

Autorytet naukowy. Przyczynek do psychologii nauki

Stanisław Kowalik*

Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu

SCIENTIFIC AUTHORITY. A REASON FOR PSYCHOLOGY OF SCIENCE

The article aims to analyse three problems, the solution of which may contribute to the improvement in the value of scientific activity. It focuses on highlighting such changes in the conducting of research which may lead to the creation of psychological barriers impeding the development of original (creative) research. It discusses changes which have occurred in the attitude to scientific authorities. Finally, it presents the consequences for further development of research which the disappearance of the „master – apprentice” relation, which so far has been the guarantee of progress in scientific research, may bring.

Key words: authority, charisma, master-apprentice relation, scientific development

WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł jest może zbyt osobisty jak na tekst zamieszczony w czasopiśmie naukowym. Impulsem do jego napisania jest mój starszy wiek i łącząca się z nim możliwość obserwowania zmian, jakie nastąpiły w sposobie oceniania wartości rezultatów badań naukowych (przejście od kryteriów bardziej jakościowych do ilościowych), w klimacie społecznym w środowiskach naukowych (przejście od badań indywidualnych do zespołów, które w rzeczywistości nie są zespołami lecz zbiorami jednostek, realizujących wspólne zadanie), w coraz większych ułatwieniach w upowszechnianiu wyników własnych badań i dostępności do wyników innych badaczy (niezastąpiony internet). Będąc psychologiem uczestniczyłem w zmianach, jakie dokonywały się przede wszystkim w tym środowisku od początku mojej kariery akademickiej do chwili obecnej, kiedy ją kończę. Kilka dziesiątek lat pracy naukowej pozwoliło mi „odczuć na własnej skórze” na czym te zmiany polegały, jeśli chodzi o przyziemną, codzienną pracę naukową, a nie tylko pojawienie się nowatorskich ujęć teoretycznych psychologicznego funkcjonowania ludzi oraz propozycji metodologicznych prowadzenia badań naukowych. Można więc potraktować ten tekst jako przyczynek do nieistniejącej ale bardzo potrzebnej psychologii nauki.

Obserwacja uczestnicząca pozwoliła mi zdobyć w sposób bezpośredni bogate doświadczenie zawodowe, związane ze zmianami nie tyle w samej Nauce, co związanej z codzienną, rutynową działalnością naukową. Na zdo-

bytym w ten sposób doświadczeniu, chciałbym skupić się przede wszystkim w tym opracowaniu. Myślę, że na ten temat mogę pisać w sposób wiarygodny. Większy kłopot może sprawiać dokonanie oceny kierunków przekształceń, jakie nastąpiły w naukowej działalności psychologów, a szczególnie oceny jej rezultatów. Dlatego postaram się unikać prezentowania własnych opinii w tej sprawie, chociaż niekiedy trudno jest powstrzymać się od nich całkowicie. Chciałbym w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że te opinie nie będą odnosiły się wyłącznie do psychologii. Opisywana modernizacja dotyczy całej nauki. Niektóre dyscypliny są w niej bardzo zaawansowane (nauki biologiczne), inne powoli zaczynają dopiero wprowadzać zmiany organizacyjne (nauki humanistyczne). Psychologia znajduje się chyba w czołówce, jeśli chodzi o te przekształcenia, a tym samym będąc psychologiem od wielu lat, mogę odczuć najwyraźniej przeszkody i ułatwienia, jakie wynikają z wprowadzania NOWEGO do badań naukowych. Wyniki mojej analizy powinny więc zainteresować nie tylko psychologów, ale też przedstawicieli nauk przyrodniczych i humanistycznych.

I jeszcze jedna uwagą wstępna. Analiza zmian jakie następują w działalności naukowej nie ma służyć apoteozie tego, co działo się w niej wcześniej i krytykowaniu jej obecnej kondycji. Nie chodzi więc o nawoływanie do cofnięcia się do wcześniejszego sposobu realizacji badań naukowych. Powrót jest już niemożliwy, ale też nie jest on wskazany. Bardziej chodzi mi o odrzucenie amerykańskich wzorców pracy naukowej, którą przyjmujemy chyba bez wystarczającej refleksji krytycznej. Można mieć chyba nadzieję, że być może jest alternatywne rozwiązanie, gwarantujące rzeczywisty postęp naukowy, które nie będzie zaprzeczać tradycyjnym wartościom nauki, a jednocześnie, w większym stopniu niż teraz, będzie do nich nawiązywać. Artykuł ten dedykuje przede wszyst-

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Stanisław Kowalik, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań.

stanislaw.kowalik@wp.pl

kim tym badaczom, którzy zdążyli już zmodernizować własną działalność na tyle, że można ich uważać za naukowców nowoczesnych.

WĄTPLIWOŚCI WYNIKAJĄCE ZE ZMIAN ZACHODZĄCYCH W PROWADZENIU BADAŃ NAUKOWYCH

To Gaston Bachelard (2002) jako pierwszy zwrócił uwagę, że postawy naukowców wobec prowadzonej przez nich działalności badawczej są zróżnicowane. W oparciu o analizę historyczną badań naukowych, skupionych na wieloletnim rozwiązywaniu konkretnych zagadek naukowych, wyróżnił on dziecienną postawę badawczą, która wyraża się ciekawością i fascynacją badanymi zjawiskami oraz ukierunkowującą działalność naukową na kolekcjonerskie gromadzenie faktów w przekonaniu, że to właśnie jest dowodem myślenia naukowego. Jako drugą wyróżnił on mentorską postawę badawczą. Charakteryzuje się ona usilnym dążeniem do stworzenia jednej ale własnej koncepcji teoretycznej. Jeśli zostanie stworzona taka abstrakcyjna teoria, to badacze-mentorzy poświęcają całą energię na to, aby ją uzasadnić i upowszechnić wśród innych naukowców. Na tyle silnie identyfikują się z własnym osiągnięciem, że nie są zdolni do zaakceptowania rozwiązań alternatywnych. Duma z posiadania takiego „teoretycznego dziecka” sprawia, że niekiedy próbują autorytatywnie narzucać własne poglądy innym. Trzecia postawa naukowa, nazwana bolesną, polega na ciągłym odczuwaniu braku wystarczającej abstrakcji i dokładności w prowadzonych badaniach. Wynika ona z poczucia bezradności poznawczej własnej i innych badaczy wobec chęci pełnego poznania rzeczywistości. Jak pisze Bachelard: „świadomość naukowa bolesna, żyjąca w oparciu o zawsze niedoskonałe interesy indukcyjne, uprawiająca niebezpieczną grę myśli bez wsparcia ze strony stabilnego doświadczenia (chodzi o wyniki badań empirycznych – przypis S.K.); wciąż rozstrajana zarzutami rozumu, nieustannie wątpliwa w szczególówce prawo do abstrakcji, ale pewna, że abstrakcja jest obowiązkiem, obowiązkiem naukowym, że daje wreszcie oczyszczoną myśl o świecie” (s. 14), jest świadomością ciągle odczuwanego braku.

Chociaż Bachelard nie mówi tego wprost, to jednak jego analizy wskazują, że chciałby on wyróżnionym postawom nadać sens rozwojowy. Otóż naukowcy rozpoczynający karierę zawodową charakteryzują się przede wszystkim postawą dziecięcą. Później może się ona przekształcać w postawę mentorską i wreszcie w postawę bolesną. Dodam, że nie każdy badacz musi boleśnie kończyć swojej kariery naukowej. Zdarza się, że niektórzy z nich tkwią w dziecięcym zachwycie nad mnogością uzyskanych danych empirycznych przez całe naukowe życie. Mogą być też tacy, którzy nie mogą wyzbyć się mentorskiego dążenia, aby ciągle wykazywać wyższości własnej koncepcji teoretycznej (a tym samym też własnego umysłu) uznając ją za jedynie prawdziwą. Nie dojdą oni nigdy do przekonania, że absolutna prawda jest nieosiągalna.

