

Ewa Bochno\*

Maria Czerepaniak-Walczak\*\*

## **ROZWIJANIE REFLEKSYJNEJ SPRAWCZOŚCI W PROCESIE ZMIANY POSTAW WOBEC TRADYCJI NAUKOWEJ. Z DOŚWIADCZEŃ LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH PEDAGOGÓW I PEDAGOŻEK IM. MARII DUDZIKOWEJ**

**DEVELOPING REFLECTIVE AGENCY IN A PROCESS OF CHANGES IN ATTITUDES  
TOWARDS THE SCHOLARSHIP TRADITION. ANALYSIS OF EXPERIENCES WITHIN  
THE LETNIA SZKOŁA MŁODYCH PEDAGOGÓW I PEDAGOŻEK IM. MARII DUDZIKOWEJ**

**ABSTRACT:** The aim of the article is to present the potential of selected non-formal activities of young University research workers reflecting on changes to traditions of scholarship and the creation of their research careers, and mechanisms generating a subjective position within academe and in society. The subject of the description and analysis are the forms of work of the Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek run by the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. The theoretical categories used here in the analysis are: encounter, reflexivity and agency, which allowed us to identify the following mechanisms of change: surprise, reflection and reflective subjective action.

The structure of the considerations consists of three mutually complementary and interpenetrating parts, namely: a short characterization of the specificity of the LMSPiP, a presentation of a diagram of the path towards changing the attitude of one's own scholarship tradition, expanded to include the category of subjective agency, and a description using the theoretical categories, forms and ways of scientific work adopted by young people participating in LSMPiP.

**KEYWORDS:** reflective agency, change, non-formal education, young University research workers.

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest przedstawienie potencjału wybranej aktywności pozaformalnej młodych badaczek i badaczy w procesie refleksji nad zmianą tradycji naukowej oraz kreowania ich karier naukowych i mechanizmów generujących podmiotowe położenie w strukturze akademickiej i społeczeństwie. Przedmiotem opisu i analizy są formy pracy Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek prowadzonej przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zastosowane w procesie analizy tych form kategorie teoretyczne, tj. spotkanie, refleksyjność i sprawstwo pozwoliły zidentyfikować następujące mechanizmy zmiany: zdziwienie, namysł oraz refleksyjne działanie podmiotowe.

Struktura rozważań składa się z trzech komplementarnych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających części, a mianowicie: krótkiej charakterystyki specyfiki Letniej Szkoły, przedstawienia schematu drogi ku zmianie postawy własnej tradycji naukowej, poszerzonej o kategorię podmiotowego sprawstwa oraz opisu, z wykorzystaniem przyjętych kategorii teoretycznych, form i sposobów pracy naukowej Młodych uczestniczących w LSMPiP.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej, refleksyjna sprawczość, zmiana, edukacja pozaformalna, młodzi/młode badacze/badaczki.

---

\* **Ewa Bochno** – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, e-mail: E.Bochno@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-3510>.

\*\* **Maria Czerepaniak-Walczak** – dawniej Uniwersytet Szczeciński, Polska; e-mail: malwa\_1@interia.eu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>.

## Wprowadzenie

Artykuł stanowi próbę teoretycznego uargumentowania pracy z młodymi naukowcami i naukowczyniami w akademii. Na przykładzie specyfiki pracy Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej (dalej LSMPiP) przedstawione są procesy refleksyjnego zmieniania postaw młodych badaczy i badaczek wobec własnego miejsca w systemie, wobec tradycji naukowej uniwersytetu, w której rozpoczynają i rozwijają swoją indywidualną karierę akademicką. Ramę teoretyczną stanowią wykorzystane kategorie naukowe zaczerpnięte od Janusza Goćkowskiego z jego analiz dotyczących drogi „ku zmianie postawy wobec swej tradycji naukowej” (Goćkowski, 1999) oraz podmiotowego sprawstwa według Margaret S. Archer (Archer, 2013). Przyjęte kategorie pozwalają na analizowanie znaczenia refleksyjnego rozumienia własnej sytuacji badaczki/badacza w sytuacji zetknięcia tradycji naukowej (warunki zewnętrzne) z możliwością podmiotowego sprawstwa (warunki wewnętrzne).

Struktura rozważań składa się z trzech komplementarnych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających części, a mianowicie:

- krótkiej charakterystyki specyfiki Letniej Szkoły,
- przedstawienia schematu drogi ku zmianie postawy własnej tradycji naukowej, poszerzonej o kategorię podmiotowego sprawstwa,
- scharakteryzowania, z wykorzystaniem przyjętych kategorii teoretycznych, form i sposobów pracy naukowej Młodych uczestniczących w LSMPiP.

