



Pomiędzy tradycją i dorobkiem mistrzów a przecieraniem własnych dróg naukowych

Pewna część naukowców (najczęściej młodych, choć nie tylko) przystępuje do konstruowania podstaw własnych wywodów teoretycznych i projektowanych badań z dość swobodnym stosunkiem do dorobku poprzedników mających zbliżone zainteresowania naukowe. Oczywiście w dobie intensywnej „produkcji” publikacji naukowych (o różnym stopniu wartości) i swobodnego dostępu (sprowadzanego zwykle do pozycji publikowanych w otwartym dostępie w Internecie) do jedynie pewnej części z nich nie sposób rzetelnie i wyczerpująco skompletować literatury naukowej dotyczącej własnego przedmiotu eksploracji. Nie można jednak, z wielu względów, ani ignorować dokonań prekursorów i kolejnych kontynuatorów ich idei, myśli, koncepcji i rozwiązań, ani opierać swoich zamysłów teoretycznych i badawczych na projekcie wybranego autora tylko dlatego, że jego publikacje są łatwo dostępne. Poza tym wielu (tu znowu: zwłaszcza początkujących) badaczy wchodzi w przestrzeń eksploracji naukowych z przekonaniem i nonszalanckim podejściem, jak gdyby byli pionierami w danym obszarze badawczym, nie podejmują oni wysiłku kwerendowania, nie mówiąc już o odniesieniach własnych zamierzeń i wniosków badawczych do konkluzji innych badaczy. Zachwyceni nowymi koncepcjami, aktualnie „modnymi”, koncentrują się przede wszystkim na nich, nie zadając sobie trudu poznania dotychczas powstałych opracowań naukowych, traktując je niekiedy jako przestarzałe i zdezaktualizowane (uczciwie tu trzeba wspomnieć, że istotnie tak niekiedy bywa). Być może dopiero wraz z dojrzałością intelektualną i emocjonalną przychodzi refleksja, że „dzisiaj” korzysta z „wczoraj”, także w kwestii wiedzy, i że to, co wydaje się novum, niekiedy bywa takim pozornie lub częściowo, oraz to, co „odziedziczone”, okazuje się mieć niedostrzeżoną wcześniej wartość.

Bez względu na to, czy obrany temat badawczy jest często i głęboko eksplorowany, czy jest „nieodkrytym lądem”, analiza literatury przedmiotu,

możliwie szeroka, jest nieodzowna. Złotym środkiem w sytuacji rozdarcia pomiędzy wiernością tradycji i poszukiwaniem nowych punktów odniesienia jest zachowanie właściwych proporcji: kontynuacji, modyfikacji i innowacji. Satysfakcjonujące jest przy tym poczucie, że własna koncepcja teoretyczna i/lub własny projekt badawczy wpasowują się jak kolejny element w puzzlach układanki, jaką jest określony obszar badawczy.

Wartość i ważność tradycji naukowej

Tradycja jest nie tylko przydatna nauce, lecz wręcz niezbędna:

Nie ma nauki bez tradycji. Nie ma też nauki bez kontynuacji procesu poszukiwań i dociekań, o którym już wiemy wszyscy, że jest nieskończony. [...] nie ma momentu końca poznania naukowego i nie ma poznania bez kontynuacji dawnych wzorów myślenia i działania oraz korzystania z dorobku dawniejszych autorytetów, jeśli są tymi, które mówią coś znaczącego dla dzisiejszej sytuacji problemowej¹.

Wielofunkcyjność tradycji wyraża się tym, że jest „inspiracją/impulsem – układem odniesienia i polem wyzwań, na które należy udzielić odpowiedzi w postaci idei nowych i ważnych dla gry o prawdę naukową”², a ta wiąże się z wszechobecnością tradycji w życiu naukowym:

Jeśli uczeni odkrywają lub znajdują coś naprawdę ważnego i znacząco odmiennego od tego, co było i jest – obecność tradycji ujawnia się w „uzgadnianiu” tego, co nowe, z tym, co dotychczasowe i uznane, oraz przez wskazywanie na to, co przywoływane z przeszłości pozwala uczestniczyć w grze z przekonaniem, iż historia nauki potwierdza ciągłość jej tożsamości jako formy wiedzy i poznania³.

Pojęcie tradycji pochodzi od łac. *trāditio* oznaczającego wręczenie lub oddanie⁴ i odnoszącego się przede wszystkim do tradycji związanej z kulturą. Niesie to interesującą inspirację do rozumienia tradycji naukowej, która zatem oznaczałaby przekazywanie z pokolenia na pokolenie pewnego kompleksu sposobów myślenia i zachowania, norm postępowania, obyczajów itp., wyróżnionych i cenionych przez daną zbiorowość uczonych, na podstawie określonej hierarchii wartości, z całokształtu zgromadzonego dziedzictwa jako społecznie doniosłego dla terażniejszości i przyszłości⁵. Za Januszem Goćkowskim

¹ J. Goćkowski, *Ethos nauki i role uczonych*, Kraków 1996, s. 27–28

² Tegoż, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999, s. 170.

³ Tamże, s. 120.

⁴ *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/tradycja.html> [dostęp: 5.02.2021].

⁵ Ujmowanie inspirowane rozumieniem pojęcia tradycji zawartym w *Encyklopedii PWN*.

można powiedzieć, że tradycja jest „uporządkowaniem obecności w czasie”⁶, zaś tradycja naukowa stanowi kompas i nić Ariadny dla pokoleń dbających o tożsamość swojej formy wiedzy i poznania⁷. Adeptci nauki będą wyraźniej dostrzegać i doceniać wartość tradycji naukowej, gdy znajdą w niej oparcie intelektualne i moralne oraz będą przekonani o potrzebie i możliwości dokonywania reinterpretacji i modyfikacji tradycji tak, by uczynić ją „swoją” tradycją⁸.

To właśnie przecież na uniwersytetach

[...] nieustannie, intensywnie tasuje się tam nowe z dawnym. Nowe żąda, aby dawne ustąpiło mu miejsca – w spisach lektur, kanonie wiedzy, składach osobowych instytucji, katedr i zakładów, przydziale środków na badania. Dawne, z kolei, nie chce być starym, minionym, anachronicznym. Broni swego trwania w polu wiedzy aktualnej i użytecznej, domagając się statusu „klasycyzmu”, tzn. przekonując, że wiedza i sztuka przeszłości, które wyrwały się z objęć historii, są również niezbędne w kształceniu akademickim, co metody i efekty badań najnowszych⁹.