W celu uporządkowania dalszej analizy, chciałbym skrzętnie z omówionego podziału postaw naukowych i zastanowić się nad problemem, którego nie poruszył Bachelard w swoim świetnym opracowaniu. Mianowicie chodzi mi o analizę takich sytuacji, w których następuje zetknięcie się, zderzenie, a cała pewnością skonfrontowanie ze sobą badaczy, reprezentujących tak odmienne postawy naukowe. Wcześniej jednak chcę skonfrontować własne doświadczenia związane z wieloletnią działalnością naukową z poglądami Bachelarda.

Pewnie nie wszystkie zmiany jakich doświadczyłem prowadząc badania naukowe zwróciły moją uwagę. Rejestrowałem w swojej świadomości te z nich, które dawały mi satysfakcję ale jeszcze bardziej byłem wyczulony na te, które odbierałem jako bolesne. Do tych ostatnich muszę zaliczyć zanik – dawniej wyraźnie zaznaczonej – podstawowej wartości badań naukowych, jaką miała być możliwość dochodzenia do prawdy o rzeczywistości. Ethos badacza, sens jego działalności, duma z wykonywanej pracy nabierała sensu ze względu na tę wyjątkową wartość. W końcu zaspokojenie własnej ciekawości świata, doprowadzający w sposób niezawodny do coraz pełniejszej wiedzy, a przy okazji sprawdzenie własnych możliwości w tym względzie było tym dążeniem, które nadawało sens życiu ludzi poświęcających się bez reszty nauce, czyniących z dociekań badawczych ciąg frapujących przygód, które można przyrównywać do przygód wielkich podróżników. Poza tym jak pisze Florian Znaniecki (1984) „Wiedza, choć sama nie jest potęgą, daje potęgę ludziom dlatego, i tylko dlatego, że jest czystą teorią, obiektywnym systemem prawd, a człowiek musi znać prawdziwie rzeczywistość, by móc skutecznie nią rządzić” (s. 442).

Obecnie badacze wyzbyli się takiego nastawienia. Pesymistycznie oceniają możliwości przybliżania się do prawdy. Interesuje ich bardziej gromadzenie faktów, niż zastanawianie się nad tym, co one znaczą. Nastawienie to zostało zastąpione przez inne, które można określić jako dążenie do utrzymywania się w granicach poprawności metodologicznej prowadzonych badań naukowych. Współczesna nauka wiele wysiłku poświęca określeniu wzorców działalności naukowej, których respektowanie ma zapewnić obiektywizm w tworzeniu wiedzy naukowej, składającej się z faktów zdobytych w oparciu o badania empiryczne. Opracowywane są bardzo szczegółowe algorytmy takiego działania, a na dodatek, zaopatruje się je dodatkowo preambułą, głoszącą, że wystarczy je dokładnie wypełniać, aby zapewnić uzyskiwanym wynikom wysoki poziom rzetelności naukowej, natomiast ignorowanie ich musi prowadzić do tworzenia wiedzy fałszywej. Mamy wiele takich algorytmów. Jednym z nich, najintensywniej propagowanych we współczesnych naukach empirycznych jest tzw. badanie naukowe oparte na dowodach. Już sama nazwa tego wzorca prowadzenia badań naukowych ma paradoksalny wydźwięk. Oznacza, że wcześniejsze badania pomijały te dowody. Podważana jest więc tradycja różnorodnych sposobów rozwiązywania problemów badawczych, poszukiwania takich

metod badawczych, które byłyby najbardziej adekwatne do postawionego problemu. Idea badań opartych na dowodach została stworzona ze względu na konieczność weryfikacji wartości różnych metod leczniczych, rehabilitacyjnych, wychowawczych, reklamowych. Rację ma więc Jerzy Brzeziński (2016) gdy pisze: „praktyka kliniczna ma tylko wówczas sens, gdy odwołuje się wprost do wiedzy naukowej powstałej na gruncie praktyki badawczej psychologii po prostu” (s. 83). Z tego względu zaczęto posługiwać się określeniem „interwencja oparta na dowodach naukowych”. Niestety, bardzo szybko i w sposób prawie niezauważalny, wzorce tam wypracowane, zostały przeniesione na całą działalność badawczą, co znalazło swój wyraz w drobnej zmianie językowej: „badania oparte na dowodach”. Obecnie lansowany jest więc jeden, uniwersalny wzorzec naukowego poznania, uznawany za właściwy w rozwiązywaniu wszystkich problemów naukowych. Posłużenie się nim ma być gwarancją właściwego realizowania pracy badawczej (Henriques i Sternberg 2004, Sexton, Hanes i Kinser 2000). Takie działanie zwalnia badaczy od trudnej czynności, zastanawiania się, jak mają się rezultaty ich pracy do prawdy. Sprawa jest prosta – wyniki badań muszą być prawdziwe, ponieważ osiągnięte zostały przy pomocy metody gwarantującej ich prawdziwość. To zdecydowanie ułatwia ocenę wartości tak pozyskiwanej wiedzy o rzeczywistości. Przykładem takiego ułatwienia może być ocena prac naukowych. Ich recenzent porównuje je zwykle ze wzorcem badań opartych na dowodach. Nie zastanawia się już nad znaczeniem przedstawionych faktów z punktu widzenia akceptowanej aktualnie wiedzy naukowej, nie poszukuje w niej nowości, oryginalności, ważności jeśli chodzi o ugruntowanie lub podważanie prawdziwości obowiązujących przekonań o rzeczywistości. Istotna jest zgodność ocenianej procedury postępowania naukowego z jedynie właściwym wzorcem uprawiania nauki. Ostatnio zadałem sobie trud przeanalizowania recenzji artykułów, zgłoszonych do czasopism naukowych i recenzji uzasadniających awanse naukowe. Obliczyłem, że w 30-tu recenzjach 85% uwag odnosiło się do spraw formalnych i ogólnikowych pochwał, a tylko niewielka reszta miała charakter merytoryczny. Warto w tym miejscu podkreślić, że te uproszczenia i ujednolicenia w prowadzeniu badań naukowych zaczynają obowiązywać także w sposobie prezentowaniu wyników badań. Coraz częściej autorom artykułów narzuca się określony schemat ich pisania. Musi być w takim tekście koniecznie cel badań (co nie musi oznaczać wyprowadzonego teoretycznie problemu badawczego), metoda badań (w której trafność narzędzi pomiarowych staje się drugorzędna, ważna jest ich powszechność użytkowania), prezentacja wyników i ich dyskusja (gdzie najczęściej poszukuje się zgodności własnych wyników z wynikami innych badaczy a bardzo rzadko próbuje się odnieść je do jakiejś koncepcji teoretycznej) i na koniec niezbędne jest jeszcze wskazanie kierunku dalszych badań (ustalanego bez składu i ładu, gdyż trudno zrobić to inaczej bez posiłkowania się wiedzą teoretyczną). Swoista konwencja pisarska, przy-

pominająca często bezrefleksyjnie powtarzaną mantrę nie musi przyczyniać się do wzrostu precyzji opracowywanych tekstów naukowych, a już z całą pewnością nie ułatwia replikowalności opisywanych badań – jest tylko ułatwieniem pracy recenzentom. Uniformizacja prezentowania efektów pracy naukowej polega też na systematycznym deprecjonowaniu innych form publikacyjnych: monografii naukowych i popularnonaukowych, esejów naukowych, prac przeglądowych. Niedługo jedynym rezultatem tej działalności będą – identyczne w formie – artykuły prezentujące wyniki badań własnych (nazywane nie wiadomo dlaczego pracami oryginalnymi, tak jakby inne miałyby być pracami wtórnymi) i tzw. metaanalizy wyników badań empirycznych uzyskanych przez innych badaczy.