Taki porządek wywodu wynika z postawionego celu, czyli opisanie i analizowanie roli pozaformalnej aktywności młodych badaczek i badaczy w kreowaniu ich karier naukowych oraz mechanizmów wyzwalanych w czasie takiej aktywności. W związku z tym przedstawiamy formy działalności LSMPiP jako „instytucji” wspierania młodych pracowników/pracowniczek nauki. W opisie i analizie wykorzystujemy wskazane wyżej kategorie teoretyczne Goćkowskiego (1999) i Archer (2013).

## Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek – specyfika „instytucji”

Organizatorem LSMPiP jest Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Co roku we wrześniu organizowane jest tygodniowe spotkanie naukowe wybitnych naukowców i naukowczyń reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne z młodymi badaczami i badaczkami. Jest to zwieńczenie całorocznej pracy nad wybraną tematyką – co roku inną, ale zogniskowaną wokół aktualnej, ożywczej kategorii naukowej. Szkoła zyskała status swego rodzaju instytucji, która zdobyła renomę i charakteryzuje się wysoką jakością. Dla wielu Młodych jest ona źródłem doświadczeń, które stanowią podstawę ich

naukowego rozwoju i refleksyjnego spojrzenia na rzeczywistość. Jest źródłem inspiracji własnej drogi naukowej (Kola, 2016).

Celem Letniej Szkoły – jak można przeczytać w corocznych zaproszeniach, „jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego Młodych – pedagogów i pedagogów – poprzez tworzenie okazji do uzupełniania i pogłębiania wiedzy, wzbogacania własnego warsztatu badawczego, a także możliwości debiutów naukowych oraz promowania najzdolniejszych. Ważne jest również tworzenie warunków sprzyjających autentycznej integracji środowiska, pracy w dobrej atmosferze i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowych. Zajęcia odbywają się w kilku wypróbowanych już formach, a więc poprzez wykłady, dyskusje panelowe, warsztaty i prezentacje naukowe zaproszonych gości – autorzytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, rozmowy i konsultacje z nimi, problemowe seminaria w małych grupach, wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej”. Historia LSMPiP to niemal 40 lat ogromnej, wspólnej pracy i wspólnych doświadczeń wielu ludzi (Bochno i Bochno, 2016), ale też indywidualnych przeżyć naukowych i osobistych (Bochno i Korzeniecka-Bondar, 2011; 2016). W roku 2024 odbędzie się XXXVII Szkoła. To także indywidualne historie ich uczestniczek i uczestników, w tym ich drogi od magistra do tytularnego profesora, od doktoranta/-tki do Mistrza/Mistrzyni.

### **Droga ku zmianie postawy wobec własnej tradycji naukowej**

Dynamika zmiany warunków pracy akademickiej sprawia, że, jakkolwiek ceniona jest tradycja, może ona być również źródłem osobistych i zbiorowych napięć. Goćkowski dowodzi, iż każdy akademik jest osadzony w określonej tradycji pracy naukowej lub dydaktycznej środowiska, w którym lub z którym pracuje. Znaczy to, że: „1) posługujemy się odziedziczonym repertuarem technik oglądu i obrazowania rzeczywistości, 2) uznajemy oddziedziczony kanon twierdzeń ontologicznych i epistemologicznych, 3) respektujemy odziedziczone przepisy i wskazania etykiety, 4) w aktorstwie swoim kierujemy się zasadami i przykazaniami etosu nauki” (Goćkowski, 1999: 57). Jest to, według autora, stały kanon wzorów myślenia i działania, arsenał dyrektyw i instrumentów, skarbiec teorii i metod, procedury skutecznego poznania i stosowne zachowania się wobec innych (Goćkowski, 1999: 57-58). Te elementy ułatwiają „zakorzenienie się” w określonej tożsamości naukowej i budują postawę wobec własnej tradycji funkcjonowania w akademii, czyli postawę wobec uprawiania nauki i prowadzenia dydaktyki. Oczywiście postawa ta może się zmieniać, ewoluować w określonym kierunku „poprawiania/doskonalenia gwołi polepszania gry o prawdę naukową” (Goćkowski, 1999: 57). Zmiana ta w akademii jest sprawą bardzo skomplikowaną i czasochłonną, szczególnie obecnie, kiedy uniwersytet jest usytuowany w przeciwieństwach, np.:

- model humboldtiański – model pragmatyczny,
- egalitarność – elitarność,
- reprodukcja – emancypacja,
- upolitycznienie/neoliberalizm – autonomia uczelni,
- orientacja merytokratyczna – orientacja kredencjalistyczna
- humanistyka – nauki ścisłe,
- specjalizacja – interdyscyplinarność itp.