Respektowanie tradycji zasadza się tutaj na co najmniej dwóch uzasadnieniach, które są określone: „a) prakseologicznie (tradycja jest najlepszą szkołą dokonywania innowacji udatnych i korzystnych dla rozwoju poznania naukowego); b) terapeutycznie (tradycja gwarantuje równowagę psychiczną w klimacie wielości interpretacji, koncepcji i propozycji, a poszukiwania i dociekania należy stale kontynuować”¹⁰. Tradycja w nauce nie musi być przecież rozumiana pejoratywnie jako „konserwatyzm, skostniałość, ortodoksyjność, wiernopoddańczość, lecz jako wierność określonemu stanowisku, dbałość o spuściznę, porządek, stałość. Może być ujmowana jednocześnie jako kontynuacja wzorów myślenia i działania oraz adaptacja wzorów myślenia i działania w nowych warunkach”¹¹, zachowując ciągłość łączącą w jedno *perfectum, praesens i futurum*¹².

„Tradycja, jeśli ma łączyć trwałość z żywotnością, wymaga wielokrotnych reinterpretacji i korektur z uwagi na wielokrotne zmienianie się warunków oraz poglądów”¹³. Poza tym, jak przekonuje Thomas S. Kuhn, „praca w ramach określonej i dobrze zakorzenionej tradycji wydaje się o wiele bardziej owocna

⁶ J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja...*, dz. cyt., s. 117.

⁷ Tamże, s. 123.

⁸ J. Goćkowski, *Ethos nauki...*, dz. cyt., s. 53.

⁹ R. Koziołek, *Być dziwnym*, w: *Nauczyciel akademicki – etos i warsztat*, red. B. Bokus, E. Kossowska, Piaseczno 2016, s. 8.

¹⁰ J. Goćkowski, *Ethos nauki...*, dz. cyt., s. 76.

¹¹ J. Baradziej, J. Goćkowski, *Od redaktorów*, w: *Rozważania o tradycji i etosie*, red. J. Baradziej, J. Goćkowski, Kraków 1998, s. 8.

¹² J. Goćkowski, *Struktura i funkcje tradycji*, w: *Rozważania o tradycji...*, dz. cyt., s. 15.

¹³ Tegoż, *Uniwersytet i tradycja...*, dz. cyt., s. 199.

pod względem innowacji podważających tę tradycję niż praca nieoparta na wspólnych, niealternatywnych wzorcach”¹⁴.

Funkcje swoistych zbiorowych strażników, rzeczników i nosiceli tradycji myślenia oraz działania naukowego pełnią szkoły naukowe¹⁵. Poświęćmy im teraz nieco uwagi.

Szkoły naukowe – relikt przeszłości czy aktualna potrzeba?

W klasycznym modelu uniwersytetu przynależność do określonej szkoły naukowej, choć nieujętej w formalne ramy administracyjne uczelni, stanowiła swoistą wizytówkę (indywidualną i ośrodków naukowych), współtworzyła naukową tożsamość należących do niej osób. Czy współcześnie szkoły naukowe nadal są wpisane w akademicki pejzaż w Polsce? Jeśli tak, to jaka jest ich kondycja, jakie są uwarunkowania ich istnienia, rozwoju, stagnacji lub schyłku?

W ujęciu Goćkowskiego szkołą naukową jest

[...] nieformalna, swobodnie ukonstytuowana grupa uczonych, stanowiąca integralny składnik środowiska naukowego, będąca wspólnotą poglądów i celów, zespołem poszukiwań i dociekań, kręgiem wychowawczym, zorientowana wedle własnych koncepcji nauki jako wiedzy i działalności, a uczonego jako twórcy i nauczyciela tej wiedzy, wyróżniająca się własną, swoistą mikrokulturą, mająca też znaczny udział w tworzeniu „sytuacji problemowej” w tej części gmachu nauk, w której grupa ta działa z racji swego samookreślenia się dyscyplinarnego¹⁶.

W tym rozumieniu autor ten podkreśla, że szkoła naukowa to grupa społeczna, z jednej strony nieformalna i swobodnie ukonstytuowana, z drugiej zaś – celowa, czyli zbiorowość o strukturze wewnętrznej z pewnym układem pozycji i ról (o strukturze gawitujującej ku feudalnej lub demokratycznej), charakteryzującej się istnieniem więzi społecznej, orientacji zadaniowej, ważką racją ukonstytuowania, samookreśleniem się w kwestii wzorców wartości i norm postępowania oraz wykształconymi wzorami czynności, stanowiąca integralną część środowiska uczonych (w wymiarze regionalnym, krajowym i globalnym), wspólnotę poglądów (dotyczących nauki jako odrębnej całości w ramach globalnej kultury wiedzy lub dotyczących tej dziedziny nauki,

¹⁴ T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa 1985, s. 328.

¹⁵ J. Goćkowski, *Socjokulturowy charakter szkół naukowych*, w: *Szkoły w nauce*, red. J. Goćkowski, A. Siemianowski, Wrocław 1981, s. 41.

¹⁶ Tegoż, *Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych*, w: *Autorytet w nauce*, red. J. Rybicki, J. Goćkowski, Wrocław 1980, s. 45.

z którą się identyfikuje wskutek samookreślenia się w strukturze dyscyplino-
wej nauki) i wspólnotę celów (dążenie do osiągnięcia celów poznawczych
i wychowawczych, wspólnych im i uważanych za ważne), a także będąca ze-
społem poszukiwań i dociekań (czego świadectwem są prowadzone badania
i publikacje ujawniające orientację poznawczą i specyfikę metodologiczno-
badawczą) oraz kręgiem wychowawczym (stanowiąc miejsce spotkania na-
uczycieli i uczniów, łącząc w swej strukturze społecznej liderów, aktywistów,
członków, adeptów i sympatyków szkoły)¹⁷.

Proces rozwoju nowej szkoły naukowej może dokonywać się albo w po-
czątkowej fazie konstytuowania się nowej dyscypliny, albo wewnątrz dyscy-
pliny już istniejącej¹⁸.

Zwykle działalność szkoły zaczyna się od tego, że lider formułuje pewną teorię, która
znajduje uznanie w świecie naukowym i wokół niej. Wokół lidera tworzy się szkoła.
Instytucjonalna jej trwałość jest zapewniona przez autorytet lidera, co jest bardzo
ważne, i to autorytet, który nie tylko działa w obrębie szkoły, ale również na zewnątrz
szkoły. Lider może przyczynić się do sukcesów szkoły przez grupowanie wokół siebie
najzdolniejszych i najbardziej utalentowanych uczniów [...] ¹⁹.

