów. Odpowiedź wydaje się być równie banalna, jak niebanalna zdaje się być jej znaczeniowa waga. Postaram się ją uwypuklić, posługując się rekonstrukcyjną mikroopowieścią.

Przygotowując aktualny numer NOWIS, zaprosiłem do współautorskiego w nim udziału Ewę Marynowicz-Hetkę. Był to gest zupełnie naturalny, bynajmniej nie przez wzgląd na funkcję Redaktora Naczelnego NOWIS, jaką pełni Pani Profesor, ale z powodu jej intelektualnej aktywności tematycznie zbieżnej z zagadnieniami, które obraliśmy za cel dla tomu 8. „Nauk o Wychowaniu”. Ożywa wspomnienie spotkania, jakie odbyliśmy z Ewą Marynowicz-Hetką z górą dwa lata temu. Zjawiłem się w gabinecie Pani Profesor po części jako członek Rady Redakcji NOWIS, po części zaś jako przyszły współredaktor pracy poświęconej „Mistrzom/mistrzom” i mistrzostwu w kulturze, społeczeństwie, edukacji. Byłem świeżo po przeczytaniu zajmującego artykułu pt. *Mistrzyni pracy socjalnej*<sup>6</sup>, autorstwa mojej interlokutorki i o tym to artykule rozmawialiśmy w kontekście jego ewentualnego rozwinięcia.

---

<sup>5</sup> Na temat złożonej relacji między *verbum interius* a *logos endiathetos* oraz jej hermeneutycznych konsekwencji patrz Grondin (2007).

<sup>6</sup> Pełen tytuł tej pracy jest następujący: *Mistrzyni pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja ram narzędzia analizy* (Marynowicz-Hetka 2013). Z przyczyn stylistycznych zdecydowałem się posługiwać jego skróconą wersją.

Ciągle żywe są wrażenia, jakie towarzyszyły mi przy pierwszej lekturze *Mistrzów pracy socjalnej*. Przede wszystkim uderzyła mnie ich „otwartość”, a co za tym idzie także – jak sądziłem – podatność na treściowe przekształcenia. To zdecydowanie nie był tekst skończony w dobrym tego sformułowania znaczeniu. I takim też spostrzeżeniem jako kluczowym podzieliłem się z jego autorką. Ku memu zdziwieniu, Pani Profesor, bacznie mi się przyglądając, uprzejmie, acz zdecydowanie (tak to odebrałem) stwierdziła, że „nie jest pewna, czy ma coś więcej do powiedzenia ponad to, co napisała”. W trakcie toczącej się wymiany zdań starałem się przekonać „nieprzekonaną” Ewę Marynowicz-Hetkę, że podjęte przez nią tropy-idee zostały ledwie zasygnalizowane i że koniecznie powinna spróbować je podrażnić. Zależkowość *Mistrzów pracy socjalnej* wydawała mi się bezdyskusyjna, nie miałem również wątpliwości (choć racjonalną miarą nie umiałbym tego wykazać), że ich autorka nie poprzestanie na tej wypowiedzi i wcześniej czy później z zawartego w niej potencjału ponownie skorzysta.

Nie wiedziałem w tamtym okresie, na ile postawa przyjęta przez Panią Profesor (chętnie określiłbym tę postawę „lekką wstrzemięźliwością”) była spowodowana kontekstem sytuacyjnym, w jakim oboje się znajdowaliśmy, na ile zaś rzeczywistym przekonaniem, że w temacie Mistrzów i Mistrzyń – nie tylko pracy socjalnej – głos, jaki zabrała, był/jest głosem wyczerpanym. Sprawa przez kilka miesięcy tkwiła w zawieszeniu, by wreszcie, wiosną tego roku, nabrać rozpędu. Przełomowym w tym względzie okazało się kwietniowe zebranie Rady Redakcji NOWIS, podczas którego, wspólnie z pozostałą dwójką Współredaktorów numeru 8. referowaliśmy jego zawartość. Mówiąc o motywach wiążących w całość zgromadzone artykuły, stwierdziłem wówczas m.in., że jednym z nich jest „dialektyka relacyjna rozpięta między tym, co indywidualne a tym, co wspólnotowe, z naciskiem na podmiotowy aspekt relacji akademickich” (wyimek z notatki roboczej z 3 kwietnia 2019 r.). Nawiązując do tego punktu już w kularowej rozmowie, Ewa Marynowicz-Hetka poczyniła uwagę, że – odtwarzam ogólny sens tamtej wypowiedzi – jej myślenie o mistrzach zasada się na pokrewnych moim podstawach. Dodała też, iż nie pierwszy raz okazuje się, że nasze myśli są zbieżne. Zgadając się z tą opinią, zazaczyłem, że niezwykle interesujące jest też to, iż posługujemy się innymi językami, próbując ponazywać najprawdopodobniej te same rzeczy. Na koniec przywołanego tutaj spotkania usłyszałem zapewnienie, że mogę liczyć na artykuł do naszego tomu.

Artykuł otrzymałem we wrześniu. Była to wersja robocza, opatrzona prośbą o sformułowanie komentarzy, które Pani Profesor miała zamiar wykorzystać do poczynienia stosownych korekt, zanim tekst zostanie przesłany na platformę wydawniczą. Zacząłem go czytać i – choć wcześniej nie miałem takiego zamiaru – niemal natychmiast utworzyłem osobny dokument, w którym równoległe z komentarzami edycyjnymi przeznaczonymi dla autorki sporządzałem notatki dla siebie. Tego rodzaju rozwiązanie nie jest typowe dla warsztatu, jakim się posługuję, wszelako coś – czyżby było to owo „coś, co pozwala *logos endiathetos* przeobrazić

się w *verbum interius*? – nie dawało mi postąpić inaczej. Tekst *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji* (Marynowicz-Hetka 2019b), bo o niego idzie, wyraźnie „przyciągał” mnie, zachęcając do współmyślenia w wyznaczonym przez autorkę polu. Sięgam do odpowiedniego folderu w swoim laptopie, chcąc przyjrzeć się bliżej elementom procesu, o którym opowiadam. Otwieram plik zatytułowany *Notatki na marginesie lektury Szkoły myślenia*, i czytam, czytam, czytam, aż docieram do serii pytań, które po upływie dwóch, trzech tygodni nie straciły na swej aktualności – wciąż są pytaniami fundamentalnymi: „Co takiego charakterystycznego jest w tekście EMH, że zachęcił mnie do rozpoczęcia robienia dodatkowych notatek? Stosowane metafory, które do mnie przemawiają? Ukryte za słowami pokrewieństwo doświadczeń? Bliskość perspektywy widzenia (naukowego) świata, świata myśli i tych, co je powołują do życia i w życie wcielają? Może coś jeszcze?” – zastanawiałem się. Powtarzam te pytania na głos, nienachalnie orkiestrując się z nimi. Powoli myślowa karuzela znowu się rozkręca, zagarniając w siebie tekst źródłowy – ponownie mam go przed oczami. Ponownie się z nim zżywam...

Czy to pisanie *W dialogu z mistrzami...* nastroiło mnie do odmiennej niż dotychczasowej lektury? O tyle odmiennej, że np. dostrzegam motto, przedtem je prześlepiąłem, płynnie przechodząc natychmiast do głównych partii *Szkoły myślenia*.... Motto zaczyna działać – to porównanie zawsze przychodzi mi do głowy w podobnych do terażniejszego momentach – niczym Barthowskie *punctum* w fotografii. Przyszpila i zaprasza do wglądu, porusza wyobraźnię, ale też skłania do uruchomienia bardziej metodycznego podejścia. „Nauka istnieje tylko jako nieustanna Szkoła” – pisze Ewa Marynowicz-Hetka, cytując Gastona Bachelarda. Zatrzymuję się przy tej frazie, jednocześnie łącząc tryb czytania „gęstego” z czytaniem „zmultiplikowanym” (międzytekstowym). Najczęściej skutkuje owo zaplecenie trybów czytania wywołaniem możliwości pożenienia ze sobą tropów nieoczywistych, niekiedy istniejących za mocno uszczelnionymi przesłonami, złożonymi ze słów podległych paradygmatycznym konwencjom wyrażania. Stosunkowo częsty to przypadek, że stosujący je autorzy są tak mocno w nie uwikłani, iż przestają widzieć dyskursywne zapętlenia, w jakich przychodzi im istnieć. Ciekawi mnie, czy do tych autorów należy także Ewa Marynowicz-Hetka. Jej twórczość – szczególnie z ostatniej dekady – wskazywałaby na wyjątkową wierność myśli bachelardowskiej. Objawia się ona w formie pomnożonych odniesień bibliograficznych, ale też mniej lub bardziej rozbudowanych treściowo analityczno-interpretacyjnych *passusów*<sup>7</sup>. Jakże wymownym staje się to spostrzeżenie w zestawieniu z fragmentami *Szkoły myślenia*... poświęconymi klasyfikacji przestrzeni, w jakich dochodzi do układania się relacji między mistrzem a uczniem. Obok przestrzeni „aktywności w polu praktyki” (tamże) jest to przestrzeń „tekstu”, gdzie i „kiedy mistrzem jest

---

<sup>7</sup> W samej *Szkole myślenia*... nazwisko „Bachelard” pojawia się w różnych konfiguracjach znaczeniowych aż 17 razy.

autor (Teresa Bauman mówi o ‘mistrzach myśli’) – stwierdza badaczka, dodając, iż kierunek transformacji relacji biegnie tam zgodnie z wektorem skierowanym „od wierności koncepcji do tworzenia własnej tożsamości badawczej i teoretycznej, a tym samym przekraczania mistrza” (tamże). Mimowolnie(?) wyodrębnia się zatem w *Szkole myślenia...* warstwa przekazu samozwrotnego ukazująca mechanizmy ujawniane i tłumaczone przez Ewę Marynowicz-Hetkę w konwencji metateoretycznej. Bez kłopotu na tym samym poziomie odnajdziemy egzemplifikacje drugiej odsłony owego procesu „niejawnych rozpoznań”, sytuujących Bachelarda na pozycji „mistrza myśli”. Mistrz myśli nigdy nie będzie obiektem wsobnym, obiektywnie istniejącą instancją. Przeciwnie – jest on swoistym medium, figurą nieustannie przemieszczającą się między tekstami – czy szerzej: rzeczywistościami myślowymi – i tam poszukującą ukonkretnień dokonywanych w aktach potwierdzających jego mistrzowski sznyt. Tak rozumiana relacja jest więc relacją opartą o *tekstualne zapośredniczenia*, w których dopełnienie znajduje wzmiankowany ryt „przekraczania mistrza”. Instruktywny pod tym względem jest moim zdaniem fragment *Szkoły myślenia...*, obejmujący egzegezę rodzajów czasu w dyskursie o nauce i w nauce. Ewa Marynowicz-Hetka, dyskutując ze znawcą myśli bachelardowskiej, Damianem Leszczyńskim, pisze: „**W moim odczytaniu koncepcji Bachelarda proces ten<sup>8</sup> przebiega nieco inaczej**, obejmuje zerwanie i nieciągłość (*discontinuité*). Podczas gdy zerwanie, używając języka François Julliena (...), jest widoczną modyfikacją procesów zachodzących bezszelestnie i niewidocznie i niekiedy może być odbierane jako bardzo radykalne, to jednak nieciągłość zawiera w sobie te elementy zsyntetyzowane, które trwają i podlegają transformacjom. W tym przypadku nie ma gwałtownego zerwania tylko równoległość dwu procesów trwania i transformacji. Proces trwania odnosi się do głównych tropów identyfikujących daną szkołę myślenia, jej języka, ‘pojęć bazowych’, punktu widzenia *etc.* Proces transformacji odnosi się do nadawania sensów i znaczeń, w zależności od licznych czynników zewnętrznych (najczęściej paradygmatycznych, ale także kontekstowych) i wewnętrznych (odnoszących się do osoby badacza, jego wyrazu tożsamości), co Bachelard tak dobitnie podkreśla. Taka interpretacja myśli Bachelarda umożliwi jej zastosowanie do pogłębionej analizy procesów konstruowania szkoły myślenia, które nie ograniczają się do zanegowania dorobku przeszłości, a stanowią impuls ważny do jego wzbogacania. Co ważne, owo wzbogacanie nie jest zwykłym ‘sklejaniem’ i nadawaniem nowych sensów i znaczeń. W tym procesie szczególną funkcję spełnia uświadomiony przez badacza punkt widzenia, który

<sup>8</sup> Chodzi o zjawisko chronologicznego *versus* logicznego czasu, odmiennie strukturyzujących wiedzę i uwidaczniających się pod postacią teorii: „Jeśli jednak umieścimy teorie te (wzajemnie po sobie następujące, dotyczące tego samego zjawiska – przyp. EMH) w czasie logicznym i spróbujemy, nawet pomijając ich porządek chronologiczny, porównać definicje ich pojęć bazowych, a następnie wyprowadzić jedno z drugich, to okaże się wówczas, iż pomiędzy niektórymi z nich istnieją zerwania, a więc momenty, w których pojawia się coś, czego pierwotnie nie było i co nie może zostać wyprowadzone z wcześniejszego przy zachowaniu tych samych definicji pojęć bazowych” (Leszczyński 2002: 368–369; podają za Marynowicz-Hetka 2019b).

stanowi z jednej strony ograniczenia, z drugiej impuls dla nowych poszukiwań” (tamże, pogrubienie moje).

Znam Bachelardowskie *Kształtowanie się umysłu naukowego*, skąd pochodzi zdanie wykorzystane przez Ewę Marynowicz-Hetkę jako motto w jej artykule. Tyle że zdanie to nigdy dotąd nie zatrzymało mnie przy sobie. Dopiero dzięki „gęstej” lekturze *Szkoły myślenia...* Bachelard posadowiony w roli mistrza-autora przemawia również do mnie, także i mnie zaczyna trans-formować. Postanawiam więc uczynić następny krok. Sięgam na półkę po egzemplarz wydanej w oryginale ponad 80 lat temu książki<sup>9</sup> i otwieram ją na stronie, gdzie znajduje się sentencja „Nauka istnieje tylko jako nieustanna Szkoła”. Poprzez zabieg nawrócenia do pierwotnego tekstu motto staje się tym samym szczeliną, którą docieram do innego jeszcze wymiaru lektury i kryjącej się za nią relacji osobowo-tekstualnych. Czytam kilka akapitów Rozdziału XII (*Obiektywność naukowa i psychoanaliza*) i niemal natychmiast orientuję się, co „od zawsze”<sup>10</sup> ujmowało mnie w pisarstwie Bachelarda. Były to – i jak się okazuje, ciągle są – wyjątkowa precyzja myśli, jej holistyczność oraz szczególnego typu lapidarność (Leszczyński i Marynowicz-Hetka zapewne użyliby tu zwrotu „holistyczna synteza”, co pozwalałoby połączyć w jedno holistyczność i lapidarność). Cechy te sprawiają, że dyskurs francuskiego badacza owszem jest być może trudny w odbiorze, lecz bywa też bardzo pociągający za sprawą ukrytej w nim wielopoziomowości. Jest on „łączny” i „rozłączny” jednocześnie. Oznacza to m.in., iż np. konkretne zdanie, czytane w oderwaniu od pozostałych występujących przed i po nim świetnie służyć może kontemplacji, podczas gdy umiejscowione w większym treściowym zbiorze staje się podstawą do zrozumienia, dajmy na to, złożonych procesów „kształtowania się umysłu naukowego”<sup>11</sup>. Moja obecna lektura sytuuje się mniej więcej po środku, mieści się gdzieś pomiędzy ujęciem holistycznym a partykularnym (kontemplacyjnym). Tak oto za sprawą Ewy Marynowicz-Hetki odświeżam swą dawną, nieco przykurzoną przyjaźń z Bachelardem. I najważniejsze: formuła zmultiplikowanego czytania sprawia, że zdecydowanie kla-

<sup>9</sup> Pierwsze wydanie *La formation de l'esprit scientifique* miało miejsce w 1938 r.

<sup>10</sup> Stało się to podczas studiów antropologicznych w latach 90. ubiegłego wieku, kiedy to rozczytywałem się w Bachelardowskiej *Wyobraźni poetyckiej*.

<sup>11</sup> Oto próbką dyskursu bachelardowskiego, który z łatwością poddaje się takiemu odbiorowi: „Rzym w dużo większym stopniu aniżeli Grecja nie potrafił uczynić z nauki podstawy powszechnego wykształcenia”. Trzeba pokazać korzyści płynące z tej uwagi. Gdybyśmy wykroczyli poza programy nauczania aż do rzeczywistości psychologicznej, zrozumielibyśmy, iż sposób, w jaki nauczamy nauk ścisłych, trzeba w całości zreformować; zdalibyśmy sobie sprawę, iż współczesne społeczeństwa wydają się zupełnie nie włączać nauki w ogólne wykształcenie. Nie jest usprawiedliwieniem twierdzenie, że nauka jest trudna i że nauki się specjalizują. Im dzieło jest trudniejsze, tym bardziej kształcające. Im bardziej nauka jest szczegółowa, tym większej żąda koncentracji umysłowej; tym większa musi być też bezinteresowność, która nią kieruje. Zasada ustawicznego kształcenia znajduje się zresztą u podstaw współczesnej kultury naukowej. Do dzisiejszego uczonego, bardziej niż do kogokolwiek innego, odnosi się surowa rada Kiplinga: 'Jeśli jesteś w stanie patrzeć na rozpadające się nagle dzieło twego życia i równocześnie zabrać się do pracy, jeśli możesz cierpieć, walczyć, umrzeć bez szemrania, będziesz człowiekiem mój synu'. W twórczości naukowej można kochać tylko to, co się niszczy, można kontynuować przeszłość, zaprzeczając jej, można czcić swego mistrza, sprzeciwiając się mu. I wówczas rzeczywiście – szkoła trwa przez całe życie” (Bachelard 2002: 325).



rowniejsza zdaje się być odpowiedź na podstawowe pytanie, a mianowicie, co sprawiło, że *Szkoła myślenia...* znalazła się w gronie prac doświadczanych przeze mnie jako „gorące”. Sądzę, że tym „czymś” jest – w największym stopniu – kwestia *pokrewieństwa stylów myślenia obojga autorów*<sup>12</sup> (Bachelarda i Marynowicz-Hetki), z najistotniejszym dla niego z punktu widzenia interesującej mnie problematyki, wyróżnikiem w postaci czerpania pożytków z posługiwania się *myslową syntezą*.

W odbieranej przez podobny pryzmat *Szkole myślenia...* ujawnia się drugie dno. Co ono skrywa? Specyficzny słownik i propozycję takiego jego użycia, dzięki któremu zyskujemy sposobność operowania w horyzoncie świadomościowym, w którym współgrają ze sobą rzeczy wcześniej rozłączne. Pojęciowym filarem staje się tytułowa „szkoła myślenia”, tę zaś oplatają – na zasadzie kategorii/pojęć wsporników – bardzo mocno z nią zwarte epistemicznie zwroty „uwspólnione doświadczenie” oraz „relacyjność”. Niewątpliwie, podążając za Ewą Marynowicz-Hetką, nawet mało wyrobiony analitycznie czytelnik jest w stanie zorientować się, jak wymienione kategorie/pojęcia pracują na rzecz powstawania i funkcjonowania danych praktyk społeczno-kulturowych, równoległe pozostając względem siebie w stosunku zmiennej znaczeniowej konfiguracji.

Wymiary uaktywniania się tychże konfiguracji są wielorakie, podobnie jak wielorakie są warianty „trwania i transformacji szkoły myślenia” (tamże). Wszelako „[w]arunkiem [jej – przyp. MK] istnienia jest jakiś ‘kapitał założycielski’, jakaś wiedza zsyntetyzowana” (tamże) – powiada Ewa Marynowicz-Hetka, wyprowadzając mnie tym stwierdzeniem na rekonstrukcyjną ostatnią prostą.