Te przeciwieństwa wywołują napięcia, które wraz z przemianami w otoczeniu uniwersytetu odciskają swoje piętno na jego codzienności (Bourdieu, 1984: 128) oraz na realizacji zadań naukowych i dydaktycznych. Są to zarówno zmiany formalne (strukturalne), jak i koncepcyjne i funkcjonalne. Przed uniwersytetem stawiane są nowe zobowiązania (Czerepaniak-Walczak, 2010). Tymczasem „uniwersytet, powołany do służenia prawdziwie naukowej wiedzy obiektywnej oraz do doskonalenia metod badania” (Twardowski, 1933: 9-10) staje wobec nowych wyzwań związanych z komercjalizacją i wiedzy, i kształcenia. Dotyczy to również ludzi uniwersytetu. Zmieniają się koncepcje bycia człowiekiem uniwersytetu. Zmienia się kultura akademicka. Z jednej strony wyraża się w obronie tradycji i godności *homo academicusa*, z drugiej zaś w nastawieniu na rentowność, w kalkulacji zysków i strat (Czerepaniak-Walczak, 2014).

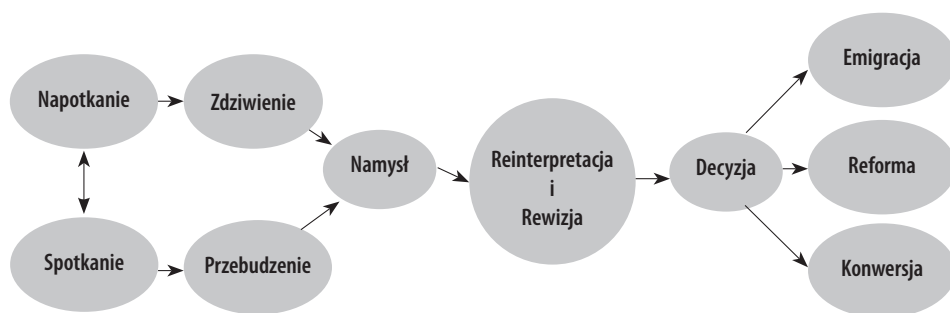
W takich warunkach młodzi akademicy/młode akademiczki rozwijają się, prowadzą badania, realizują zajęcia dydaktyczne, nabywają lub wytwarzają zasoby naukowego habitusu – określenie Pierre’a Bourdieu (1984). Rozpoczynający karierę akademicką młodzi badacze/młode badaczki dopiero poznają uniwersytecką tradycję, doświadczają jej, nie zawsze zdając sobie sprawę z tego, które z jej elementów stają się wyznacznikami ich drogi naukowej, które mają moc wspierania ich w drodze do odkrywania prawd o badanych zjawiskach, a które są źródłem utrudnień osobistych i systemowych. Doświadczają napięć wewnątrz habitusu, co wzbudza ich refleksyjność, krytyczny namysł nad własną sprawczością.

Jak podaje Goćkowski (1999), określona tradycja naukowa trwa tak długo, dopóki/i na ile nie natrafimy na kogoś lub coś, kto lub co sprawi, że:

- 1) przestanie być ona przez nas bezwarunkowo uznawana, a jest uznana warunkowo, w niektórych sytuacjach lub przy rozwiązywaniu niektórych problemów;
- 2) stanie się tradycją alternatywną wobec innych tradycji naukowych;

Drogę wychodzenia z tradycji naukowej Goćkowski (1999) przedstawia również w formie schematu (rys. 1).

Według przywołanego autora, co warto podkreślić, droga ku zmianie postawy wobec swojej tradycji może być inicjowana, gdy w biografii osoby zajmującej się nauką ma miejsce:



Rysunek 1. Droga ku zmianie postawy wobec swojej tradycji  
 Źródło: J. Goćkowski, 1999: 70.

- 1) napotkanie **czegoś nowego**, wywołujące *zdziwienie*, powodujące namysł nad światem, którego rezultatem jest reinterpretacja i rewizja „situacji problemowej” dotychczas uznawanej,
- 2) spotkanie z **kimś nowym**, powodujące *przebudzenie* i w następstwie zastanowienie się nad sobą w świecie, czyli zmianę stylu uprawiania pracy naukowej;
- 3) napotkanie **czegoś nowego** i spotkanie z **kimś nowym jednocześnie**, co jest najbardziej efektywne w *zmianie własnej tradycji naukowej*.

W owych trzech okolicznościach dochodzi do namysłu, a następnie reinterpretacji i rewizji własnego sposobu rozumienia i uprawiania nauki oraz podjęcia decyzji *co dalej zrobić?*, a więc (za: Goćkowski, 1999):

- 1) **emigrować** do innego problemu naukowego czy emigrować z nauki?
- 2) **reformować** własny kanon wzorów myślenia i działania naukowego czy dydaktycznego w jakimś większym lub mniejszym zakresie?
- 3) **konwertować** swoją tradycję naukową w nową jakość rozumienia i uprawiania nauki i dydaktyki, w wyniku czego zyskują one nowe, pożądane osobie i systemowo właściwości?