Problem jest jednak poważniejszy i można go sformułować w postaci następującego pytania: do czego mają odnosić się te dowody empiryczne, tak skrupulatnie gromadzone przez współczesnych badaczy? Nie chodzi przecież o prawdę naukową (w algorytmach poprawnościowych nie zwraca się zupełnie uwagi na ten problem). Śledząc i porównując ze sobą publikacje pisane dawniej i współcześnie można zauważyć charakterystyczną zmianę. O ile dawniej badania empiryczne koncentrowały się na weryfikowaniu teorii naukowych, to obecnie teorie zostały zastąpione przez modele teoretyczne. Istota tej zmiany polega – tak się mi wydaje – na przeformułowaniu celów nauki. Dawniej szczególnie nacisk kładziono na proces wyjaśniania badanej rzeczywistości, obecnie eksponowana jest przede wszystkim prognostyczna funkcja tych badań. Popularne obecnie modele teoretyczne zawierają zbiory różnorodnych czynników, które powinny – zdaniem ich twórców – współokreślać zmienność stanów badanej rzeczywistości (poziomu satysfakcji życiowej, zachorowania na depresję, bycia bezrobotnym, stosunku wobec migrantów, warunków meteorologicznych itd.), która interesuje nie tylko badacza ale przede wszystkim praktyków, którzy liczą na to, że będą bardziej skuteczni w swoich działaniach dzięki wykorzystaniu wiedzy naukowej. W tym względzie wszystko zostało odwrócone. Jeszcze niedawno badacze zajmujący się rozwiązywaniem tzw. problemów podstawowych patrzyli z góry na tych, którzy reprezentowali nauki stosowane. Dziś tych pierwszych jest coraz mniej. Trudno jednak dziwić się tej tendencji, skoro na finansowanie mają szansę te badania, których wyniki mogą natychmiast być wykorzystane w praktyce.

Zmienił się także klimat pracy naukowej na uniwersytetach i innych instytucjach badawczych (Leisyte i Dee 2012). Osobiście pamiętam ciekawe i twórcze dyskusje naukowe, nieformalne seminaria prowadzone przez wybitnych filozofów, socjologów, pedagogów, prawników w których uczestniczyłem z przyjemnością jako psycholog, ponieważ czułem jak bardzo pomagają mi w rozwoju naukowym. Pamiętam również ile osób czytało maszynopisy moich artykułów przed opublikowaniem i ile czasu poświęcałem na ich poprawianie pod wpływem otrzymanych uwag krytycznych. Krytyka naukowa w zasadzie

całkowicie zanikła już w nauce. Nikt nie zajmuje się nią publicznie (np. zamieszczając polemiczne teksty w czasopiśmie naukowych, podejmując istotne i kontrowersyjne zagadnienia w dyskusjach konferencyjnych, a nawet prowadząc spory naukowe w prywatnych rozmowach). Przed dwoma laty w „Czasopiśmie Psychologicznym” zamieściłem polemiczny artykuł na temat kondycji współczesnej psychologii. Rezonans na ten tekst był mierny. Trzy osoby zechciały wyrazić swoją opinię. A i tak cieszyłem się, że chociaż one wykazały zainteresowanie moim stanowiskiem, mogła przecież być reakcja zerowa. Nikt nie ma czasu na zajmowanie się pracą innych. Każdy zajęty jest własnym wycinkowym problemem, jaki musi rozwiązać prowadząc badania empiryczne, a potem za wszelką cenę publikować artykuły (koniecznie po angielsku) w zagranicznym czasopiśmie, posiadającym tzw. IF (impact factor). Zdarza się, że za możliwość publikacji musi jeszcze zapłacić. Nikt już nie pamięta, że w latach 70-tych można było otrzymać wynagrodzenie nie tylko za monografię naukową ale także za opublikowany artykuł. Często sobie myślę: gdzie podziały się te miejsca pracy naukowej, w których odczuwało się jakieś sacrum, wynikające z tradycji przebywania w nich wybitnych uczonych, powoływania do życia szkół naukowych, powstawania nowatorskich pomysłów teoretycznych i upadania koncepcji, które były zastępowane przez koncepcje bardziej wartościowe. Mówiąc ogólnie obecne instytucje naukowe bardziej przypominają fabryki, w których produkuje się wyniki badań. Jest ich coraz więcej, a więc produkcja także jest zwielokrotniona na tyle, że trudno jest przedrzeć się przez te wszystkie publikacje. Trzeba przeczytać 100 tekstów, aby znaleźć coś interesującego w jednym z nich. Łatwość publikowania jest przecież znacznie większa teraz niż dawniej.

Kończąc ten fragment analizy, wymienię jeszcze raz najistotniejsze zmiany, jakie dokonały się w nauce w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat:

- nastawienie polegające na włączaniu wyników własnych badań w system wiedzy naukowej uznawanej za prawdziwą przekształcone zostało w nastawienie polegające na dostosowaniu własnych badań do dominującego wzorca postępowania naukowego;
- przedefiniowanie celów badań naukowych polegające na uchylaniu się od wyjaśniania badanej rzeczywistości (zanik teorii naukowych), przy jednoczesnym eksponowaniu wartości prognostycznej tych badań (eksponowanie modeli teoretycznych);
- unikanie głębszych refleksji teoretycznych, które umożliwiłyby określenie znaczenia własnych badań w odniesieniu do całości wiedzy zgromadzonej w ramach danej dyscypliny naukowej zamienione zostało na wzrost intensywności produkcji tekstów naukowych, spełniających w najwyższym stopniu formalne standardy metodyczne i edytorskie.

W świetle dokonanej analizy można dość łatwo zauważyć, że działalność naukowa współczesnych badaczy charakteryzuje w coraz większym stopniu bachalardowska postawa dziecinna. Wypiera ona skutecznie postawę mentorską i postawę bolesną. Może należałoby do tej klasyfikacji dodać jeszcze jeden typ postawy – bezmyślną. Wydaje mi się, że coraz więcej jest takich pracowników nauki, których nie potrafię zrozumieć. Nie chcą albo nie potrafią myśleć teoretycznie, gromadzą poprawnie dane ze swoich badań po to, aby mieć jak najwyższe wskaźniki ilościowe uzyskiwane za swoją „produkcję” naukową. Poznanie ich nie interesuje, koncentrują się wyłącznie na wycenie ich pracy w postaci uzyskanych punktów potrzebnych do awansu naukowego.

Nie chcę radykalnie oceniać tej zmiany – przynajmniej wprost. Trudno byłoby ustalić kryteria takiej oceny, a przede wszystkim zbyt mało upłynęło czasu, aby można już teraz pokusić się o formułowanie jednoznacznych opinii w tej sprawie. Mogę jednak postawić chyba sensownie pytania: co jest jej źródłem?, dlaczego postawa dziecinna i bezmyślna zdominowała dwie pozostałe postawy badawcze?, jaką rolę w tym przekształceniu odgrywają osoby, które tradycyjnie odpowiadają za rozwój badań naukowych, czyli profesorowie będący przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych? Odpowiadając na te pytania, nie będę odwoływał się do wiedzy potocznej. Opini na temat ciągle reformującej się po 1989 roku polskiej nauki sformułowano mnóstwo. Eksperti od badań naukowych robią to jednak w sposób intencjonalny, kierując się jakimś interesem politycznym albo wiedzą potoczną (osobistymi wyobrażeniami), jak powinien przebiegać dalszy rozwój nauki. Sam także zwracałem uwagę, że powrót do dziecinnej postawy naukowej jest być może konsekwencją ułatwień, jakie w prowadzeniu badań empirycznych pojawiły się w związku z możliwością statystycznego opracowywania wyników badań przy użyciu komputerów (Kowalik, 2011). Po co formułować hipotezy wywiedzione z teorii naukowych, aby w ten sposób, racjonalnie ukierunkowywać proces zdobywania informacji. Można przecież robić to totalnie: zbierać wszystko co się da, poddać zdobyte dane obróbce statystycznej, a potem zastanawiać się co te wszystkie korelacje, mediacje, kowariancje znaczą, jaki mają sens teoretyczny.

Solidniejszym wyjaśnieniem każdej zmiany społecznej jest odwołanie do odpowiednich koncepcji teoretycznych. Ponieważ kluczową sprawą dla zachodzących zmian w prowadzeniu badań naukowych jest zdominowanie umysłów bardziej dojrzałych (mentorskich i bolesnych) przez umysły mniej dojrzałe (dziecinne i bezmyślne), można dookreślić cały problem w kategoriach relacji mistrz-uczeń, a mówiąc dokładniej zaniku tej relacji, która przez stulecia była nieformalna, ale jednak zasadniczą podstawą przygotowania do pracy młodych adeptów nauki przez uczonych o ugruntowanej reputacji naukowej. Koncepcje autorytetu są chyba najbardziej odpowiednie aby bardziej wnikliwie objaśnić ten problem.