W interpretacyjny sukces przychodzą mi wybitni specjaliści od wyjaśniania procesów komunikacyjnych, a mianowicie George Lakoff i Mark Johnson (1988), znani m.in. z bardzo popularnej również w Polsce książki *Metafory w naszym życiu*. Teresa Dobrzyńska (1984: 344), nawiązując do oryginalnego tytułu tej publikacji (*Metaphors We Live By*), następująco tłumaczy, na czym polega jej rewelatorskość: „Aby najkrócej wyrazić, o czym George Lakoff i Mark Johnson – lingwista i filozof – przekonać chcieli czytelników swej książki wystarczy przeformułować jej tytuł: *‘We live by metaphors’*. Żyjemy metaforami, ponieważ procesy metaforyzacyjne przejawiają się na ogromną skalę w języku i kształtują procesy pojęciowe w obrębie różnych kultur. Żyjemy metaforami, gdyż widzimy świat takim, jaki jest dostępny naszej konceptualizacji, ta zaś jest produktem metafory. Żyjemy metaforami, nasze działania bowiem ukierunkowane są przez myślenie, które – jako izomorficzne z językiem – ma strukturę przenośną. Metafora – powiadają autorzy – ‘przenika życie codzienne, nie tylko język, lecz także myślenie i działanie. Nasz powszedni

<sup>12</sup> Skłonność do „uskuteczniania syntezy” u analizowanych autorów da się rozważać jako osobny przejaw występowania relacji mistrz-autor/uczeń-egzegeta, aczkolwiek wcale tak nie musi być. Potencjalnie asymetryczna relacja, jaka wchodziłaby wtedy w grę, dopełniając się w akcie naśladownictwa stylu przez ucznia-egzegetę, może być myląca. Alternatywnie da się myśleć o niezależnych od siebie formatywnych podstawach, które sprawiły, że Bachelard i Marynowicz-Hetka piszą „podobnie syntetycznie”.

system pojęciowy, którym posługujemy się w myśleniu i działaniu, jest z natury swej w sposób fundamentalny metaforyczny”. Dodałbym do tej świetnej zwięzłej charakterystyki, zachęcającej do poważnego potraktowania roli metafory w naszym życiu, prostą konstatację: żyjemy metaforami, ponieważ są one najprostszymi, „podręcznymi” środkami służącymi do rozeznania się w tym, co bez metafory stanowiłoby wysoce niezgłębialną doświadczeniową magmę. Zamiast wypowiedziania tysiąca słów dających wciąż względne wyobrażenie o złożoności ludzkiego doświadczenia, poprzez użycie metafory natychmiast trafiamy w jego sedno. Metafora działa wedle prostego, lecz jednocześnie nad wyraz skutecznego poznawczo wzoru „A” to „B” – mówimy czas to pieniądz, i nagle wszystko staje się jasne. Metafora zawiera więc w sobie pierwiastek syntezy, jest jej naturalnym językowym nośnikiem. Dlaczego przypominam te dość oczywiste dla każdego z nas sprawy, już niemal 40 lat temu przejrzyście wyłuszczone przez amerykańskich badaczy? Dlatego że to oni – Lakoff i Johnson – ściągnięci tak samo jak Bachelard z intelektualnego stryszku<sup>13</sup>, pozwolili mi wreszcie dotrzeć do istoty tego, co stało się moim udziałem, kiedy to zacząłem sporządzać notatki na marginesie lektury *Szkoły myślenia*.... Bo o nią – o „szkołę myślenia” traktowaną nie jako pojęcie metateoretyczne, ale jako, by pozostać przy nomenklaturze Teresy Dobrzyńskiej (tamże: 345), „metaforę aktualną”, umożliwiającą całkiem podstawowe zorientowanie się w świecie, poszła sprawa. Inaczej to ujmując: Ewa Marynowicz-Hetka, tłumacząc na swój sposób wybrane procesy nicujące społeczno-kulturową rzeczywistość, występującą pod etykietą „świata naukowego”, nieco wbrew swej woli czy po prostu niezależnie od niej, znalazła się w orbicie wtórnego redakcyjnego percypowania. Tą okrężną drogą, jej propozycja skupiona na procesach i ich „produktach” sama stała produktem, refleksywnym odbłaskiem wywołującym – w mojej lekturze, w moim terażniejszym myśleniu i pisaniu – trans-pozycję znaczeń pojęcia „szkoła myślenia” w obrębie jego „zwyczajowej konceptualizacji”<sup>14</sup>. Czego ów produkt dotyczy? Finalny akcent wyrażę w trybie probabilistycznym: załączków „szkoły myślenia”, które metafora występująca pod identyczną nazwą pozwoliła mi, znowu występującemu z pozycji redaktora, wydobyć spośród doświadczeniowej mgławicy zdarzeń. Gdzie mielibyśmy szukać jej – tej szkoły myślenia – śladów? Ja odnalazłem je w następujących artykułach: Bochner (2019), Ellis (2019), (Kabzińska 2019), Kafar (2019), Kafar et al. (2019), Koperkiewicz (2019), Marynowicz-Hetka (2019a), Tillmann (2019a), Tillmann (2019b), Wejland (2019), czego i Tobie, czytelniku niniejszego tomu, życzę.

---

<sup>13</sup> Powrót do *Metafor w naszym życiu* jest w moim przypadku powrotem o zabarwieniu nostalgiczno-mistrzowskim. Książką tą zachwycał się bowiem i gorąco polecał ją nam – studentom niedługo po jej wyjściu po polsku, mój mistrz, Andrzej P. Wejland, któremu z górą ćwierć wieku od tamtych zdarzeń mam okazję złożyć za to podziękowania.

<sup>14</sup> Stosując termin „zwyczajowa konceptualizacja”, nawiązuję do propozycji Jeana-Marie Barbiera, twórcy koncepcji analizy aktywności (por. Barbier 2016). Za zwyczajową konceptualizację w opisywanym kontekście uznaję zaś zaczerpnięcie przez Ewę Marynowicz-Hetkę pojęcia „szkoły myślenia” ze słownika Teresy Bauman (2004), a także pozostawanie w jej duchu argumentacyjno-analitycznym.

## Bibliografia

- Bachelard G. (2002) *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. i posłowie D. Leszczyński, Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bauman T. (2004) *Mistrzowie i szkoły myślenia w uniwersytecie w: Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–80.
- Bloch N. (2016) *O pożytkach płynących z przypadków, szwendania się i nomadologii. Autorefleksyjny reportaż antropologiczny w: Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–87.
- Bloch N. (2018) *Bliscy nieznajomi. Turystyka i przewycięzanie podporządkowania w postkolonialnych Indiach*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe.
- Bochner A. P. (2019) *A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr (8), s. 250–256.
- Dobrzyńska T. (1984) „*Metaphors We Live By*”, *George Lakoff, Mark Johnson, Chicago 1980: [recenzja]*, „Pamiętnik Literacki”, t. 75, nr 4, s. 344–350.
- Ellis C. (2019) *A Meaningful Academic Life: Loving, Fulfilling, Challenging, and Flabbergasting*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 243–249.
- Grondin J. (2007) *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, tłum. L. Łyseń, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kabzińska I., (2019) *The Word master/Master Sounds Strange*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 158–178.
- Kafar M. (2019) *Looking for Self at the Intersection of “Master/master” Discourses*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 126–147.
- Kafar et al., (2019) *Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 257–266.

Konecki K. (2008) *Grounded Theory and Serendipity. Natural History of a Research*, „Qualitative Sociology Review”, Vol. IV, Issue 1, s. 171–186.

Koperkiewicz M. (2019) *Z Mistrzami podróż przez życie*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 211–220.

Lakoff G., Johnson M. (1988) *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. Krzeszowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Lejeune P. (2001) *Czy można zdefiniować autobiografię?* w: tegoż, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Kraków, Universitas, s. 1–19.

Leszczyński D. (2002) *Filozofia nauki Gastona Bachelarda* w: G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. i posłowie D. Leszczyński, Gdańsk, słowo/obraz terytoria, s. 328–377.

Marynowicz-Hetka E. (2013) *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja ram narzędzia analizy* w: *Kobiety w pracy socjalnej*, A. Kotlarska-Michalska (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 31–47.

Marynowicz-Hetka E. (2019a) *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 109–125.

Marynowicz-Hetka E. (2019b) *Szkola myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji*, mps.

Tillmann L. M. (2019a) *Qualitative Inquiry into Art History: A Tribute to Arthur P. Bochner*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 273–280.

Tillmann L. M. (2019b) *Mother Mentor: A Tribute to Carolyn Ellis*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 267–272.

Wejland A. P. (2010) *Dyskurs i tożsamość. Opowieści we wspólnocie naukowej* w: *Okolice socjologicznej tożsamości. Księga poświęcona pamięci Wojciecha Sitka*, Z. Kurcz, I. Taranowicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 155–182.

Wejland A. P. (2019) *Anti-Masters*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(8), s. 148–157.



*Spotkania / dyskusje / polemiki*

Anna Maria Kola\* 

## **„Nasi Mistrzowie” – wypisy. Sprawozdanie ze spotkań z profesorami toruńskiej pedagogiki (2008–2011)**

„Nigdy nie byliśmy nowocześni”  
(Latour 2011).

Konfucjusz rzekł:  
„Badanie starego i odkrywanie nowego – oto rola nauczyciela”  
(Yü 2008).

Opowieści o drodze edukacyjnej prof. Zbigniewa Kwiecińskiego przyświecała myśl Marka Twaina, na którą powołał się Profesor: „nigdy nie dopuściłem, aby chodzenie do szkoły szkodziło mojemu (wy)kształceniu”  
(Kiwak, Kola 2009: 251).

„Pedagogika to **sztuka** wysoce **egzystencjalna**”  
(Jaworska-Witkowska 2011: 28).

### **Abstrakt**

Artykuł jest sprawozdaniem ze spotkań prowadzonych w latach 2008–2011 z mistrzami toruńskiej pedagogiki. Cykl zatytułowany „Nasi Mistrzowie”, koordynowany przez doktorantki pedagogiki, miał na celu poznanie drogi naukowej, warsztatu badawczego i pisarskiego, wzorców osobowych profesorów związanych z Wydziałem Nauk Pedagogicznych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

**Słowa kluczowe:** mistrzostwo, mistrz, uniwersytet, pedagogika, mentor, mentoring, dialog.

\* Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

## Dialogues with “Our Masters”: Meetings with Professors of Pedagogy at Nicolaus Copernicus University in Toruń (2008–2011)

### Abstract

The article is a report on the meetings conducted in 2008–2011 with the professors of pedagogy associated with the Faculty of Educational Sciences at the Nicolaus Copernicus University in Toruń. The cycle entitled “Our Masters” was coordinated by a PhD students of pedagogy. Its aim was to discover and to discuss the scientific path, research and writing work and academic biography of professors.

**Keywords:** mastery, master, university, pedagogy, mentor, mentoring, dialogue.

### Relacja ze spotkań „Nasi Mistrzowie”

Trudną rzeczą jest opisać zdarzenie i projekt, który rozpoczął się ponad dziesięć lat temu. Były to czasy, gdy nie walczyło się o punkty za artykuły naukowe czy monografie, oceny parametryczne, status dyscyplin naukowych. Granty przyznawane były naukowcom na prowadzone przez nich badania, mające na celu pogłębienie zrozumienia świata, bez merkantylnej deprecjacji humanistyki i nauk społecznych, a także rozwój zespołów i szkół naukowych. Chodziło o naukową „wirtuozerię, pasję, inicjację” (Witkowski 2018), nie zaś o neoliberalny dryl technokratycznego pisania, badania, wykładania wiedzy „praktycznej” studentom domagającym się rzeczowych, konkretnych umiejętności, nie zaś faktów naukowych i co ważniejsze – krytycznego myślenia<sup>1</sup> (por. Nussbaum 2008) itd.

Dla toruńskiej pedagogiki był to moment niezwykły, bowiem dnia 1 września 2007 r. został powołany w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika Wydział Nauk Pedagogicznych. Nie znaczy to, że wcześniej nie uczono pedagogiki i nie prowadzono badań w tym obszarze. Dokonań było wiele, a do tego znaczących i stały się one mocną podstawą kształcenia nowych pokoleń kadr akademickich. W ten sposób, począwszy od małej czteroosobowej Katedry Pedagogiki powstałej w 1945 r., w której skład poza Kazimierzem Sośnickim weszło trzech magistrów, narodził się Wydział Nauk Pedagogicznych współtworzony przez 64 pracowników, w tym 25 samodzielnych, na którym obecnie kształcą się studentów na kilku kierunkach: pedagogice, pedagogice specjalnej, pedagogice medialnej i pracy socjalnej.

---

<sup>1</sup> Należy jednak zauważyć, że w księgarniach w Wielkiej Brytanii, w miastach najlepszych uczelni świata, tj. w Oksfordzie i Cambridge, co autorka tekstu stwierdza po wizycie studyjnej w tych miastach w listopadzie 2018 r., na półkach z pracami naukowymi z zakresu edukacji, socjologii, pracy socjalnej i psychologii jest wiele pozycji książkowych – głównie podręczników i poradników dla studentów i nauczycieli akademickich – z zakresu krytycznego myślenia i krytycznego pisania. Świadczyć to może o wzroście zainteresowania tą kompetencją w kształceniu akademickim.

Miesiąc po powołaniu Wydziału, grupa młodych ludzi z rąk ks. prof. Jerzego Bagrowicza odbierała indeksy doktorskie, rozpoczęto kształcenie młodych na studiach III stopnia. Wśród nich była pisząca te słowa i dr Izabela Kiwak – obie mające złożone i zagmatwane ścieżki edukacyjne. Fascynacja tradycją uniwersytecką, ale i dziejami lokalnej pedagogiki, tworzonej przez profesorów o wybitnych biografiami i dorobku, spowodowała swoisty „zwrot ku historii”, który jest obecny w myśleniu pedagogicznym, lecz również w innych naukach humanistycznych i społecznych. Jak zauważa Tomasz Szkudlarek:

to także powroty, nawiązania do „przedwczoraj”, aby zaprzeczyć wczorajszemu, i w historii edukacji takie odniesienia są wyraźnie zauważalne. Nawiązania takie tworzą siatkę kontynuacji/nieciągłości, która staje się widoczna przy analizie uwzględniającej wielowymiarową złożoność „współczesności” (wspólnego doświadczania czasu – teraźniejszego czy minionego) i której odczytanie ukazuje **pozorny** charakter totalizującej struktury liniowego wynikania w wywodzie historycznym (Szkudlarek 2009: 154).

Efektom tego iście postmodernistycznego zwrotu ku historii – odczytanej przez pryzmat współczesnych problemów doktorantów i młodych pracowników naukowych, ale też ze względu na wspomnieniowy charakter – kadry profesorskiej – była inicjatywa naukowa poświęcona historii instytucji i osób ważnych dla toruńskiego uniwersytetu. Rozpoczęty w roku akademickim 2008/2009 projekt „Nasi Mistrzowie”, bo taki nosił tytuł, w zamierzeniu miał być cyklem prezentującym sylwetki wybitnych postaci z dziedziny nauk pedagogicznych. Początkowo planowano zaproszenie najważniejszych osobistości toruńskiej pedagogiki, osób współtworzących Wydział i kształtujących kierunki jego rozwoju. Pojawiły się też pomysły, by zaprosić także reprezentantów innych ośrodków akademickich. Okazały się one zbyt ambitne, ale też nie do końca wpisywały się w istotę projektu, którego pośrednim celem było opisanie z perspektywy biografii procesu tworzenia się szkół naukowych, na co wskazywał tytuł projektu podkreślający, że są to „nasi mistrzowie”, przynależący do toruńskiego uniwersytetu i zapewniający mu pokoleniową ciągłość.

Należy przypomnieć ponadto, że wówczas w naukach humanistycznych i społecznych wciąż na koncepcję myślenia i działania miał znaczący wpływ postmodernizm. Skąd to przekonanie o postmodernistycznym wymiarze spotkań z Mistrzami? (P)Odpowiedź daje ponownie Szkudlarek w swojej książce *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, który pisze, że:

Konstruowanie pedagogiki postmodernistycznej, aktywne włączenie się edukacji w sytuację kulturowego przełomu wydaje się – w najbardziej oczywistym aspekcie – rezultatem pewnego otwarcia, jakie zawsze ma miejsce przy okazji pojawiania się nowych formacji kulturowych. Początkowy opór przeciw kwestionowaniu ustabilizowanych podstaw myślenia i społecznego działania po-

woli zastępowany jest przez uważną analizę nowych możliwości pojawiających się wraz ze zmianą. Wiąże się z tym odkrywanie pewnych wątków wspólnych w tym, co nowe, i w tym, co kwestionowane: zerwanie tradycji staje się zwykłej kontynuacją, z tym że stawiając w centrum uwagi dotychczas niezauważane, marginalizowane, uznawane za nieistotne (tamże: 83).

Głównym celem projektu „Nasi Mistrzowie” było poznanie warsztatu badawczego i drogi naukowej każdego z zaproszonych gości oraz – w zakresie kształcenia i kształtowania kolejnych pokoleń pedagogów – pielęgnowanie i doskonalenie relacji Mistrz – Uczeń. Były to spotkania mentorskie, skierowane do wszystkich chętnych. Nasi rozmówcy byli bowiem naszymi wykładowcami, promotorami prac magisterskich i doktorskich, autorami książek, które czytaliśmy<sup>2</sup>. Jako organizatorki byłyśmy przekonane, że ta relacja jest nieodłącznym elementem budowania tożsamości uczonego, która zaczyna się swoistym terminowaniem, a kończy – samodzielnością naukową i podjęciem roli mistrza dla kolejnych pokoleń. Spotkania z Mistrzami były propozycją dla tych, którym zależało na głębokim i profesjonalnym kontakcie z osobami doświadczonymi w pracy naukowej i akademickiej. Zatem spotkania miały też cel formujący, tożsamościowy, weryfikujący życiowe i zawodowe cele uczestników spotkań (zarówno słuchaczy, jak i profesorów).

W projekcie zgodziło się wziąć udział osiem wybitnych postaci: prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. zw. dr hab. Lech Witkowski, prof. zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki, prof. zw. dr hab. Roman Schulz, prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz, prof. zw. dr hab. Jerzy Bagrowicz, prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski, prof. zw. dr hab. Ryszard Łukasiewicz. Każdy uczony wybrany został z uwagi na dorobek zarówno w zakresie badań, jak i praktyki pedagogicznej. Byli wśród nich bowiem wizjonerzy – twórcy szkół autorskich; niezwykle filozof kultury i edukacji; innowator w zakresie wykorzystania nowoczesnych mediów w edukacji; teoretyk wychowania chrześcijańskiego; pedagogzy społeczni i socjologowie edukacji badający problem wykluczenia ze względu na dostęp do edukacji; badacz opisujący w sposób systemowy pedagogikę. Wszyscy oni odegrali także istotną rolę instytucjonalną i organizacyjną, często daleko wykraczającą poza środowisko toruńskie.

Seminaria podzielone zawsze były na trzy części. W pierwszej – wprowadzającej, prezentowano zebranych istotę spotkań, a także sylwetki gości. W części drugiej prowadzono wywiad z zaproszonym gościem. Listę zagadnień, nazwanych w jednym z wywiadów „kanonicznymi pytaniami”, otwierało szeroko sformułowane pytanie, dotyczące przebiegu drogi do nauki i wyboru ścieżki naukowej, a także powodów wyboru pedagogiki jako dyscypliny. Na liście pytań były też te dotyczące inspiracji w życiu zawodowym czy osobistym, o ważne książki, myśli i idee, a także o swoich mistrzów. Były też wśród nich pytania osobiste, ale nie „plotkarskie”. Odpowiedzi należało osadzić w kontekście własnych publikacji książkowych

---

<sup>2</sup> Używam formy podmiotu zbiorowego, bowiem na spotkania „Nasi Mistrzowie” przychodzili studenci i doktoranci, nie tylko pracownicy naukowci.



(w tym doktoratu) oraz rzeczywistości społecznej oddziałującej na sposoby i obszary badań. Interesujące było uczestnicwo w naukowych gremiach, działalność organizacyjna na rzecz uczelni i dyscypliny, relacje osobowe w uczelni. Na każdym spotkaniu zadawano gościowi także pytanie o to, czy czegoś żałuje w swoim życiu – osobistym, zawodowym, naukowym. Było to nie zawsze pytanie łatwe, niekiedy wywoływało irytację, innym razem śmiech czy smutek, ale pozwalało też na wzbudzenie refleksji u zaproszonej osoby. Świadczyło to o osobistym stosunku do przygotowanej, przemyślanej na potrzeby spotkania, biografii profesorskiej. Prowadzące spotkanie chciały także, by goście przygotowali kilka wniosków z własnej biografii, które mogłyby się stać przesłaniem dla młodych. Natomiast trzecia część spotkania zawsze przeznaczona była na pytania do gościa ze strony słuchaczy. I ta ostatnia część jest niezmiernie ważna dla celów poznawczych prezentowanego artykułu, o czym poniżej.