Drogę wskazaną przez Goćkowskiego (1999) poznałyśmy osobiście poprzez auto-refleksyjny wgląd we własne kariery akademickie oraz obserwacje niektórych karier naukowych, ze szczególnym uwrażliwieniem na pułapki w nabywaniu akademickiego habitusu (Bochno, 2017), to znaczy wrastania w tradycyjną kulturę akademicką w relacji Mistrz–Uczeń.

Według Goćkowskiego (1999) decyzja o zmianie nie jest pojedynczym aktem intelektualnym, ale zindywidualizowanym procesem realizującym się zawsze w czasie, w określonych warunkach zewnętrznych. Przebieg tego procesu jest także wyznaczany właściwościami osobowymi: świadomością własnego położenia oraz odwagą i podmiotową odpowiedzialnością za trwanie w nim lub zmianę. Jest to związane z typem refleksyjności (w znaczeniu Margaret S. Archer, 2007; 2013), to znaczy wewnętrzną

konwersacją w sytuacji między doświadczaniem tradycji naukowej w codziennym kontekście społecznym i środowiskowym a napotkanymi/spotkanymi nowymi sytuacjami. W efekcie możliwe jest utwierdzenie się w pozostawaniu w dotychczasowej tradycji albo mniej lub bardziej radykalne jej zmienianie.

Nierzadko proces zmiany tradycji jest podobny do uprawiania trawnika. Można zaakceptować chwasty na trawniku. Ważne, że jest zielono. Podtrzymanie zieloności jest wystarczające dla dobrego samopoczucia, a nawet uznania społecznego w środowisku. Można stosować doraźne metody, dające chwilowe, nierzadko nawet spektakularne efekty. Nadążać za okolicznościowymi wskazaniem/wymaganiami, modnym przedmiotem badania i/albo paradygmatem badawczym. Jednakże, gdy zależy nam na ładnej trawie (prawdziwych sukcesach naukowych), a trawnik (rzeczywiste, niepozorowane efekty pracy) jest atakowany przez chwasty podejmowany jest wysiłek zmiany. Oddaje to następująca metafora:

Problem polega na tym, że pański trawnik nie jest zdrowy. Jeśli będzie Pan tylko spryskiwał chwasty, zawsze będą odrastać. Musi Pan wyhodować zdrowy trawnik, żeby nie było w nim miejsca na chwasty. Trzeba je zagłodzić. Cóż, tak zrobiłem i rzeczywiście się udało. Wyrosła mocna, gęsta, zielona trawa, nie pozostawiając skrawka na wątłe chwaściki. Zdałem sobie wówczas sprawę, że taka sama strategia zdaje egzamin w zespole lub organizacji. Jeśli tylko „opryskujesz” chwasty – traktujesz problemy, uderzając w nie nowymi przepisami, regulacjami, zasadami i procedurami – one po prostu „odrosną” lub pojawią się w innym miejscu. Natomiast jeśli stworzysz mocną, zdrową kulturę wysokiego zaufania, złoczyńcy szybko się zagłodzią i prędzej czy później odejdą (Covey, Link i Merrill, 2013: 285-286).

Dla niektórych osób uczestniczenie w LSMPiP jest takim przebudzeniem, odkrywaniem, na czym polega uprawa zdrowego trawnika, refleksyjnego podmiotowego sprawstwa w rozwoju osobistym oraz w formułowaniu i rozwiązywaniu istotnych problemów badawczych.

### **Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek jako stosunek wobec własnej tradycji naukowej**

Młode osoby wchodzące w środowisko akademickie podejmują aktywność naukową, dydaktyczną i organizacyjną. Najczęściej zaczynają również poszukiwać (lub inni ich do tego nakłaniają) swojego obszaru badań i w związku z tym mogą być bardzo wrażliwe na nowe doświadczenia naukowe. Pracę na uczelni zaczynają z własnym kodem kulturowym, którego doświadczyły np. w trakcie edukacji szkolnej czy akademickiej. Tu może (choć nie musi) pojawić się trudność. Chodzi o to, że kod ten może być w polu akademickim postrzegany jako nieodpowiedni, np. zbyt ograniczony lub quasi rozwinięty. Jest to stosunkowo szybko „wychwytywane” przez krytyki wzajemne czy autokrytyki. Zmiana własnego kodu kulturowego wymaga jednak dużego autorefleksyjnego wysiłku

i zderzenia z innymi tradycjami kulturowymi, o których pisał Goćkowski (1999). Wymaga to zatem wewnętrznej konwersacji w zetknięciu z warunkami działania, rozumienia własnej sprawczości i krytycznego wglądu w reakcje na nią.