POSZUKIWANIE KONCEPCJI AUTORYTETU PRZYDATNEJ DLA PROWADZONEJ ANALIZY

Problem polega na tym, że upowszechnione w naukach społecznych poglądy na określanie tego, kim lub czym jest autorytet różnią się dość istotnie między sobą. Zajmując się tym zagadnieniem można zauważyć, że istnieją przynajmniej trzy stanowiska w pojmowaniu autorytetu. Najwcześniej uformowało się rozumienie autorytetu jako szczególnych właściwości przypisywanych osobom, które mają do wykonania określone posłannictwo. Za Mihaijem Murariu (2017) można je określić jako charyzmatyczne. Słowo „charyzma” wywodzi się z greckiego określenia charis, co oznacza: duchowy dar, łaskawość, życzliwość. Zaczęto posługiwać się tym określeniem już w I wieku nowej ery we wczesnochrześcijańskim Kościele. Jedną z pierwszych osób, której przypisano charyzmę był niewątpliwie św. Paweł z Tarsu (Pollock, 1971). Uważano, że jako wybraniec Boga, został on przez niego wyposażony w szczególne przymioty, ponadprzeciętną wiedzę i uzdolnienia do głoszenia tej wiedzy. Dzięki nim stał się niezwykle skutecznym przekazicielem woli bożej. Autorytet charyzmatyczny łączył się tutaj przede wszystkim z wypełnianiem funkcji nauczyciela, który mógł pozyskiwać uczniów poprzez wyjątkowe zdolności przekonywania do własnego światopoglądu. Ostatni cesarze Rzymu wykorzystali w podobny sposób charyzmę do utrwalania swej władzy politycznej. Uznanie siebie i swoich następców za tzw. pomazańców bożych oznaczało jednak, że taki autorytet przestał pełnić funkcję transmitera boskich życzeń, lecz stał się uzasadnieniem posiadanej władzy nad poddanymi. Uznanie boskiego przyzwolenia na sprawowanie władzy politycznej było równoznaczne z żądaniem posłuszeństwa ze strony tych, którzy nie byli pomazańcami Boga. Podobną drogę wybrali nieco później reprezentanci Kościoła. Nagminnie zaczęli przypisywać sobie dar reprezentowania Boga na Ziemi, niezależnie od posiadania wyjątkowych uzdolnień. Nie mając osobistej charyzmy chcieli być uznawani za ludzi wyjątkowych z racji bycia przedstawicielami Kościoła katolickiego.

Przeciwko tak zdegradowanemu charyzmatycznemu autorytetowi duchowieństwa, zaprotestował pod koniec XIX wieku teolog protestancki, Rudolph Sohm (Murariu, 2017). Uważał, że biurokratyczny Kościół katolicki wypaczył znaczenie charyzmy – odebrał on charyzmę wyjątkowym ludziom i przekazał instytucjom. Każdy kto reprezentował instytucje kościelne miał prawo do uznania siebie za postać charyzmatyczną. Nieistotne były już osobiste przymioty duchownych, liczył się autorytet Kościoła. Sohm uważał, że autorytet oparty na charyzmie przysługuje wyłącznie wybitnym jednostkom. Wpływ na innych uzyskiwany jest wyłącznie poprzez uznanie ich wybitnych atrybutów. To zwolennicy decydują o tym, kto staje się dla nich autorytetem, co jest równoznaczne z akceptacją jego misji społecznej i dobrowolnemu uznaniu prawa osoby posiadającej charyzmę do kierowania nimi. Powiązanie autorytetu z tradycją lub określonymi instytucjami jest równoznaczne z jego depersonalizacją.

Osoby przeciętne same zabiegają o to, aby stać się autorytetami – wymuszając posłuszeństwo innych, faktycznie są często pseudoautorytetami. W obu przypadkach mamy do czynienia z pseudoautorytetami. Nie ma to nic wspólnego z charyzmą, chociaż w pewnych przypadkach może dochodzić do nałożenia się na siebie osobistego autorytetu z pseudoautorytetem społecznym.

Warto zauważyć, że do podobnych ustaleń doszedł Max Weber (2004), podejmując próbę wytłumaczenia zjawiska współczesnej władzy biurokratycznej. Jego zdaniem jej powstanie poprzedzone było pojawieniem się charyzmatycznego autorytetu, określonego jako: „władzy sprawowanej nad ludźmi, której (ci zdominowani) poddają się z racji swej wiary we właściwości tej określonej osoby” (s. 92). Po nim wykształcił się autorytet tradycyjny, rozumiany jako: „to do czego zdołaliśmy się przyzwyczaić w życiu codziennym i co stanowi dla nas niezłomną normę naszych działań” (s. 92). Wreszcie ostatnia w kolejności forma sprawowania władzy opiera się na autorytecie biurokratycznym. Jak pisze autor tej koncepcji: „chodzi tu o niepersonalny związek z globalnie ujętym rzeczowym „obowiązkiem wynikającym z pełnionego urzędu”, który razem z odpowiadającym mu prawem do wykonywania władzy (kompetencja) został trwale określony przez racjonalnie ustanowione normy” (s. 95).

Powyższa klasyfikacja mająca niewątpliwy walor porządkujący, przedstawiła problem autorytetu w sposób dość uproszczony. Przede wszystkim uproszczeniu uległo rozumienie autorytetu charyzmatycznego. Zajmując się problematyką władzy, Weber uwypuklił tylko jeden, i to nie najistotniejszy, aspekt charyzmy: chęci dominowania, kierowania ludźmi przez osoby, które ze względu na osobiste zdolności przywódcze uzyskują pociągnięcia za sobą innych ludzi, doprowadzając do istotnej reorganizacji życia społecznego. Pomiął on zupełnie inne ważne cechy autorytetu obdarzonego charyzmą: to, że osoby te dysponują ponadprzeciętną wiedzą, to, że wiedzę tą starają się upowszechniać, wreszcie to, że pełnią funkcję pośrednika w przekazywaniu tej wiedzy innym ludziom. Ich rola społeczna nie wynika więc z chęci dominowania nad innymi lecz z chęci służenia im, troszczenia się o ich los, zabiegania o poprawę warunków życia poprzez zmianę porządku społecznego. Poza tym Weber, wyodrębniając i opisując szczegółowo trzy rodzaje sprawowania władzy, pominął zupełnie wyjaśnienie procesu, który umożliwił przekształcanie się autorytetu charyzmatycznego w kolejne jego wersje. A to jest może najciekawsze – ścieranie się ze sobą autorytetów opartych na odmiennych podstawach, gdy jeszcze współwystępują ze sobą i żaden nie uzyskał przewagi w pozyskiwaniu zwolenników.

Mimo wskazanych uproszczeń teoria autorytetu Webera zdominowała całkowicie publiczne myślenie o tym problemie. I to jest również fascynującym poznawczo zagadnieniem, jak przekształcanie się autorytetu indywidualnego (charyzmatycznego) w autorytet zbiorowy ludzi zarządzanych przez biurokratyczne elity. Chcę tutaj sformułować hipotezę, że promowanie weberowskiej

koncepcji autorytetu może mieć uzasadnienie polityczne (Kowalik, 2006). Ideologia neoliberalna i jej urzeczywistnienie w postaci stworzenia porządku społecznego opartego na istnieniu państw o ustroju demokratycznym, a ostatnio próby tworzenia zglobalizowanej organizacji życia społecznego znajduje wsparcie w koncepcji autorytetu, która wykazuje, że autorytety indywidualne (charyzmatyczne) mogą być zagrożeniem dla wolności i niezależności ludzi. Zgodnie z koncepcją Webera tego typu władza jest nieracjonalna i z pewnością mniej przewidywalna z punktu widzenia stabilizowania istniejącego ładu społecznego. Nic więc dziwnego, że przedstawia się wiele argumentów, które uzasadniają konieczność walki z tymi autorytetami. Między innymi wykorzystuje się holocaust do tego, aby udowodnić, że charyzma Hitlera doprowadziła do tak wielkiego nieszczęścia milionów Żydów. R.S. Ezekiel (1995) prowadząc badania nad rasistowskimi autorytetami, w następujący sposób charakteryzuje ich mentalność: „Rasistowski przywódca przyjmuje, że inni ludzie są głupi (...) Dzieli ich na dwie kategorie: takich, którzy są silni i takich, którzy tej siły nie posiadają. Z silnymi liczy się a słabymi pogardza, ale nie wyklucza ich we własnych działaniach, gdyż oni także czynią go jeszcze silniejszym” (podano za Duncan, 2003, s. 182).