Zespół mający lidera oraz lepszy lub gorszy plan badawczy nie jest jednak
jeszcze szkołą naukową²⁰. Potencjalnym niebezpieczeństwem, jakie z biegiem
czasu grozi szkołom naukowym, może być „brak nowych inspiracji i świecenie
światłem odbitym od wybitnej indywidualności naukowej”²¹. Poza tym szkoła
naukowa będzie żyć tak długo, jak długo jej uczniowie będą się do niej przy-
znawać i czerpać z niej właściwe wzory²², a jej trwałość zależeć będzie od wielu
czynników, w tym od wyszukiwania wciąż nowych, ważnych i oryginalnych
problemów badawczych oraz stworzenia szansy przez mistrza nieskrępowane-
go rozwoju swoim uczniom²³. Czy jednak przynależność do określonej szkoły
naukowej i bezwzględna wierność powiązanim z nią określonym paradygma-
tom, teoriom, koncepcjom nie stałyby się z biegiem czasu ciasnym gorsetem,
ograniczeniem w rozwoju naukowym, niebezpiecznym zawężeniem hory-
zontów myślenia i kalkowania swoich wcześniejszych pomysłów naukowych?
Czy dla niektórych reprezentantów danej szkoły naukowej, gorliwie do niej
przywiązanych, obrona jej integralności i systemu poglądów, bez względu na

¹⁷ Tegoż, *Socjokulturowy charakter...*, dz. cyt., s. 34–41.

¹⁸ *Mistrz-uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli o tworzeniu szkół naukowych*, oprac. E. Ma-
rynowicz-Hetka, Łódź 1997, s. 22.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 25.

²¹ Tamże, s. 33.

²² Tamże, s. 35.

²³ Tamże, s. 40.

przemawiające przeciw temu argumenty logiczne i empiryczne dane²⁴, nie stałyby się z biegiem czasu sztandarowym zadaniem, nieco usuwającym na dalszy plan inne zadania wynikające z samoidentyfikacji z danej szkołą naukową?

Analizujący pojmowanie pojęcia szkoły naukowej Jerzy Szacki,] wskazał na dwa sposoby jego rozumienia: genetyczne i strukturalne.

W pierwszym wypadku podstawą zaliczenia siebie do „szkoły” jest konstatacja pochodzenia własnych poglądów od takich lub innych „nauczycieli” czy „mistrzów”, ewentualnie (co spotyka się już dużo rzadziej) podobieństwa do poglądów takich lub innych poprzedników, których wszakże nie miało się za nauczycieli w dosłownym tego słowa znaczeniu²⁵.

Silna jest tutaj zależność od mistrza, a ściślej: od wzorów postawionych przez mistrza, oraz teza o tym, że ktoś u kogoś się uczył, jest przekładalna na tezę o tym, czego się nauczył – dodaje Szacki²⁶. Nieco inne jest ujmowanie strukturalne szkoły naukowej: w tym rozumieniu tworzy ją grupa ludzi

[...] zajmujących się określoną problematyką wspólną, reprezentujących wyróżniającą się w jakiś sposób orientację teoretyczną i (lub) metodologiczną, pozostających w stosunkach oddziaływania wzajemnego, uznających autorytety tych samych osób, korzystających z podobnych wzorców postępowania badawczego itp. [...] Szkołę taką można sobie jednak doskonale wyobrazić bez mistrzów i świadomie przywoływanych poprzedników – po prostu jako zespół ludzi o wspólnych założeniach i celach badawczych²⁷.

Zdaje się jednak, że obecność mistrzów rozumianych jako poprzednicy czy autorytety jest tu nieodzowna²⁸.

Aby więc szkoła naukowa mogła się ukonstytuować, potrzeba jej prekurSORA – mistrza dużego formatu intelektualnego, o wyjątkowej osobowości, ceniącego etos²⁹. Niewątpliwie musi go również cechować pasja, o której niedawno pisał Zbyszko Melosik, stanowiąca „podstawę motywacji, inspiracji i zaangażowania w uprawianie nauki”³⁰, która jest energetyzująca i inspirująca³¹, jak sądzę, tak dla samego „pasjonaty”, jak i potencjalnie dla jego otoczenia, w tym osób współobecnych w jego przestrzeni naukowej. Stymulującą do myślenia i działania uczniów mistrza jest podpatrywana u niego wolność myślenia, która

²⁴ J. Szacki, *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*, „Studia Socjologiczne” 1975, nr 4, s. 18.

²⁵ Tegoż, *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*, w: *Szkoły w nauce...*, dz. cyt., s. 12.

²⁶ Tamże, s. 13.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ A. Borowski, *O mistrzostwie w dydaktyce akademickiej*, w: *Nauczyciel akademicki – etos i warsztat*, dz. cyt., s. 97.

³⁰ Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019, s. 12.

³¹ Za: tamże., s. 13.

[...] stanowi nie tylko podstawę intelektualizmu; powoduje ona, iż tożsamość posiadającego ją naukowca „wymyka się” zewnętrznym presjom i ograniczeniom. Niezależnie bowiem od warunków zewnętrznych pozostaje *de facto* poza zewnętrzną jurysdykcją. Wolność myślenia – myślenia otwartego i refleksyjnego – pozwala na posiadanie krytycznego dystansu wobec narzuconych przez polityków, ekonomistów i menedżerów (wszelakich) kryteriów³².

Ów mistrz, w swojej dojrzałości, nie będzie zniewalał czy uzależniał swoich uczniów³³, lecz zezwoli im, w odpowiednim momencie ich rozwoju naukowego, na ową wolność myślenia, nawet sam ich do tego zachęcając, mobilizując do wychodzenia poza przyswojone schematy myślenia. Wówczas przywiązanie ucznia do autorytetu nie zamieni się w uwiązanie³⁴, a autorytet, nie wymagając bezwzględного posłuszeństwa i wierności w naukowych wyborach, nie ograniczy dostępu do nowych impulsów i inspiracji. Ślepa uległość wobec autorytetu, a taka cechuje nierzadko prozelitów, zwalnia z

[...] poczucia odpowiedzialności za decyzje, dając komfort wpisywania się w czytelny porządek – przejaw wielopoziomowego i respektowanego systemu reguł, ról i hierarchii. [...] Bezrefleksyjna, automatyczna uległość oznakom autorytetu wymaga świadomości groźby manipulacji i zdolności do krytycyzmu wobec roszczenia do wywierania wpływu, krytycyzmu weryfikującego w stopniu choćby minimalnym merytoryczną „autorytatywność” kandydata „stającego na pozycji autorytetu”³⁵.