Uczestniczenie w LSMPiP jest przykładem mobilności intelektualnej i emocjonalnej. Wiąże się bowiem nie tylko ze zmianą miejsca codziennej aktywności (dorczone spotkania Letnich Szkół odbywają się atrakcyjnych miejscach, poza ośrodkami akademickimi), organizacji czasu (stacjonarna Letnia Szkoła „pracuje 24/6”), doświadczaniem nowych zwyczajów i rytuałów oraz innych interakcji społecznych, ale także z konfrontowaniem własnych pomysłów i projektów z opiniami innych osób. Umożliwia to odkrywanie nowych problemów i poznawanie metod ich rozstrzygania. Poprzez spotkania z przedstawicielami innych dyscyplin poszerzane są/mogą być perspektywy badawcze, podejmowanie badań inter- i transdyscyplinarnych. Poza tym, a może nade wszystko, tworzone są sieci społeczne, wzrasta kapitał społeczny młodych badaczek i badaczy, tak ważny z punktu widzenia rozwoju nauki (Jaskulska, 2012).

Dzieje się to na każdym etapie funkcjonowania Szkoły. Przygotowując wystąpienie, a następnie tekst do druku oraz prezentując je na LSMPiP, uczestniczki i uczestnicy wrześniego spotkania muszą się mierzyć z merytorycznymi i formalnymi wymaganiami dotyczącymi wystąpień i artykułów naukowych. Wymaga to nieustannego czytania, pisania i poprawiania samego siebie, gruntownego przemyślenia treści. Dokładnego odpowiedzenia sobie na pytania dotyczące celu, planu, struktury tekstu. Dla kogo, po co i w jaki sposób piszę? Czego oczekuję od czytelników/słuchaczy? Wymaga to nieustannego doskonalenia sztuki pisarstwa naukowego. Najpierw każdy sam pracuje nad tekstem, następnie dyskutuje go z Kierowniczkami Szkoły – Marią Czerepaniak-Walczak i Ewą Bochno, potem, po wystąpieniu w czasie Szkoły i po dyskusji z innymi uczestnikami, „zestawia” wszystkie uwagi, komentarze i zaczyna pracę nad kształtem artykułu do „Parezi”<sup>1</sup> i końcowymi wnioskami. Jest to wymiana między uczestnikami Szkoły – Młodymi oraz wykładowcami (nieraz bezpośrednio, nieraz pośrednio poprzez wzajemne czytanie swoich tekstów), która zmusza do studiowania literatury oraz do uwzględnienia oraz pogodzenia perspektywy autora i perspektyw innych uczestników. Takie złożone czytanie, trzymając się schematu Goćkowskiego (1999), sprawia trudność naukową, zmusza do innego oglądu rzeczywistości, poznawania innych niż własne kategorie teoretycznych, metodologicznych czy interpretacyjnych, a przez to prowadzi do rewizji i reinterpretacji sytuacji problemowej/wyjściowej (Goćkowski, 1999: 61). Wymaga, jak mówi Bourdieu w rozmowie z Loic D.J. Wacquant: „zmiany problemów bardzo abstrakcyjnych na całkiem praktyczne poczynania naukowe”

<sup>1</sup> „Parezja” to półrocznik wydawany od 2014 r. pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przez Uniwersytet w Białymstoku. Pełna nazwa czasopisma: „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, <http://www.parezja.uwb.edu.pl/>.

(Bourdieu i Wacquant, 2001: 218). To z kolei wymaga „wystawienia się”, czyli podjęcia wyzwania postawienia sytuacji problemowej. A „im bardziej się »wystawiasz«, tym większą masz szansę na wyniesienie korzyści z dyskusji i co więcej [...] krytyka i rady są bardziej życzliwe” (Bourdieu i Wacquant, 2001: 218).

Wrastając w akademię, młodzi naukowcy i naukowczynie wchodzą też w określone środowisko naukowe. Wiąże się to z ich z pozycją zajmowaną w polu akademickim, np. z dostępem do ludzi, lektur, zespołów czy szkół badawczych i przede wszystkim mistrzyń i mistrzów naukowych. W niektórych szkołach wyższych ten dostęp jest ograniczony lub utrudniony (Bochno, 2009: 157-165). Jest to sytuacja szczególnie trudna, często nawet niedostrzegalna dla osób z mniejszymi zasobami doświadczenia edukacyjnego czy akademickiego. Spotkanie z osobami z innych środowisk, z koleżankami/kolegami, z autorkami i autorami rozpraw naukowych, z ich tekstami i odpowiedziami na stawiane w czasie Szkoły pytania, otwiera na nowe podejście do własnych trosk i pomysłów badawczych. Nawiązane relacje są kontynuowane, owocują też interesującymi tekstami.