## Dekalog Mistrzów

Nawiązując do opisu spotkań z Mistrzami i listy pytań, szczególnie ważna jest odpowiedź na ostatnie pytanie, związane ze swoistym *credo* czy zbiorem zasad, jakimi mogą/powinni kierować się młodzi adepci nauki. Zbiór ten wynika z doświadczeń, przemyśleń, rozmów, jak również porażek i błędów naszych gości. Ma ono znaczenie (in)formacyjne, kształtujące postawy słuchacza/czytelnika, będąc formą reminiscencji, jak i życiowego *résumé*.

Pomysł ten wykorzystuje także autorka zbioru rozmów z wybitnymi Polakami – Justyna Dąbrowska (2016)<sup>3</sup>. Są wśród nich politycy, uczeni, pisarze, ocaleni z pożogi wojny, z obozów, będący równocześnie rodzicami, małżonkami, dziećmi starych rodziców, pracownikami, sąsiadami. Okazują swoje profesjonalne i ludzkie oblicze, odpowiadając na trudne i niejednorodne, jak w przypadku „Mistrzów”, pytania o sens życia. Rozmówcy Dąbrowskiej krygują się, podobnie jak „Nasi Mistrzowie”. Nie zawsze rozumieją, dlaczego to oni mają odpowiadać na trudne pytania pani redaktor. W zbiorze pytań naważniejsze są te, jak budować relacje z młodymi ludźmi, bowiem mistrzostwo u Dąbrowskiej zawsze ma „starą twarz” oraz, jak kształtuje się ich mistrzostwo.

Dlaczego jednak w niniejszym tekście odwołać się do Dąbrowskiej, a nie np. do innego cyklu rozmów z mistrzami – najpierw telewizyjnych, potem w postaci książek – *Rozmów na koniec wieku* i *Rozmów na nowy wiek*? Projekt Katarzyny Janowskiej i Piotra Mucharskiego (1997, 1998, 1999, 2002a, 2002b) realizowany

---

<sup>3</sup> W 2019 r. już po opracowaniu pełnej koncepcji artykułu Justyna Dąbrowska wydała kolejną książkę, będącą zbiorem rozmów z ludźmi kultury, sztuki, nauki. Są to m.in. Kazimierz Kutz, Danuta Szaflarska, Henry Z. Lothane, Magdalena Fikus, Andrzej Mencwel, Karol Modzelewski, Zygmunt Bauman, Aleksandra Jasińska-Kania, Ryszard Horowitz, Michał Głowiński, Hanna Świda-Ziemia, Tadeusz Rolke, Wanda Wiłkomirska, Piotr Matywiecki, Krystyna Starczewska, Jerzy Jedlicki.

był pod koniec lat 90-tych, a jego efektem jest seria pięciu tomów rozmów z wybitnymi postaciami polskiej kultury. Każda rozmowa w przeciwieństwie do spotkań w ramach „Nasi Mistrzowie” czy cyklu Dąbrowskiej była poświęcona problemom i kwestiom (niekiedy wyrażonym nie wprost/w poprzek/wbrew), którym życie naukowe i zawodowe poświęcili goście Janowskiej i Mucharskiego. Była to rozmowa m.in. z Czesławem Miłoszem o utopiach i Apokalipsie; z bpem Tadeuszem Pieronkiem o ludzkim i Boskim pomyśle na świat; z Jackiem Woźniakowskim o wychowaniu; ze Stefanem Świeżawskim o znakach czasu; z Zygmuntem Kubiakiem o pogaństwie; z ks. Józefem Tischnerem o wcieleniu; z bpem Alfonsem Nossolem o europejskiej wieży Babel; z Gustawem Herlingiem-Grudzińskim o Sądzie Ostatecznym; z Krystianem Lupą o międzyepoce; z Bohdanem Cywińskim o inteligencji; z Adamem Zagajewskim o poezji i samotności; z Henrykiem Samsonowiczem o micie i historii; z Michałem Głowińskim o kłamstwie w języku; ze Stefanem Chwinem o bólu; z Jerzym Jedlickim o pamięci i odpowiedzialności zbiorowej. Rozmowy nie miały jednak wyraźnej idei spajającej, może poza schyłkiem i dekadentckim charakterem momentu ich prowadzenia. Mistrzostwo bohaterów nie zostało tu zadekretowane, choć pozostaje w sferze praktyki społecznej.

Inaczej jest u Dąbrowskiej, inaczej – w przypadku „Naszych Mistrzów”. Dlatego to wywiady Dąbrowskiej z jej mistrzami stały się kanwą do zbudowania opowieści wspomnieniowej o „Naszych Mistrzach”, do powrotu do ich historii, ale zgodnie z postmodernistyczną zależnością, odczytanymi fragmentarycznie, przez pryzmat innych wątków i kontekstów. Tworzy się wówczas kolaż – tekstów, form, głosów i perspektyw akademickich (por. Jaworska-Witkowska, Natanek 2011; Nycz 2000). Jak pisze Dariusz Kubinowski:

Nowa humanistyka poszukuje sposobów na odejście od pozytywistycznego modelu nauki nieprzystającego do współczesnej sytuacji kulturowej człowieka, kontestuje europocentryczny, fallocentryczny, logocentryczny model poznania i proponuje alternatywną metodologię opartą na subiektywizmie, emocjach, empatii, pamięci i szczerości, w której istotne stają się takie kategorie badawcze, jak diaspora, hybrydyczność, pogranicze, mimikra, różnica, a etyka troski stanowi kluczowy wyznacznik epistemologiczny (2011: 33).

Badacz nawiązuje tym samym do ważnej książki historyczki Ewy Domańskiej (2006) pt. *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. „Mistrzowska” refleksja nad przeszłością ... i przyszłością wiedzona będzie – z jednej strony – z perspektywy wypowiedzi gości naszego seminarium, a z drugiej zaś – rozmówców Dąbrowskiej. Te ostatnie stanowią oś i punkt wejścia w historie toruńskich pedagogów, którzy przywołani zostaną tu anonimowo. Sensem ich słów są bowiem same słowa, nie zaś kontekst, w jakim zostały przeżyte, opowiedziane, wymyślone. Oś stanowią będą zadania, jakie stawia się przed młodym naukowcem. Zostaną one wyabstrahowane z wywiadów Dąbrowskiej. Za komentarze i egzempli-

fikację poszczególnych problemów posłużą zaś wypisy z rozmów z „Naszymi Mistrzami”.

Cóż zatem należy do zadań uczonych?

### 1. Skupiać uwagę

Ksiądz Adam Boniecki, wieloletni redaktor naczelny „Tygodnika Powszechnego”, stwierdza, odwołując się do swoich doświadczeń w zakresie publicznych wystąpień, spotkań autorskich, wygłoszonych kazań, ale też relacji z drugim (młodym) człowiekiem, któremu chce się przekazać swoją wiedzę:

Bywa, że mam mówić do wyładowanej uczniami starszych klas auli szkolnej. Pierwsze wyzwanie to utrzymać ich uwagę. Zaczynają się nudzić i natychmiast zaczynają ze sobą rozmawiać, raczej nie w związku z tym, co mówię. Warunek wstępny, choć nie jedyny: muszę być szczery, mówić o tym, co mnie w danej chwili kręci. Nie jestem na tyle dobrym aktorem, by odegrać człowieka z pasją. Albo nim jestem, albo kłapa. Przez grzeczność nie będą słuchali. Ale kiedy słuchają, to w głowie robi mi się jaśniej, chce się mówić. Jak oni potrafią słuchać! (Dąbrowska 2016: 10).

W czasach współczesnych uwaga i jej utrzymanie dla osób pracujących z ludźmi wydaje się być najtrudniejszym zadaniem, szczególnie dla profesorów, którzy nie dorastali – tak, jak ich słuchacze i młodzi współpracownicy – w kulturze cyfrowej. Media i nowoczesne technologie komunikacyjne bazują przecież na szybko, nie zawsze wiarygodnie podanej informacji, nie zaś same w sobie stanowią dowód zrozumienia świata. Stąd nasi rozmówcy wskazywali na wiele problemów z tym związanych (a rozmowy odbywały się wszak przed dekadą, kiedy dominacja świata mediów społecznościowych i rzeczywistości wirtualnej nie była jeszcze tak wyraźna, nawet w najmłodszym pokoleniu, jak ma to miejsce dzisiaj), np. uprzywilejowanej pozycji nauk ścisłych i inżynierskich w przestrzeni publicznej czy zawiłości interdyscyplinarnego dyskursu pedagogicznego. Jeden z profesorów odnosi się do nauk społecznych i humanistyki, stwierdzając:

Jesteś gwiazdą, bo napiszesz najlepszą książkę, jaką można sobie wyobrazić. Będzie parę dobrych recenzji... Oczekiwanie jakie będzie? No czekamy na następną równie dobrą książkę. A jak napiszesz drugą książkę, to jakie będzie oczekiwanie? Że trzecia będzie równie dobra jak dwie poprzednie. Co chcę w ten sposób pokazać, żeby było coś na serio? Pokazać, że w naukach społecznych, w pedagogice również, jest kumulacja. To znaczy, że trzeba dokładać, dokładać, dokładać... No i wtedy niektórzy z nas... niektórzy, bardzo niektórzy coś nowego do tej pedagogiki, w ogóle nauk społecznych wnoszą. A większość jest rzemieślnikami...<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cytaty ze spotkań z Mistrzami, będące ich wypowiedziami, zostały w tekście wyróżnione, bez wskazania konkretnych osób. Decyzja o niepodpisywaniu wypowiedzi nazwiskami była uzasadniona dwoma powodami: 1) chciałam zrekonstruować zbiorową kategorię „mistrza”, bez konkretnych odniesień biograficznych; 2) uznałam, że nie będzie to uzasadnione celami poznawczymi, czyli swoistym sprawozdaniem z prowadzonego cyklu spotkań z wieloma osobami.

Dyskurs pedagogiczny jest i był zawsze trudny dla studentów nieprzyzwyczajonych zarówno do naukowego socjolektu, jak i aksjologicznego języka pedagogiki. Stąd początki „przyjaźni” z tym interdyscyplinarnym obszarem badań były nieoczywiste dla wszystkich, bowiem generowały wszechogarniające poczucie nudy i zdziwienia przedmiotem ożywionych dyskusji akademickich, prowadzonych przez dorosłych.

Ja nie lubiłem pedagogiki. Mnie się wydawało to strasznie nudne. Pamiętam, jak przychodziła do nas do domu świętej pamięci pani docent Lipowska, znakomita uczennica Sośnickiego i koleżanka z uczelni mojego ojca. Ja wtedy byłem chyba w pierwszej klasie liceum, a może w ostatniej klasie podstawówki. I oni rozmawiali o tym, prawdziwie toczyli dyskusje pedagogiczne. No to pamiętam, że to było tak nudne, że sobie nie wyobrażałem, że mógłbym kiedykolwiek w życiu takie dyskusje toczyć... Że to jest tak beznadziejnie nudne, że jak można taki zawód sobie wybrać. Jest tyle dobrych zawodów... Podobnie jak książki. (...) te książki to było ostatnie, co mogłoby mnie zainteresować. Raczej przeczytałbym kartkę na obiad czy książkę telefoniczną.

Jednak już, gdy wniknęło się w ten pedagogiczny świat, bywało bardzo interesująco, co nauczyciele – mistrzowie „Naszyc Mistrzów” dodatkowo umiejętnie wzmacniali, prowadząc ekscytującą debatę problemową:

Co mi się u profesora, najbardziej intelektualnie podobało, to był taki rodzaj wodzenia intelektualnego. Profesor zawsze zaczynał o czymś i potem pokazywał argumenty. I tak człowiek czytał i się wciągał. I już jakby przyszło do głosowania, czy prawda jest tak prawidłowo ujęta, to mówił: „Tak, tak należy myśleć”, ale po tym profesor opowiadała, że można inaczej i zaczynał opowiadać w drugą stronę. I człowiek też tak się przechylał, przepraszam – przychyłał. (...) Jak się już tak człowiek przechylił w jedną stronę, to profesor pokazywał trzecią stronę.

## **2. Być świadkiem, być przykładem**

Pedagodzy zdają sobie sprawę z wagi bycia przykładem dla innych i dawania świadectwa swoim życiem. Edukacja opiera się bowiem nie tylko na transmisji wiedzy, ale i doświadczeń osobistych, ulokowanych na poziomie emocji i uczuć. Wnioskuje o to m.in. rozmówczyni Dąbrowskiej – Halina Birenbaum, polsko-izraelska pisarka, tłumaczka i poetka, ocalona z Holocaustu, która mówi: „Jak już nie będzie świadków, to kto opowie? A poza tym nie wszyscy świadkowie umieją opowiadać – a ja potrafię. Mam wycucie do słów, choć nie znam za dobrze polskiego” (Dąbrowska 2016: 33).

Głos ten wzmacnia stanowisko Zofii Wielowieyskiej, która postuluje autentyczność w relacjach:

Najbardziej skuteczny jest własny przykład. A poza tym trzeba tworzyć warunki, dzięki którym dzieci (uczniowie – przyp. A.M.K.) będą miały możliwość

podejmowania własnych decyzji. To jest trudne, bo czasem trzeba zaryzykować, żeby pozwolić młodemu człowiekowi doświadczyć konsekwencji własnych decyzji. Przecież to może być porażka. Ale tylko jeśli dziecko ma wpływ na swoje decyzje, to się nimi naprawdę przejmuje (tamże: 90).

Dlatego też „Nasi Mistrzowie” dostrzegają i wskazują różnicę między nauczycielem, który potrafi porwać do myślenia i działania, a kimś, kto jedynie wykonuje czynności dydaktyczne:

Na drugim biegunie tego, co my nazywamy mistrzem, majstrem w swoim fachu, stoi spowalniacz, pasożyt, wyzyskiwacz cudzej pracy, idol, gwiazdor, narcyz, pozorant, leń. To jest drugi kraniec takiego *continuum*, który stworzył profesor Kwieciński. Ja tylko się nim posługuję, żeby zadać sobie pytanie... gdzieś tu muszę jakoś siebie ulokować. Mam nadzieję, że nie w tej kategorii, którą przeczytałem. Gdybym był zmuszony... no, bo tak się zastanawiałem, jak na takie pytanie ewentualnie odpowiedzieć, ja bym powiedział, że jestem rzemieślnikiem. ... Kimś, kto jest fachowcem, kto coś porządnie zrobi. Potem miałem pretensję do siebie: „Nikt ci nie kazał, głupi...”.

Bycie mistrzem jest niezwykle trudne, ale bywa też satysfakcjonujące:

Gdyby mi się udało tego wybronić, tę kategorię wybronić, to miałbym satysfakcję, także życiową.

Choć może być i tak, że jest to jedynie pewna konwencja mówienia o wysokich kompetencjach społecznych, emocjonalnych, intelektualnych oraz niebywałej sztuki myślenia naukowego.

Wszystko to, co powiemy tu, także o mnie, także złego, to będzie idealizacja.

Jednak należy zaznaczyć, że i mistrz winien się rozwijać, uczyć, pokornie przyjmować dorobek i wiedzę innych:

Ja wciąż się nie czuję mistrzem, wciąż nie mam takiego poczucia. Chyba dlatego, że wciąż zainteresowany jestem swoim rozwojem. Mnie wciąż pisanie własnych książek, dociekanie czegoś tam, bardziej interesuje niż promowanie prac doktorskich. Dlatego jestem złym promotorem, o pracach magisterskich nie mówiąc. Dlatego już od dawna nie znajduję w tym niczego nowego, ale rozumiem to jako swój obowiązek i nie ma co z tym dyskutować.

I dlatego pojawiają się swoiste deklaracje:

Mój przyjaciel dzwoni i mówi do mnie – „Nie mów do mnie mistrzu, bo to znaczy, że ja już się nie rozwijam”.

### 3. Zaufać, nie dominować

Autorytet mistrza niekiedy może wywołać lub wymusić niebezpieczne zjawisko nadmiernej identyfikacji i przełożenia perspektyw, co zauważa Zofia Wielowieyska:

Oczywiście, przecież trudno, żebym ja o wszystkim tak samo myślała jak on, a on, żeby myślał tak samo jak ja! Cudów nie ma, jesteśmy różni, ale jesteśmy razem. Dlatego czasem trzeba odpuścić, a czasem pochylić się nad wspólnym ustaleniem. Odpuszczanie jest trudne, człowiek się buntuje... Chce, żeby wyszło na jego. Walczy się wtedy – kto kogo pokona. A my nie chcemy, żeby tu była walka o władzę. A jak się wiele rzeczy robi razem, to się tworzy więź i ona pomaga (Dąbrowska 2016: 93–94).

Jednakże:

Nie ma mojej zgody na to, że pan profesor będzie mnie mundurował, będzie mi budował strój, czyli język, w jakim mam się wypowiadać.

Identyfikacja z postawą mistrza staje się bronią obosieczną, bowiem zatrzymać może rozwój – mistrza, ucznia, ale i samej nauki. Mistrzowie mają tego świadomość i bronią się przed tym mianem, pozycją, rolą (choć może też chodzić o niechęć do przejmowania odpowiedzialności za ucznia i jego postępy).

Nie było tak źle. Jak wymyśliłem, co po drugiej stronie mistrza jest, to się uspokoiłem. Wcześniej miałem kłopot, bo pani powiedziała mi, że jestem mistrzem bezalternatywnym...

Aletrnatywą dla myślenia o sobie w kategorii mistrza, autorytetu jest działanie, ciężka, systematyczna i celowa praca nad zadaniami.

Nie wystarczy zrobić, ale należy zrobić – najlepiej, jak się potrafi. Dlatego moja definicja nauczyciela Wrocławskiej Szkoły Przyszłości to jest taka, że to jest człowiek, który potrafi zrobić wszystko i to, co trzeba.

### 4. Być człowiekiem i widzieć drugiego człowieka

Efekty ciężkiej pracy (nad sobą) mistrza winny być mierzone inną skalą niż zaszczyty czy posiadanie. Halina Birenbaum wskazuje na wartości życiowe mistrzów: „Naprawdę nie dyplomy ani pieniądze, tylko zwykłe ludzkie słowo, ludzka przyjaźń i ludzka miłość się liczy” (Dąbrowska 2016: 35).

Głos ten wzmacnia Daniel Passent, dziennikarz, dyplomata, pisarz, który wspomina swoje relacje z ludźmi: „... skoro Pani mnie pyta, co sądzę teraz (odpowiadając na pytanie dziennikarki, co właściwie jest warte starania – przyp. A.M.K.), to myślę, że jednak najbardziej warte starania jest dobro drugiego człowieka i miłość do niego. Najważniejsze jest to, co się robi dla innych” (tamże: 74).

Człowiek winien być w centrum i to nie tylko jako nauczyciel, twórca, temat, ale też odbiorca naszej pracy.

Dlatego staram się, by to było interesujące. Staram się nie nudzić ludzi.

Do tego potrzebna jest jednak odwaga, by działać w zgodzie ze sobą, swoimi marzeniami i celami.

I tu muszę powiedzieć coś, co po części stawia mnie lub stawiało, bo teraz nie ma to już takiego znaczenia..., co stawiało mnie w opozycji do części środowiska akademickiego. Środowisko akademickie w części, nie mówię o całości, uważa, że jest od wielkich idei, a od zadawania się z praktyką są inni – nauczyciele, innowatorzy, różne świry. Trzeba być stukniętym, by przez siedemnaście lat straszyć kwestora, rektora, w kolejnych kadencjach dyrektorów Instytutu Pedagogiki, że ja zrobię inną szkołę. Wszyscy uważali to za jakąś aberrację.

## **5. Tłumaczyć przeszłość, widzieć przyszłość**

Odwaga przydatna jest do działań wizjonerskich, o których Jacek Bocheński – eseista, publicysta, tłumacz, pisze: „Dzięki temu, że taki jestem stary, że tak dużo widziałem, że mogłem uczestniczyć w świecie, który bardzo się zmienił, mogłem go opisać. Uczestniczę w przeszłości i odchodzeniu od tej przeszłości, jej przemijaniu. I wszystko to opisuję” (Dąbrowska 2016: 44).