Autorytet wprawdzie zakłada posłuszeństwo, lecz – jak dodaje niemiecka filozofka Hannah Arendt – jest to taki rodzaj posłuszeństwa, który nie przekreśla wolności³⁶. Posłuszeństwo potocznie kojarzone bywa ze stosowaniem przymusu, siły czy wykorzystywaniem przewagi wynikającej ze sprawowania władzy, gdy tymczasem stoi to w sprzeczności z budowaniem prawdziwego autorytetu; nie można go także wiązać z perswazją, ponieważ opiera się ona na argumentacji i egalitarnym porządku, a nie hierarchicznym, jaki cechuje relację, w której jedna ze stron uznawana jest za autorytet³⁷.

W sytuacji wywodzenia się i identyfikacji z określoną szkołą naukową znajomość dzieł mistrza jest bezdyskusyjna, a odwołania do jego myśli – oczy-

³² Z. Melosik, *Pasja i tożsamość...*, op. cit. Tamże, s. 50.

³³ A. Olubiński, *Rola autorytetu mistrza w edukacji młodych pokoleń*, w: *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Cieczkowska-Giedziun, Toruń 2010, s. 112.

³⁴ To interesujące zestawienie obu pojęć znaleźć można w: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009, s. 107.

³⁵ Tamże, s. 121.

³⁶ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994, s. 129.

³⁷ Tamże, s. 114–115. Patrz także: P. Kostyło, *Czy potrzebujemy autorytetu pedagogicznego?*, w: *Autorytety w życiu społecznym*, red. S. Kowalik, Bydgoszcz 2008, s. 101–103.

wiste. Godne pochwały są tu szacunek dla tradycji i osiągnięć poprzedników oraz dogłębna znajomość opracowań naukowych ich autorstwa. Jednak i tu czyha pewne zagrożenie: niebezpieczeństwo przywiązania się do uznawanej za „jedynie słuszną” (jako efekt nacisków ze strony mistrza, jako efekt braku krytycyzmu, jako efekt swoistego wygodnictwa) koncepcji mistrza traktowanego jak guru, które trwając za długo, może spowodować zahamowanie rozwoju naukowego, skostniałość i szablonowość myślenia jego uczniów, fanatycznie i bezkrytycznie hołubiących określoną tradycję myślenia naukowego, nie dopuszczając, że inne także mogą być wartościowe i inspirujące.

Szkoły naukowe można rozpatrywać, za Szackim, także w czterech innych rozumieniach: instytucjonalnym, psychologicznym, typologicznym oraz kulturowym³⁸ (przywołane cytowania jego słów odnoszą się wprawdzie do socjologii, ale poczynione przez niego uwagi są na tyle uniwersalne, że dotyczyć mogą całej grup nauk społecznych, w tym pedagogiki, a właściwie i nawet dyscyplin naukowych spoza tej rodziny nauk). I tak rozumienie szkoły w ujęciu instytucjonalnym ma miejsce wówczas, gdy zainteresowania, założenia, twierdzenia itd. specyficzne dla pewnej grupy uczonych pozostających ze sobą w relacji stałej współpracy rodzą się i utrwalają w tych samych ramach instytucjonalnych, skutkując zgodnością poglądów, toku myślenia naukowego, wspólną im orientacją. Szkołę w rozumieniu psychologicznym wyróżnia natomiast poczucie więzi uczonych podobnie myślących, przekonanie ich samych, że tworzą jedną szkołę; zasięg szkół w rozumieniu psychologicznym może przy tym wykraczać poza ramy instytucjonalne. O szkole w rozumieniu typologicznym można mówić w sytuacji, gdy analiza poglądów odkrywa jakieś istotne podobieństwa pomiędzy niektórymi autorami, zwłaszcza w obrębie rozstrzyganych dylematów teoretycznych i metodologicznych, niezależnie od tego, czy badacze pozostawali ze sobą w jakichkolwiek wzajemnych stosunkach, i niezależnie od tego, czy sami siebie kwalifikowali do danej szkoły. W kulturowym rozumieniu szkół naukowych podkreślane są osobliwości rozwoju danej dyscypliny naukowej charakterystyczne dla danego kraju i dominującego w nim rodzaju uniwersalnych z założenia procedur badawczych oraz osobliwości kontekstu kulturowego odzwierciedlającego się w zainteresowaniach, poglądach i stylu pracy uczonych (tzw. szkoły narodowe). Każde z tych czterech wskazanych znaczeń bywa zbieżne z pozostałymi. Bez względu na przyjmowane ujęcie wspólnym mianownikiem jest tu bowiem pewna jednomyślność, a przynajmniej podobieństwo, akceptacja i afirmacja określonego *credo* – zbioru przekonań i ustaleń typowych dla danej szkoły i przyjętych w niej idei budujących jej fundament, podzielanych przez entuzjastów określonej szkoły.

³⁸ Ich opis na podstawie: J. Szacki, *O szkołach naukowych...*, dz. cyt., s. 14–17; tegoż, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991, s. 93–100.

Inną typologię szkół naukowych (odnosząc je do historii rozwoju socjologii) zaproponował Adam Podgórecki³⁹. Pierwszym z typów są klasyczne szkoły naukowe będące odwzorowaniem tradycyjnej struktury uniwersyteckiej katedry, z charakterystyczną silną koncentracją na centralnej w nich postaci – osobie mistrza – autorytetu naukowego mającego swych współpracowników i kontynuatorów (rozwijających jego idee, dodatkowo je uzasadniając lub wydobywając z nich niedostrzeżone dotąd konsekwencje), wyznawców i komentatorów (popularyzujących idee mistrza i dostosowujących ich treści do zmieniających się okoliczności), a w dalszym kręgu i epigonów (niemających zazwyczaj bezpośredniego kontaktu z mistrzem ani gronem jego zwolenników, a nastawionych na powtarzanie przejętych idei w sposób je dewaluujący). Typ drugi to szkoły naukowe oparte na działalności grupy powiązanej i scementowanej ideami pozanaukowymi, które przez racjonalizacje mogą się usamodzielniać, przekształcając się w szkoły naukowe lub tworząc pozory ich istnienia. I wreszcie typ trzeci – szkoły naukowe oparte na propozycji nowego schematu myślowego, które narzucając nowe paradygmaty myślenia naukowego, wymagają przewartościowania dotąd uznawanych kanonów i wytyczenia nowych dróg (dla myślenia i umiejętności). Jak zastrzega autor tej typologii, jest to ujęcie typów idealnych, które w praktyce mogą się wspierać lub nakładać na siebie.