Wskazuje się także, że to wojna USA w Wietnamie obnażyła ostatecznie negatywne oddziaływanie autorytetów na życie społeczne, co zostało dostrzeżone i zablokowane przez członków ruchu hippisowskiego (Pace, 2000). Jeśli chodzi o psychologię, to niewątpliwie duże zasługi w zwalczaniu autorytetów indywidualnych ma Theodor Adorno, który w swoim tłumaczeniu zbrodni hitlerowskich doprowadził do nadmiernego zatarcia granicy między autorytetem i osobowością autorytarną. Największy rezonans społeczny wzbudził jednak słynny eksperyment Stanleya Milgrama (1978) nad posłuszeństwem. Wykazał w nim, że ludzie generalnie zdolni są do okrutnego postępowania, jeśli nakłaniać do tego będą osoby, które uznane zostaną za autorytety. W ten sposób uzyskano wiarygodny dowód na zagrożenie społeczne jakie mogą wywołać autorytety, czego domyślano się analizując mechanizmy mordowania Żydów i przedstawicieli innych narodowości w obozach koncentracyjnych albo też równie wstrząsające ekscesy zdarzające się w sektach religijnych (np. zbiorowe samobójstwa wyznawców Charlesa Mansona). Mimo wielu replikacji tego eksperymentu, w których wykazano, że Milgram dopuścił się nadmiernej generalizacji w swoim wnioskowaniu, mało kto ośmiela się ją podważać (Blass i Schmitt, 2001; Bocchiaro i Zimbardo, 2010).

Warto przy okazji zauważyć, że w ramach obecnej organizacji życia społecznego nie zwalczą się autorytetów całkowicie. Jeśli reprezentanci biurokratycznego porządku społecznego dobrze wypełniają swe role społeczne, mogą liczyć na uznanie poprzez zaliczenie ich do autorytetów społecznych. Muszą jednak spełnić kilka warunków: chodzi o rezygnację z osobistej niezależności, wypełnianie swej roli społecznej w sposób zgodny z przy-

pisanyymi jej wymaganiami i poddanie się kontroli biurokratycznej. Taki sposób nabywania autorytetu Morris Zelditch (2001) nazywa autoryzacją autorytetu przez zwierzchników. W związku z tym nasuwa się jednak pytanie: czy osoby godzące się na takie funkcjonowanie społeczne mogą być uznane za autentyczne autorytety społeczne?

Podsumowując ten fragment analizy chciałbym stwierdzić, że wykreowany i ciągle propagowany wizerunek roli autorytetów w życiu społecznym pełniących funkcję wspierającą w stosunku do biurokracji zarządzającej organizacją życia społecznego nie jest na szczęście jeszcze jedyną formą autorytetu, chociaż staje się on autorytetem dominującym. Ciągłe istnieją jeszcze, także na szczęście, dwie jego inne formy: ta która odwołuje się do tradycji kulturowych oraz ta która odwołuje się do indywidualnej charyzmy. W wersji aktualnej pierwsza forma autorytetu tworzona jest przez twórcze dokonania ludzi żyjących lub zmarłych. Ich poglądy lub działania polityczne, religijne, naukowe, artystyczne są na tyle wartościowe (oryginalne, przekonujące, adekwatne do rzeczywistości), że inspirują innych do zmiany własnych poglądów i działań. Inspiracja ta polega na tym, że duże zbiorowości ludzi, akceptując je, zaczynają posługiwać się nimi we własnym myśleniu. Nowatorskość poglądów ale też ich trafność w stosunku do istniejącego zapotrzebowania społeczeństwa żyjącego w określonym miejscu i czasie uznawana jest za tak dużą wartość, iż ich twórcom przypisywane określenie bycia autorytetem (Kowalik, 2008). Uznanie kogoś za mądrzejszego od reszty jest oczywiście dobrym uzasadnieniem akceptacji jego punktu widzenia na rzeczywistość, upewnia, że nasz wybór odnośnie pojmowania świata jest właściwy.

Lech Witkowski (2009, 2008, 2011) polski filozof, który chyba jak nikt inny poświęcił wiele prac badawczych temu rodzajowi autorytetu, zwraca uwagę, że ich pojawianie się jest niezbędne dla rozwoju kultury. Ciągłe odczytywanie świata po nowemu zapobiega stagnacji społecznej, umożliwia nadawanie wspólnych znaczeń nowym zjawiskom społecznym, jakie pojawiają się wokół nas, sprzyja określaniu własnego do nich stosunku oraz wzbogaca własną egzystencję poprzez uwrażliwianie na rzeczy, które byłyby niezauważalne bez wyakcentowania ich przez autorytety kulturowe. Wspomniany badacz zwraca jednak uwagę, że w stosunku do tych autorytetów, prowadzona jest polityka niezauważania lub negowania ich wartości. Negowana jest wartość tradycji, akcentowana jest przede wszystkim teraźniejszość. Jest to logiczne z punktu widzenia neoliberalizmu. Nad historią nie można już sprawować kontroli, a więc tradycja jest zbędna, chyba że zamienimy ją w politykę historyczną i dawny dorobek kulturowy zaczniemy wykorzystywać zgodnie z własnymi interesami.

Druga forma autorytetu oparta na szczególnych atrybutach jednostki analizowana jest przede wszystkim przez psychologów, szczególnie tych, którzy nawiązują w swoim myśleniu do psychoanalizy. Jej twórca analizował ten problem w różnych jego aspektach (Freud, 1998).

Jednak najważniejsze ustalenia można przedstawić w sposób następujący. Każde dziecko przechodzi pewnego rodzaju trening, który można nazwać oswojeniem się z autorytetem rodziców. Proces ten rozpoczyna się od utworzenia się relacji w której rodzice występują początkowo w roli „autorytetu” zewnętrznego w stosunku do dziecka, nastawionego narcystycznie na natychmiastowe zaspokojenie własnych popędów. Rodzice przejmują kontrolę nad tym procesem, narzucając dziecku określone standardy postępowania i jednocześnie dostarczają mu tego co jest potrzebne do życia w niezawodny sposób. W ten sposób tworzy się u dziecka poczucie zaufania do rodziców i jednocześnie powstaje relacja przywiązania między nimi (Milch i Orange, 2000).

W wieku czterech lat dziecko uzyskuje już możliwość mentalizacji wymagań jakie stawiają mu rodzice. Oznacza to, że zaczyna się u niego formować „superego”. Składa się ono nie tylko z uwewnętrznionych norm społecznych, ale również z wyidealizowanego wizerunku rodziców. Dzieci podziwiają swoich rodziców. Marzą o tym, żeby mogły być tak samo silne, mądre, nieomyłne, interesujące dla innych jak mama i tata. Zinternalizowany autorytet rodziców staje się głównym motywem do doskonalenia siebie (Ornstein, 1978). Jednocześnie pomaga on dziecku w powstrzymaniu impulsywnych zachowań, które uznawane są jako niezgodne z przejętym ideałem. Rodzice ze względu na ich szczególne miejsce (zaspakajanie potrzeb i dostarczanie poczucia bezpieczeństwa) stają się dla dziecka obiektami godnymi zaufania, czyli stają się dla dziecka autorytetami wewnętrznymi. Jak pisze Erik H. Erikson (1997): „proces rozróżniania między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne, jest źródłem projekcji i introjekcji, które są naszymi najgłębszymi i najbardziej niebezpiecznymi mechanizmami obronnymi. W procesie introjekcji odczuwamy i działamy tak, jak gdyby zewnętrzne dobro stało się wewnętrznym pewnikiem. Podczas projekcji ból wewnętrzny odczuwamy jako coś zewnętrznego: ludzi, którzy są dla nas ważni, wyposażamy w zło, które de facto tkwi w nas” (s. 259). Dopiero gdy uwewnętrzniony autorytet rodziców zostanie przekształcony w sumienie, dziecko uzyskuje zdolność do autonomicznego kierowania własnym zachowaniem. Poza tym dostrzega własne słabości i braki, a to jest punktem wyjścia do dalszego doskonalenia samego siebie.