Wizjonerstwo opiera się zaś na patrzeniu w dal – zarówno dal z przeszłości, jak i w przyszłość, bowiem uczymy się na naszych doświadczeniach, a cele życiowe opieramy także na marzeniach.

Otóż ta przesłanka, żeby to była inna szkoła, która była dla mnie bardzo silną przesłanką, którą nie boję się jej dzisiaj nazwać – marzeniem jakimś. Może ono było jakieś palcem na wodzie pisane, nazbyt idealistyczne, albo – ja wiem – sentymentalne, czy coś. Ale żeby zrobić inną szkołę.

Niestety, bywa jednak tak, że nasze idee są niezrozumiałe dla innych, w tym dla naszych uczniów, co jest tak samo niebezpieczne jak tkwienie w schemacie, utartych mechanizmach, naukowej rutynie.

Może przerysowałem, ale chcę pokazać, że pewne innowacyjne pomysły, które przeskakują epokę, to też są niedobre, bo ludzie są w szoku, nikt nie jest przygotowany, nikt nie chce takich innowacji zaakceptować.

## **6. Być odpornym, reagować elastycznie i być uczciwym**

Realizacja marzeń wymaga ogromnej odwagi oraz wytrwałości, co podkreśla Jan Strelau, psycholog, badacz temperamentu:

I nawet przykre doświadczenia mają sens, bo umacniają mój system wartości. Życie nie jest usłane różami, bywają kolce. Z tym trzeba się pogodzić, taki jest los. Więc się godzę, nie buntuję. Pomaga mi, że jestem w miarę elastyczny – potrafię reagować na zmiany, co osobom w moim wieku nie przychodzi łatwo. To samo dotyczy nauki, potrafię się przyznać, że popełniłem błąd, że mój wynik jest nie taki, jak powinien być (tamże: 59).

Bez tych cech nie odniesie się sukcesu w życiu naukowym, jak i osobistym. Dotyczy to zarówno czasów początków nowego modelu nauki, jak i jej neoliberalnej przyszłości, w której kapitalizuje się wszelkie swoje odkrycia, relacje, badania. Należy umieć wpasować się w wymagania współczesnych systemów – finansowania nauki, awansów naukowych, strategii publikacyjnych, by nie tylko móc prowadzić badania, ale i współpracować z mistrzem/uczniem.

Może to prymitywna recepta na sukces naukowy. Jeśli ktoś nie chce w tym uczestniczyć, brzydzi się tym, to spokojnie, to i tak nas czeka. Albo nie będziemy w tym ogólnie uczestniczyli i wtedy kto pracuje na uniwersytecie będzie uprawiać to, co nazywamy badaniami własnymi, może sobie wtedy robić, co chce, byle to nic nie kosztowało, bo nie ma na to pieniędzy. Albo jak to chce zrobić coś, to i tak musi szukać, gdzie tu pozyskać środki. A jak sami przecież wiecie – środków jest masa, tyle źródeł jest możliwych pozyskiwania pieniędzy...

– Czy to obecnie jest wciąż nauka? [pyt. A. M. K.]

– Staralem się już na to odpowiedzieć, że mnie się to nie podoba osobiście. Ale zdaję sobie sprawę, że innej możliwości nie ma. Co mogę? Mogę położyć się na trawce i nic nie robić. I to będzie głęboki protest przeciwko systemowi. Taka gra się toczy w świecie... (...) Trzeba nauczyć się, jak wygrywać.

## **7. Stawiać sobie ambitne i dalekie cele**

Adaptacja do panujących warunków systemowych w przypadku nauki to jeden z wytycznych nowego państwowego planu rozwoju nauki. Drugim z nich wciąż jest, co podkreśla Jan Strelau, „(...) spełnianie się, stawianie sobie dalekosiężnych celów i dążenie do nich. Jeśli się nie widzi dalekiej perspektywy, to trudno o sens” (tamże: 67).

Ambicja jest też ważna w strukturze wartości Jacka Hołówki, filozofa:

W sprawach ambitnych niech każdy sobie radzi sam. Pomagać temu, który sobie dobrze radzi, to bezsens. Natomiast chronić kogoś, kogo kochamy albo przynajmniej lubimy czy przynajmniej szanujemy, przed tym, żeby nie wpędził się w kłopoty, to nasz obowiązek. Jeśli myślę, że coś powinienem zrobić dla innych ludzi z czystego obowiązku, to właśnie uchronić ich przed klęską, chociaż to jest też oczywiście niewyczerpane i beznadziejne zadanie (Dąbrowska 2016: 145).



Mistrzowie diagnozują tę cechę podobnie:

Jak byłem sportowcem, to sport był dla mnie najważniejszy w życiu. Jak robiłem teatr, to teatr był dla mnie najważniejszy w życiu. Jak zacząłem zajmować się pracą naukową, a właściwie pisarstwem naukowym, to stało się to dla mnie najważniejsze w życiu. Jak zaczęliśmy robić z kolegami wydział, to było to najważniejsze w życiu. Teraz nie wiem, co będzie dla mnie najważniejsze w życiu.

Pracy naukowej *nie da się robić na pół gwizdka*, co powoduje, że we wspomnieniach pojawia się deklaracja *Ja też jeździłem na wakacje z maszyną do pisania*. Jest to związane z samą specyfiką nauk społecznych i humanistyki, bowiem:

Pedagogika z racji, wg mnie, swojego przedmiotu, jest bardziej dyscypliną w wymiarze krajowym uprawianą. Jakbym zapytał, kto z pedagogów polskich – obojętnie – XIX, XX czy XXI wieku, ma, że tak powiem, ma światowe nazwisko? Kto jest mniej więcej rozpoznawalny w świecie? Kto by to był? Komeński? (śmiech).

Powoduje to, że prestiż dyscypliny, rozumiany obecnie jako siła oddziaływania na naukę w wymiarze globalnym, co wyraża się także sukcesem finansowym, jest niski, szczególnie w zestawieniu z innymi dyscyplinami z obszaru nauk społecznych, tj. socjologią czy psychologią.

Socjologia bardziej w skali światowej funkcjonuje, natomiast pedagogika, to jest moje zdanie, bardziej ma wymiar krajowy... że jest polska pedagogika, jak już rozmawiamy, nie wiem, z kimś z zagranicy, to już trochę innymi językami rozmawiamy, inne problemy mamy, trudniej jest prowadzić badania międzynarodowe. (...) To jest problem i języka, pewnych pojęć, a nawet jak już uzgodnimy pojęcia, to się okazuje, że one coś innego znaczą i nie można wielu rzeczy uzgodnić.

Problem niskiego prestiżu pedagogiki można rozwiązywać na wiele sposobów. Jednym z nich jest zachęcenie młodych do studiowania kierunków pedagogicznych, które wciąż cieszą się popularnością.

Mam nadzieję, że niż demograficzny podniszczy model studiów pedagogicznych, do którego i ja dokładam rękę. W zeszłym roku zabraliśmy się za promocję pedagogiki, skończyło się tak rozumianym sukcesem, że jesteśmy jedynym wydziałem z nadwyżką studentów.

Studia pedagogiczne mają potencjał do kształcenia otwartych na innowacje społeczne i edukacyjne młodych nauczycieli, pedagogów, specjalistów resocjalizacji czy pracy socjalnej, zaangażowanych w rozwój swój, swoich podopiecznych oraz społeczności lokalnych. Jednakże często pozostaje to jedynie idea czy wola osób, odpowiedzialnych za kształcenie na kierunku pedagogicznym.

Żałuję, że ta idea lub te idee nie pociągają innych. Ja tego nie rozumiem i nie akceptuję...

## 8. Pracować

Poza wiarą (bądź analogicznie – wątpliwościami) w rozwój, innowację, transformację różnych stron procesu edukacyjnego, ważnym czynnikiem sukcesu jest wyteżona, uczciwa praca, co podkreśla np. Zofia Wielowiejska: „Jeśli mam coś do zrobienia, to po prostu to robię. To nie jest wielka filozofia” (Dąbrowska 2016: 89).

Jest to praca niełatwa, choć stereotypowo przez środowisko akademickie, jak i całe społeczeństwo pedagogika postrzegana jest odwrotnie – jako jedna z najmniej rzetelnych i „nienaukowa” dyscyplina.

Jak to się dzieje, że ktoś staje się pedagogiem? Odpowiedź na to pytanie znali już starożytni – pedagogiem zostaje ten, który nie nadaje się do innej roboty. Jako pochodna tego pytania, jest pytanie drugie. Podobnie jak to się dzieje, że ktoś zostaje pedagogiem teoretykiem a nie praktykiem? Tutaj odpowiedź jest taka sama, bo nie nadaje się do innej roboty.

Co jest najtrudniejsze w pracy naukowej według „Naszych Mistrzów”?

To się zdziwicie, najtrudniejsze, to sobie przywiązać do czterech liter odważnik i usiąść po prostu i traktować to, że to jest moja praca, że rano nie mam kombinować, czy idę na meczyk w tenisa, czy na squasha, czy tam w koszykówkę idę pograć, ale mówię sobie – trzeba. Jak tego się człowiek nauczy, to jest już 80 procent sukcesu. Tylko nie trzeba mówić sobie, że kiedyś, jak będę miał wene, to napiszę świetną książkę, a na razie nie daję sobie żadnej szansy, żeby ją napisać, tylko trzeba sięść. No tutaj pracy w Akademii Nauk wiele zawdzięczam, tam mieliśmy rytm nie taki, jak na uniwersytecie, ale przychodziliśmy rano do pracy. Siedziało się tak mniej więcej do piętnastej w tej pracy. Jak się wychodziło, to trzeba było opowiedzieć, czemu mnie nie ma w tej pracy. No i z nudów, coś trzeba było robić.

Wyteżona praca to nie tylko czynności, ale też postawa pełna zaangażowania w to, co się robi. Jest to świadome wytyczanie sobie swoich celów życiowych i zawodowych, budowanie swojego naukowego portfolio, kierowanie swoją karierą w oparciu o podzielane wartości, ale też zgodnie z zasadą lojalności wobec instytucji, w której się pracuje oraz wobec osób, z którymi się współpracuje. Takie zaangażowane podejście – jak we wcześniej już przywoływanych słowach o pełnym oddaniu w sport, teatr czy naukę – nie jest jednak powszechne, szczególnie w gronie młodych adeptów nauki, nakierowanych na konkretne cele (por. Kola 2018).

Ja bym swój sposób pracy i funkcjonowania określił jako staroświecki, czasem określanym jako stara dobra szkoła. Są takie charakterystyczne cechy tego stylu. Gdybym ze swej strony więcej mógł dodać, to bym powiedział tak: pierwsza cecha, przepraszam, pierwsza własność tego stylu to niezależność, robić swoje, nie realizować cudzych projektów, nie poddawać się dyktatowi popularności pedagogicznej, mody, potrzebom praktyki, tylko robić swoje – to, co się uważa za ważne i istotne. Drugie przykazanie tego katechizmu można by tak sformułować – jeżeli już coś robisz, rób dobrze, korzystaj z kosza,

intensywnie korzystaj z kosza, nie produkuj bubli, staraj się nie produkować bubli. Unikaj, jak tylko możesz, pełnienia funkcji. I to była jedna z moich filozofii – unikanie funkcji. Jest taka teguła, że „Ci, co się może nadają, to nie chcą, a ci, co chcą, to się nie nadają”.

Ciężka, systematyczna, zaplanowana praca zawsze przynosi dobre, pożądane efekty, które wzmacniają całą grupę, ale i dyscyplinę. Pozwala na to jedynie wspólnota celów, ale i włożony w ich realizację wysiłek.

W naszym tu ośrodku wielu ludzi tworzyło naprawdę fantastyczne rzeczy. To były tak nowe rzeczy w Polsce, że dołączając do nich, proszę państwa, niejako semper in altum wędrowałem w górę. To było niewątpliwe, bo były wymagania... To jest to, na co ja chciałem Państwu zwrócić uwagę. Nie ma wymagań – to jest to, co ja często studentom mówię: „Nie drażnimy szarych komórek, to niestety biologia mówi tak, że obniżamy nasz potencjał do poziomu, z którego korzystamy”.

Awans w nauce może odbywać się tylko jedną drogą – z wykorzystaniem całego naszego potencjału, wkładanego w pracę. Dlatego ważne jest:

Zachęcanie ludzi, którzy chcą coś robić. Nie ma sukcesu bez ciężkiej pracy. 95% to jest ciężka praca, a 5% to jest talent. Mogę państwa zapewnić. Jak nie pracujemy, nie ma wyników.

## 9. Dbać wspólnie o kulturę wysoką

*Profanum* pracy akademickiej potrzebuje swojego *sacrum*. Jest nim uczestnictwo w kulturze wysokiej, którą Krzysztof Pomian definiuje następująco:

istnieje coś takiego jak kultura wysoka i ona jest pewnie wartościowsza od tak zwanej kultury niskiej, ale z tym należy się bardzo ostrożnie obchodzić. Oczywiście powinniśmy wiedzieć, jakie są hierarchie w kulturze, ale nie wolno nam odnosić się z lekceważeniem do ludzi, którzy w ramach tych hierarchii wybierają to, co my uważamy za niskie (Dąbrowska 2016: 128).

Kultura wysoka stanowi *to, co najważniejsze, to potencjał ludzkich możliwości. Ten potencjał jest niewyobrażanie wielki (...) chodzi o prowokowanie tego potencjału.*

Dobrze jest mieć świadomość odmienności tych dwóch sfer przenikających się i w świecie uniwersyteckim, bowiem *dzisiejsza edukacja jest dziś obciążona kontekstem instrumentalnym, a przecież Uniwersytet musi być jednocześnie misją cywilizacyjną, musi być tak samo misją wizjonerską.* Jaki jest tego cel? Propaństwowy, tzn. realizujący zasadę społecznego zaangażowania badań i edukacji w życie państwa i społeczności, szczególnie w sytuacji, gdy finansują one zarówno badania naukowe, jak i kształcenie akademickie.

Uniwersytet musi się stać kuźnią intelektualną państwa. My jej nie mamy, my elity nie mamy (...) Elita to jest ta część społeczeństwa, która odpowiada za państwo. Pokażcie

mi taką grupę społeczną w Polsce, która odpowiada za państwo. Znajdziemy nielicznych w partiach ludzi, którzy o tym mówią. To w socjalizmie mieliśmy więcej takich, którzy mówili o państwie aniżeli w tej chwili. Dlatego ja jestem zwolennikiem Sośnickiego, bo uważam, że Sośnicki ze swoją koncepcją państwa narodowego niewątpliwie dał podwaliny do jakiegoś sposobu myślenia.

## 10. Zrozumieć, że nie wszystko można zrozumieć

Warto jednak uświadomić sobie jeszcze jeden fakt, który wyraża Krzysztof Pomian:

Istnieją pewne granice rozumienia istot ludzkich. Być może pewnych rzeczy nigdy nie zrozumiemy. Tu jestem antykartezjańczykiem. Wierzę, że człowiek nie może być przejrzysty dla siebie ani jako jednostka, ani w skali globalnej. (...) Może jakbyśmy siebie w pełni zrozumieli, to byśmy się przerazili? (tamże: 135).

Stąd tak ważne jest mieć rozpoznane, co jest istotą pracy naukowej. Mistrz bowiem przestrzega: *Pilnujcie się przed tymi, co roztaczają przed wami piękne widoki.*

Droga naukowa jest pełna upadków i kryzysów wymuszających na badaczach wiele trudnych decyzji, mających swoje konsekwencje dla kariery, wizerunku, ale i samych badań naukowych.

Drugi trudny moment to moment takiej decyzji, decyzji merytorycznej. Miałem 40 lat, otrzymałem tytuł profesora od prezydenta Kwaśniewskiego. Trzeba było sobie zadać pytanie, co dalej, co dalej zrobić z tym rozwojem. Średnia wieku w pedagogice i humanistyce wśród profesorów była daleko większa, daleko wyższa niż mój ówczesny wiek... Profesor Obuchowski mówił o kryzysie na poziomie mezza, który bardzo często dotyka ludzi, którzy coś się starali, coś osiągnęli. Potem jest taki kryzys, poczucie, że nie ma sensu...

Ważne jest jednak, by mieć do tego wszystkiego dystans, bowiem: *to nie my wybieramy naukę, to ona nas wybiera.*

## Podsumowanie

Definicji mistrza można znaleźć wiele w literaturze, ale i w naszych własnych biografiach. Jedną z nich prezentuje doświadczony profesor pedagogiki będący już sam Mistrzem. Jego rozumienie tego pojęcia jest wieloznaczne, jak i sama postać Mistrza, jest trudne do uchwycenia i nietrwałe. Zwraca jednak uwagę na ważny i rzadko pojawiający się wątek opisu mistrza, tzn. że wiele w tym opisie zależy od uczniów, naszego postrzegania cenionej osoby, naszego autorytetu.

Mistrz to jest taka dobrze migająca zjawą, w jakiejś grocie skalnej, taka, co to raz ją widzimy dokładniej, kiedy indziej, jak już wyciągamy rękę, by sprawdzić, czy to jest tak, to

kąt padania światła się zmienia i mistrza widzimy inaczej, ale bez tego światłocienia, którym jest mistrz, nie ma tylko jasnych stron, każdy ma ciemne strony. Ale bez tego światłocienia nasza droga, jest drogą trudną, może ambitniejszą, może skazaną na niepowodzenie i dlatego warto szukać w życiu mistrza. Proszę zauważyć, że to jest tak, że nie tylko ta żywa, konkretna postać jest w stanie oddziaływać na nas, ale sposób patrzenia na nią, czyli to też zależy od nas... Jeśli potrafimy w nim znaleźć coś, co nas popchnie, wyciągnie, pociągnie, wystawi na jakąś próbę. I my musimy sami to odczytać. Jeśli to się uda, to przez te różne jaskinie życiowe, możemy sobie powędrować.

Definicja ta koresponduje ze słowami Lecha Witkowskiego opisującego świat niejako bez mistrzów, świat snu, letargu, z którego wybudzić nas może jedynie olśnienie wywołane spotkaniem z ideą, myślą, człowiekiem właśnie.

Stąd pojawia się pytanie o wspomaganie człowieka w wysiłku wybudzania z letargu rozwojowego, nie tylko w sensie okresowych i naturalnych moratoriów czy zgody na jałowość biegu, ale z niezdolności zobaczenia własnych deficytów czy innych przytłaczających rozwój jednostronnych zakłóceń równoważenia napięć, gdzie rytualizacja pozorów może prowadzić do życia jak w tańcu chocholimy czy poprzez świadomą ucieczkę w sen, poprzez narastanie senności, zwolnienia wewnętrznej przemiany rykiem silników, głośników, tabunów miłośników rozmaitych zagłuszeń wewnętrznej nędzy duchowej i lęku, że mnie nie ma (bo jeszcze mnie nie ma, skoro mnie nikt nie słyszy, nie słuca, nie kocha, nie chce uznać za wartość). Stąd przesypianie życia staje się receptą także wtedy, gdy jak lunatycy (o których pisał Herman Broch), tkwimy wśród innych” (Witkowski 2011: 52).

Niech ten opis stanie się przestrożą, ale i inspiracją do budowania relacji naukowych i pozanaukowych, opierając je na „Wrażliwości na trudne kwestie społeczne, życzliwości, współpracy i wsparcia innych, otwartości na problematykę, a nie na dyscyplinę, jakości komunikatów, na ironię jako stosunek do prawdy, do własnych ustaleń i do siebie” (Kwieciński 2011: 240).

## Bibliografia

Dąbrowska J. (2016) *Nie ma się czego bać: rozmowy z mistrzami; z fotografiami* M. Grynberga, Warszawa, Agora.

Dąbrowska J. (2019) *Miłość jest warta starania. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa, Agora.

Domańska E. (2006) *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.

Janowska K., Mucharski P. (red.) (1997) *Rozmowy na koniec wieku*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Janowska K., Mucharski P. (red.) (1998) *Rozmowy na koniec wieku 2*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Janowska K., Mucharski P. (red.) (1999) *Rozmowy na koniec wieku 3*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Janowska K., Mucharski P. (red.) (2002a) *Rozmowy na nowy wiek*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Janowska K., Mucharski P. (red.) (2002b) *Rozmowy na nowy wiek 2*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Jaworska-Witkowska M., Natanek M. (red.) (2011) *Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kiwak I., Kola A. M. (2009) *Sprawozdanie ze spotkań „Nasi Mistrzowie”*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika”, nr XXV, s. 250–254.