Na temat szkół naukowych wypowiedział się również Florian Znaniecki, postać wybitna ze względu na swoją rozpoznawalność wykraczającą poza Polskę, lecz również postać ważna dla poznańskiego środowiska naukowego. Wszak uczeń Znanieckiego – Stanisław Kowalski – uważany jest za ojca poznańskiej pedagogiki społecznej⁴⁰, o którym z kolei jego uczeń Jerzy Modrzewski wypowiedział się

[...] z nadzieją, a nawet ugruntowanym przeświadczeniem, że pamięć o Profesorze i Jego dorobku naukowym skutecznie przezwycięży destrukcyjny wpływ czasu, nie tracąc, a nawet zyskując, na swojej atrakcyjności i poznawczej inspiracji w konfrontacji z nowym, już doświadczanym i jeszcze nieznanym, już zapowiadany i interpretowanym przez zespoły drugiego pokolenia poznańskiej pedagogiki społecznej, profesorów profesorów Profesora Stanisława⁴¹.

³⁹ Opis na podstawie: A. Podgórecki, *Typy szkół naukowych w socjologii*, w: *Szkoły w nauce*, dz. cyt., s. 187–189.

⁴⁰ Instytucjonalizacja i sformalizowanie poznańskiej pedagogiki społecznej dokonywały się na przełomie lat 60. i 70. XX wieku, czyli w okresie, który Ewa Marynowicz-Hetka nazwała „fazą olbrzymienia instytucjonalnego i zasięgu przestrzennego”, charakteryzującą się wyłanianiem nurtów, nowych ośrodków, nowych pól i nowych zadań do kształcenia (teżże, *Pedagogika społeczna. Pojmowanie praktyki w polu aktywności*, Łódź 2019, s. 267).

⁴¹ J. Modrzewski, *Stanisława Kowalskiego poznańska szkoła pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 4, s. 18.

Ze Znanieckim i jego znaczącymi pracami powstałymi w okresie jego aktywności naukowej w ośrodku poznańskim wiążą się początki zainteresowań socjologiczną teorią wychowania⁴². „Modyfikujące humanistykę i ówczesną pedagogikę wpływy socjologicznej szkoły F. Znanieckiego objęły swoim zasięgiem i twórczo oddziaływały na teorie wychowania S. Kowalskiego”⁴³, w konsekwencji czego w środowisku poznańskim rozwijane były, kontynuowane lub uaktualniane socjologiczne koncepcje społeczeństwa wychowującego lub wychowawczego funkcjonowania społeczności czy środowisk lokalnych⁴⁴. Droga ku ukonstytuowaniu się pedagogiki społecznej w środowisku poznańskim była zatem odmienna niż w innych ośrodkach naukowych w Polsce. Tu odnotować należy przejście od filozofii (Znaniecki), socjologii / socjologii wychowania (Znaniecki i Kowalski) i dopiero do pedagogiki (większość uczniów Kowalskiego), a z czasem ściślej do pedagogiki społecznej. I choć w swych początkach poznańska „odnoga” pedagogiki społecznej ciążyła raczej ku socjologii, wierna jest w podtrzymywaniu pamięci o Helenie Radlińskiej i jej fundamentalnych zasługach dla powstania i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej, pozostając w związku „ze swoim historycznym *stałym trzonem*, zbiorem twierdzeń względnie trwałych, decydujących o tożsamości dyscypliny”⁴⁵, o którego kontynuację pytają Wiesław Theiss w obliczu wyłaniającej się obecnie pedagogiki społecznej „czwartej generacji”, budującej nowe programy badań teoretyczno-empirycznych adekwatnych do realiów „globalnego, popękanego” świata i dzisiejszych priorytetów społeczno-edukacyjnych⁴⁶ oraz Lech Witkowski inspirujący do rozważań wokół dziedzictwa idei i pęknięć międzypokoleniowych w polskiej pedagogice⁴⁷.

O roli mistrzów naukowych

Podobnie jak pytanie o zasadność konstytuowania się i istnienia szkół naukowych tak i pytanie o obecność mistrzów (rozumianych tradycyjnie, w nawiązaniu do odległych tradycji uniwersyteckich, gdy mistrzowie byli fundamentem i wizytówką uniwersytetów) może wydawać się niektórym pytaniem

⁴² Potwierdzili to Tadeusz Frąckowiak i Jerzy Modrzewski w artykule ich wspólnego autorstwa pt. *Kształtowanie się perspektywy poznawczej poznańskiej pedagogiki społecznej*, w: E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red. nauk.), *Szkoły polskiej pedagogiki...*, dz. cyt., s. 77.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże, s. 78.

⁴⁵ W. Theiss, *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*, „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4, s. 122.

⁴⁶ Tamże, s. 122.

⁴⁷ Zob. *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej*. Wprowadzenie do problemu, red. L. Witkowski, Toruń 2019.

o anachronizmy lub budzić sprzeciw wobec takiego typu podporządkowania⁴⁸. Współczesna rzeczywistość zdaje się nie sprzyjać kreowaniu mistrzów ani tworzeniu i rozwijaniu szkół naukowych; jest to efekt zmian aksjologicznych, organizacyjnych, demograficznych, ekonomicznych i technologicznych, które zrewolucjonizowały sposób uprawiania nauki, kształcenia nowych pokoleń oraz tworzenia relacji w środowisku naukowym⁴⁹.

Wchodząc w rozważania dotyczące autorytetów naukowych oraz procesu wychowania kolejnych pokoleń pracowników naukowych, atmosfery wychowawczej uczelni oraz właściwości charakteru badacza sprzyjających jego rozwojowi naukowemu, wkraczamy w pole przedmiotu zainteresowań „pedagogiki nauki”⁵⁰, której analizy pozwalają odkryć i poznać proces rozwoju oraz wychowania przyszłych uczonych⁵¹, a na tym rozwoju i kontynuacji powinno nam zależeć.

Tworzenie i trwanie szkół naukowych nieodzownie wiąże się z relacją uczeń–mistrz. „Układem podstawowym zapewniającym kontynuację pokoleniową w kręgu kompetencji merytorycznej (także w globalnym środowisku aktorów teatru życia naukowego) jest układ mistrz–uczeń”⁵². Aby jednak lepiej tę relację zrozumieć, warto przyjrzeć się – za Jackiem Piekarskim – szerokie-
mu i wąskiemu rozumieniu mistrzostwa oraz pojmowania go jako własności osoby lub cechy relacji między osobami.

Wcześniejsze rozumienie mistrzostwa, gdy wiąże się je z etymologią, bliskie jest utożsamieniu mistrzostwa z umiejętnością techniczną, sprawnością, a więc wiedzą instrumentalną. [...] Wydaje się, że współcześnie, kiedy myślimy o mistrzostwie, przy-
mujemy też jego rozumienie szerokie. Odnosi się ono do takiej osoby, która przez fakt swego istnienia wskazuje innym kierunek myślenia i działania⁵³.