Ważną formą wspierania refleksyjnego sprawstwa wobec dotychczasowej tradycji są teksty naukowe, które otrzymują uczestniczki i uczestnicy LSMPiP. Jest to naturalne spotkanie i nierzadko nieoczekiwane, nieoczywiste napotkanie czynnika wywołującego zdziwienie, przebudzenie, sprawstwo. Wyzwała refleksyjność autonomiczną. Jest to wzmocnione refleksyjnością komunikacyjną<sup>2</sup>.

Praca całoroczna wokół tematyki Szkoły w danym roku polega na indywidualnym czytaniu zadanych lektur, przygotowywaniu własnego wystąpienia. Zdarza się też, że uczestniczki i uczestnicy LSMPiP pracują w grupach zadaniowych stworzonych przez siebie lub tworzonych przez Kierowniczkę (np. ze względu na obszar zainteresowań naukowych). To wymaga wielokrotnego spotykania się z tekstem, ale też z innymi osobami. W czasie tych spotkań każdy najpierw indywidualnie, a następnie razem z innymi operacjonalizuje kategorie teoretyczne, wokół których odbywać się będzie Szkoła w danym roku. Jest to, pisząc za Goćkowskim (1999), jednocześnie napotkanie i spotkanie innej tradycji pracy naukowej. Ten sposób pracy pozwala na (z)budowanie wspólnego rusztowania teoretycznego, które nie tylko wpływa na ukonstytuowanie pewnych wzorców zachowań naukowych i również ich zakotwiczenie na przyszłość. Upraszczając, praca taka wpływa na to, że Młodzi i Młode zaczynają tymi kategoriami myśleć, a następnie swobodnie nimi operować przy np. opisie i interpretacjach wyników badań oraz przy wyciąganiu wniosków z badań także innych, nieobjętych

---

<sup>2</sup> Margaret S. Archer wyróżniła następujące (idealne) typy refleksyjności: meta-refleksyjność, refleksyjność autonomiczną, komunikacyjną i refleksyjność pękniętą. Poszczególne typy refleksyjności mają wewnętrzne konsekwencje dla podmiotu działania, dla sprawstwa i zewnętrzne konsekwencje dla społeczeństwa, dla systemu (Archer, 2007)



tematyki kolejnych Szkół. W tej sytuacji pierwotne naukowe działanie – odwołując się do Bourdieu – zostaje wycofanie ze świadomości jako oczywiste w innych sytuacjach, a więc zostają przygotowane matryce kolejnych działań (Bourdieu, 2008) i to nie tylko działań na polu nauki, ale również szerszym polu akademickim i pozaakademickim.

Jednym z kluczowych elementów LSMPiP jest Giełda (P)różności, na której prezentowane są wystąpienia Młodych. Praca nad ich przygotowaniem rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem każdej ze Szkół. Pierwszym etapem są konsultacje tytułu i celu wystąpienia. Odbywa się to przed rozpoczęciem Szkoły w kontaktach z Kierowniczkami (Bis, Braun i Jeziorański, 2016). Zasadę tych konsultacji wprowadziła Maria Dudzikowa. Bardzo dbała o jakość przygotowywanych tekstów, ich zgodność w tematyką danej Szkoły oraz zainteresowaniami Młodej lub Młodego.

Przed prezentacją w czasie Giełdy każde wystąpienie jest konsultowane z Zespołem Konsultacyjnym. Wcześniej zespół ten tworzyły: Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak i Elżbieta Tarkowska. Obecnie poza Marią Czerepaniak-Walczak i Ewą Bochno członkiniami i członkami tego zespołu są profesorki i profesorowie – Mistrzynie i Mistrzowie uczestniczący w Szkole, których dorobek naukowy jest związany z tematyką LSMPiP. W czasie Szkoły Młodzi pracują nad swoimi wystąpieniami, korzystając z konsultacji z Mistrzyniami/Mistrzami oraz koleżeńskich porad. Taka żmudna praca stanowi bardzo ważne doświadczenie. Młodzi doświadczają, często pierwszy raz, że ich problemy naukowe są ważne nie tylko dla nich. Daje to niepowtarzalną okazję do współpracy opartej na zaufaniu, w której sukces każdej z uczestniczek i każdego z uczestników LSMPiP zależy od działań wielu osób. Wynika to z tego, że zaufanie staje się „warunkiem koniecznym, a jednocześnie produktem udanej współpracy” (Sztompka, 2007: 138). Jest czynnikiem refleksyjności, a współpraca stanowi rusztowanie bycia w kulturze, ponieważ „sposobu życia oraz strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bez wsparcia” (Bruner, 2006: 133). Z kolei wsparcie daje poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa, wyzwala działanie naukowe w teraźniejszości i zarządzanie własną aktywnością badawczo-dydaktyczną w przyszłości.

Taka procedura pracy nad wystąpieniem/tekstem pozwala dostrzec inne niż własna perspektywy, sprzyja uwalnianiu się od stereotypów, od balastu przyzwyczajęń i wyjściu poza rutynowe działania. Jest rzeczywistym uczeniem się pracy nad tekstem i pracy z tekstem. Wynika to z tego, że „porządek – podobnie jak nieporządek – zależy od punktu widzenia: aby dojść do uporządkowanego zrozumienia ludzi i społeczeństw, trzeba dysponować kilkoma punktami widzenia, które są dostatecznie proste, by umożliwić rozumienie, zarazem jednak dostatecznie złożone, by pozwolić nam zawrzeć w naszych poglądach skalę i głębię ludzkiej różnorodności” (Mills, 2008: 220). Kolejnym etapem pracy Młodych uczestniczących w Szkole jest przygotowanie tekstu do publikacji. Ostateczna wersja, zamieszczona w wybranym czasopiśmie jest efektem

wcześniejszej pracy (w czasie Letniej Szkoły) oraz opinii osób recenzentów/recenzentek (Czerepaniak-Walczak, Bochno, 2021).

Doświadczenia uczestniczenia w Letniej Szkole stają się źródłem każdego z typów refleksyjności wyróżnionych przez Archer (Archer, 2007: 143). Młode badaczki i młodzi badacze mają możliwość doświadczenia przenikania się, dopełniania refleksyjności komunikacyjnej i autonomicznej oraz dochodzenia do samokontroli bycia w dotychczasowej tradycji naukowej. Refleksyjne rozważania Młodych, wzbudzone i wzmacniane w pracy podczas Letniej Szkoły poprzez spotkania/napotkania, odgrywają kluczową rolę w rozumieniu specyfiki tradycji i własnym potencjałem sprawczym w jej zmienianiu.

## Uwagi końcowe

W spotkaniach LSMP uczestniczą przedstawiciele różnych pokoleń z różnych uczelni w Polsce, posiadający różne doświadczenia naukowe. To tutaj uczeni z dłuższym stażem naukowym dzielą się swoimi umiejętnościami oraz wiedzą z tym młodszym, wkraczającym w rzeczywistość pedagogiczną, naukową, badawczą, wiodącą i karier zawodowych. To tutaj dopełniała się wymiana poglądów, ich integracja, przekaz i rozproszenie, których nosicielami i propagatorami są powracający do swoich miejsc zamieszkania i pracy młodzi pedagodzy (Dembiński, 2019: 41).

**Spotkania i napotkania**, których doświadczają uczestnicy i uczestniczki LSMPiP – co wynika z ich wypowiedzi (Korzeniecka-Bondar, 2011; Kola, 2016) – mogą służyć budowaniu czy rozwijaniu własnej drogi naukowej, gdyż niwelują niemożność (ze względu na słabe pole uniwersytetu czy szkoły wyższej) lub nieumiejętność (ze względu na położenie osobiste) nabywania czy wytworzenie zasobów habitusu naukowego. Często stają się jednocześnie źródłem ogromnego dysonansu poznawczego, który powoduje **przebudzenie i zdziwienie** – a następnie zgodnie z teorią dysonansu **zmianę**. Oczywiście jest to doświadczenie dość przykre, wymagające dużej (auto)refleksyjności. Na LSMPiP uczestniczki i uczestnicy otrzymują nowe lektury, które nie tylko trzeba przeczytać, ale nauczyć się je czytać, aby dostrzec nowe tropy, kategorie. Często pierwszy raz w życiu dyskutują nad własnymi projektami naukowymi, w których nie tylko trzeba przedstawić i argumentować własną perspektywę, ale jeszcze nauczyć się dostrzegać w perspektywach innych nowe interpretacje. Praca ta wymaga ogromnego wysiłku intelektualnego, pozwalającego, jak określa to Goćkowski, na rozpoznania obszarów „uczonej niewiedzy”, która jest równie ważna jak dobre rozeznanie własnej wiedzy i umiejętności (Goćkowski, 1999: 63), a następnie **podjęcia decyzji, co dalej – emigruje? reformuje?** czy podjęcie próby **konwersji**? W tym miejscu należy dodać, że pytania te są dla akademikzek i akademików bardzo frustrujące, ponieważ wymagają najpierw zdiagnozowania, następnie zanalizowania, a potem „przełamania/przerobienia” własnej, pierwotnej drogi naukowej. Młodzi analizują w sposób refleksyjny swoje osobiste troski, ontologiczne, epistemologiczne i etyczne niepokoje badawcze

w świetle okoliczności społecznych, jak również oceniają swoją sytuację społeczną, a także cywilizacyjną w świetle swoich trosk (Archer, 2007: 41). W efekcie możliwe jest wyjście poza dotychczasową tradycję w zakresie przedmiotu badań, paradygmatu badawczego i kultury badawczej.

Sumując powyższe analizy, wskazujemy na przykładzie doświadczeń LSMPiP potencjał relacji/interakcji między postawą wobec własnej tradycji naukowej, tej, w której badacz/ka dorasta(ł/ła), jej stałością i/albo zmianą (morfostazą lub morfogenezą) i systemem wymagań akademickich. Doświadczenie uczestniczenia w Letniej Szkole wyzwalające morfogenezę dotychczasowej tradycji naukowej odbywa się poprzez spotkanie i napotkanie wzbudzające refleksyjność jako kluczowy mechanizm zmiany struktur społecznych (w tym kultury akademickiej z przewagą formalnej hierarchiczności i biurokratyzmu) oraz własnej aktywności badawczej. Przedstawione analizy osadzone w ramie teoretycznej wymagają empirycznej weryfikacji. Jednakże obserwacja karier akademickich wieloletnich uczestniczek i uczestników tej formy pozaformalnego uczenia się roli badaczki/badacza, przełamywania przez nie/przez nich lokalnych tradycji naukowych i dominujących paradygmatów, wskazuje na znaczenie Letniej Szkoły w rozwijaniu refleksyjnego sprawstwa w zmienianiu siebie i struktur społecznych w akademii. Sprzyja rozumieniu znaczenia tej formy wspierania młodych badaczek i badaczy w procesie morfogenezy kultury akademickiej, struktur i hierarchii naukowych oraz sprawstwa.

## Bibliografia

- Archer, M.S. (2007) *Making our Way Through the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (2013) *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bis, D., Braun, K. i Jeziorański, M. (2016) Od pomysłu do wystąpienia, czyli o intelektualnej wyprawie przygotowujących referaty. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 359-366.
- Bochno, E. (2009) Adiunkt – intelektualista czy wyrobnik? *Rocznik Pedagogiczny*, 33, 157-165.
- Bochno, E. (2017) Niektóre pułapki w nabywaniu naukowego habitusu. W: M. Dudzikowa i S. Juszczak (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 25-40.
- Bochno, E. i Bochno, E. (2016) Dobra wasza gwizdzą ptaki. I tego trzymać się trzeba... – trochę historii Letnich Szkół Młodych Pedagogów. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 67-94.
- Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. (red.) (2011) *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. (red.) (2016) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bourdieu, P. (1984) *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2008) *Zmysł praktyczny*. Tłum. M. Falski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P. i Wacquant, L.J.D. (2001) *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Tłum. A. Siwisz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bruner, J. (2006) *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Covey, S., M.R., Link, G. i Merrill, R.R. (2013) *Mądre zaufanie. Jak w czasach kryzysu zaufania budować dobrobyt oraz wyzwalać energię i radość*. Tłum. P. Laskowicz. Poznań: Wydawnictwo D.W. Rebis.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010) Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany. W: J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac (red.) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 53-64.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014) Homo academicus w świetle homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 11-24.
- Czerepaniak-Walczak, M. i Bochno, E. (2021) Od pomysłu przez wystąpienie do publikacji. *Zeszyty Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Rocznik Pedagogiczny*, 43, 241-249.
- Dembiński, M. (2019) Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(26), 41-66.
- Goćkowski, J. (1999) Spotkania i przebudzenia uczonych. W: E. Nowicka i M. Chałubiński (red.) *Idee a zarządzanie świata społecznego. Księga jubileuszowa dla Jerzego Szackiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 57-71.
- Jaskulska, S. (2012) O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym. *Rocznik Pedagogiczny*, 35, 179-184.
- Kola, A.M. (2016) Długoletni plan działania... Letnia Szkoła Młodych Pedagogów jako źródło wiedzy, miejsce spotkań i początek relacji. O swoistej pedagogii LSMP. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 327-352.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2011) Letnia Szkoła Młodych Pedagogów w kontekście kapitału ludzkiego i społecznego. Wypowiedzi uczestników Szkoły. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 49-71.
- Mills, C.W. (2008) *Wyobrażenia socjologiczne*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2007) *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Zysk.
- Twardowski, K. (1933) *O dostojności Uniwersytetu*. Wykład wygłoszony w czasie promocji na doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w Auli Uniwersytetu Jana Kazimierza w dniu 21 listopada 1932. Poznań: Uniwersytet Poznański.