Kola A. M. (2018) *Kształcenie elit społecznych? Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu*, Toruń, Wydawnictwo Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS.

Kubinowski D. (2011) *Nowa humanistyka integralna w: Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, M. Jaworska-Witkowska, M. Natanek (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 31–38.

Kwieciński Z. (2011) *Spotkanie biograficzne – doktoranci pedagogiki UMK – seminarium z cyklu „Nasi Mistrzowie” w: Z. Kwieciński, Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 239–243.

Latour B. (2011) *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*, przeł. M. Gdula, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Nussbaum M. (2008) *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Nycz R. (2000) *O kolażu tekstowym. Zarys dziejów pojęcia w: R. Nycz, Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków, Universitas, s. 247–292.

Szkudlarek T. (2009) *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2009) *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.


Witkowski L. (2011), *Czytanie jako gruntowanie bycia w kulturze w: Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, M. Jawroska-Witkowska, M. Natanek (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 40–56.

Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Yü L. (2008) *Konfucjusz – Dialogi*, cz. 1, Warszawa, Hachette.



*Spotkania / dyskusje / polemiki*

Izabela Kamińska-Jatczak\* 

---

## ***Myśląc o transformacjach: symposium naukowe (Łódź, 23.05.2019)***

### **Abstrakt**

Artykuł dotyczy problematyki myślenia o transformacjach i stanowi syntezę wypowiedzi wygłoszonych podczas symposium poświęconego temu zagadnieniu. Ideą prezentowanego namysłu jest poszukiwanie narzędzi intelektualnych (konceptów) pozwalających na uchwycenie złożoności procesów transformacji zachodzących nieustannie w życiu człowieka.

**Słowa kluczowe:** myślenie o transformacjach – Transwersalna Analiza Aktywności – tworzenie dyskursu o transformacjach – narzędzia (koncepty) analizy transformacji.

### ***Thinking about Transformations: A Scientific Symposium (Lodz, 23.05.2019)***

#### **Abstract**

The article deals with the issue of thinking about transformations and is a synthesis of statements made during a symposium on this issue. The idea of this reflection is to search for intellectual tools (concepts) that allow us to grasp the complexity of transformation processes that constantly occur in human life.

**Keywords:** thinking about transformations – Transversal Analysis of the Activity – creating discourse about transformations – tools (concepts) for transformation analysis.

---

\* Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.



1. Tekst stanowi syntezę głównych wątków, jakie pojawiły się w trakcie wystąpień wygłoszonych podczas sympozjum poświęconego problematyce myślenia o transformacjach<sup>1</sup>. Autorka opracowania w sposób syntetyczny zreferowała wykłady wprowadzające w problematykę transformacji, wygłoszone przez Jeana-Marie Barbiera oraz Lecha Witkowskiego, a także głosy rozpoczynające dyskusję panelową, która odbyła się w drugiej części sympozjum<sup>2</sup>. Jest to relacja zwracająca uwagę jedynie na stanowiska, które stały się przyczynkiem i stymulatorem szerszej dyskusji, jaka miała miejsce w gronie badaczy, nauczycieli i studentów zainteresowanych problematyką transwersalnej analizy aktywności<sup>3</sup>. Przedstawienie całej dyskusji i jej dynamiki planowane jest w osobnym tekście.

2. Jean-Marie Barbier wygłosił wykład – *Penser les transformations (Myśląc o transformacjach/Myśląc – transformacje)* nawiązujący do najnowszej pracy pod jego współredakcją na temat paradygmatu myślenia o aktywności z perspektywy transformacji (Barbier, Durand 2018). W wystąpieniu wybrzmiała teza, iż współczesne oczekiwania społeczne związane z kulturami działania (na przykład z kulturą działania profesjonalnego) skłaniają do tego, by myśleć o transformacjach, a z drugiej strony, dostrzegalne są trudności mentalne, stanowiące wyzwania, aby rzeczywiście myśleć w paradygmacie transformacji.

Współczesne oczekiwania społeczne, które pojawiają się w wielu kulturach działania – na przykład w doradztwie, towarzyszeniu, coachingu, kształceniu, pracy socjalnej – są związane z dyspozytywem profesjonalizacji. Pojęcie profesjonalizacji można opisać jako wymóg społeczny ciągłej transformacji kompetencji w stosunku do stałej transformacji aktywności. Wymóg profesjonalizacji sprawia, że konieczne staje się myślenie o transformacji, o powiązaniu transformacji aktywności z transformacją osób.

<sup>1</sup> W dniu 23 maja 2019 r. na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego odbyło się sympozjum naukowe zatytułowane „Myśląc o transformacjach”, zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ. Gościem honorowym był Jean-Marie Barbier, emerytowany profesor Conservatoire Nationale des Arts et Métiers (CNAM) w Paryżu. Było to wydarzenie towarzyszące uroczystości wręczenia profesorowi Jeanowi-Marie Barbierowi Medalu Universitatis Lodziensis Amico (Przyjaciel UŁ). Sympozjum stanowiło symboliczne uświetnienie dwudziestolecia współpracy profesora z Katedrą Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, która trwa nieprzerwanie od 1999 r.

<sup>2</sup> Przytoczone wypowiedzi zostały uprzednio poddane autoryzacji.

<sup>3</sup> Tekst, co zostało zasygnalizowane we wstępie, nie jest dokładną relacją rekonstruuującą treść poszczególnych wypowiedzi oraz bieg dyskusji, która została nimi wywołana. Niniejsze opracowanie ma za zadanie przytoczyć w syntetycznej formie wystąpienia wprowadzające do szerszej dyskusji, mającej miejsce podczas sympozjum poświęconego problematyce transformacji. Z tego względu pominięto fragmenty zawierające pytania, komentarze uczestników sympozjum, które miały miejsce po zakończeniu wykładów, a także, co należy szczególnie odnotować, które pojawiły się w części poświęconej dyskusji panelowej. Mająca miejsce dyskusja panelowa miała dynamiczny charakter. Oprócz przytoczonych w tekście wystąpień wprowadzających, zawierała również przestrzeń przeznaczoną na wypowiedzi – reakcje wywołane głosami publiczności oraz innych panelistów. Z tego względu niniejszy tekst należy traktować jako zwiastun pełnego zapisu dyskusji dotyczącej problematyki transformacji i jednocześnie zachętę do zainteresowania się głównymi wątkami, jakie wybrzmiały podczas spotkania naukowego poświęconego temu zagadnieniu.

Myślenie o transformacjach natrafia jednak na pewne trudności. Mówimy o transformacjach w sposób wyrażający dyrektywną intencję, zawierający szczegółowy opis zadań, który z góry narzuca określone wymogi, na przykład autonomii, subiektywności. Taki dyskurs nie uwzględnia złożoności procesu transformacji, z której, między innymi, wynika to, że czynimy przeciwnie w stosunku do deklaracji oraz nasze działanie jest różne od zaplanowanego projektu. W dyskursie na temat transformacji utrzymujemy rozróżnienie między teorią a praktyką, między myśleniem a działaniem. Nie uwzględniamy tego, że samo myślenie jest działaniem, w którym dokonuje się transformacja reprezentacji mentalnych.

Posiadamy utrwalone wzory myślenia w kategoriach deterministycznych, przyczynowo-skutkowych, linearnych, utrudniające dostrzeganie i uwzględnianie cech procesu transformacji, takich jak m.in. powiązanie/pożnienie, uwspólnienie transformacji, równoczesność, plastyczność funkcjonalna, konsubstancjalność.

Mylimy przedmiot do myślenia (idee, byty otaczającego nas świata) z przedmiotem myślenia (koncepty/narzędzia, za pomocą których się myśli, na przykład: pojęcie „habitusu/schème”, „zmiennych strukturalnych/pattern variables”) (Barbier 2016: 35–36)<sup>4</sup>. Przedmioty myślenia podzielane między wyodrębnione dyscypliny naukowe przedstawiane są jako byty świata, a nie jako narzędzia do myślenia o tych bytach. Konsekwencją jest tworzenie dyskursu naukowego podzielonego w obrębie wyraźnie określonych przedmiotów zainteresowania, w którym nie powstaje międzydyscyplinarny (interdyscyplinarny) czy nawet transwersalny namysł.

Koncept transformacji należy traktować jako przedmiot myślenia – narzędzie pozwalające transponować reprezentacje o transformacjach w świat dyskursu. Inne koncepty (narzędzia), które mogą być użyteczne w procesie myślenia o transformacjach, to „przeptyw”, „bieg”, „zmiana”.

Można podać przykłady ujęcia aktywności w kategoriach transformacji. Na przykład, afekty sprzyjają transformacjom tendencji aktywności podmiotów następującym w trakcie aktywności, poprzez nią i dla niej (tamże: 41–43). Emocje mogą wyrażać transformację konstrukcji sensów formułowanych wokół własnej aktywności, która wpływa na zmianę przebiegu dalszej aktywności (tamże: 70–73).

Uczucia wiążą się ze świadomością związku reprezentacji tożsamościowej (siebie) z reprezentacją aktywności/działania. Różnica między obrazem siebie danym drugiemu i obrazem o sobie, jaki od niego otrzymuję, wzbudza silne uczucie, jak na przykład nienawiść, miłość. Uczucia odpowiadają transformacjom stosunków, jakie podmioty ustanawiają z ich konstrukcjami tożsamościowymi (tamże: 235–236).

W procesie tworzenia dyskursu o transformacjach trzeba mieć na uwadze rozróżnienie pomiędzy słownictwem działania a słownictwem pojmovalności działania (tamże: 205–210). Są to dwa różne dyskursy. Słownictwo działania zawiera

---

<sup>4</sup> Wątki poruszane przez Jeana-Marie Barbiera w trakcie wykładu zostały odniesione do wydania polskiego *Leksykonu analizy aktywności* (2016) w celu ułatwienia czytelnikowi zrozumienia prezentowanych treści.

pojęcia uruchamiające/mobilizujące, sprzyjające zaangażowaniu w działanie. Słownictwo działania nie jest narzędziem myślenia o transformacjach, ale przedmiotem do myślenia (analizy). Natomiast słownictwo pojmovalności działania jest zorientowane na analizę, identyfikację, interpretację procesu transformacji. Można to wyjaśnić w następujący sposób. W języku działania kształcenie/uczenie się oznacza, że ludzie są autonomiczni. W języku pojmovalności działania kształcenie jest związane z intencją wykształcenia nowej możliwości podatnej na wykorzystanie w świecie rzeczywistym. Propozycja wychodząca naprzeciw wyzwaniom, jakie stoją przed myśleniem w paradygmacie transformacji, może dotyczyć przyjęcia hipotezy, iż aktywności są nieustannymi transformacjami świata, powiązanymi z transformacjami podmiotów przekształcających ów świat. Przedmiotem namysłu staje się poszukiwanie związków pomiędzy transformacjami pożenionymi/powiązanyymi (*transformations conjointes*) oraz analiza współzależności transformacji zachodzących między przestrzeniami aktywności (tamże: 37–38). Myślenie o transformacjach wymaga uwzględnienia kwestii równoczesności transformacji, ich powiązania i współzależności. Do myślenia w paradygmacie transformacji mogą być pomocne pojęcia – narzędzia, takie jak przesunięcie funkcjonalne, plastyczność funkcjonalna, transformacje między przestrzeniami aktywności (asocjacja, koniunkcja).

Przesunięcie funkcjonalne obrazuje następujący przykład. Kiedy oceniam, kieruję się celami, które służą analizie potrzeb i wynikają z tej analizy. Cele są jednocześnie rezultatem oraz środkiem do prowadzenia analizy. To co jest wynikiem jednej aktywności, staje się środkiem dla realizowania kolejnej aktywności.

Plastyczność funkcjonalna zachodzi wtedy, kiedy organ zmienia dotychczasową funkcję. Na przykład, pewne komórki mózgu, które zostały zniszczone, zastępują/wspomagają inne komórki mózgu w ich funkcjach. Organizm ludzki cechuje plastyczność funkcjonalna.

Transformacje zachodzące między przestrzeniami aktywności można zauważyć na przykładzie asocjacji i koniunkcji. Asocjacja ma miejsce, kiedy dwie przestrzenie aktywności łączą się bez naszej decyzji ich połączenia. Natomiast koniunkcja zachodzi, kiedy świadomie/intencjonalnie łączymy ze sobą różne aktywności. Na przykład sztuka jest przykładem komunikacji i ekspresji.

3. Kontynuując problematykę transformacji, Lech Witkowski wygłosił kolejny wykład zatytułowany – *O transformacjach w porządku oscylacji strukturalnej – wyzwania pedagogiczne*. Wystąpienie było próbą udzielenia odpowiedzi na trzy pytania: (I) jak jest możliwe refleksyjne pogłębianie analizy działania, (II) jak na działanie można patrzeć z perspektywy świadomości metodologicznej po przełomie antypozytywistycznym w humanistyce, (III) jaką wizję złożoności działania niesie ze sobą uwzględnianie procesów oscylacji, jakie dają o sobie znać w obszarze napięć strukturalnych występujących w działaniach.

W odpowiedzi na pytanie pierwsze Witkowski odniósł się do teorii przeszkód poznawczych Gastona Bachelarda (1969), by sformułować perspektywę związaną

z uwzględnieniem oraz przełamywaniem barier poznawczych wpływających na jakość reprezentacji mentalnych. Interpretując teorię Bachelarda, w trosce o realizm poznawczy w działaniu oraz Lacanowską realność (reél), która opiera się aktywności (Lacan 1982), można określić statusy/poziomy konstruowanych reprezentacji poznawczych i wynikające z nich ograniczenia w naszym działaniu, które warto przezwyciężyć. Dążenie do przełamywania barier poznawczych, w trosce o jakość tworzonych reprezentacji, wymaga wysiłku opierania się naiwności poznawczej, wykraczania poza iluzję przyczynowo-skutkowych zależności, by dostrzec złożone, rzeczywiste związki wyjaśniające nasze zaangażowanie. Trzeba zdawać sobie sprawę z niebezpieczeństw wynikających z instrumentalizacji reprezentacji, która dokonuje się, na przykład, poprzez stosowanie narzędzi pomiaru czy parametryzacji. Należy podejmować wysiłek zrozumienia własnego uwikłania w to, co Bachelard nazywa solidarnością pojęciową stanowiącą podłoże narzucających się ram interpretacyjnych, które nie są problematyzowane, co w rezultacie ogranicza gotowość do reagowania na złożoność interakcji w działaniu. Wbrew tradycji kartezyjskiej warto pielęgnować w sobie otwartość na złożoność świata działania, często ontologicznie paradoksalną, która wykracza poza narzucone ramy, zakresy. Trud przełamywania barier poznawczych wiąże się również z gotowością na transformację poznawczą nadającą nową jakość etyczną działaniu. Taka gotowość wymaga wysiłku zerwania z wcześniejszym nastawieniem i uwzględniania założeń rozproszonych, zakazanych, niemożliwych.

W drugiej części wykładu została rozwinięta kwestia działania wynikającego ze świadomości metodologicznej zgodnej z duchem antypozytywistycznym. Z tej perspektywy status teorii można określić jako „hipotetyczną reprezentację pojęciową inwariantów doświadczenia”. Oznacza to, że teoria pełni funkcję reprezentacji, która identyfikuje dany zakres doświadczenia. Przy czym jest to reprezentacja (teoretyczna) transformacji wciąż otwarta na tworzenie/identyfikowanie nowych „inwariantów doświadczenia”, które odpowiadają procesom przekraczania, unieważniania, uczenia się na błędach, oporowi, zmienności sytuacyjnej, jakie zachodzą w działaniu. Istotne jest pozyskiwanie wiedzy wynikającej z doświadczenia, a co za tym idzie, analiza własnych nastawień, uwzględnianie reakcji na nie ze strony adresata oddziaływań, rewidowanie naszych wyobrażeń i sposobów działania, indywidualizacja stosowanych odniesień teoretycznych spełniających funkcję wyjaśniającą. Rozumienie działania po przełomie antypozytywistycznym oscyluje w układzie między antycypowanymi nastawieniami a efektami nieprzystającymi do podejścia wyjściowego, które trzeba umieć zmieniać. Tę ideę etyki sytuacyjnej zawiera esej Leszka Kołakowskiego – *Pochwała niekonsekwencji* (2010).

Trzecie poruszone zagadnienie dotyczyło epistemologii złożoności, z której wynika uwzględnianie procesów oscylacji występujących w logice i dynamice działania. Warto zwrócić uwagę na perspektywę ontologii MIĘDZY, która tłumaczy złożoność działania profesjonalnego w obszarze struktur zdecentrowanych, jak mówi Jacques Derrida (1970). Najczęściej nie chodzi o oscylowanie wokół jednego,

niezmiennego celu. Cel również staje się inwariantem i podlega dynamice transformacji zachodzącej w przebiegu działania. Działanie często nie przebiega w jednym kierunku, bo i on podlega transformacji, kiedy dochodzą do głosu sprzężenia pozornie sprzecznych czynników czy biegunów, występujących w napięciu między sobą, co wynika z dwoistości strukturalnej. Szczególnie w wymiarze profesjonalnym mamy do czynienia z odpowiedzialnością etyczną uzasadniającą poszukiwanie niekonsekwentnego, oscylującego pomiędzy skrajnościami, ale etycznie uzasadnionego sposobu działania. Na tę kwestię zwracał uwagę Robert Merton (2002), pisząc o ambiwalencji socjologicznej wynikającej ze sprzężenia norm profesjonalnych – bliskości i dystansu, z której wynika oscylacja pomiędzy skrajnymi normami określona jako „detached concern”, czyli „zdystansowana troskliwość/troskliwe zdystansowanie”. Wspomniana ambiwalencja nie tyle wskazuje na rozdwojenie, co na zdwojenie odpowiedzialności, zadań, powinności, uwarunkowań, a zwłaszcza niebezpieczeństw w działaniu. Przykładem jest Odyseusz stojący przed pułapką Scylli i Charybdy. Witkowski porusza kwestie dwoistości, napięć, oscylacji wynikających ze złożoności struktury działania w *Przełomie dwoistości w pedagogice polskiej* (2018), w *Humanistyce stosowanej. Wirtuozeria, pasje, inicjacje* (2018), również w *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* (2015).

4. W drugiej części sympozjum odbyła się dyskusja panelowa zatytułowana *Transformacje transformacji, czyli o pojmowaniu aktywności w polu praktyki* z udziałem: prof. Jeana-Marie Barbiera (Conservatoire Nationale des Arts et Métiers w Paryżu); prof. Lecha Witkowskiego (Akademia Pomorska w Słupsku), dr. Marcina Kafara (Uniwersytet Łódzki), dr Izabeli Kamińskiej-Jatczak (Uniwersytet w Ostrawie/Uniwersytet Łódzki), dr hab. prof. UŁ Anny Walczak. Rolę moderatora pełniła prof. Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki). Celem dyskusji była refleksja nad możliwościami spożytkowania propozycji transwersalnej analizy aktywności, opracowanej przez Jeana-Marie Barbiera, dla rozwoju własnego, jak i prowadzonych badań oraz krytyczny namysł prowadzony w odniesieniu do innych stanowisk podejmujących analizę mechanizmów powiązanych procesów transformacji *versus* aktywności.