Owo mistrzostwo Piekarski wiąże z autorytetem, zatem podążając dalej tokiem jego myślenia, mistrz to „osoba będąca autorytetem, obdarzona nim właśnie z racji swej biegłości, wiedzy, cech moralnych, stosunku do innych i posiadająca odpowiadający tym cechom status”⁵⁴. Mistrzostwo można tu postrzegać z jednej strony jako cechę relacji między mistrzem i uczniem

⁴⁸ O negatywnych wypowiedziach na temat szkół naukowych zob. J. Szacki, *O szkołach naukowych...*, dz. cyt., s. 16–19.

⁴⁹ A. Kretek-Kamińska, A. Krzewińska, *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 4, s. 142.

⁵⁰ Zwolenniczką jej ukonstytuowania się i umocnienia istnienia jako działu naukoznawstwa i subdyscypliny pedagogiki jest m.in. Alicja Żywczok. Zob. zwłaszcza: A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Toruń 2009, s. 262.

⁵¹ A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia...*, op. cit., s. 27.

⁵² J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja...*, dz. cyt., s. 20.

⁵³ *Mistrz–uczeń...*, dz. cyt., s. 17.

⁵⁴ Tamże, s. 18.

identyfikowalną w analizie ich wzajemnego odnośnienia się do siebie oraz jako cechę, której posiadanie potwierdza się w codziennym działaniu w sytuacjach, gdy jest się innym potrzebnym⁵⁵.

Sięgając do propozycji amerykańskiej antropolożki Margaret Mead zatytułowanej *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, warto przypomnieć wyróżnione przez nią trzy typy kultury: postfiguratywną, kofiguratywną i prefiguratywną (zaznaczając, że są to typy idealne, w praktyce nie zawsze tak łatwo wyróżnialne). W pierwszej z nich duże znaczenie mają tradycja, ciągłość, stałość, a wzory (kulturowe) przekazywane są przez najstarszych członków społeczności będących swoistymi depozytariuszami wiedzy i doświadczenia, przewodnikami i autorytetami. W kulturze kofiguratywnej charakterystyczne jest nastawienie na terażniejszość, nieco inną niż przeszłość, a zadanie tworzenia wzorów (kulturowych) spoczywa na średnim pokoleniu posiłkującym się w pewnej mierze autorytetem starszego pokolenia określającego granice i formy, w jakich jest dopuszczalna kofiguracja w zachowaniach młodych. W kulturze prefiguratywnej natomiast, w efekcie tempa i wieloaspektowości przemian, dawne wzorce (kulturowe) tracą na aktualności, a do głosu dochodzi i zaczyna dominować pokolenie młodych. Przywołana tu propozycja Mead znajduje zastosowanie w rozważaniach dotyczących międzygeneracyjnego przekazu wiedzy praktykowanego także w świecie nauki. Czy któryś z tych trzech typów jest szczególnie pożądanym i rozwijającym (z perspektywy jednostek w różnym wieku i dla nauki w ogóle)? Aby transfer wiedzy fachowej działał tu prawidłowo, muszą być spełnione następujące warunki: utrzymanie relacji mistrz–uczeń, przekaz wiedzy zachodzący we wszystkich kierunkach, wymiana doświadczeń między pokoleniami z uwzględnieniem ich atutów, zadanie średniego pokolenia (dysponującego doświadczeniem praktycznym) przekazywania wiedzy profesjonalnej młodszemu wchodzącym w świat nauki oraz zadanie najstarszego pokolenia, tj. budowanie dobrej filozofii zawodu (metodologii, refleksji nad jego sensem, misją, historyczną zmiennością)⁵⁶. Ciągłość kultur – dodaje Mead – „opiera się na żywej współobecności co najmniej trzech pokoleń”⁵⁷. Podobnie jest w nauce: potrzeba jednoczesnej obecności reprezentacji różnych pokoleń, bez antagonizmów i intensyfikowania biegunowych rozbieżności, niepotrzebnych międzypokoleniowych dystansów i dysonansów. Niewątpliwie są korzyści międzypokoleniowego uczenia się, związane z jednostkowym rozwojem, wzajemną stymulacją my-

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ M. Niezabitowski, *Trwałość i znaczenie międzypokoleniowego przekazu wiedzy fachowej w środowisku architektów: przyczynek do analizy wybranych aspektów społecznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2014, z. 72, s. 152.

⁵⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2002, s. 25.

ślenia i działania, wzrostem i wzbogaceniem kapitału społecznego. Dwie, niekiedy trzy generacje mają możliwość uczenia się od siebie nawzajem, a przy okazji – o sobie nawzajem, w dialogu, we wzajemnym szacunku.

Związki pomiędzy autorytetami w różnorodnych dyscyplinach a respektowaną w nich tradycją, o której już wcześniej była mowa, mogą być różnorakie. Polegać mogą na:

a) dziedziczeniu autorytetów (uznawaniu kreowanych i stabilizowanych przez pokolenia poprzednie, a nawet dawne); b) występowaniu autorytetów kreowanych i stabilizowanych przez współczesne im pokolenia w roli rzeczników i obrońców tradycji ich wspólnot; c) przekazywaniu przez autorytety ważnych treści z kanonu tradycji myślenia i działania naukowego; d) okazywaniu przez wspólnoty wierności odziedziczonym wzorom kreowania i stabilizowania autorytetów, wzorom rewidowania i reinterpretowania ich miarodajności i wzorom czynienia z nich użytków gwoli zaspokajania „potrzeb integratywnych” (więź społeczna na gruncie wartości) i „wymogów instrumentalnych” (skuteczność czynności będących pracą)⁵⁸.

Owe zasady i sposoby przekazywania dorobku szkoły w relacjach międzypokoleniowych Goćkowski uważa za jeden z istotniejszych rysów mikro kultury zbiorowości stanowiącej szkołę, gdzie przedmiotem przekazu i przejęcia są wzory myślenia oraz działania naukowego wraz z odpowiadającymi im wzorcami wartości i normami postępowania, jak i dorobek zobiektywizowany (np. monografie, czasopisma, aparatura itp.)⁵⁹. Szczególnie interesującym dla badaczy tego obszaru może być zainteresowanie:

a) stopniem i zakresem zgodności (rozbieżności) koncepcji dziedzictwa szkoły w ujęciu kręgu przekazujących i w ujęciu kręgu przejmujących dorobek; b) charakterem zmian w strukturze społecznej szkoły (zwłaszcza w hierarchii autorytetów) w wyniku międzypokoleniowej „zmiany warty” w trakcie przekazywania i przejmowania dorobku szkoły; c) wpływem charakteru procesu przekazywania i przejmowania dorobku szkoły w relacjach międzypokoleniowych na dynamikę udziału szkoły w tworzeniu „sytuacji problemowej” w danej dziedzinie nauki; d) wpływem stylu procedury owego przejmowania i przekazywania na pojmowanie i traktowanie, przez osoby należące do zbiorowości szkoły, ich ról ze względu na potrzeby i zadania szkoły oraz ze względu na osobiste interesy i aspiracje⁶⁰.