Wielu uczniów Freuda nawiązywało do tej koncepcji, rozwijając ją w taki sposób, aby można ją odnieść do wyjaśnienia roli autorytetów w życiu osób dorosłych. Powróćmy do tej kwestii w dalszej części analizy. W tym miejscu chciałbym tylko podkreślić, że autorytet w rozumieniu psychoanalitycznym przypomina w dużym stopniu to wszystko, co napisałem o charyzmie. Rodzice w relacji z dzieckiem pełnią przede wszystkim funkcję przekaziciela określonej wiedzy społecznej. Ich rola socjalizacyjna jest zasadnicza jeśli chodzi o odpowiednie przygotowanie dziecka do przyszłego życia (Kowalik, 2013). Można także powiedzieć, że cały czas zainteresowani są wspieraniem dziecka w jego aktualnym rozwoju (zaspokojenie potrzeb, dostarczanie poczucia bezpieczeństwa). Wresz-

cie mają przewagę nad dzieckiem pod każdym względem ale jej nie wykorzystują w sposób egoistyczny. Wręcz odwrotnie, poświęcają wiele ze swojego życia, aby ułatwić dalsze szczęśliwe życie własnemu dziecku.

Teraz nadszedł wreszcie ten moment, aby dokonać wyboru spośród trzech koncepcji autorytetu tej z nich, która nadawałaby się najbardziej do analizy zaniku w codziennym życiu naukowym, uświęconej tradycją, relacji mistrz-uczeń. Częściowo problem ten został już rozwiązany. Wskazując na historyczną zmianę w rozumieniu autorytetu i sprowadzeniu go do jednego tylko wymiaru – chęci sprawowania władzy i wymagania posłuszeństwa – wykazałem, że na poziomie semantycznym uczyniono z niego zagrożenie społeczne. Tak więc pojawienie się autorytetów w nauce, także zaczęto uznawać za zjawisko niewskazane. Poza tym można przypuszczać, że w im większym stopniu nauka zarządzana jest przez biurokratów, tym większe mogą być ich obawy przed niezależnymi autorytetami. Tylko poprzez podporządkowanie ich sobie, można zagwarantować spokojne kierowanie tą praktyką społeczną, zgodnie z własnymi wyobrażeniami odnośnie jej dalszego rozwoju. Takie konstatacje są jednak niewystarczające do wykazania, co tracimy jako naukowcy wypierając z tej działalności autorytety.

KONFRONTACJA AUTORYTETU NAUKOWEGO Z OBECNĄ ORGANIZACJĄ ŚWIATA NAUKI

Wszyscy zgodzą się chyba z tezą, że świat jest zbyt piękny, a życie zbyt cenne, aby przejść przez nie w sposób byle jaki, czyli je zmarnotrawić. Wydaje się więc, że warto zwiększać sobie szansę na spełnienie się w życiu, korzystając z doświadczenia ludzi, którzy dużą część własnego życia mają już za sobą i udowodnili, że potrafili dany im czas zagospodarować w wartościowy sposób. Takich ludzi można nazwać kandydatami do stania się autorytetami dla młodszych. Tak więc autorytetem może być osoba żyjąca na tyle długo, aby miała czas udowodnić, że coś znaczącego w nim osiągnęła. Dowody na to mogą być różne: zdobyte uznanie społeczne, stworzone dzieła o szczególnej wartości, istniejące grono zwolenników i uczniów. Najlepiej jeśli tych dowodów będzie wiele i będą one różnorodne. Wtedy szansa na zrobienie błędu w wyborze są mniejsze.

W różnych dziedzinach życia zawsze istniało zróżnicowanie, jeśli chodzi o zapotrzebowanie na autorytety. Wydaje się, że w tych jego sferach, gdzie występowała duża niepewność odnośnie realizacji własnego życia z sukcesem, zainteresowanie poszukiwaniem ich było największe. Tam także najczęściej pojawiali się kandydaci do pełnienia tej roli. Anthony Giddens (2001) zauważa, że prowadzenie działalności naukowej można zaliczyć do takiego obszaru życia społecznego o podwyższonym ryzyku popełniania błędów życiowych. Szczególnie w przełomowych momentach życia, a takim niewątpliwie jest początek kariery naukowej, pojawia się więc większa gotowość do podporządkowania się autorytetom, gdyż to pomaga przezwyciężyć poczucie niepewności. Oczywi-

ście nie wszyscy zgodzą się z moim stanowiskiem. Przykładowo omówione wcześniej stanowisko Witkowskiego w sprawie rozumienia autorytetu naukowego jest zdecydowanie szersze. Zgodnie z nim, autorytetem nie musi być koniecznie osoba żyjąca. Chodzi przede wszystkim o to, czy jej dorobek naukowy jest w stanie wzbudzić ferment intelektualny, a w konsekwencji prowokować do krytyki istniejącego ładu społecznego i zaangażowania się w jego zmianę. Jednakże podkreśla on również, że autorytet zapełnia swoimi poglądami luki w świadomości społecznej, jakie powstają w warunkach transformacji życia społecznego. A więc wątek niepewności także jest dla niego ważny.

Zgodnie z dokonanym tutaj wyborem rozumienia autorytetu jako mistrza utrzymującego bezpośrednie kontakty z uczniami, należy przyjąć, że musi to być osoba żyjąca. Po prostu z autorytetem musimy się kontaktować, aby wypełniał on swoją funkcję prorozwojową. Analizując biografie wybitnych uczonych można dostrzec z łatwością, że większość z nich miało na początku kariery naukowej swoich mentorów. Być może Karol Darwin nie stworzyłby teorii ewolucji, gdyby nie był inspirowany przez swojego nauczyciela i znakomitego paleontologa Adama Sedgwicka. Pewnie też Zygmunt Freud nie odkryłby funkcji pełnionych przez nieświadomość, gdyby nie dyskusje prowadzone ze starszym kolegą Wilhelmem Fliessem. Także Iwan Pawłow w swojej autobiografii wprost wskazuje na swojego nauczyciela profesora Illię Fadiejewicza Cjona, podkreślając, że bez jego udziału nie zainteresowałby się badaniami nad funkcjonowaniem ośrodkowego układu nerwowego. Podane przykłady wskazują, że autorytetem naukowym nie musi być ktoś powszechnie znany, rozpoznawany społecznie jako autorytet właśnie. Może stać się nim badacz, który nie jest wybitnym odkrywcą, ani też nie cieszy się szczególną popularnością. Co więc może decydować o tym, że pod wpływem kontaktów z bardziej doświadczonym badaczem, dajemy się ulokować na takiej trajektorii rozwoju naukowego, która prowadzi nas do sukcesu?

Na to pytanie odpowiedziała kiedyś z wyjątkową wnikliwością Maria Grzegorzewska, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. Napisała na ten temat tak: „Kolego, wiesz dobrze, że aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć własne życie, własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju (...) nic nie pomogą żadne studia, instytuty, książki i biblioteki; można się wiele z nich nauczyć, ale jeśli się tego nie przeżyje, odpowiednio nie przemyśli i sobie nie przyswoi, to ta zdobycz będzie mało warta. A przecież uczyć się należy nie dla jakichś stopni, wyróżnień, awansów i nawet nie dla gromadzenia, magazynowania wiedzy, ale dla poznania różnych zjawisk i dziedzin życia, dla pogłębienia i zapłodnienia myśli, dla rozszerzenia i pogłębienia poglądów

swoich, dla wzbogacenia życia i nieustającego przygotowania do pracy innych” (1996, s. 54-55).

Problem polega na tym, w jaki sposób można rozpoznać osobę o takich przymiotach. Jeśli próbujemy rozpocząć karierę naukową w jakimś niewielkim ośrodku akademickim, to sprawa jest prosta – zwykle nie ma tam zbyt wielu autorytetów uznanych społecznie – decyzję podjąć jest więc łatwo. Gorzej jest, gdy studiuje się w uczelni o znakomitej reputacji. Tam wysycenie autorytetami naukowymi może być duże. Kogo wybrać na swojego mistrza? Jak się zorientować, że ten konkretny człowiek, będzie gwarantem rozwoju młodego naukowca? Profesor Erika Apfelbaum, wybitna francuska psycholożka społeczna, opisuje ten dylemat w autobiografii w następujący sposób: „Na pierwszym roku studiów na Sorbonie poczułam, jakbym znalazła się jaskini Aladyna i nauka stała się dla mnie odtrutką na wszystkie niepewności i zagrożenia świata. Filozof Gaston Bachelard mówił o czasie. Wykłady w jego wydaniu były poezją. W pobliskim College de France Maurice Merleau-Ponty i Claude Levi-Strauss prowadzili cotygodniowe wykłady. W szpitalu Św. Anny szedł na całość w psychoanalitycznych odkryciach Jacques Lacan. A na dziedzińcu Sorbony można było zobaczyć dyskutującego z kolegami Jeana Piageta” (2009, s. 9). Z tych wybitnych postaci młoda Apfelbaum wybrała Hannah Arendt – na początek. Potem współpracowała z Serge Moscovici tworząc z nim znakomitą szkołę francuskiej psychologii społecznej.

Po odnalezieniu swojego autorytetu następuje stopniowo weryfikacja dokonanego wyboru. Jest ona obustronna. Mistrz i uczeń sprawdzają siebie wzajemnie prowadząc wspólnie działalność naukową. Twórca znakomitych prac poświęconych autorytetom naukowym, Janusz Goćkowski (1979) uważa, że kształtująca się między nimi relacja powinna mieć komplementarny charakter. Jeśli więc młody naukowiec oczekuje, że „Mistrz musi być indywidualnością i to nie tylko naukową. Musi być nieugięty także w życiu. (...) Mistrz musi być nauczycielem, musi swoją rolę odczuwać jako posłannictwo i posiadać cechy charyzmatyczne” (Goćkowski, 1979, s. 156-157), to wybrany przez niego autorytet powinien spełniać te wymagania, o ile ta relacja społeczna ma trwać i pogłębiać się. Mistrz także ma swoje oczekiwania wobec ucznia. Zwykle to on stawia problem badawczy, demonstruje zasady pracy naukowej, surowo ale też sprawiedliwie krytykuje dokonania ucznia, uczy pisania tekstów naukowych, dbając jednocześnie o ich jak największą wartość. Nawiązując do wcześniej omówionej typologii postaw naukowych Bachalardowi powiemy, że najpierw musi ukształtować w uczniu umysł dziecinny (ale nie umysł bezmyślny, tego nie trzeba kształtować). Później będzie musiał nauczyć go szacunku do tradycji naukowych i wiedzy teoretycznej oraz pokazać w działaniu jaką ma ona wartość. W realizowaniu tych zadań powinien być bezkompromisowy. Dobry mistrz zdaje sobie bowiem sprawę z odpowiedzialności jaka na nim ciąży. Wie, że początek kariery naukowej jest pewnego rodzaju wdrukowaniem (*imprinting*) wzorcowego sposobu upra-

wiania nauki (Sindermann, 1985). Teraz rozstrzyga się to, czy jego uczeń w niedalekiej przyszłości będzie zdolny do stworzenia przynajmniej postawy mentorskiej wobec nauki.

Warto podkreślić, że szczególny związek jaki powstaje między mistrzem i jego uczniem często wykracza poza sprawy czysto naukowe. Może on obejmować także obszar wartości życiowych i ogólnych norm postępowania oraz obszar charakterystycznego, zindywidualizowanego stylu życia. Mówiąc inaczej, autorytet naukowy wynika nie tylko z posiadanej wiedzy i zdolności do twórczego jej pomnażania (autorytet epistemiczny) ale też z powodów aksjologicznych – wybrany mistrz charakteryzuje się posiadaniem jednoznacznego systemu wartości, który jest nie tylko wyrażeniem wypowiedzianym, ale przede wszystkim jest potwierdzany poprzez adekwatne do niego postępowanie (autorytet etyczny). Poza tym dla uczniów ważne jest także to, czy wybrany autorytet odbiega od przeciętności w sposobie postępowania. Swoją indywidualność może uwypuklać barwnością wypowiedzi, ubioru lub zachowania. W ten sposób potwierdza on własną autonomiczność, przyciąga uwagę innych, staje się postacią charyzmatyczną (autorytet estetyczny). Te trzy składniki autorytetu nakładające się na siebie sprawiają, że można mówić o swoim mistrzu jako o mentorze, który niejako odradza się w swoich uczniach w postaci – jak uważają psychoanalizyści – autorytetu uwewnętrznionego (Kowalik, 2013).

Najtrudniejsze w opisywanym procesie rozwoju relacji mistrz – uczeń jest przejście do sytuacji w której mistrz rezygnuje z wypełniania funkcji bycia autorytetem zewnętrznym. Następuje to, gdy każdy z nich dochodzi do wniosku, że uczeń został wystarczająco dobrze przygotowany do kontynuowania samodzielnie kariery naukowej, tak aby wykorzystać w pełni zdobyty kapitał badawczy. Erich Fromm (1970) nazywa to spontanicznością i pisze o niej następująco: „kiedy człowiek nie tłumi istotnych części swojego „ja”, kiedy staje się sam dla siebie przejrzysty i różne dziedziny jego życia osiągają w nim integrację u samych podstaw, aktywność spontaniczna staje się możliwa” (s. 243). Nie zawsze jednak rozstanie przebiega tak konstruktywnie. Mistrz który przez Fromma został nazwany narcystą, czyli jest bardziej zainteresowany własną karierą niż postępami naukowymi ucznia, nie chce niekiedy utracić dominującej pozycji w tym związku. Poprzez ciągle wykazywanie mu braku odpowiednich kompetencji naukowych i kreowanie siebie jako postaci, która może jeszcze ciągle wiele dać, sprawia, że uczeń nigdy nie będzie zdolny do docenienia własnej wartości, a tym samym nie będzie potrafił samodzielnie działać w obszarze badań naukowych.

Podobnych zagrożeń jest oczywiście więcej. Wiele z nich wynika z przekształcania się działalności naukowej, o czym pisałem na początku tego opracowania. To dopiero jest paradoks. Podważanie autorytetu mistrzów naukowych (wskazywanie na ich komunistyczny rodowód, a wcześniej na burżuazyjny rodowód, posądzanie o wykorzystywanie podwładnych, pozorowanie pracy na-

ukowej, zarzucanie brak kompetencji z powodu niskich lokat polskich uczelni w różnych rankingach światowych) w imię walki o lepszy rozwój polskiej nauki sprawia, że coraz łatwiej mogą robić kariery ludzie, którzy podszycają się pod uczonych, których chętnie określiłbym jako figury naukowe. Dążąc do zrobienia kariery, godzą się na biurokratyczne zarządzanie nauką. Z dużą podejrzliwością odnoszą się też do rzeczywistych autorytetów. „Dla wielu „mieć autorytet” czy „być autorytetem” to kwestia roszczeniowa, legitymizowana z góry, ułatwiająca oddziaływanie, wręcz udrażniająca wpływ i podatność na niego, aż po zdolność kontrolowania innego i sprawowania nad nim władzy, choćby i charyzmatycznej albo autorytarnej” (Witkowski, 2011, s. 693). Często sami w tym zarządzaniu uczestniczą, zdając sobie sprawę z tego, że w ten sposób mogą wykreować się na autorytet naukowy. Jednak jak trafnie zauważa Mark Worrell (2017), cechują się oni umysłowością sierżanta (nie chcą tutaj oczywiście obrażać sierżantów), który kuli się, gdy patrzy ku górze i potężnieje, gdy patrzy w dół. W swoim konformizmie łatwo im dostosować się do obowiązujących standardów działalności naukowej – uwypuklać własny dorobek parametryczny z którego niewiele wynika. Jednak nie dysponując zdolnością do refleksji teoretycznej albo wręcz deprecjonując wartość myślenia abstrakcyjnego, nigdy nie będą w stanie przygotować swoich uczniów do rzetelnej i twórczej pracy naukowej. I to jest problem do rozwiązania w przyszłości.

ZAKOŃCZENIE

Niewątpliwie miałem szczęście w życiu, ponieważ na początku rozwoju naukowego spotkałem Profesora Kazimierza Obuchowskiego, a nieco później – już po zrobieniu doktoratu – Profesora Zygmunta Ziemińskiego. Bez ich udziału nie osiągnąłbym w nauce niczego. Wymienieni Profesorowie byli niewątpliwie indywidualnościami, a więc jako indywidualności musieli się zasadniczo różnić między sobą. A jednak ich właśnie wybrałem, a może oni też wybrali mnie. Szanowałem ich oryginalność naukową, sprzeczałem się – bo mogłem – gdy nadmiernie próbowali kierować moim naukowym losem, podziwiałem ale też trochę ironicznie oceniałem ich przywary ujawniające się w codziennym życiu. Każdy ma pewnie nieco inne oczekiwania wobec swoich autorytetów. W moim przypadku obaj Profesorowie musieli zasłużyć sobie, abym stopniowo mógł odkrywać ich ważność w moim życiu. Inspirowanie do podejmowania po nowemu starych problemów naukowych, a potem ciągła krytyka moich dokonań w tym względzie – niekiedy lekko złośliwa ale zawsze słuszna, przekształcała się powoli w coraz większą ich zyczliwość, a kiedy to było niezbędne, także w konkretną pomoc, wykraczającą poza sferę nauki. Odwzajemniałem się im w ten sposób, że moje zaangażowanie w samodoskonalenie naukowe było chyba ponad przeciętne. Łączył nas swoisty kontrakt społeczny, w którym obie strony były pewne wzajemnej niezawodności w dążeniu do wspólnych celów naukowych.

Tego, czego mnie nauczyli moi Mistrzowie, starałem się później nauczyć moich uczniów – studentów i doktorantów. Stawiałem im trudne zadania. Doktorantom powtarzałem ciągle, że zajmowanie się nauką polega na ciężkiej pracy. Widocznie musieli uznawać mój autorytet, ponieważ praktycznie realizowali mój wymóg, który sformułowałem następująco: „rozwój naukowy jest możliwy tylko poprzez pot i łzy”. A poza tym pocieszałem ich, że spełniając to oczekiwanie, tak naprawdę pracują na potem: przejście dalszych etapów kariery naukowej będzie już dla nich mniej trudne, a z pewnością osiągalne. W międzyczasie jednak wszystko się w nauce zmieniło. Zamiast twórczej oryginalności zaczęła liczyć się tzw. produktywność naukowa. Nowe kryteria osiągnięć naukowych sprawiły, że moi uczniowie, którzy mi przecież zawierzyli, mogą teraz odczuwać, że wprowadziłem ich w ślepy zaułek rozwoju zawodowego. Realizując to co wspólnie ze mną uznawali za wartościowe, stanęli teraz przed „ścianą płaczu”, jaką tworzą nowe kryteria oceny wartości naukowca. W ten sposób zostałem pseudo-autorytetem naukowym dla moich Uczniów. Bachelard z pewnością nie przypuszczał, że jego opis bolesnej pracy naukowej należałoby uzupełnić o ten istotny szczegół. Chodzi o rozwiązywanie trudnego dylematu, który odnosi się do nadania kierunku w rozwoju naukowym młodych badaczy: czy mają oni dążyć do wiarygodnego i istotnego poznawczo poszerzania wiedzy o badanej rzeczywistości, czy też dopasowywać swoją codzienną pracę do aktualnie obowiązujących kryteriów oceny wartości pracownika naukowego. Wbrew pozorom, nie można tu mówić o możliwości jakiegóż kompromisu.

Cóż mogę jeszcze napisać, żeby nie zakończyć smutno tego opracowania? Może podsumuję je w ten sposób, jak rozpocząłem: „Świat jest zbyt piękny a życie jest zbyt cenne, aby przechodzić przez nie – również w wymiarze pracy naukowej – w sposób byle jaki”.

LITERATURA

- Apfelbaum, E. (2009). Against the tide. Making and breaking silences. W: L.P. Mos (red.), *History of psychology in autobiography* (s. 1-36). Dordrecht: Springer.
- Bachelard, G. (2002). *Kształtowanie się umysłu naukowego*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Blass, T., Schmitt, C. (2001). The nature of perceived authority in the Milgram paradigm. Two replications. *Current Psychology*, 20, 115-121.
- Bocchiaro, P., Zimbardo, P. (2010). Defying unjust authority. An exploratory study. *Current Psychology*, 29, 155-170.
- Brzeziński, J. (2016). Etyka postępowania psychologa klinicznego w badaniach naukowych i praktyce. W: L. Cierpialkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 81-89). Warszawa: PWN.
- Duncan, L.E. (2003). Understanding leaders of repressive social movements. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3, 181-184.
- Erikson, E.H., (1997). *Dzieciństwo i młodość*. Poznań: Rebis.
- Ezekiel, R.P., (1995). *The racist mind: Portraits of American neo-Nazis and Klausmen*. New York: Penguin Books.
- Freud, Z. (1998). *Pisma społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Fromm, E. (1970). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Goćkowski, J. (1979). *Autorytety społeczeństwa uczonych*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I-III*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Henriques, G.R., Sternberg, R.J. (2004). Unified professional psychology. Implications for the combined-integrated model of doctoral training. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 1051-1063.
- Kowalik, S. (2013). Erich Fromm jako autorytet naukowy w świetle własnej koncepcji autorytetu. W: B. Stelcer, W. Strzelecki, M. Cybulski, P. Pawlak (red.), *Zdrowy człowiek i społeczeństwo w wizjach Alberta Schweitzera i Erica Fromma* (s. 198-211). Wydawnictwo Naukowe UM w Poznaniu.
- Kowalik, S. (2011). O reputacji psychologii i psychologów. *Roczniki Psychologiczne KUL*, 14, 51-57.
- Kowalik, S. (2006). Czy potrzeba nam autorytetów na świecie? *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 67, 191-208.
- Kowalik, S. (2008). Od zdobycia autorytetu do utraty reputacji społecznej. Studium przypadku sprawowania władzy politycznej. W: S. Kowalik (red.), *Autorytety w życiu społecznym* (s. 143-168). Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSG.
- Leisyte, L., Dee, J.R. (2012). Understanding academic work in a changing institutional environment faculty autonomy, Productivity, and identity in Europe and the United States. W: J.C. Smart, M.B. Paulsen (red.), *Higher education. Handbook of theory and research* (s. 123-206). Dordrecht: Springer.
- Milch, W.E., Orange, D.M. (2000). Conscience as the reappearance of the other in Self-Experience: On using the concepts Superego and conscience in Self psychology. *Psychoanalytic Inquiry*, 206-231.
- Milgram, S. (1978). Badanie posłuszeństwa. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii*. Warszawa: Czytelnik.
- Murariu, M. (2017). *Totality, charisma, authority. The origins and transformations of totalist movements*. Wiesbaden: Springer
- Ornstein, P.H. (1978). *The search for the Self: Selected writings of Heinz Kohut 1950-1978* (t. I). Madison: International Universities Press.
- Pace, J.L. (2000). Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*, 105, 1559-1585.
- Pollock, J. (1971). *Paweł Apostoł*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Sexton, T.L., Hanes C.W., Kinser J.C. (2000). Translating science into clinical practice. W: T.M. Hersen (red.), *Handbook of clinical psychology* (s. 154-179). New York: Springer.
- Sindermann, C.J. (1985). *The jay of science*. New York: Springer.
- Weber, M. (2004). *Władza, racjonalność, odczarowanie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Witkowski, L. (2011). *Historia autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls.

- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2008). W tyglu paradoksów autorytetu (przechadzki filozoficzne w poszukiwaniu dyskursu). W: S. Kowalik (red.), *Autorytety w życiu społecznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- Worrell, M. (2017). The social psychology of authority. W: M.J. Thompson (red.), *The Palgrave handbook of critical theory* (s. 463-480). New York: Springer.
- Zelditch, M. (2001). Processes of legitimation: Recent developments and new directions. *Social Psychology Quarterly*, 64, 4-17.
- Znaniński, F. (1984). *Spoleczne role uczonych*. Warszawa: PWN.