Ewa Marynowicz-Hetka wprowadziła do dyskusji i zreferowała najważniejsze przesłanki, które zostały skonstruowane w porozumieniu z panelistami. Po pierwsze, Transwersalna Analiza Aktywności (TAA) stanowi metakonceptcję analizy pola aktywności ukierunkowaną na odkrywanie licznych, pożenionych/powiązanych związków między przestrzenią mentalną, wyobrażeniową, dyskursywną i działaniową (performatywną). Po drugie, TAA posiada swoistą strukturę konceptualizacji, przypominającą sieć, umożliwiającą odczytywanie różnokierunkowych połączeń, występujących pomiędzy poszczególnymi pojęciami, które ją konstytuują. Po trzecie, transformacje ujmuje się jako spiralnie i wielokrotnie złożony proces zmian/melioracji aktywności, który przebiega w postaci licznych powiązań tworzą-

cych „pętlę” (Barbier 2016: 232–233), „warkocz” (Marynowicz-Hetka 2016: 44; Nawroczyński 1947) aktywności obejmującą aktywności mentalne, dyskursywne i działaniowe. Po czwarte, namysł nad procesami transformacji zachodzi w przestrzeni: mentalnej, którą uruchamiamy wówczas, gdy myślimy o (procesie, przebiegu) aktywności swojej lub drugiego; przestrzeni wyobrażeniowej, gdy obmyślamy aktywność, i przestrzeni dyskursywnej, gdy komunikujemy o podjęciu (przebiegu) aktywności. Po piąte, proces transformacji „nie przebiega według linearnego procesu wnioskowania przyczynowego” (Barbier 2016: 230), ale w postaci licznych powiązań, połączeń spiralnych, swoistej „pętli aktywności” mentalnych, dyskursywnych i działaniowych. Po szóste, aktywność rozumiana jest jako „proces postrzegania i transformacji świata oraz siebie przekształcającego świat, w którym i poprzez który jednostka wchodzi w relacje ze swym otoczeniem” (tamże: 46). Po siódme, aktywność jest rozumiana jako „transformacja transformacji” (tamże: 35–38; Durand 2017: 35), co pozwala na: „analizowanie istoty ludzkiej i jej specyficznych sposobów istnienia w różnorodnych transformacjach” (Durand 2017: 37). Ten związek strukturalny (*couplage*) stale się przekształca i zmienia, jest elastyczny i można w nim znaleźć nisze, w których zachodzą transformacje bezszelstne (Marynowicz-Hetka 2018; Jullien 2017). Po ósme, aktywność można ujmować jako transformację transformacji pozwalającą na podkreślenie dynamiki konstruowania tożsamości *ipse*, stawania się, bycia sobą. Po dziewiąte, pojmowanie aktywności w polu praktyki wyraża proces powstawania reprezentacji oraz wypowiedzi, które mogą przyjmować status wiedzy na temat aktywności i stanowić punkt wyjścia lub ramę dla dalszych aktywności. Po dziesiąte, pojmowanie transformacji jako kulturowo-podmiotowego procesu tożsamościowego powoduje rozmywanie znaczenia kategorii „różnicy”. W tym procesie kategoria różnicy jest relewantna, dlatego należy poszukiwać znaczenia różnicy w procesie doświadczania atypii – obcości/inności, który można rozpoznać w strukturach działania podmiotu.

Dyskusję rozpoczęła Anna Walczak, która mówiła o znaczeniu kategorii *różnicy* w kontekście transformacji, jaką jest proces doświadczania, stawiając jednocześnie tezę, że jest to kategoria relewantna w tym procesie.

W wypowiedzi zostały zarysowane perspektywy pojmowania „różnicy”. Tę kategorię można rozumieć jako blisko znaczną z określeniem granicy/graniczności i jej przekraczania – „znoszenia” różnicy lub budowania różnicy, odróżniania, różnicowania. Kolejne rozumienie dotyczy świadomości różnicy, jej wymiaru ontologicznego wpisanego w przestrzeń intersubiektywną. Często jesteśmy obojętni wobec różnicy, bo staje się ona czymś faktycznym. Na przykład wielokulturowość, różnokulturowość staje się dla nas czymś oczywistym podobnie jak przekraczanie granic rozwojowych, które uznajemy za naturalny proces. Następną perspektywą rozumienia różnicy dotyczy nadawania wartości różnicy jako niezbywalnego warunku konstytuowania się tożsamości. Różnica może uzasadniać tożsamość i ją potwierdzać. Mówimy wtedy o oscylacji między różnicowaniem a tożsamością, o odróżnianiu siebie od kogoś/czegoś innego.

Walczak zestawia te „tradycyjne” perspektywy rozumienia różnicy z podejściem Jacquesa Derridy, dla którego oscylacja pomiędzy tożsamością, podobieństwem, przeciwieństwem, sprzecznością w ogóle nie jest różnicą (Derrida 1978). Są to raczej skutki „pracy” różnicy, gdyż sama różnica stanowi źródło doświadczania człowieka. Zdaniem Derridy, aby doświadczać, muszę stanąć przed skrajnością, czyli doświadczyć atopii. *Różnica*, z tej perspektywy, może być rozumiana jako przyczynowość konstytutywna, u podstaw której leży doświadczenie atopii – obcości/inności. Atopia – obcość /inność traktowana jest jako to, co wprowadza różnicę w obręb ruchu rozumienia i dopiero zapowiada z-rozumienie – także własnej aktywności. *Różnica* pojawia się wraz z doświadczaną innością, obcością, również umiejscowioną w nas samych (Ricoeur 2003). Pojmowanie różnicy z perspektywy Derridańskiej heterologii nasuwa pytania o jej funkcję i miejsce w procesie doświadczania, o źródła tego procesu.

Następnie głos zabrała Izabela Kamińska-Jatczak, której wystąpienie dotyczyło refleksji związanej ze stosowaniem elementów Transwersalnej Analizy Aktywności (TAA) w praktyce badawczej.

Z perspektywy TAA aktywność stanowi źródło doświadczenia, z którego podmiot działający konstruuje reprezentacje na swój temat (Barbier 2016: 61, 190–194), jest nośnikiem obrazów siebie, jakie podmiot przekazuje innym (tamże: 127), a zarazem stymulatorem obrazów o sobie, jakie otrzymuje od innych (tamże: 128). Szczególnie interesujący wydaje się związek pomiędzy realizowaniem aktywności i wyrażaniem tożsamości poprzez aktywność. Ten związek daje o sobie znać w obrębie dyskursu charakteryzującego aktywności oddziaływania na drugiego. W tym dyskursie podmiot ujawnia preferencje, dążenia oraz tendencje związane z realizowaniem aktywności w indywidualny sposób. Jednocześnie wyjaśnia intencje związane z przekazywaniem określonych obrazów danych (obrazów siebie) w przebiegu aktywności usytuowanych oraz wyraża swoje przekonania dotyczące tego, jak postrzegają go inni.

TAA inspiruje do tworzenia dyskursu antropologii praktyki, w którym formułowane są przypuszczalne związki, dotyczące tego, jak aktywność i tożsamość jest konstruowana. Taka perspektywa pobudza do pojmowania tożsamości, również tożsamości profesjonalnej, jako przejawiającej się w wyrazach aktywności podmiotu działającego, takich jak: styl (tamże: 216), funkcje (tamże: 80–81), tendencje (tamże: 223–224) czy też sposoby aktywności (tamże: 211). W tym sensie wybrane pojęcia TAA mogą pełnić funkcję początkowych ram myślenia na temat tożsamości profesjonalnej, która wyraża się poprzez aktywność.

TAA stanowi sieć pojęć metateoretycznych pozwalających zrozumieć konstrukcję aktywności, w tym aktywności oddziaływania na drugiego. Jest to koncepcja, która stanowi jedynie ramy/narzędzia do „myślenia o myśleniu na temat aktywności” (głos profesora Barbiera w: Kamińska-Jatczak, Skoczylas-Namielska 2016: 227), jak to określa jej autor. Analizowanie wypowiedzi na temat konkretnych aktywności usytuowanych, jak na przykład aktywności asystentów rodziny,

wymaga trudu włączania czy też opracowania pojęć umożliwiających „pojmovalność” (*intelligibilité*) (Barbier 2016: 152–153) tychże aktywności na niższym poziomie abstrakcji. Dla badacza, który korzysta z TAA, niekiedy problematyczne staje się określenie teoretycznych związków pomiędzy pojęciami stanowiącymi elementy omawianej koncepcji, z pojęciami z innych ram teoretycznych, również wykorzystywanych w prowadzonym badaniu, jak na przykład interakcjonizm symboliczny.

TAA wywołuje refleksję dotyczącą granic pojmovalności tożsamości wyrażanej poprzez aktywność. Nasuwają się pytania o zależności pomiędzy komunikowaniem doświadczenia na temat aktywności a reprezentacjami aktywności oraz reprezentacjami tożsamościowymi. Jak badać zależności pomiędzy reprezentacjami tożsamościowymi konstruowanymi przez nas samych oraz tymi konstruowanymi o nas, przez innych? Jak uzyskać dostęp do momentów aktywności znaczących dla podmiotu działającego, gdyż oddziałujących na jego rekonstrukcję reprezentacji tożsamościowej? W obliczu powyższych pytań/wątpliwości zasadnicza wydaje się kwestia dotycząca rozpoznania funkcji materiału empirycznego w badaniu zorientowanym na transwersalną analizę aktywności.

Kolejnym panelistą był Marcin Kafar. Jego wystąpienie było wyrazem recepcji TAA dokonanej przez zaciekawionego dyskutanta, który sympatyzuje ze wspólnotą dyskursu analizy aktywności, ale jak dotąd nie wykorzystywał narzędzi TAA w praktyce badawczej czy też w refleksji nad prowadzonymi badaniami.

Kafar w swoim wystąpieniu rozwinął tezę, iż TAA jest wyrazem paradoksu tego, co uniwersalne i tego, co partykularne, który to paradoks stanowi jego zdaniem główny motor napędowy omawianej propozycji. Uniwersalność Barbierowskiej analizy aktywności można odnaleźć w dążeniu do tworzenia dyskursu „antropologii praktyki” czy też „antropologii praktyk profesjonalnych” (tamże: 16), przy założeniu, że „szerokiemu zakresowi pól praktyki odpowiada wspólna dla różnych pól badawczych struktura konceptualna” (tamże). W obrębie tego pola mieści się między innymi zachęta dla wszystkich już przekonanych albo prawie przekonanych do odnalezienia się w „nowym paradygmacie”, nazywanym przez Jeana-Marie Barbiera „podejściem holistycznym” o charakterze transwersalnym (tamże: 22–23).

Paradoks tego, co uniwersalne i tego, co partykularne, najwyraźniej urzeczywistnia się, kiedy próbujemy wprowadzić w nasze życie intelektualne zasadę „uczynienia obcym tego, co jest uporczywie familijne” (tamże: 31). Praktyka zorientowana na realizację tej przesłanki Transwersalnej Analizy Aktywności pociąga za sobą konieczność konfrontacji z podejściem swoistym – programem o wyraźnie osobistym – Barbierowskim rysie, w którym można upatrywać źródeł wskazanego „partykularyzmu”. Praktyk TAA z jakiegoś powodu powinien zyskać przekonanie, iż warto „zawiesić” lub nawet w ogóle zrezygnować z dotychczasowych ujęć rzeczywistości pojęciowej na rzecz alternatywnego rozwiązania. Wspomniany partykularyzm może zaś zadziałać jako „spust” lub – przeciwnie – jako „hamulec” heurystyczny; podczas gdy pierwszy zachęci kogoś do przekroczenia zewnętrznych



granic nowego paradygmatu, drugi będzie nas mniej lub bardziej skutecznie powstrzymywał przed znalezieniem się w orbicie jego oddziaływania. Po stronie zachęt można umieścić stanowisko ontologiczno-epistemologiczne zakładające, że tym, czym warto się zajmować, jest świat pozostający w ciągłym ruchu, świat, który jest zamieszkiwany przez człowieka zdolnego do działania, człowieka czynu, dla którego dążność do działania, życia, istnienia jest niezbywalna (tamże: 274). Po stronie czynników wyhamowujących można umiejscowić leżącą u podstaw TAA idiomatyczność strategii radzenia sobie z pojęciami, strategii polegającej na wytrącaniu danych pojęć z obszaru „zwyczajowych konceptualizacji”, aby następnie poddać je, jak mówią semiotycy kultury, wtórnemu modelowaniu.

Kafar na koniec swojego wystąpienia postawił pytania wyrażające jego namysł epistemologiczny nad koncepcją Transwersalnej Analizy Aktywności oraz refleksję dotyczącą konsekwencji stosowania tego „narzędzia” w praktyce badawczej i dyskursie naukowym. Warto w całości przytoczyć treść pytań sformułowanych przez panelistę: „Co by się stało, gdyby usunięto ze słownika węzłowe pojęcie «aktywności», jak wówczas pracowałyby ze sobą pojęcia względem niego pomocnicze? Jaka, jeśli w ogóle, jest zasada «nadrzędnej prawdy» o aktywności przyjęta przez Jeana-Marie Barbiera na potrzeby definiowania poszczególnych pojęć? Czy Autor *Leksykonu Analizy Aktywności* uwzględniał wielorakie konsekwencje, jakie stoją za, przynajmniej poniekąd, arbitralnymi wyborami dotyczącymi proponowanych uzasadnień definicyjnych? Czy Autor zdaje sobie sprawę z tego, że wywołany przez niego ruch dyskursywny może być, przynajmniej potencjalnie, tak samo konstruktywny co destabilizujący?”.

5. Przytoczone w tekście głosy wprowadzające do dyskusji na temat problematyki transformacji mogą stanowić zachętę dla Czytelnika do poszukiwania narzędzi myślenia o transformacjach nieustannie zachodzących w przestrzeni aktywności. Chodzi przede wszystkim o świadome i odpowiedzialne etycznie tworzenie dyskursu naukowego zawierającego pojęcia/narzędzia pozwalające nam werbalizować reprezentacje, jakie konstruujemy na temat aktywności i ich transformacji. Niniejsza dyskusja stanowi zaproszenie do namysłu, który otwiera się na nieustanny przepływ i zmianę wpisaną w istnienie podmiotów i ich aktywności. Myślenie w kategoriach Transwersalnej Analizy Aktywności skłania do oddalenia się od rutyny myślenia o aktywnościach własnych i cudzych oraz wyjścia poza kategorie dyskursu dyscyplinarnego, by ujrzeć przedmiot do myślenia w sposób wielowymiarowy, dający szansę na zauważenie mechanizmów identyfikujących/wyjaśniających przepływ procesów transformacji. Problematyka Transwersalnej Analizy Aktywności wyraża zmianę paradygmatyczną skrótowo określaną jako „odkrycie aktywności” (tamże: 133–136), pociągającą za sobą kulturę badań uwzględniających paradygmat transformacji, w którym istotne stają się związki pomiędzy nieustanną transformacją aktywności oraz transformacją podmiotu działającego. Z tej perspektywy myślenie o transformacjach staje się kwestią prymarną pozwalającą na odkrywanie aktywności badawczej, edukacyjnej, profesjonalnej, znajdującej

się w procesie przepływu i zmiany. Komplikacja tego procesu, jego równoczesność, decentracja, oscylacja oraz transformacja, wymaga dyskursu wyrażającego przekraczanie fragmentaryczności poznania, który odpowiada na epistemologię złożoności dziejącego się życia.

## Bibliografia<sup>5</sup>

Bachelard G. (1969) *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution a une psych-analyse de la connaissance objective*, Paris, J. Vrin.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przeł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Barbier J.-M., Durand M. (red.) (2018), w kooperacji z C. Cohen, M.-L. Vitali, *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, Paris, L'Harmattan.

Derrida J. (1970) *Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences w: The languages of criticism and the sciences of man*, R. Macksey, E. Donato (red.), Baltimore, Johns Hopkins University Press, s. 247–272.

Derrida J. (1978) *Różnia*, przeł. J. Skoczylas w: *Drogi współczesnej filozofii*, M. J. Siemek (red.), Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, s. 374–411.

Durand M. (2017) *L'activité en transformation w: Encyclopédie d'analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), Paris, Presses Universitaires de France.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.

Kamińska-Jatczak I., Skoczylas-Namielska E. (2016) *Pedagogika społeczna w Uniwersytecie Łódzkim: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: kulminacja obchodów 70-lecia Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), <http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.03.13> [dostęp: 12.06.2019].

Kołąkowski L. (2010) *Pochwała niekonsekwencji w: Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, wybór i układ Z. Mentzel, Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 37–48.

Lacan J. (1982) *Le Symbolique, l'imaginaire et le Réel (conférence à la Société française de psychanalyse)*, „Bulletin de l'Association freudienne”, 1, s. 4–13.

---

<sup>5</sup> Bibliografia została przygotowana przez autorkę w celu lepszego objaśnienia przekazywanych treści, dlatego zawiera prace, do których autorzy przytaczanych wypowiedzi się odwoływali.

Marynowicz-Hetka E. (2016) *Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy w: Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*, A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski (red.), Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 37–51.

Marynowicz-Hetka E. (2018) *Myśląc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne versus modyfikacje*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. IX, nr 1 (22), s. 9–23.

Merton R. (2002) *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nawroczyński B. (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.

Ricoeur P. (2003) *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chełstowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2018), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Biznesu (Dąbrowa Górnicza).

Witkowski L. (2018) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, wyd. II, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artur Duda\* 

## Polscy mistrzowie teatru w Chinach

### Abstrakt

Celem artykułu jest prezentacja wybranych aspektów współpracy teatralnej pomiędzy Polską a Chinami, w szczególności zaś recepcja w Kraju Środka postaci takich jak Jerzy Grotowski i Krystian Lupa.

**Słowa kluczowe:** teatr, performatyka, Chiny, Polska, Krystian Lupa, Jerzy Grotowski, mistrz.

### Polish Masters of Theatre in China

#### Abstract

The aim of this article is to present aspects of a theatrical co-operation between Poland and China, in particular the reception in the Middle Kingdom of characters such as Jerzy Grotowski and Krystian Lupa.

**Keywords:** theatre, performance studies, China, Poland, Krystian Lupa, Jerzy Grotowski, masters.

O ile do opinii publicznej w Polsce z pewnością przebiła się wiadomość, że Chińska Republika Ludowa stała się (prawie) największą gospodarką świata, o tyle wciąż chyba nie jest wystarczająco znana skala rozwoju w dziedzinie badań naukowych i inwestycji w kulturę. Gościłem w lipcu 2019 r. na corocznym kongresie International Federation for Theatre Research (IFTR), który odbywał się w Szanghaju, a ściślej w kampusie tamtejszej Akademii Teatralnej (STA), pod hasłem *Theatre, Performance, and Urbanism*. Nie muszę pisać, dlaczego właśnie Azja jest najlepszym miejscem do refleksji nad rozwojem megamiast, samą aglomerację szanghajską zaludnia ponad 20 milionów ludzi. Szanghaj jest większy niż sam Nowy Jork, co więcej – ma właśnie „nowojorskie” ambicje stania się jedną ze stolic globalnego świata.

\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katedra Kulturoznawstwa.

Interesujące jest chińskie podejście do teatru i nauk o teatrze (zarówno tradycyjnej teatrologii, jak i performatyki, a także ścieżek takich jak *applied theatre*, czyli formy teatralne i performatywne używane do rozwiązywania różnorodnych problemów społeczności lokalnych). Nie da się ukryć, że teatr jako instytucja o proweniencji zachodniej nigdy nie należał do priorytetów chińskiej polityki kulturalnej po II wojnie światowej. Odium niepotrzebnej rozrywki, skazanej na zapomnienie, dotknęło w czasie rewolucji kulturalnej także rodzime formy sceniczne, zwłaszcza widowiskową operę pekińską. Szczęśliwie ten czas chińska kultura ma już za sobą. Otwarcie na świat zadekretowane przez rządzącą partię komunistyczną dotyczy także obszaru sztuki i kultury. Po tym, jak Chińczycy rozwiązali problemy podstawowej egzystencji obywateli, przyszedł czas na potrzeby wyższego rzędu, np. obcowania ze sztuką, w tym także i te w sferze sztuk scenicznych.

Podczas wspomnianego kongresu IFTR niezwykle pouczające było wystąpienie jednego z *keynote speakers*. Prezydent Shanghai Theatre Academy, prof. Huang Changyong, wychodząc od historii budynków teatralnych w swoim mieście, pokazał rozmach budowlany obecnych władz municypalnych i krajowych dążących do uczynienia z Szanghaju chińskiej stolicy sztuk performatywnych.

Architektura nowych chińskich teatrów zapiera dech w piersiach, ale każdemu europejskiemu humaniście nasuwa się pytanie o ludzki element tej hiperszybkiej metamorfozy. Jest to pytanie o kulturę teatralną – zarówno po stronie twórców, jak i odbiorców przedstawień, a także pytanie o model instytucjonalny teatru i estetyki, które korespondowałyby z nowoczesnością.