Swoim wyobrażeniem mistrza dzieli się Monika Grzelka, zdaniem której w rolę mistrza wpisana jest

[...] iskra zdolna zapalić ucznia, zainspirować go, zafascynować, zachwycić, zafrapkować. Iskrę tę rozniecić może tylko relacja osobowa, w której istotny jest rozwój

⁵⁸ J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984, s. 53.

⁵⁹ Tegoż, *Socjokulturowy charakter...*, dz. cyt., s. 45.

⁶⁰ Tamże, s. 46.

uczni. Mistrz jest mu potrzebny, by skłaniać do odważnej, czasami ryzykownej refleksji, ośmielać do zadawania pytań i rozwijania wątpliwości. Jego zadaniem jest przełamywanie niewiary w możliwość innego życia niż przeciętne, banalne, zwykłe. Dzięki sile autorytetu gromadzi wokół siebie kontynuatorów, ale nie zwalnia z myślenia i rozumienia, nie zniewala ich, nie zmusza do przyjmowania własnych rozwiązań za obowiązujące, niczego nie narzuca, nie instruuje (dlatego może rozczarowywać). Mistrz staje się mentorem – współtowarzyszem intelektualnych wypraw, partnerem, który nie boi się myśleć razem, działa po sokratejsku, wydobywając z uczniów wiedzę, ale także stawiając ich w relacji problematycznej ze społeczeństwem, budząc czujność i (ciągle po sokratejsku) zakłócając harmonijne współzycie jednostki i społeczeństwa. Wywołuje dyskomfort, intelektualnie prowokuje, chociaż nie oniesmiela, nie dominuje, nie jest opresyjny. Relacja mistrz–uczeń staje się dialogicznym spotkaniem⁶¹.

Lech Witkowski dodaje:

[...] bez doświadczenia spotkania z prawdziwym autorytetem (najlepiej różnymi autorytetami) człowiek gubi się w masie i hałasie postaw fałszywych, pozornych, maskujących swoje ułomności i uzurpatorskich w swoich roszczeniach. Staje się niezdolny do odróżnienia mądrości, wielkości, wartości w postawach ludzkich, nie ma punktów odniesienia jako znaków orientacyjnych w poszukiwaniu wyznaczników dla siebie samego. Grozi mu zadowalanie się przeciętnością, uleganie powierzchownym oznakom pozycji i wagi, fascynowanie się błyskotkami i błahymi przejawami sukcesu i znaczenia, od których roi się w mediach⁶².

Mistrz może być dla swoich uczniów / swojego zespołu jak lokomotywa, a jego autorytet, zbudowany na wiedzy, kompetencjach i doświadczeniu docenianych w ponadlokalnym środowisku naukowym, może stanowić motor do działania. Adepti nauki, przyglądając się warsztatom swoich mistrzów, budują własne zasoby wiedzy i umiejętności przydatnych w pracy naukowej i dydaktycznej (albo wykorzystując to, co podpatrzyli u mistrzów, albo starając się nie powielać pewnych zachowań czy nawyków; nie o to wszak chodzi, aby uczeń był wierną i bezkrytyczną kopią swojego mistrza). Debiutanci („czeladnicy”) w świecie nauki z czasem dostrzegają (i doceniają), jak ważny jest mentor, mistrz w procesie poszukiwania własnych dróg naukowych, a potem sposobów, jak sobie poradzić na ich wybojach i wirażach. Dla wielu adeptów nauki autorytet jest drogowskazem, wyrocznią, inspiratorem i stymulatorem⁶³. A i mistrz przy okazji kontaktów z młodszym pokoleniem może odnieść pewne korzyści dla siebie, w pewnych aspektach stając się przewrotnie w tej relacji uczniem.

Możliwe są jednak także zgoła odmienne scenariusze: gdy mistrzowie, w przekonaniu własnego geniuszu i nieomyślności, w aurze zadufania i megalomanii, od swoich uczniów oczekują jedynie czołobitności, uległości i żar-

⁶¹ M. Grzelka, *Dyskurs intelektualny ponad i pomiędzy*, Poznań 2019, s. 139–140.

⁶² L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011, s. 689.

⁶³ J. Goćkowski, *Funkcje autorytetów naukowych...*, dz. cyt., s. 48.

liwego naśladownictwa, bezkrytyczności, bezrefleksyjności, które w efekcie mogą hamować, a wręcz zabijać dalszy rozwój naukowy ich uczniów.

Żywo zainteresowani, bo współuczestniczący w przemianach świata naukowego w Polsce, zauważają zachodzące w nim, raz wyraźniej, raz subtelniej, przemiany. Zmiany w tym obszarze nie są jednak charakterystyczne tylko dla naszych czasów, bo już prawie 40 lat temu Goćkowski wskazywał na obserwowany wówczas przez niego czas przemian:

[...] czas kryzysów systemów wartości. Kryzysy te prowadzą do poważnych rewizji, reinterpretacji i rewaloryzacji tradycyjnych wzorów myślenia i działania naukowego, zastanych form, norm i reguł życia naukowego. Rozkwitowi krytycyzmu i sceptycyzmu w mentalności uczonych towarzyszy wszakże poszukiwanie solidnych punktów oparcia dla ich światopoglądu jako twórców i nauczycieli szczególnego rodzaju wiedzy. Chodzi tu też o poszukiwanie mistrzów i przewodników w drodze życiowej, rozumianej jako uprawianie zawodu uczonego wedle pewnych zasad etycznych i metodologicznych⁶⁴.

Stoi za tym potrzeba: miarodajności (jako efekt poszukiwania solidnych punktów oparcia w kwestiach poznania naukowego i naukowych obyczajów), ciągłości (wobec konieczności ciągłego „zaczynania od nowa”, wbrew i przeciw temu, co było), trwałości (w stanie powszechnej zmienności i względności) oraz jedności (wobec osłabienia więzi społecznych w społecznościach ludzi uprawiających tę samą dyscyplinę nauki)⁶⁵. Jego słowa brzmią dzisiaj nadzwyczaj aktualnie. Może więc płynie stąd wniosek, że czas przemian jest zawsze i że jest to naturalna kolej rzeczy, że coś ustępuje miejsca czemuś innemu oraz że taki ruch jest potrzebny, pożądany, ożywczy, stymulujący.

W nawiązaniu do poruszonej wcześniej kwestii tradycji i doświadczonego niekiedy swoistego rozdarcia pomiędzy nią a nowatorstwem oraz do znaczenia autorytetów/mistrzów odwołać się można do słów Piotra Kostyło:

Zauważmy, że autorytet pedagogiczny trwa w stanie napięcia między przekazem tradycji a racjonalizacją. Przekaz tradycji jest procesem wprowadzania ucznia w dziedzictwo wiedzy i wartości, które z punktu widzenia społeczeństwa są nieodzowne do świadomego funkcjonowania w kulturze. To dziedzictwo ma postać depozytu, który musi być przekazany uczniowi w stanie nienaruszonym, w sposób jak najbardziej integralny⁶⁶.

Potwierdza to Goćkowski:

Autorytety są nierozzerwalnie związane z tradycją myślenia i działania naukowego oraz stosunków między uczonymi. Same stanowią część dziedzictwa, które uczeni przejmują z dorobku kulturowego czasów dawniejszych. Dziedziczenie autorytetów

⁶⁴ Tegoż, *Autorytety świata uczonych*, dz. cyt., s. 28–29.

⁶⁵ Tamże, s. 32–33.

⁶⁶ P. Kostyło, *Czy potrzebujemy autorytetu...*, dz. cyt., s. 113.

jest szczególnym rodzajem dziedziczenia wzorów myślenia i działania naukowego. Autorytetem naukowym zostaje bowiem ten, kto legitymuje się walorami pozwalającymi widzieć w nim znawcę, sędziego, twórcę i nauczyciela wiedzy naukowej. Związek autorytetów z tradycją polega na tym, iż są szczególnie ważnymi podmiotami przekazu dziedzictwa kulturowego życia naukowego⁶⁷.

I naturalne jest to, że:

[...] pokolenia uczonych wkraczają w życie naukowe jako uczniowie i terminatorzy, a ich nauczyciele i mistrzowie występują jako rzecznicy i przedstawiciele pewnej tradycji myślenia oraz działania naukowego. Żadne z pokoleń nie odrzuca w zupełności wszystkiego z takiej tradycji. Każde, na swój sposób, dokonuje wyboru dziedzictwa, które obserwuje i respektuje, uznając za „żywą historię” swej zbiorowości naukowej⁶⁸.

Ważna jest tu umiejętność zanurzenia się w tradycji jako źródle doświadczeń i wskazań z samodzielnym jej osądem skutkującym przedstawieniem rozwiązań innych niż dopuszczalne czy wskazywane przez wzory tradycyjne⁶⁹.

Konkluzją niech będzie myśl Zbigniewa Kwiecińskiego⁷⁰, że ideałem/marzeniem byłaby pedagogika/pedagogia (a zatem i pedagogika społeczna) szanująca swoje „korzenie”, tradycje i mocne fundamenty, rozkwitająca wszcz, w głąb i w górę, poszerzająca swoje zakresy o nowe nurty, nowe problemy i inne dyscypliny, wspierająca wybitnie zdolną młodzież wyrastającą ponad przeciętność, a zarazem pozwalająca tropić patologie środowiskowe.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994.
- Baradziej J., Goćkowski J., *Od redaktorów*, w: *Rozważania o tradycji i etosie*, red. J. Baradziej, J. Goćkowski, Kraków 1998.
- Borowski A., *O mistrzostwie w dydaktyce akademickiej*, w: *Nauczyciel akademicki – etos i warsztat*, red. B. Bokus, E. Kosowska, Piaseczno 2016.
- Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, red. L. Witkowski, Toruń 2019.
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl>.
- Frąckowiak T., Modrzewski J., *Kształtowanie się perspektywy poznawczej poznajskiej pedagogiki społecznej*, w: *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczkowska-Giedziun, Toruń 2010.

⁶⁷ J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, dz. cyt., s. 46–47.

⁶⁸ Tamże, s. 52–53.

⁶⁹ J. Goćkowski, *Struktura i funkcje tradycji*, dz. cyt., s. 48.

⁷⁰ Z. Kwieciński, *Ku odnowie ekologii pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, t. 26, s. 14.

- Goćkowski J., *Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych*, w: *Autorytet w nauce*, red. P. Rybicki, J. Goćkowski, Wrocław 1980.
- Goćkowski J., *Socjokulturowy charakter szkół naukowych*, w: *Szkoły w nauce*, red. J. Goćkowski, A. Siemianowski, Wrocław 1981.
- Goćkowski J., *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984.
- Goćkowski J., *Ethos nauki i role uczonych*, Kraków 1996.
- Goćkowski J., *Struktura i funkcje tradycji*, w: *Rozważania o tradycji i etosie*, red. J. Baradziej, J. Goćkowski, Kraków 1998.
- Goćkowski J., *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999.
- Grzelka M., *Dyskurs intelektualny ponad i pomiędzy*, Poznań 2019.
- Kostyło P., *Czy potrzebujemy autorytetu pedagogicznego?*, w: *Autorytety w życiu społecznym*, red. S. Kowalik, Bydgoszcz 2008.
- Koziołek R., *Być dziwnym*, w: *Nauczyciel akademicki – etos i warsztat*, red. B. Bokus, E. Kossowska, Piaseczno 2016.
- Kretek-Kamińska A., Krzewińska A., *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 4.
- Kuhn T.S., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa 1985.
- Kwieciński Z., *Ku odnowie ekologii pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, t. 26.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Pojmowanie praktyki w polu aktywności*, Łódź 2019.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2002.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.
- Mistrz–uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli o tworzeniu szkół naukowych*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 1997.
- Modrzewski J., *Stanisława Kowalskiego poznańska szkoła pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 4.
- Niezabitowski M., *Trwałość i znaczenie międzypokoleniowego przekazu wiedzy fachowej w środowisku architektów: przyczynek do analizy wybranych aspektów społecznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2014, z. 72.
- Ołubiński A., *Rola autorytetu mistrza w edukacji młodych pokoleń*, w: *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun, Toruń 2010.
- Podgórecki A., *Typy szkół naukowych w socjologii*, w: *Szkoły w nauce*, red. J. Goćkowski, A. Siemianowski, Wrocław 1981.
- Szacki J., *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*, „Studia Socjologiczne” 1975, nr 4.
- Szacki J., *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*, w: *Szkoły w nauce*, red. J. Goćkowski, A. Siemianowski, Wrocław 1981.
- Szacki J., *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991.
- Theiss W., *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*, „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011.
- Żywczok A., *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Toruń 2009.