Miałem okazję oglądać w Chinach niewiele przedstawień, podczas tego pobytu jedno, za to uświadamiające, jak daleka jest jeszcze droga w tym kraju do zbudowania teatru artystycznego. To jedno przedstawienie było sprawnie wyprodukowaną i sprzedaną do Chin przez agencję z Broadwayu muzyczną opowieścią o Edith Piaf, wykonaną przez francuską aktorkę i zespół muzyczny z Paryża. Spektakl wypełnił miły wieczór w Majestic Theatre, jednym z nielicznych budynków, który przetrwał wojnę i czasy rewolucyjne, a dziś lokuje się na eleganckiej ulicy zdominowanej przez wieżowce i ekskluzywne sklepy. Bilety nie są tanie, teatr dba o obyczaje, zakazując jedzenia i picia na widowni, można powiedzieć, że teatr jest tu formą przyjemnej rozrywki dla klasy średniej – w sporej części młodych ludzi. I tu dochodzimy do sedna mojego tekstu, do odpowiedzi na pytanie, co my Polacy mamy do zaoferowania naszym chińskim partnerom w domenie teatru i sztuk performatywnych?

Zacząć należy od kwestii instytucjonalnych. Współpraca Wydziału Filologicznego (od 1 października 2019 r.) Uniwersytetu Mikołaja Kopernika z Akademią Teatralną w Szanghaju (STA) zaczęła się na dobre latem 2017 r. To, że czas bieżnie szybko uświadomiłem sobie, biorąc w ręce świeżo wydaną publikację, zawierającą referaty wygłoszone na sympozjum poświęconym teatrologii na świecie i w Chinach<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Gong Baorong (red.) (2018) *Shijie xiju xueke fazhan baogao. Guoji xiyu zhong da xiju xue*, Shanghai Jiao Tong University Press, Szanghaj.

Myśl ta przyszła mi do głowy w lipcu 2019 r., kiedy siedziałem w towarzystwie naszego głównego chińskiego partnera – prof. Baorong Gong w niedużej siedzibie Centrum Badania Teatru Europy Wschodniej, które wspólnie otworzyliśmy rok wcześniej podczas międzynarodowej konferencji *From Jerzy Grotowski to Krystian Lupa – on the Influence of Polish Theatre in the World*. Otwarcie tej konferencji było niezwykle uroczyste: przemawiali obok gospodarzy także polscy przedstawiciele – wicekonsul Anna Romsicka z polskiej placówki dyplomatycznej w Szanghaju i prodziekan Wydziału Filologicznego UMK dr Adam Kola. Potem odbyło się dwugodzinne spotkanie z Krystianem Lupą, otwierające konferencję, podczas której referenci z Polski i Chin, a także przedstawiciele uczelni z akademii teatralnej z Sofii, prof. Kalina Stefanova, oraz uniwersytetu w Sibiu (Rumunia), prof. Ion Tomus, prezentowali różne aspekty polskiego teatru współczesnego, tzn. teatru XX w.

Już na etapie ustalania tematu tego naukowego spotkania dla obu stron stało się jasne, że musimy szukać pola wspólnego i że tym polem muszą się stać wielkie postaci polskiego teatru znane na całym świecie. Akurat w wieku XX jest tych wybitnych artystów wielu, jednak z chińskiej perspektywy prawdziwymi mistrzami polskiego teatru okazują się Jerzy Grotowski i Krystian Lupa.

Przypadek Lupy odsłania pewne paradoksy promocji naszej kultury na świecie. Boom teatralny w Chinach, licznie i z rozmachem rozwijające się festiwale teatralne (poza Pekinem i Szanghajem m.in. w Wuzhen i Wuhan) z budżetami, które pozwalają zaprosić dowolny zespół na świecie, otworzyły także możliwość występów gościnnych polskich artystów. Teatr polski stał się rozpoznawalny w Chinach dzięki metodycznej pracy Instytutu Adama Mickiewicza w ramach „Programu Azja”. Wsparcie finansowe i organizacyjne IAM sprawiło, że chińska widownia mogła obejrzeć spektakle Grzegorza Jarzyny, Jana Klaty czy Pawła Passiniego, a nawet wielogodzinne *Dziady* Michała Zadary oraz przedstawienia teatrów alternatywnych takich jak *Pieśń Kozła* czy *Dada von Bzdülów*. Tylko jednak Krystian Lupa przebił się mocniej, pokonując znaczną konkurencję zachodnioeuropejską czy amerykańską<sup>2</sup>. Jego *Wycinka* ukazująca ironicznie współczesnych artystów pozwoliła znaleźć wspólny język z chińską widownią, która odnosiła kwestie podnoszone w spektaklu do sytuacji aktorów czy reżyserów we własnym kraju.

Owoce występów zespołu Krystiana Lupy w Chinach mogą być różnorakie. Przede wszystkim reżyser jest tam zapraszany do współpracy przy tworzeniu nowych spektakli, zrealizował już w Pekinie swój pierwszy spektakl z udziałem chińskich aktorów zatytułowany *Mo Fei* (z tekstem Lie Tieshenga). Został także zaproszony do pracy ze studentami STA.

Swoją drogą na chińskich odbiorców działa także magia określenia „uczeń Lupy”. Jeden z tych uczniów, Grzegorz Jarzyna zdążył zrealizować w Chinach spektakl pt. *Dwa miecze* na przełomie 2017 i 2018 r. Jarzyna wybrał starą legendę chińską

---

<sup>2</sup> Półzartem, półserio można powiedzieć, że reżyser kultowej *Wycinki* według powieści Thomasa Bernharda i równie wybitnej *Persony. Marylin*, portretującej ikonę zachodniej popkultury Marylin Monroe, ma po prostu niezwykle chińskie nazwisko Lu Pa.

z IV w., w której finale, mówiąc obrazowo, król zostaje poddany karzącemu mieczowi sprawiedliwości. Spektakl napotkał na problemy z cenzurą, premiera była zagrożona, w końcu jednak do niej doszło w Pekinie. Jak mówił w wywiadach sam Jarzyna<sup>3</sup>, teatr polski jest odbierany w Chinach jako niezwykle emocjonalny, otwarty w tej sferze, którą chińska kultura blokuje w życiu codziennym. Jak pokazuje przykład *Dwóch mieczy*, nasz teatr jest także odbierany jako metaforyczny i nasycony aluzjami, które nieoczekiwanie mogą nabierać ciężaru politycznego.

Z akademickiego punktu widzenia po licznych występach polskich artystów teatru w Chinach otworzyło się pole refleksji nad polskim teatrem po 1945 r. Na przykład spektakle Krystiana Lupy oparte często na erudycyjnej literaturze pisarzy niemieckojęzycznych, (psycho)analityczne, nowoczesne, odważne w ich estetyce teatralnej wykorzystującej cielesność aktorów, wymagają użycia języka nowej teatrologii i performatyki, ujęć inter- i transdyscyplinarnych. To, że Chińczycy teatrologi nie są, póki co, właściwie przygotowani do ich odbioru, pokazały referaty prezentowane na naszej konferencji. O ile naukowcy z Tajwanu czy Hongkongu wydają się dobrze zorientowani w estetykach współczesnego teatru, obracają się zresztą w kręgu artystów uprawiających popularny dziś na Zachodzie Europy i w USA *physical theatre*, teatr antropologiczny czy teatr postdramatyczny, o tyle, jak sądzę, uczeni z Chin kontynentalnych niezupełnie jeszcze czują ducha nowoczesnego teatru. Osobna i zupełnie poważna sprawa to konteksty kulturowe, w które wpisany jest polski teatr. Co prawda w Chinach ukazał się przekład nowatorskiej książki Dariusza Kosińskiego *Teatra polskie. Historie*, z moich obserwacji wynika jednak, że wymagałaby ona swoistych dopowiedzeń, komentarzy i metakomentarzy dla czytelnika obcojęzycznego, a tym bardziej chińskojęzycznego, gdzie bariery układają się na linii odmiennej historii, kultury i wrażliwości estetycznej.

Jerzy Grotowski, pierwszy z mistrzów teatru polskiego, którego umieściliśmy w tytule naszej konferencji, to nieco odmienny od Lupy *casus*. Uznana wielkość międzynarodowa, niezujący guru teatru ubogiego, parateatru, Teatru Źródeł czy Sztuki jako Wehikułu, jest znany chińskim badaczom właściwie tylko z pierwszej fazy jego działalności, w Opolu i Wrocławiu. Wygląda to trochę tak, jakby wszyscy badacze jego twórczości szli tropem jedyne go tomu tekstów Grotowskiego przetłózonego na chiński. Nie znają oczywiście najnowszych polskich badań, ale część nowych książek Leszka Kolankiewicza, Dariusza Kosińskiego i Grzegorza Ziółkowskiego funkcjonuje tylko po polsku. Jak wiele jest do zrobienia, widać w faktach: konferencja *From Jerzy Grotowski to Krystian Lupa* była pierwszą w Chinach (sic!) konferencją poświęconą polskiemu teatrowi. Jak dotąd w Kraju Środka ukazało się kilkanaście (sic!) artykułów poświęconych polskiemu teatrowi. Tym większe


<sup>3</sup> Grzegorz Jarzyna: *Wystawiam spektakl „Dwa miecze” w Chinach, Mam zgodę cenzury, „Duży Format”* 15 stycznia 2018, <https://wyborcza.pl/duzyformat/7,127290,22884955,grzegorz-jarzyna-wystawiam-spektakl-dwa-miecze-w-chinach.html>; Grzegorz Jarzyna o spektaklu „Dwa miecze” mówi Jackowi Cieślakowi, „Rzeczpospolita” online, 18 stycznia 2018, <https://www.rp.pl/Teatr/301189927-Grzegorz-Jarzyna-o-premierze-spektaklu-Dwa-miecze-w-Pekinie.html>

znaczenie ma to, że nasi chińscy koledzy z prof. Gongiem na czele gotowi są wypełniać intensywnie te luki w transferze wiedzy. Zaczęliśmy na razie od publikacji pokonferencyjnych, w przygotowaniu do druku są dwutomowa antologia współczesnego dramatu Europy Wschodniej oraz antologia polskiego dramatu współczesnego (z akcentem na mistrzów: Witkacego, Różewicza, Gombrowicza i Mrożka). Centrum Badania Teatru Europy Wschodniej przy Shanghai Theatre Academy wzbogaciło się ostatnio o kilkadziesiąt nagrań DVD z przedstawieniami polskiego teatru i ekranizacjami dramatów – dar Wydziału Filologicznego UMK. Znaleźliśmy się tam zresztą w bardzo dobrym sąsiedztwie, tuż obok mieści się Centrum Marvinina Carlsona, nestora amerykańskiej teatrologii, jednego z prekursorów performatyki. Jeśli uda nam się utrzymać intensywność kontaktów, z pewnością chińscy studenci aktorstwa i reżyserii oraz badacze teatru poznają lepiej dziedzictwo teatralne naszej części Europy.

Póki co w czasie wspomnianej konferencji udało nam się zarysować tematy przyszłej naukowej eksploracji – recepcję antyku w polskim teatrze, m.in. Krzysztofa Warlikowskiego (dr hab. Barbary Bibik, prof. UMK), twórczość Tadeusza Kantora (dr Marzenna Wiśniewska, UMK i dr Paweł Stangret, UKSW), nowe perspektywy metodologiczne: psychoanaliza Carla Gustava Junga (tak spektakl Krystiana Lupy *Persona* analizowała prof. Krystyna Duniec, IS PAN), studia postkolonialne (dr Adam Kola o postkolonialnych uwikłaniach twórcy Teatru Laboratorium w fazie Teatru Źródeł) czy performatyka (referat dra hab. Artura Dudy, prof. UMK, o aktorstwie cielesno-performatywnym w twórczości Grotowskiego i Lupy).

Już na wiosnę 2020 r. odbędzie się na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika kolejna edycja Festiwalu „Za kulisami. Toruńskie spotkania wokół dramatu”, pomyślanego jako biennale skoncentrowane na twórczości dramatycznej z wybranego kręgu językowego. Tym razem będzie to edycja poświęcona dramaturgii chińskiej.



Barbara Bibik\* Adam F. Kola\*\* 

## Mistrzynie: kobiety w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przypadek Zofii Abramowiczówny

### Abstrakt

Artykuł składa się z trzech dopełniających się części i dotyczy *herstorii* jednej z polskich uczelni – Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Punktem wyjścia jest przygotowywana książka pt. *Niewidzia(l)ne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu* pod redakcją Aleksandry Derry, Anny Marii Koli oraz Wojciecha Piaska (planowana do wydania na koniec 2019, poprzedzona zaś warsztatami, seminariami oraz badaniami archiwalnymi). Część pierwsza tekstu szkicuje ogólne ramy projektu, druga – skupia uwagę na jednym szczególnym przypadku – Zofii Abramowiczówny, trzecia zaś część odnosi się do tematu przewodniego całości – kwestii mistrzostwa.

**Słowa kluczowe:** mistrzynie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, *herstoria*, Zofia Abramowiczówna.

### The Masters: Women at Nicolaus Copernicus University in Toruń: The Case of Zofia Abramowiczówna

#### Abstract

The article consists of three complementary parts and concerns the *herstory* of one Polish university – Nicolaus Copernicus University in Toruń. The starting point is a book called *Niewidzia(l)ne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, 'The Unseen Women and history of Nicolaus Copernicus University in Toruń', edited by Aleksandra Derry, Anna Maria Kola and Wojciech Piasek (planned

\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katedra Filologii Klasycznej.

\*\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; *visiting scholar* w University of Chicago.

for release at the end of 2019, preceded by workshops, seminars and archival research). The first part of the text sketches the general framework of the project, the second focuses on one particular case – Zofia Abramowiczówna, while the third part refers to the theme of the whole – the issue of mastery.

**Keywords:** Masters, Nicolaus Copernicus University in Toruń, herstory, Zofia Abramowiczówna.

## 1.

Na przełomie roku 2019/2020 ukaże się ważna książka dla historii nauki w Polsce. Choć ma lokalny charakter, to jednak jej rola może znacznie przekroczyć lokalne ramy. Chodzi o pracę *Niewidzia(l)ne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*. Książka jest trzecim tomem rozwijanej serii pt. *Scientia – Universitas – Memoria*, która ukazuje się staraniem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, odnosi się do historii uczelni. Pierwszy tom dotyczył założyciela i pierwszego rektora UMK – Ludwika Kolankowskiego, podobnie zresztą jak będący w przygotowaniu drugi, trzeci zaś – właśnie kobiet. To ważna zmiana w postrzeganiu historii uczelni, bowiem dotychczasowe prace koncentrowały się na dziejach widzianych z perspektywy mężczyźni. Było to oczywiście spowodowane po części warunkami historycznymi, gdy ważne funkcje w uniwersytecie (nie tylko w toruńskiej akademii) pełnili mężczyźni, a po części było pochodną przyjmowanej perspektywy badawczej. Autorzy książki dokonują podwójnego odwrócenia tej tendencji. Z jednej strony koncentrują się na tym, co dotychczas prześlępiane – historii niedostrzeganych kobiet, z drugiej – na przyjęciu metodologicznych ram *herstorii*, historii kobiet. Podniesienie takiej perspektywy odmienia nasz ogląd zarówno przeszłości, jak i sytuacji obecnej w uniwersytecie.

Przygotowanie książki poprzedziły bez mała dwuletnie spotkania robocze, podczas których wyłoniła się szczegółowa tematyka i sposoby jej ujmowania. Był to też czas archiwalnych poszukiwań i odkrywania tego, co do tej pory badaczom dziejów uniwersytetu umykało. Podjęcie takiego tematu wiązało się oczywiście z wcześniejszą działalnością redaktorów i autorów książki (w tym w polu historii nauki i feministycznej perspektywie), ale dla wielu było spojrzeniem na dzieje uprawianej dyscypliny w nowy sposób.

Wśród autorów tomu, oprócz piszących te słowa, znajdują się: Aleksandra Derra, Marlena Jabłońska, Bożena Kierzkowska, Anna Maria Kola, Wioletta Kwiatkowska, Kinga Majchrzak-Ptak, Rafał Kleśta-Nawrocki, Wojciech Piasek oraz Agnieszka Zielińska.

## 2.

Zofia Abramowiczówna urodziła się w Wilnie 14 czerwca 1906 r.<sup>1</sup> Matką Zofii była Julia z Salmonowiczów (1882–1971), ojcem natomiast Ludwik Abramowicz-Niepokójczycki. O matce wiemy stosunkowo niewiele, więcej wiadomości znajdujemy o ojcu, działaczu społecznym i niepodległościowym, publicyście, historyku książki, redaktorze i wydawcy „Przeglądu Wileńskiego”, członku Art Royal. Abramowiczówna dorastała w atmosferze głoszonych przez ojca demokratycznych poglądów, tolerancji, wrażliwości na wszelkie przejawy antysemityzmu i potrzeby społeczne; w kulcie pracowitości, oddania sprawom ogółu, a nie egoizmu. Z częścią wymienionych kwestii spotkała się również w szkole, w gimnazjum humanistycznym im. Elizy Orzeszkowej w Wilnie, które ukończyła w 1924 r. Jest prawdopodobne, że to właśnie tutaj usłyszała o problemach osób niewidomych oraz o Zgromadzeniu Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża (utworzonym w 1918 r.), do którego wstąpiła część nauczycielek i uczennic gimnazjum. Cichej działalności na rzecz zgromadzenia poświęciła ponad pięćdziesiąt lat swojego życia, przepisując książki dla ociemniałych.

Po zdanej z wyróżnieniem maturze zdecydowała się na studia filologii klasycznej w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Pierwszą pozycją, którą wpisała do indeksu, był wykład Stefana Srebrnego (1890–1962), ucznia Tadeusza Zielińskiego (1859–1944), poświęcony tragedii greckiej. Wykład ten był dla niej olśnieniem i rewelacją, a charyzmatyczna postać uczonego nie tylko upewniła w wyborze studiów, co i przywiązała ją na dobre do filologii klasycznej. Sam uczonec natomiast stał się dla niej wzorem naukowca i człowieka, w tym sensie – mistrzem. Srebrny został promotorem jej pracy doktorskiej poświęconej hymnom homeryckim (1937). Po jego śmierci wierna uczennica oddała mu hołd, wielokrotnie publikując wspomnienia o swoim mistrzu. W 1931 r. Abramowiczówna uzyskała dyplom magistra filozofii i od razu znalazła zatrudnienie jako asystentka w Zakładzie Filologii Klasycznej USB. W 1937 r. natomiast uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie filologii klasycznej i archeologii klasycznej. Z dostępnych dokumentów wynika, że jeszcze przed wojną rozpoczęła prace nad habilitacją poświęconą komentarzowi do fragmentów katalogów kobiet Hezjoda, które przerwał wybuch wojny i do których, ze względu na ograniczenia w dostępie do literatury, już nie powróciła, zmieniając po wojnie obiekt badań.

W obliczu pogarszającej się atmosfery politycznej i nasilającego się antysemityzmu, docierającego także w mury uniwersytetu, Abramowiczówna zacieśniła znajomość z Leokadią Małunowiczówną (1910–1980), absolwentką (1929) tego samego gimnazjum, wówczas już asystentką w USB. Wspólne poglądy, ideały i głęboka wiara połączyły obie filolożki wierną i dożgonną przyjaźnią. Wiadomo, że po wybuchu wojny razem niosły pomoc studentom pochodzenia żydowskiego

<sup>1</sup> Pełna wersja drugiej części artykułu ukaże się w omawianej książce. Tu zostały jedynie wskazane pewne elementy biografii Abramowiczówny, ważne w kontekście całości projektu *herstorii* UMK, jak również perspektywy mistrzowskiej.

zamkniętym w wileńskim getcie i zaangażowały się w ratowanie żony i córki zamordowanego kolegi. Razem też, w wyniku represji po zamordowaniu litewskiego konfidenta rzekomo przez polskie podziemie, trafiły w 1943 r. do obozu pracy w Prawieniszkach pod Kownem. Po opuszczeniu obozu obie zaangażowały się w tajne nauczanie w Wilnie (uczyły języka łacińskiego).

Abramowiczówna przybyła do Torunia 14 lub 15 lipca 1945 r.; 9 października natomiast otrzymała mianowanie na starszego asystenta w Zakładzie Filologii Klasycznej nowo utworzonego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Jakkolwiek kierownikiem zakładu został wspomniany już Stefan Srebrny<sup>2</sup>, to głównie na barkach młodej asystentki spoczywała w okresie powojennym administracja zakładu oraz organizacja biblioteki zakładowej.

Niestety, pomimo przychylniej decyzji Rady Wydziału Humanistycznego, aby ponownie mianować Abramowiczównę na stanowisko adiunkta na kolejne trzy lata, Ministerstwo Oświaty decyzją z dnia 29 października 1949 r. negatywnie rozpatrzyło złożony wniosek, odmawiając jej zatrudnienia. Rosnąca presja ideologiczna, coraz bardziej duszna atmosfera, mnożące się donosy doprowadziły do tego, że odmowy takiej udzieliło również około dwudziestu asystentom i adiunktom, głównie tym przybyłym z Wilna, osobom głęboko religijnym i niekryjącym się ze swoją wiarą, przez co uważanym za reakcję *tout court*, w tym również Małunowiczównę. Obie wkrótce znalazły prowizoryczne zatrudnienie jako korektorki tekstów łacińskich w Towarzystwie Naukowym w Toruniu, w utworzonej specjalnie dla nich pracowni wydawnictw źródłowych. Małunowiczówna niebawem została zatrudniona w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, dla Abramowiczówny to prowizoryczne (pracę swoją wykonywała w domu) zatrudnienie trwało aż do 1956 r. Przyjaźń oraz wspólne doświadczenia bardzo je ze sobą związały, dlatego wyjazd Małunowiczówny do Lublina był dla Abramowiczówny bardzo trudny. Małunowiczówną traktowała bowiem nie tylko jak przyjaciółkę, ale również jak kierownika duchowego, swój drogowskaz moralny i religijny.

W okresie zwolnienia z uniwersytetu, w 1951 r., Wydział Humanistyczny przeprowadził postępowanie habilitacyjne Abramowiczówny na podstawie pracy *Commentarius criticus et exegeticus in Plutarchi Quaestiones Convivalium librum I et II*. Jednak na przyznanie jej tytułu docenta na podstawie powyższej habilitacji poczekać musiała do 1957 r. Na ten okres przypada również rozpoczęcie prac nad słownikiem grecko-polskim, którego redaktorem od początku była Abramowiczówna. Inicjatorem tego przedsięwzięcia był ówczesny przewodniczący Komitetu Nauk o Kulturze Antycznej, profesor Kazimierz Kumaniecki (1905–1977), który w 1953 r. uzyskał zgodę na publikację słowników obydwu języków klasycznych. Realizację zlecono Państwowemu Wydawnictwu Naukowemu; cztery tomy słownika ukazały się w latach 1958–1965. W 1967 r. za pracę nad słownikiem została

---

<sup>2</sup> W skład zakładu weszli także: Leokadia Małunowiczówna, Barbara Józefowiczowa, Leon Witwicki oraz profesor Stanisław Skimina, który jako latynista dojeżdżał w tym czasie do Torunia.

uhonorowana nagrodą zespołową pierwszego stopnia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Powrót Abramowiczówny na uniwersytet zbiegł się z utworzeniem w Toruniu, w oparciu o pomoc OO. Jezuitów, Klubu Inteligencji Katolickiej. Inicjatorem utworzenia klubu był Konrad Górski (1895–1990). Z powodu działalności w klubie oraz w duszpasterstwie akademickim, szerokich kontaktów wśród hierarchów kościelnych oraz kleru świeckiego i zakonnego, współpracy z pismami katolickimi w Lublinie i Warszawie, utrzymywania kontaktów ze studentami Srebrnego przebywającymi zagranicą, ze względu na duży autorytet, jakim się cieszyła, znajdowała się pod obserwacją służb bezpieczeństwa.

W styczniu 1965 r. dziekan Wydziału Humanistycznego wszczął postępowanie i powołał komisję w sprawie nadania Abramowiczównie tytułu profesora nadzwyczajnego. Wszyscy ankietowani pozytywnie wypowiedzieli się na temat wartości dorobku naukowego Abramowiczówny oraz jednomyślnie wyrazili poparcie dla przyznania jej kolejnego tytułu naukowego. Pomimo pozytywnej decyzji Rady Wydziału Humanistycznego, a następnie senatu UMK w kwestii nadania Abramowiczównie tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego filologii klasycznej na mianowanie musiała poczekać aż do 1973 r. Trzy lata później, 30 września 1976 r., Abramowiczówna przeszła na emeryturę, niemniej do końca życia związana była z Katedrą Filologii Klasycznej.

Zofia Abramowiczówna zmarła 29 maja 1988 r. w warszawskim szpitalu; pochowana została na cmentarzu Św. Jerzego w Toruniu. Była nestorką polskiej filologii klasycznej obok takich profesorek, jak, nieco starsze, Maria Maykowska (1892–1967) i Gabriela Pianko (1893–1973) czy jej równolatki: Lidia Winniczukówna (1904–1993), Janina Niemirska-Pliszczyńska (1904–1982) i wspomniana już Leokadia Małunowiczówna.

### 3.

Przedstawienie listy filolożek klasycznych, jako nestorek dyscypliny, może być uznane za przykład akademickiej *herstorii*. Jednak gdy myślimy o genealogii czy oficjalnej historii (odpowiednio dyscypliny i uniwersytetu czy szerzej – akademii jako takiej), to pamięć o roli kobiecych postaci bywa zatarta. W perspektywie mistrzowskiej jest podobnie.

Wyraźne jest to w całym prezentowanym numerze NOWIS-u, dotyczącym mistrzów i mistrzostwa, w którym kobieca perspektywa jest w zasadzie nieobecna. Mistrzostwo zdaje się nie mieć płci (co często okazuje się wytrychem do pisania tylko i wyłącznie o mężczyznach), kobieca nauka nie istnieje, jej wyjątkowość znika. Jednak książki takie jak *Niewidzia(l)ne...* uzmysławiają, że nie powinniśmy przechodzić nad tym do porządku dziennego. Przy czym poczynić należy jedno zastrzeżenie: nie chodzi o wykluczenie mężczyzn z tej historii, lecz o przywrócenie zachwia-

nej równowagi, odkrycie wypartego, przypomnienie zapomnianego. I w takiej perspektywie kobiety były i są obecne.

W ramach *herstorii* i perspektywy feministycznej można postawić szereg pytań: w jaki sposób funkcjonuje kobiece mistrzostwo? jak w akademii działają mistrzynie, a jak uczennice? jakie są ograniczenia (a jakie bonusy) transferu mistrzowskiego w ramach tej samej i odmiennych płci? czy wprowadzenie narzędzi badań feministycznych, genderowych i pokrewnych może pokazać ową historię (i współczesność) w odmienny sposób? Zaś w kontekście nauk o wychowaniu ważnym okazuje się pytanie o ową specyfikę mistrzowskiej reaktualizacji i reaktywacji zapomnianych (lub świadomie wypartych) kategorii i relacji mistrza/mistrzyni i ucznia/uczennicy? Tego rodzaju pytania można mnożyć.

Opowieść o Zofii Abramowiczównie uzmysławia jednak jedną rzecz. Jeśli rzeczywiście postaci mistrzowskie – ojca czy Srebrnego – odgrywały tak ważną rolę w jej kształtowaniu, to okazuje się, że nie mniejszą pełniły relacje z kobietami: matką, nauczycielkami i koleżankami w szkole, przyjaźń z Leokadią Małunowiczówną, a dodatkowo lista nestorek polskiej filologii klasycznej poszerza to grono. Czyni – mniej oczywiste, często niesformalizowane, odmiennie waloryzowane – relacje z kobietami mistrzowskimi w sposób, który często wymyka się standardowym definicjom i dotychczasowym rozpoznaniom. W tym sensie trud rekonstrukcji *herstorii* jest wart podjęcia, także w kontekście mistrzowskim.

## About the Authors

**Bibik Barbara** – assistant professor and head of the Nicolaus Copernicus University Department of Classical Philology. The President of the Board of the “Traditio Europae” Foundation, which specializes in popularizing knowledge about the Greco-Latin civilization, since 2007. For the past several years she has been cooperating with the Polish Children’s Fund. She recently published the book “*Translatoris vestigial.*” *Projekcje inscenizacyjne wybranych polskich tłumaczy “Oresteï” Ajschylosa* (2016).

**Bochner Arthur P.** – Distinguished University Professor Emeritus at the University of South Florida, USA. His publications include the award-winning books *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences* (2014) and *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories* (co-written with Carolyn Ellis, 2016). Honorary member of the National Communication Association (NCA).

**Cierzniwska Ryszarda** – assistant professor at the Jesuit University Ignatianum in Krakow. She has published six monographs and many articles which focus on her research interest: teachers and the everyday functioning of contemporary schools, the academic community of pedagogues in Poland, and higher education reforms and their consequences for the academic community.

**Duda Artur** – assistant professor at the Nicolaus Copernicus University Department of Cultural Studies. Theatrolgist and performance scholar interested in Polish, Lithuanian and German theater, as well as performance studies. He is the author of the books *Teatr realności* (2006), *Alchemia teatru* (2010), *Performans na żywo jako medium i obiekt mediatyzacji* (2011). He regularly contributes articles to “Pamiętnik Teatralny” and the magazine “Teatr.”

**Ellis Carolyn** – Distinguished University Professor Emerita at the University of South Florida, USA. Co-creator of the concept of autoethnography and narratives studies on human life. She has published seven monographs, edited six books, and is the author of more than 150 articles, book chapters and review essays. Her most recent book is entitled *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness—Expanded and Revised Edition*.

**Kabzińska Iwona** – professor at the Polish Academy of Science Institute of Archeology and Ethnology. She is interested in people, interpersonal relationships, conditions influencing human life and the biographical perspective. She is especially close to hypersensitive people whom she regards as representatives of a cultural minority. She also writes about the changes that affect the degradation of the natural environment.

**Kafar Marcin** – assistant professor at the Department of Educational Studies of the University of Lodz; editor of several book series and member of the editorial board of “NOWIS.” He is currently conducting research on scientific biographies in Poland and the United States. Recipient of internships (2010, 2016) and visiting professor (2018) at the Department of Communication, University of South Florida, USA.

**Kamińska-Jatczak Izabela** – holds a doctorate in social sciences. Social pedagogue, assistant professor at the University of Lodz Department of Social Pedagogy. Her research interests include the analysis of activity, professional identity constructed in the field of social work; the paradoxes / dilemmas of professional work, and the discourse of Helena Radlinska’s social pedagogy. Recipient of a fellowship at the University of Ostrava Faculty of Social Studies (2019).

**Kola Adam F.** – assistant professor at the Nicolaus Copernicus University Laboratory for the Study of Collective Memory in Post-Communist Europe; visiting scholar at the Stevanovich Institute on the Formation of Knowledge at the University of Chicago (2016–2019). Board member of the International Comparative Literature Association (since 2019). He recently published the book *Socjalistyczny postkolonializm. Rekonsolidacja pamięci* (2018).

**Kola Anna Maria** – assistant professor at the Nicolaus Copernicus University Department of Social Work at the Faculty of Pedagogical Sciences, member of the Polish Accreditation Committee (2016–2019). Her research interests are interdisciplinary, but focus primarily on the sociology of (higher) education and social work. Initiator and promoter of various social projects realized in the third sector, member of the Citizens of Academia movement.

**Koperkiewicz Magdalena** – graduate of master’s studies at the University of Lodz Faculty of Educational Sciences. Her main research interests include auto-ethnography, narratives about disease, and biographies of people living with memory loss.

**Leszniewski Tomasz** – assistant professor at the Nicolaus Copernicus University Institute of Sociology. He deals with issues of identity in contemporary society and meta-reflection on the development of a sub-discipline of sociology – the sociology of education. He recently published the book *Od indywidualizmu do indywidualności? Teoretyczna analiza zjawiska* (2017).



**Marynowicz-Hetka Ewa** – social pedagogue, professor of humanities, *Doctor Honoris Causa* received at the University of Ostrava, Czech Republic. Her research interests include: tools for analyzing the field of activity of social pedagogues, training for the field of practice, social pedagogy seen as an academic discipline, and orientation in activity.

**Modrzejewska-Świgulska Monika** – assistant professor at the University of Lodz Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Her research interests center on the pedagogy of creativity, professional art, and biographical and narrative research. She is the author of *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* and editor of *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*.

**Osvath Csaba** – doctoral candidate at the University of South Florida, pursuing literacy studies with a special focus on qualitative methods and arts-based inquiry. His current project centers on the integration of evocative autoethnographic writing and contemplative artmaking (mixed media collage), establishing a maker-centered method within the field of autoethnography and narrative inquiry.

**Piasek Wojciech** – historical methodologist, historian of historiography. Faculty member at the Nicolaus Copernicus University Institute of History and Archival Sciences. His research interests include the ethnography of contemporary thought in history and non-academic forms of history.

**Scheffels Erin** – holds a doctorate in communication, graduate of the University of South Florida, where she studied under the guidance of Arthur Bochner and Carolyn Ellis.

**Spinazola Lisa Pia Zonni** – Ph.D., recent graduate from the Department of Communication at the University of South Florida in Tampa, Florida. Her research interests include interpersonal communication, storytelling, narrative reframing, autoethnography, compassionate interviewing, emotions, trauma, addiction, and families. Her most recent book project explores the stigma and shame surrounding family estrangement narratives

**Tillmann Lisa M.** – activist researcher, documentary filmmaker, and professor of critical media and cultural studies at Rollins College. Her books and films include: *Between Gay and Straight: Understanding Friendship Across Sexual Orientation*; *In Solidarity: Friendship, Family, and Activism Beyond Gay and Straight*; *Off the Menu: Challenging the Politics and Economics of Body and Food*.

**Wejland Andrzej Paweł** – sociologist and cultural anthropologist, social research methodologist, Professor Emeritus at the University of Lodz.

## O Autorach

**Bibik Barbara** – dr hab., kierownik Katedry Filologii Klasycznej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od 2007 r. prezes Zarządu Fundacji „Traditio Europae” zajmującej się popularyzacją nauk o antyku. Od kilku lat współpracuje z Krajowym Funduszem na Rzecz Dzieci. Ostatnio wydała książkę pt. *„Translatoris vestigia”. Projekcje inscenizacyjne wybranych polskich tłumaczy „Oresteji” Ajschylosa* (Toruń 2016).

**Bochner Arthur P.** – Distinguished University Professor Emeritus Uniwersytetu Południowej Florydy. Opublikował m.in. dwie nagradzane książki *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences* (AltaMira Press, 2014) i (wspólnie z Carolyn Ellis) *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories* (Routledge, 2016). Jest honorowym członkiem National Communication Association (NCA).

**Cierzniwska Ryszarda** – dr hab. w Akademii Ignatianum w Krakowie. Fascynacje naukowe opublikowane w sześciu książkach oraz kilkudziesięciu artykułach naukowych, skoncentrowane są na problematyce: nauczyciel, codzienność współczesnej szkoły; akademickie środowisko pedagogów w Polsce; reformy szkolnictwa wyższego i ich konsekwencje dla środowiska akademików.

**Duda Artur** – dr hab. w Katedrze Kulturoznawstwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Teatrológ, performatyk, zajmuje się m.in. teatrem polskim, litewskim i niemieckim oraz badaniami z zakresu performatyki. Autor książek *Teatr realności* (Gdańsk 2006), *Alchemia teatru* (Toruń 2010), *Performans na żywo jako medium i obiekt mediatyzacji* (Toruń 2011). Stały współpracownik „Pamiętnika Teatralnego” i miesięcznika „Teatr”.

**Ellis Carolyn** – Distinguished University Professor Emerita Uniwersytetu Południowej Florydy. Współtwórczyni koncepcji autoetnografii i narracyjnych studiów nad życiem ludzkim. Opublikowała siedem monografii, była redaktorką sześciu książek oraz autorką ponad 150 artykułów, rozdziałów książek i esejów recenzyjnych. Jej najnowszą książką jest *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness – Expanded and Revised Edition*.

**Kabzińska Iwona** – profesor zwyczajny w Instytucie Archeologii i Etnologii PAN. Zainteresowana człowiekiem, relacjami międzyludzkimi, czynnikami mającymi wpływ na ludzkie losy, perspektywą biograficzną. Szczególnie bliskie są jej osoby nadwrażliwe, postrzegane przez nią jako przedstawiciele mniejszości kulturowej. Pisze także m.in. o zmianach prowadzących do degradacji środowiska naturalnego.

**Marcin Kafar** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego; redaktor kilku serii wydawniczych i członek redakcji „NOWIS”. Obecnie prowadzi badania nad biografiami naukowymi w Polsce i Stanach Zjednoczonych. Stażysta (2010, 2016) i *visiting professor* (2018) w Department of Communication, University of South Florida, USA.

**Kamińska-Jatczak Izabela** – pedagog społeczny, doktor nauk społecznych. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania dotyczą analizy aktywności, tożsamości profesjonalnej konstruowanej w polu pracy socjalnej; paradoksów / dylematów działania profesjonalnego, dyskursu pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Stażystka w Faculty of Social Studies, University of Ostrava, Czechy (2019).

**Kola Adam F.** – adiunkt w Pracowni Badań nad Pamięcią Zbiorową w Postkomunistycznej Europie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu; *visiting scholar* w Stevanovich Institute on the Formation of Knowledge w University of Chicago (2016–2019); członek zarządu International Comparative Literature Association (od 2019 r.). Ostatnio wydał książkę: *Socjalistyczny postkolonializm. Rekonsolidacja pamięci* (2018).

**Kola Anna Maria** – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, członkini Polskiej Komisji Akredytacyjnej (2016–2019 i 2020–2023). Zainteresowania naukowe mają charakter interdyscyplinarny, ale dotyczą głównie socjologii edukacji (szkoły wyższej) oraz pracy socjalnej. Propagatorka i inicjatorka wielu projektów społecznych w III sektorze, działaczka ruchu społecznego Obywatele Nauki.

**Koperkiewicz Magdalena** – absolwentka studiów magisterskich na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Główne obszary zainteresowań badawczych: autoetnografia, narracje o chorobie, biografie ludzi z zanikającą pamięcią.

**Leszniewski Tomasz** – pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Socjologii na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się problematyką tożsamości człowieka we współczesnym społeczeństwie oraz metarefleksją nad rozwojem subdyscypliny socjologii – socjologii wychowania. Ostatnio opublikował książkę pt. *Od indywidualizmu do indywidualności? Teoretyczna analiza zjawiska* (2017).

**Marynowicz-Hetka Ewa** – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, doktor honoris causa Uniwersytetu w Ostrawie (Rep. Czeska). Zainteresowania badawcze: narzędzia analizy pola działania pedagoga społecznego; kształcenie do pola praktyki; pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka i jako orientacja działania.

**Modrzejewska-Świgulska Monika** – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół pedagogiki twórczości, twórczości profesjonalnej oraz badań narracyjno-biograficznych, autorka książki: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, redaktorka książki: *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*.

**Osvath Csaba** – doktorant w Uniwersytecie Południowej Florydy, łączący studia literaturoznawcze z badaniami skupionymi na podejściu jakościowym oraz opartym na sztuce. Jego aktualny projekt dotyczy połączenia pisarstwa uprawianego w ramach autoetnografii ewokatywnej oraz kontemplacyjnej sztuki (kolaże), tworząc w ramach pola autoetnograficznego oraz podejść narracyjnych metodę skoncentrowaną na twórcy.

**Piasek Wojciech** – metodolog historii, historyk historiografii. Adiunkt w Instytucie Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: etnografia myśli współczesnej w dziedzinie historii i pozaakademicznych form historii.

**Scheffels Erin** – uzyskała stopień doktora w zakresie komunikacji Uniwersytetu Południowej Florydy, gdzie studiowała pod opieką Arthura Bochnera i Carolyn Ellis.

**Spinazola Lisa Pia Zonni** – dr, zatrudniona na Wydziale Komunikacji Uniwersytetu Południowej Florydy w Tampa na Florydzie. Zainteresowania naukowe dotyczą komunikacji interpersonalnej, storytellingu, *narrative reframing*, autoetnografii, wywiadu współczującego oraz problemu rodziny. Jej najnowszy projekt książkowy skupia się na kategoriach stygmatu i wstydu w rodzinnych narracjach dotyczących separacji.

**Tillmann Lisa M.** – jest badaczką, aktywistką, reżyserką filmów dokumentalnych oraz profesorem studiów kulturowych i mediów krytycznych w Rollins College. Wśród jej książek i filmów można znaleźć: *Between Gay and Straight: Understanding Friendship Across Sexual Orientation*; *In Solidarity: Friendship, Family, and Activism Beyond Gay and Straight*; *Off the Menu: Challenging the Politics and Economics of Body and Food*.

**Wejland Andrzej Paweł** – socjolog i antropolog kultury, metodolog badań społecznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego.