



Maria Dudzikowa, Ewa Bochno, Przemysław P. Grzybowski, Anna Kola,
Alicja Korzeniecka-Bondar, Monika Wiśniewska-Kin

Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonaleniem warsztatu naukowego i pisarskiego (panel dyskusyjny)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.009>

Maria Dudzikowa (moderatorka): Witając serdecznie uczestników otwartego posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, pragnę w imieniu panelistów – członków Samokształceniowego Zespołu Doktorów (a także pozostałych osób z Zespołu), nad którym z ramienia naszego Komitetu sprawuję naukową opiekę – podziękować Panu Przewodniczącemu prof. zw. drowi hab. B. Śliwerskiemu za uwzględnienie w programie dzisiejszego posiedzenia naszej propozycji – panelu na temat *Sztuki pisarstwa naukowego młodych badaczy*. Intencją dyskusji jest uzmysłowienie nam wszystkim – uczestnikom toruńskiego posiedzenia KNP PAN, jak ważną w rozwoju każdego badacza i trudną kwestię stanowi pisarstwo naukowe, którego należy się uczyć i nieustannie swój warsztat doskonalić. Sytuacja taka stanowi wyzwanie zarówno dla profesorów, będących promotorami i opiekunami prac naukowych, jak i dla młodych adeptów

* Od Redakcji: Dyskusja pt. *Poziom umiejętności pisania prac naukowych przez młodych badaczy*, odbyła się 26 czerwca 2012 r. w trakcie otwartego posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Gospodarzem był Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Moderatorką panelu była wiceprzewodnicząca KNP PAN prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa (UAM Poznań). Na naszą prośbę otrzymaliśmy od członków panelu zaadaptowany do druku na podstawie transkrypcji tekst, który teraz publikujemy.

nauki, mających obowiązek uczenia się pisarstwa naukowego. W panelu, którego cele i strukturę za chwilę przybliżę, bierze udział (oprócz mnie) pięcioro uczestników. Oto i oni. Powiedzcie, proszę, kilka zdań o sobie.

Alicja Korzeniecka-Bondar: Jestem adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych Uniwersytetu w Białymstoku, pełnię obowiązki kierownika tego Zakładu. Rozprawę doktorską *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie* napisałam pod kierunkiem dr hab. W. Prokopiuka, prof. Uniwersytetu w Białymstoku. Wielokrotnie uczestniczyłam w trakcie Letnich Szkół Młodych Pedagogów pod patronatem KNP PAN w warsztatach dotyczących pisarstwa naukowego. W ostatnim roku w ramach Zespołu Samokształceniowego Doktorów, o którym wspomniała prof. M. Dudzikowa, także podejmowaliśmy liczne dyskusje dotyczące tej problematyki.

Przemysław Grzybowski: Jestem adiunktem w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierowanej przez prof. dr hab. T. Hejnicką-Bezwińską. Rozprawę doktorską *Koncepcje edukacji europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem środowiska kultury francuskiej* napisałem pod kierunkiem prof. dr hab. J. Nikitorowicza na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Anna Kola: Chciałabym przybliżyć problem pisarstwa/pisania doktorantów i to z kilku powodów. Po pierwsze, do niedawna sama byłam doktorantką, która zdobywała wykształcenie w nowym systemie kształcenia wyższego – na studiach III stopnia¹. Po drugie, zaś, to właśnie doktorantów dotyczył mój doktorat, pisany pod kierunkiem pana prof. dra hab. Z. Kwiecińskiego i obroniony na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w grudniu 2011 r. Praca nosiła tytuł *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*. Badania do doktoratu były prowadzone w 2010 r. na trzech największych polskich uczelniach: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Wrocławskim i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Udział w nich wzięło 31 doktorantów różnych kierunków, wydziałów i roczników. Respondenci rzadko jednak mówili o pisarstwie naukowym czy o samej

¹ Studia doktoranckie w obecnej formie wprowadza Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), a modyfikuje obowiązująca od października 2011 r. nowelizacja owej ustawy.

czynności pisania, skupiając się raczej na problemie funkcjonowania systemu studiów doktoranckich w Polsce czy ich elitarności. Jednak można wysnuć pewne wnioski dotyczące właśnie pracy naukowej *sensu stricto*. Jedni w czasie trwania studiów cenią sobie bowiem bardziej pracę ze studentem, inni – możliwości wykonywania zadań organizacyjnych, a jeszcze inni – próby tworzenia nowych teorii, koncepcji, których wyrazem jest napisany tekst.

By pogłębić analizę problemu, zapytałam dodatkowo kilkoro znajomych doktorantów o trudności, jakie mieli z pisaniem – tekstów, artykułów, doktoratu, oraz o sposoby ich rozwiązania. Podzielę się również tymi spostrzeżeniami.

Monika Wiśniewska–Kin: Jestem adiunktem na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Rozprawę doktorską pt. *Słownictwo z zakresu życia psychicznego w języku dzieci. Zasób – tworzenie – rozumienie*, napisaną pod kierunkiem prof. zw. dra hab. B. Śliwerskiego, obroniłam w Uniwersytecie Łódzkim. Pracując w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, swoje działania badawcze ogniskuję wokół dziecięcego doświadczenia sztuki pisarstwa. Stwarzania dzieciom możliwości pracy nad tekstem, tak aby uniknąć powierzchowności w fazie tworzenia, ocalić to, co najważniejsze w pisarstwie – samodzielność i odkrywczność, prawdziwe zaangażowanie, w którym widać radość tworzenia sensu i odkrywania głębi tekstu. Uświadamiania przyszłym nauczycielom, że tekst pulsuje znaczeniami, odkrywa nowe perspektywy, pozwala uwewnętrznić to, co z pozoru obce i niezrozumiałe; ocala lekturę przed powierzchownym, pobieżnym i zdawkowym odbiorem. Wymaga aktywne go czytania, wielokrotnych powrotów do tekstu, ale dalekich od filologicznej pedanterii „objaśniania”.

Ewa Bochno: Jestem adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na Uniwersytecie Zielonogórskim. Pracę doktorską pt. *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego z perspektywy doświadczeń nauczycieli i uczniów klas początkowych* napisałam pod kierunkiem prof. zw. dr hab. M. Dudzikowej. Nadal współpracuję z Panią Profesor, która – o czym była już mowa na wstępie – jako wiceprzewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN jest opiekunem naukowym Zespołu Samokształceniowego Doktorów, ja zaś jestem przewodniczącą prezydium tego zespołu. Wspominam o naszym zespole z dwóch powodów. Po pierwsze, wszyscy dzisiejsi paneliści są jego członkami i – jak powiedziała już Alicja – na naszych seminariach i w konsultacjach indywidualnych, koleżeńskich rozmowach często podejmujemy tematykę związaną

ze sztuką pisarstwa naukowego. Po drugie, będę w analizach odwoływać się głównie do doświadczeń doktorów pedagogiki.

Maria Dudzikowa: Dziękuję bardzo za te krótkie prezentacje, a przede wszystkim za to, że przyjęliście moje zaproszenie do panelu i zechcieliście się ze mną wcześniej spotkać w celu ustalenia głównych wątków. Potraktowaliśmy możliwość publicznej dyskusji na temat warsztatu pisarskiego młodych badaczy jako szansę uzmysłowienia i nagłośnienia wagi problemów, na które napotykać adepci pedagogiki w tym względzie, a także szansą wspólnego poszukiwania rozwiązań, po ustaleniu wstępnej diagnozy, wyliczeniu barier i pułapek do pokonania oraz warunków niezbędnych do ich pokonania.

Nasz panel ma zatem dwa główne cele poznawczo-pragmatyczne. Pierwszy wiąże się – jeśli się tak można wyrazić – z samooceną kondycji pisarskiej młodych pedagogów. Sztuka pisarstwa naukowego jest jednym z podstawowych komponentów kompetencji uczonego, do którego statusu aspirujemy. Paneliści będą odwoływać się do swojego indywidualnego doświadczenia i do doświadczeń swoich koleżanek i kolegów. Jest to zbieżne z ideą współczynnika humanistycznego.

Drugi cel dotyczy rozpoznania barier w uczeniu się sztuki pisarstwa naukowego i jej doskonaleniu, możliwości i warunków przezwycięzania tych barier (tak wewnętrznych, jak zewnętrznych), i to zarówno z perspektywy młodych badaczy, jak i nas, doświadczonych nauczycieli akademickich – profesorów, promotorów, recenzentów. Dlatego też, po zakończeniu naszego panelu, będę prosić Państwa, zgromadzonych w tej pięknej auli uniwersytetu, o zabieranie głosu wokół podniesionych przez nas kwestii.

Podjęta przez nas problematyka jest szeroka i skomplikowana, szczególnie jeśli spojrzymy, a tak zamierzamy, na warsztat pisarski w trzech wartych uwzględnienia aspektach: osoba – proces – dzieło. Nasuwają się wtedy pytania – i o habitus autorów, ich kapitał materialny, kulturowy, rodzinny, szkolny, i o habitus naukowy promotorów, i o zmiany zachodzące w szkolnictwie niższego szczebla, w którym „nauka na skrót” oraz rozwiązywanie testów jest myślą przewodnią; i – przede wszystkim – zmiany w szkolnictwie wyższym widoczne chociażby w zmianach metaforyki od „świątyni wiedzy” do „fabryki dyplomów”.

Zatrzymajmy się chwilę nad zmieniającą się kulturą szkoły wyższej, bo z nią nierozzerwalnie wiąże się proces nauczania/uczenia się warsztatu pisarskiego. Nabywanie i przekazywanie tej sztuki staje się niemałym wyzwaniem z powodu sprzeczności i napięć, które wyzwalają różne strategie reformowania szkół.

Na niektóre opozycje znakomicie wskazał profesor J. Jastrzębski z Uniwersytetu Wrocławskiego, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu. Z obszernej listy wymienił tylko cztery². Są to opozycje:

- pomiędzy nauczaniem a badaniami (umasowienie szkolnictwa wyższego spowodowało rozerwanie Humboltowskiego związku między nauką a dydaktyką);
- pomiędzy umasowieniem a demokratyzacją (pojawia się rozróżnienie na „niższe” i „wyższe” wykształcenie, inkluzja nie prowadzi do egalitaryzmu);
- pomiędzy „trzecią drogą” (najszersza partycypacja) a neoliberalizmem (zysk i regulacja wolnorynkowa);
- pomiędzy wydajnością a poziomem naukowym (zgodnie z doktryną neoliberalizmu uniwersytety muszą być ekonomicznie efektywne, a zatem preferowane są opłacalne badania i kierunki studiów).

Być może dla niektórych pytania o mistrzostwo pisarskie czy też sztukę stają się bezprzedmiotowe w kontekście „mariażu akademii i rynku” – jak wyraził się niedawno T. Szkudlarek w tekście zatytułowanym *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*³. Profesor zwraca m.in. uwagę na niezwykle dynamiczny proces zamierania granic między uniwersytetem a instytucjami komercyjnymi i politycznymi, co z jednej strony nadaje procesowi jej tworzenia ogromną dynamikę, z drugiej prowadzi do jego rozdrobnienia i – przede wszystkim – do utraty autonomii uniwersytetu⁴. Może jeszcze słowo o palącej dla nas wszystkich kwestii autonomii uniwersytetu – autonomię można rozpatrywać z różnych perspektyw i wymiarów. Zwróć tylko uwagę na biurokrację, która stała się „zmorą” nauczycieli akademickich bez względu na status naukowy czy grupę wiekową. Wszyscy znamy przykłady z własnego podwórka. Dlatego zacytujmy popularną książkę *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści*⁵. Jej autor, F. Furedi, bezpośrednią konsekwencją tego stanu rzeczy nazywa „erozję autonomii uniwersytetu”, jako że każdy aspekt uczelnianego życia „począwszy od nauczania, przez postępy studentów, aż do trybu oceniania i sposobu prowadzenia badań – podlega systematycznej kontroli [...] Naukowcy mają teraz

² J. Jastrzębski, *Spoleczeństwo wiedzy i demokracja*, w: J. Jastrzębski, *Ideologia i komunikacja. O edukacji, pedagogice i mediach*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.

³ T. Szkudlarek, *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, w: *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012.

⁴ Tamże, s. 223.

⁵ F. Furedi, *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008, s. 113–114.

pracować zgodnie ze wskazaniami zewnętrznego audytora, lecz także zmienia i ostatecznie przekształca sposób, w jaki uczelnia pracuje. [...] Kontrola prowadzi do kolonizacji szkolnictwa wyższego przez edukacyjną biurokrację. [...] Etos kontroli zmusza jednostki do uległości wobec reżimu, który nadzoruje ich wysiłki, promując takie, które można łatwo ogarnąć i ustandaryzować – zmierzyć, zważyć i zaserwować zinfantylizowanemu społeczeństwu”.

Mając w pamięci moje krótkie wprowadzenie do panelu poświęconego sztuce pisarstwa naukowego młodych pedagogów, dyskusję przeprowadzimy w trzech rundach.

Pierwsza jest próbą odpowiedzi na pytanie: **„Jak jest?”** (wskazanie głównych problemów związanych z warsztatem, dylematów, aporii, paradoksów itp.). Druga runda: **„Jak może/mogłoby być i powinno być, aby pisarstwo naukowe stało się sztuką, oraz jakie warunki do tego są niezbędne?”**. Trzecia: **„Jakie kroki są podejmowane bądź są możliwe TU i TERAZ? Nie możemy obrażać się na rzeczywistość...”**

Przechodzimy zatem do pierwszej rundy. Mówiąc krótko: DIAGNOZA.

Alicja Korzeniecka-Bondar: Warto rozpocząć od postawienia sobie podstawowego pytania: „dlaczego w dzisiejszym panelu zajmujemy się pisarstwem naukowym?”. Wskażę na dwa powody: po pierwsze – osoby zatrudnione na uczelni podlegają prawnemu wymogowi pisania prac na stopień⁶; po drugie – pisanie tekstów naukowych jest wpisane w naszą rolę, misję upowszechniania wyników badań. Badacze są poddani wręcz nieustannej presji „publikuj, albo giń”⁷, która wynika nie tylko z faktu, że osoba niepisząca, niepublikująca tekstów wypada z dyskusji naukowej na dany temat, ale także (a obecnie może przede wszystkim) z obowiązku ubiegania się o punkty⁸, których liczba przesądza o kategorii naukowej nadawanej jednostkom naukowym. A zatem „publikuj, albo giń” nabrało dosłownego znaczenia.

Skąd biorą się kłopoty związane ze sztuką pisarstwa naukowego? Co stanowi problem? Sądzę, iż wynika on stąd, że są różne gatunki pisarskie (artykuły, refe-

⁶ Ustawa z dnia 14 marca 2003 r., O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, www.nauka.gov.pl (aktualne 21.06.2012); Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. O zmianie ustawy – prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, <http://isap.sejm.gov.pl> (aktualne 31.10.1212).

⁷ J. Kozłowski, *Artykuł*, „Sprawy Nauki” 2000, nr 1–2, s. 24.

⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. W sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym, www.bip.nauka.gov.pl (aktualne 31.10.1212).

raty, eseje, komunikaty z badań, recenzje, sprawozdania, książki, podręczniki) i każdy z nich wymaga różnych kompetencji piszącego. Zdarza się, że piszący nie uwzględniają podstawowych pytań opisujących akt komunikacji, a takim jest tekst naukowy, zaproponowanych przez H. D. Lasswella⁹: **kto mówi** (kto jest nadawcą komunikatu), **co mówi** (jaka jest zawartość komunikatu), **za pomocą jakiego środka** (jaki jest nośnik komunikatu, głos czy obraz itp.), **do kogo** (kto jest adresatem komunikatu) i wreszcie **z jakim skutkiem** (jaki jest efekt komunikacji).

Nie ma uprzywilejowanego miejsca, z którego się mówi/pisze, co implikuje potrzebę uświadomienia sobie, z jakiego miejsca, pozycji się mówi i do kogo – gdyż głos naukowców (a pedagogów w szczególności) nie dociera do wszystkich, a ponadto nie ma jakiejś konkretnej „pedagogicznie spreparowanej publiczności”¹⁰.

Przemysław Grzybowski: Przygotowując się do dzisiejszego wystąpienia na temat problemów warsztatu pisarskiego, przeprowadziłem niewielki sondaż wśród studentów pierwszego i drugiego roku studiów stacjonarnych II stopnia na kierunku Pedagogika bez specjalności. Zarówno w tej części panelu, jak i w kolejnych będę więc prezentować stanowisko studentów. W moich wypowiedziach proszę nie doszukiwać się poprawności metodologicznej i formalnej. Wprost przeciwnie: zanotowane podczas swobodnej rozmowy uwagi studentów, które przedstawię, zawierają wyrażenia potoczne, kolokwializmy i treści kontrowersyjne, z którymi jednak nie dyskutowałem, jedynym bowiem celem sondażu było uzyskanie szczerych wypowiedzi na dany temat – nawet jeśli miałyby kogoś poruszyć, oburzyć czy znudzić oczywistością zawartych w nich twierdzeń.

W opinii studentów kłopoty wynikające z nieznamomości lub niedostatecznego opanowania warsztatu pisarstwa naukowego ujawniają się zarówno w trakcie tworzenia drobnych prac semestralnych i zaliczeniowych, artykułów do studenckich publikacji pokonferencyjnych, jak i (szczególnie) podczas seminariów licencyjnych i magisterskich. Poszukując przyczyn tego zjawiska, studenci zwracają uwagę na następujące fakty:

⁹ *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe informacje teoretyczne*, red. B. Dobek-Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 22.

¹⁰ A. Sosnowski, cyt. za: J. Roszak, *Nie wierz nigdy poecie? Poezja jako szkoła nieufności*, w: *Zaufanie a życie społeczne*, red. H. Mamzer, T. Zalesiński, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2008, s. 103.

1. wymaga się od nich znajomości zasad pisarstwa naukowego, mimo że nie uczy się ich tego ani w szkole średniej, ani na pierwszym roku studiów; przypadki dobrej znajomości warsztatu przez studentów są sporadyczne i wynikają raczej z tradycji rodzinnych, pomocy starszego rodzeństwa i znajomych niż wsparcia ze strony nauczycieli;
2. studentom brakuje „abecadła” warsztatu, wzorców i modeli tekstów naukowych postrzeganych w środowisku jako poprawne; nie potrafią poszukiwać lektur i pracować z nimi; gubią się w licznych poradnikach metodycznych i podręcznikach metodologii (często nie rozumiejąc ich języka), których autorzy proponują różne style pisania i komunikowania się z czytelnikiem; nie dostrzegają korzyści płynących z faktu zróżnicowania podejść metodologicznych i formalnych – jest to dla nich raczej kłopotliwe; zwłaszcza na pierwszym roku studiów brakuje przedmiotu, w ramach którego otrzymaliby jasny przekaz na temat poprawności i niepoprawności tekstu naukowego;
3. studenci mają wrażenie, że w wielu przypadkach prac, które składają do oceny, nikt nie czyta lub czyta pobieżnie; zwykle na etapie ogłaszania ich wyników i ocen nie otrzymują uwag dotyczących strony formalnej i błędów zauważonych przez sprawdzającego albo jest ich tak wiele, że nie ma czasu dyskutować nad nimi na zajęciach – wykładowcy odsyłają więc studentów z pytaniami do prowadzących seminaria dyplomowe (na których też zwykle nie ma czasu na analizowanie prac z przedmiotów niezwiązanych z seminarium); na zajęciach traci się przez to okazję do dyskusji o bieżących kłopotach warsztatowych dostrzeżonych w kiepskich pracach przez prowadzącego zajęcia;
4. zarówno w szkole średniej, jak i na studiach powszechna jest praktyka plagiatu i ściągania; w związku z brakiem sankcjonowania ujawnionych przypadków, zwłaszcza plagiatów, także uczciwi studenci w końcu przyjmują strategię napisania pracy „po najmniejszej linii oporu” i zaczynają korzystać z dostępnych gotowych tekstów, ich fragmentów, schematów itp. – często do pozyskania za grosze lub bezpłatnie przez Internet; niektórzy wykładowcy pozwalają bezkrytycznie kopiować np. z Wikipedii, samemu powołując się na to źródło na zajęciach, bo to jest szybsze niż poszukiwanie informacji w drukowanych opracowaniach;
5. w czasie seminariów dyplomowych studentom na ogół narzuca się promotora (idą do tego, którego przydzielił im w dziekanacie, względnie, u którego są jeszcze wolne miejsca), tematy i sposób pisania (np. związane z badaniami prowadzonymi przez promotora); rzadkością jest moż-

liwość ich wyboru lub dokonania zmiany w trakcie seminarium; jest to szczególnie kłopotliwe, gdy promotor pracy magisterskiej podważa metody pracy i poglądy promotora z seminarium licencjackiego; u jednego promotora na seminarium jest nawet kilkadziesiąt osób (zwłaszcza w wyższych szkołach prywatnych!), więc nie ma mowy o indywidualnej pracy ze studentem; seminaria prowadzą najczęściej niedoświadczeni doktorzy bez dorobku, sami mający problemy z warsztatem pisarskim, a profesorowie ograniczają się głównie do uczestnictwa w komisjach egzaminacyjnych; studenci mają poczucie, że w tym zakresie uczą ich osoby, które same potrzebują przygotowania i pomocy w tym względzie; widząc wahania i niepewność wykładowców, studenci nie przywiązują wagi do strony formalnej swych prac, bo i tak niedouczony wykładowca i promotor je „puści”;

6. studentom brakuje czasu na czytanie, myślenie i pisanie itp.; zwłaszcza dwustopniowy podział studiów pedagogicznych na licencjackie i magisterskie powoduje, że nie mają czasu na studiowanie i dojrzewanie do własnej refleksji naukowej oraz kształcenia warsztatu pisarskiego, lecz praktycznie od początku swej drogi w uczelni muszą myśleć o pracy dyplomowej i nadrabiać różnice programowe lub poznawać dziedzinę wiedzy od początku, jeśli studia pierwszego stopnia nie wiązały się z obecnie studiowanym kierunkiem; jest to szczególnie kłopotliwe dla osób pracujących i dojeżdżających – także na studiach stacjonarnych.

Anna Kola: Podobnie jest na studiach doktoranckich, przy czym powodów tego stanu należy szukać w przesłankach systemowych, a także społecznych, nie skupiać się zaś tylko na indywidualnych umiejętnościach czy predyspozycjach pisarskich doktorantów. Diagnozę stanu pisarstwa studentów III stopnia uporządkowałam według zgłaszanych przez samych doktorantów problemów.

1. Problemy z czasem na pisanie

Pytani zadeklarowali, że właściwie nie mają czasu na pisanie czegokolwiek. Pracują zawodowo, angażują się w dodatkową działalność na rzecz uczelni, prowadzą badania do doktoratu czy podejmują się zadań organizacyjnych. Stąd brak im czasu na trudną i wymagającą skupienia i zastanowienia czynność pisanie. Czy jednak można nazwać to **lenistwem intelektualnym**? Pisanie jest czynnością, którą wykonują, gdy ciąży nad nimi obowiązek formalny, np. oddania pracy doktorskiej i jej obrony. Mają niską motywację do pisanie, tworzenia

tekstów, jest to bowiem praca żmudna, wymagająca wysiłku intelektualnego, niegwarantująca spektakularnego sukcesu (obecnego w przypadku np. organizacji konferencji). Zdają sobie ponadto sprawę z faktu niskiego poziomu cytelnictwa, także w środowisku naukowym.

2. Problemy z finansami

Doktoranci zwracają uwagę na fakt, że muszą pracować zawodowo, by móc się utrzymać (szczególnie, gdy nie mają stypendium naukowego). Wówczas nie mają czasu na tworzenie tekstów czy pracę koncepcyjną. Obecnie studia doktoranckie są podejmowane przez coraz liczniejszą grupę ludzi (według GUS w 2010 r. na polskich uczelniach studiowało 35 tys. doktorantów, a rok później – roku akademickim 2010/2011 na studiach III stopnia studiowało ponad 37 tys. osób¹¹), nierzadko dorosłych, z własnymi rodzinami, a także z rozpoczętą karierą zawodową, którzy coraz częściej w ogóle nie otrzymują od uczelni wsparcia finansowego¹².

Jednak istnieje też i druga strona tej sytuacji. Albowiem gdy doktoranci piszą teksty i je publikują, mają możliwość uzyskania stypendium naukowego, będącego nagrodą za pracę naukową. Jednakże niskie prawdopodobieństwo uzyskania stypendium połączone z niską kwotą (w porównaniu np. z zarobkami w biznesie), skłania ich raczej do wyboru pracy zawodowej.

3. Pisarstwo naukowe

Większość pytaných przeze mnie doktorantów nie przyznaje się do trudności z pisanem tekstów naukowych. Jest to dla nich zwykle druga lub nawet trzecia (ze względu na ukończone dwa kierunki studiów) praca dyplomowa, sprawdzająca ich warsztat badawczy. Mówią, że „uczą się tego w praktyce”, pisząc kolejne teksty, poprawiane przez promotora, redaktorów tomów czy czasopism, do których wysyłają swoje artykuły.

¹¹ Cyt. za: *Mały Rocznik Statystyczny 2011*, Główny Urząd Statystyczny, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_maly_rocznik_statystyczny_2011.pdf, s. 252 (dostęp: 3.11.2012). Co ciekawe, w *Małym Roczniku Statystycznym 2012* GUS doktoranci nie są wyodrębniani w ogólnej liczbie studentów w Polsce.

¹² Według danych *Małego Rocznika Statystycznego 2012* GUS, stypendia (w tym stypendia socjalne) otrzymywało jedynie 21% doktorantów, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz/_maly\)rocznik_statystyczny_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz/_maly)rocznik_statystyczny_2012.pdf), s. 256 (dostęp: 3.11.2012).

Jeśli natomiast pojawiają się problemy, sami próbują je rozwiązać – korzystając z podręczników. Na polskim rynku jest kilka pozycji poradników pisania, jednak są one skierowane do studentów studiów I i II stopnia. Nie mam tu na myśli podręczników metodologii czy metod badań, ale przypominające popularne publikacje poradniki systematycznie i „krok po kroku” opisujące, co należy zrobić, by stworzyć tekst naukowy. Sprowadza się to do poleceń, a także porad nie tylko natury językowej, ale też metodologicznej.

Na anglojęzycznym rynku księgarskim funkcjonuje wiele poradników właśnie dla doktorantów, którzy chcą rozwijać i ulepszać swój warsztat pisarski¹³. Taki podręcznik wskazuje na najczęstsze błędy pisarskie, uczy stylu, pokazuje dobre przykłady, często w lekkim, anegdotycznym stylu.

4. Pisarstwo popularne

Doktoranci zupełnie nie tworzą tekstów innych niż naukowe, nie szkolą swojego warsztatu pisarskiego, pisząc artykuły dla szerszego grona odbiorców. Tego typu teksty są często dobrą próbą stylu, który w publikacjach naukowych nie powinien być nieprzyjazny czytelnikowi czy nadmiernie sformalizowany, czy wręcz manieryczny. Ponadto pisząc do czasopism popularnych, powszechnie czytanych, doktoranci mają szansę pomóc swojej dyscyplinie czy podejmowanej tematyce zaistnieć w opinii publicznej.

5. Specyfika kierunku studiów

Wydawało się, że na niektórych kierunkach studiów (np. filologicznych czy szerzej – humanistycznych i społecznych) pisze się więcej tekstów różnego rodzaju. Badania pokazały, że w przypadku doktorantów reprezentowana dziedzina nie wpływa na liczbę publikacji odnotowaną w życiorysie naukowym. Oczywiście, studia przyrodnicze wymagają znacznie większego nakładu pracy i czasu zanim dojdzie się do końcowych wniosków, by móc je opisać. Ponadto w tych dyscyplinach teksty nierzadko publikuje się wspólnie (bo zespołowo prowadzi się badania), także z promotorem. Jest to codzienna praktyka niespotykana w naukach humanistycznych, gdzie ceni się oryginalność, zaś efekty pracy często mają idiosynkratyczny charakter. W naukach przyrodniczych nato-

¹³ Np. P. Dunleavy, *Authoring a PhD Thesis: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Dissertation*, Palgrave Macmillan, New York 2003; J. Bolker, *Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day: A Guide to Starting, Revising, and Finishing Your Doctoral Thesis*, Owl Books, New York 1998.

miast trudno jest określić wkład każdego z autorów, tekst bowiem jest całością, prezentacją wyników określonych, zespołowych badań.

6. Nowoczesne media wykorzystywane przy tworzeniu tekstów

W powszechnej opinii istnieje przekonanie, że wszyscy młodzi ludzie potrafią korzystać z nowoczesnych mediów, programów komputerowych czy Internetu. Okazuje się jednak, że doktoranci wcale nie radzą sobie w tej dziedzinie tak dobrze, jakby się mogło wydawać, niekiedy wręcz deklarują konieczność korzystania z pomocy ekspertów w tym zakresie, np. informatyków czy edytorów.

7. Czytanie tekstów naukowych (a także literatury pięknej)

Nieumiejętność i niechęć do pisania wynika przede wszystkim z niskiego czytelnictwa wśród doktorantów. Nie czytają oni bowiem ani książek ze swojej dyscypliny (a co najwyżej z określonej subdyscypliny), ani tym bardziej literatury pięknej, która jest przecież szkołą stylu pisarskiego.

8. Pisanie w językach obcych

Doktoranci prawie wcale nie podejmują prób pisania w językach obcych, nawet w języku dość powszechnie znanym, czyli angielskim. Przyznają się do braku umiejętności posługiwania się tym językiem, jednak rzadko podejmują kroki, by ją nabyć. Jedynie reprezentanci nauk ścisłych tworzą tego typu teksty, co wynika ze specyfiki dziedziny. Prezentacja wyników badań z zakresu matematyki, chemii, fizyki itp. ma najczęściej miejsce w anglojęzycznych czasopismach.

Monika Wiśniewska-Kin: Sięgnęłabym do kształcenia na niższych szczeblach. Zahamowanie sztuki pisarstwa dokonuje się już w edukacji wczesnoszkolnej: nadmierna koncentracja na graficznym aspekcie pisma ogranicza dziecięce doświadczenie w zakresie pisania. Szczególnie blokujący wpływ wywierają:

- 1. Kolektywność tekstów:** w edukacji wczesnoszkolnej ćwiczy się uczniów do zbiorowego przepisywania sformułowanych przez nauczyciela notatek.
- 2. Ogólnikowość zaleceń i odtwórczość treści:** narzucona przez nauczyciela forma oraz treść wypowiedzi pisemnych powoduje, że uczniowie nie

rozumieją struktury tekstu, nie zastanawiają się nad „architekturą tekstu”, czyli zarówno nad doborem, zestawieniem i skupieniem słów, jak i układem kompozycyjnym.

3. **Ubóstwo form stylistycznych:** typowość i niewielki wybór proponowanych form wypowiedzi pisemnych powoduje, że uczniowie nie nabierają wprawy w pisanie zróżnicowanych pod względem koncepcyjnym i strukturalnym tekstów. Od szkoły podstawowej są wdrażani do schematu szkolnych wypowiedzi pisemnych¹⁴.

W dalszych etapach kształcenia dokonuje się **utrwalanie strategii pisarskich**:

1. Sztuka pisarstwa to „analizy z kluczem w tle” przygotowujące do rozwiązywania testów. Testy jednak nie powodują, że uczniowie lepiej zaczną pisać: wypowiedzi pisemne uczniów nie są sprawdzane, lecz punktowane, oczywiście według schematów wzorowanych na niedościgłych kluczach przygotowywanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.
2. Wyznacznikiem organizującym w wielu szkołach kształcenie umiejętności pisania stają się wskazówki typu: „nie pisz zdań długich”, „jak najmniej wtrąceń, zdań złożonych”, „Pisz przede wszystkim krótko. Im dłuższy i bardziej skomplikowany tekst, tym większe prawdopodobieństwo błędów”.
3. Współcześni uczniowie ulegają rzeczywistości cyfrowej wypełnionej rozproszonymi i coraz krótszymi komunikatami: mejlami, esemesami, autoprezentacjami czy wpisami na Facebooku. Dla współczesnych uczniów liczy się każde słowo; nie interesuje ich prawdziwy człowiek i to, co ma do powiedzenia, tylko jego „skróty” – uproszczona, bardziej użyteczna wersja.
4. Rewolucja informatyczna ma skomplikowane i dalekosiężne skutki: obcowanie z krótkimi i syntetycznymi tekstami powoduje, że uaktywniają się te części mózgu, które są odpowiedzialne za operacje krótkotrwałe, a głębsze myślenie staje się coraz trudniejsze. Najnowsze doniesienia neurolingwistyczne alarmują: internetowa erozja intelektu przebudowuje połączenia neuronowe w mózgu człowieka – obwody odpowiedzialne za czytanie i rozumienie długich książek i tekstów obumierają.

¹⁴ Diagnozę mechanizmów blokujących dziecięce doświadczenie sztuki pisania przenikliwie wydobły D. Klus-Stańska i M. Nowicka w pracy: *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 43–75.

5. Konsekwencją tej zmiany struktury mózgu jest patchwritingowy styl wypowiedzi uczniów i studentów, czyli zszywania kawałków cudzych tekstów w stylistycznie spójną całość. Akt pisania tekstu naukowego jest aktem przegrupowywania tekstów i jest podszyty tezą, że „treścią jest kontekst”.

Ewa Bochno: Problemy pojawiające się na poszczególnych szczeblach kształcenia są w wielu punktach podobne. Dodam do nich jeszcze problemy wyłaniające się z wypowiedzi adiunktów. Na potrzeby naszej dyskusji przeprowadziłam niewielki sondaż diagnostyczny, w którym wykorzystałam metodę „kuli śnieżnej”. Poprosiłam drogą mailową adiunktów (pedagogów) o odpowiedź na dwa następujące pytania:

1. Czy i jakie były/są Twoje podstawowe problemy (lub problemy Twoich kolegów) związane z umiejętnością pisania, wyrażania własnych myśli na piśmie w pracach, publikacjach naukowych?
2. Kto lub jakie sytuacje pomogły Ci, ewentualnie mogłyby pomóc w ich rozwiązaniu?

W ten sposób zebrałam materiał zarówno od osób, do których zwróciłam się z prośbą o bezpośredni udział w badaniach, jak również od innych, do których z kolei docierali moi respondenci. Omawiając wyniki na prośbę respondentów zachowam ich anonimowość, ponad to zebrany materiał potraktuję w sposób uogólniony.

Najszerzej rzecz biorąc, analiza odpowiedzi pozwala wyróżnić trzy podstawowe grupy problemów nurtujące młodych pedagogów. Dotyczą one:

1. znalezienia i wykorzystywania kategorii teoretycznych i literatury przedmiotu.
2. stylu pisarskiego,
3. organizacji pracy.

Odniosę się do każdego z tych obszarów w sposób nieco bardziej szczegółowy.

1. Problemy pisarskie związane ze znalezieniem i wykorzystaniem kategorii teoretycznych oraz literatury przedmiotu

W obrębie tego problemu badani doktorzy odwoływali się do dwóch zasadniczych kwestii.

Pierwsza jest związana z możliwością kontynuowania czy rozwijania tematyki podjętej w dysertacji doktorskiej. Wielu wycofuje się z tej tematyki lub

nie dostrzega możliwości jej rozwijania, ewoluowania. Związane jest to – jak mówią badani – z tym, że nie dostrzegamy możliwości reinterpretacyjnych raz zebranego materiału badawczego. Wielu traktuje go jako całość badawczo-interpretacyjną, która nie powinna podlegać już nowym analizom. Postrzega taki zabieg jako bezcelowy, nie wnoszący niczego nowego, gdyż dotyczy tych samych danych.

Jak mówią, często jest to związane z postrzeganiem pracy naukowej jako „zbioru prac”, traktowaniem kolejnych stopni awansu naukowego jako niepowiązanych ze sobą elementów kariery naukowej. Teksty są pisane jako odrębne tematy, np. wystąpień konferencyjnych, artykułów w książkach pod redakcją. Nie są ze sobą powiązane jako elementy naukowego rozwoju. Oto charakterystyczne wypowiedzi:

Po obronie pracy doktorskiej odetchnęłam z ulgą. Jednak po pewnym czasie przyszła myśl: „no i co dalej? Kontynuować temat? Zaczynać coś nowego? Jak zabrać się do kolejnych tekstów itp.?”¹⁵

Jedne z trudniejszych momentów to te, gdy „utknęłam” w pisaniu i nie wiedziałam jak dalej rozwinąć temat. Nie miałam nawyku (i wielu moich znajomych również), „wracania” do teorii. Pisarstwo naukowe traktowałam liniowo (a przecież wcześniej już napisałam i obroniłam rozprawę doktorską). Teraz z perspektywy nowej wiedzy, wiem o wielokrotnym namyśle nad tekstem (ale po doktoracie tego nie wiedziałam, a chyba powinnam).

Druga kwestia w tej grupie problemów wynika z tego, że wielu doktorów ma (i widzi to, niestety, dopiero w czasie pracy nad tekstami habilitacyjnymi) problem z dostrzeżeniem znaczenia teorii w tworzeniu programu badań czy interpretacjach materiału empirycznego.

Respondenci mówili o tym, że zebrany materiał empiryczny – nawet bardzo interesujący, zgromadzony wszakże przez niedoświadczonego badacza, może zostać niewystarczająco wykorzystany – zanalizowany i zinterpretowany. Są też sytuacje, w których doświadczony już badacz realizuje ciekawe badania, ale nie znajdują one dobrych odniesień w teoretycznych modelach. To nie pozwala odkryć czegoś nowego, bo interpretacje trzymają się raz wypracowanego schematu. Zdarza się jeszcze inna sytuacja – mianowicie zgromadzenie słabego materiału empirycznego lub niepełnych źródeł. W takim przypadku nie można uprawiać igraszek interpretacyjnych – tak fascynujących dla badacza. W takich sytuacjach na pewne zjawiska nie jesteśmy w stanie spojrzeć z innej perspektywy. Oto charakterystyczna wypowiedź:

¹⁵ Kursywą zapisuję wypowiedzi respondentów. Zachowują oryginalny styl tekstów.

Często pojawia się wyłącznie opis badanego fragmentu rzeczywistości. Przy braku wyjaśnień, analiz krytycznych i predykcji. W efekcie nie wiadomo, czemu tekst ma służyć i w jakim celu autor podjął się danego tematu.

Z tego wynikają kolejne problemy:

Kiedy skończyć tekst? W jakim stopniu i jak odwoływać się do literatury przedmiotu? Streszczać? Zestawiać poglądy różnych autorów? Które z nich wybrać? Według jakiej kategorii? No i co z tą interdyscyplinarnością, której jedni promotorzy wymagają, a inni negują, każąc się trzymać pedagogicznego podwórka?

2. Problemy pisarskie związane ze stylem pisania

Z omówionych problemów wynikają kolejne trudności związane ze stylem pisarskim. Na tę kwestię respondenci spoglądali z dwóch perspektyw: piszącego i redagującego (jako redaktor książki lub czasopisma) teksty.

Wypowiadając się z perspektywy twórcy tekstu, najczęściej zwracali uwagę na wątpliwości dotyczące formy osobowej czy bezosobowej wypowiedzi, jak również stylu tekstu. Chodziło z jednej strony o styl zbyt potoczny, kiedy tekst przybiera formę eseistyczno-popularną, wiążącą – jak określano – kilka własnych refleksji, bez powoływania się na literaturę przedmiotu, odwołań do istniejącego stanu wiedzy, szacunku dla klasyki literatury naukowej. Z drugiej strony natomiast: o styl przesadnie „naukowy”, kiedy autor zamiast zrozumiałego języka używa „nowomowy”, niezrozumiałych pojęć, kiedy pojawia się w tekście chaos pojęciowy i często strukturalny.

Trudności sprawia też zaawansowana edycja tekstu, szczególnie w sytuacji stosowania grafiki, wykresów czy zapisywania tekstów zgodnie z wymogami redakcyjnymi.

Badani mówili również o sztuce pisarstwa naukowego z perspektywy redaktorów czasopism czy monografii. Wskazywali wtedy oprócz opisanych powyżej problemów, również na podstawowe błędy stylistyczne, ale też błędy wynikające ze złej konstrukcji tekstów, w których autorzy nie stosują trójdzielności wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) lub nie formułują tezy albo formułują ją w środku lub na końcu tekstu. Oto wypowiedź takiego respondenta:

Częstym problemem jest również to, że o dziwo, autorzy mają kłopot z napisaniem tekstu „po Bożemu”, czyli z porządnym wprowadzeniem, postawieniem problemu, nakreśleniem celu wyводу, własnymi analizami umocowanymi w odniesieniach do literatury, podsumowaniem. Poszukiwania jakiejś nietypowej formy dla tekstu naukowego wymaga dużej wprawy, sądzę, że czasem

lepiej napisać tekst ujęty w dobrą przyzwoitą klasyczną strukturę, niż poszukiwać jakiejś nadzwyczajnej formy. Te poszukiwania połączone z niewprawnym posługiwaniem się nową formą mogą doprowadzić do skutków odwrotnych do zamierzonych.

Redaktorzy wskazują na pojawiające się w tekstach błędy ortograficzne, liczne powtórzenia, potoczność językową, nieadekwatność słownictwa, niestaranność stylistyczną, brak logiki wyводу, płynnego przechodzenia od jednej myśli do drugiej, a nawet urywania zdań w połowie, nieukończenia myśli. Mówią o oddawaniu prac do publikacji bez ich „sczytania”, ponownego przejrzenia i usunięcia łatwo zauważalnych nieścisłości.

3. Problemy pisarskie związane z organizacją pracy

Na te, fragmentarycznie zarysowane, problemy nakładają się jeszcze trudności wynikające z organizacji pracy. Dotyczą one czynności pisania czy tworzenia naukowego w atmosferze presji czasowej czy „punktacyjnej” oraz pogodzenia sztuki pisarstwa z innymi obowiązkami.

Zwracano uwagę na kłopoty wynikające z presji czasu. Wymaga się od pracowników naukowych zatrudnionych w uniwersytecie, efektów pracy w postaci wielu publikacji, najlepiej w wysoko punktowanych czasopismach. Ten wymóg często – w opinii badanych – uniemożliwia wielokrotne powracanie do tworzonego tekstu. W wyniku tego adiunktom brakuje świadomości czy czasu na namysł wielokrotny. Bolesnie przekonują się, że pisarstwo tego wymaga.

Jak określali respondenci – presja ciągłego publikowania oraz ciągle odmierzanie czasu – „po doktoracie” i „przed habilitacją” na wielu działa wręcz paraliżująco. To, że jesteśmy zobowiązani do przestrzegania czasowych granic między kolejnymi stopniami awansu zawodowego na niektórych działa mobilizująco, a na innych wręcz przeciwnie.

Jedne z trudniejszych momentów to te, gdy utknęłam w pisaniu pracy i nie wiedziałam jak dalej rozwinąć temat. Czasami trwało to tygodniami. Chodziłam, myślałam nad tematem i nic, a czas biegł nieubłagalnie.

Upływ czasu działa na mnie paraliżująco. W moim wypadku jest to dość dziwne zjawisko, bo z jednej strony muszę mieć wyznaczone zadanie i termin jego ukończenia, zaś z drugiej strony, gdy napotykam na zbyt dużo trudności, to upływ czasu działa na mnie paraliżująco.

W wypowiedziach wyraźnie zabrzmiały też problemy wynikające z trudności czy wręcz niemożności pogodzenia pracy naukowej z codziennym funkcjonowaniem doktorów. Teksty naukowe często muszą powstawać w trudnych

warunkach zewnętrznych. Kłopoty finansowe, z którymi boryka się ta grupa zawodowa, zmuszają do podejmowania dodatkowego zatrudnienia. To z kolei ogranicza czas na rozwój naukowy.

Z brakiem czasu łączy się również to, że adiunkci (jak mówią) są często podstawową „siłą roboczą” w uniwersytecie. To na ich „barkach” głównie spoczywa ciężar prac organizacyjnych czy dydaktycznych realizowanych w uczelni. Taka sytuacja sprawia, że mają poczucie bezsilności wynikającej z „zawieszenia” między koniecznością i potrzebą rozwoju naukowego (również związanego ze sztuką uczenia się naukowego pisarstwa) a codziennym życiem rodzinnym – wszak często są to ludzie posiadający własne dzieci czy starzejących się rodziców.

Trudne było pogodzenie obowiązków domowych, rodzinnych, macierzyńskich z pisaniem pracy, niestety doba ma tylko 24 godziny. Dlatego dziś jestem zadowolona, że mam dorosłe dzieci, które nie potrzebują już tyle mojej uwagi i czasu jak kiedyś. Bardzo pomocny w przejściu części moich obowiązków był mąż. Koleżanki mówiły, że trudno było im oderwać myśli od spraw rodzinnych i skupić się na pisaniu, gdy np. ktoś bliski chorował, był w szpitalu na skutek wypadku czy długotrwałej choroby, czy zmarła najbliższa osoba. Niektóre z nich w trakcie pisania doktoratu lub tuż po nim – rozwodziły się.

Na koniec problemów zarysowanych w sposób bardzo ogólny warto zapytać o rolę promotora pracy doktorskiej w rozwoju warsztatu pisarskiego doktoranta. Sądzę, że promotorzy pewne kwestie powinni uzgodnić ze sobą, a później z nami. Rzecz warta jest – o czym mówią respondenci – oddzielnej dyskusji. I jeszcze jedno, pozornie drobna sprawa, dotyczy mianowicie kultury naukowej młodych badaczy. Czytając teksty czy słuchając konferencyjnych wystąpień opartych na pracach magisterskich, czy doktorskich, często nie znajdujemy informacji o temacie rozprawy i nazwisku promotora, pod którego przecież kierunkiem praca powstała.

Maria Dudzikowa: Dziękuję wszystkim za tę pierwszą rundę, a Ewie za ostatnie zdanie dotyczące roli promotora. Można by tu patrzeć na nią w kategoriach znanych metafor, np. przewodnika, pasterza, tłumacza itp. Wszakże w kontekście tego, z czym dziś mamy do czynienia w szkolnictwie wyższym, na czoło wysuwają się metafory o najbardziej szerokim zasięgu: „Szkoła wyższa jako co...?”. Piszę o tym szerzej przy innej okazji¹⁶, teraz zatem o tym krót-

¹⁶ M. Dudzikowa, *Konteksty implementacji kapitału społecznego w szkole wyższej*, w: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knaściecka-Falbińska, *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

ko. Do metafory uniwersytetu jako **fabryki**, jako **wielkiego przedsiębiorstwa**, które zepchnęły do lamusa **świątynię wiedzy** czy **latanie morską** (Twardowski) dokłada się metaforę **klienta**, którym może być student. Pozwolę tu sobie na dłuższy wywód, zwracając uwagę, że metafora to nie jest trop stylistyczny. Nie wchodząc w szczegóły przypomnijmy za G. Lakoffem i M. Johnsonem, że „istotą **metafory** jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”¹⁷. Przyjmuję ich tezę, że metafora może tworzyć rzeczywistość, co nie jest zgodne z tradycyjnymi poglądami, wedle których metafora jest „sprawą wyłącznie językową nie zaś „środkiem nadawania struktury naszemu systemowi pojęć i codziennemu działaniu”¹⁸. Choć uzasadnione jest mniemanie, że „same słowa nie zmieniają rzeczywistości”, ale zmiany w samym systemie pojęć mają „istotnie wpływ na zmiany tego, co uznajemy za realne; wpływają tu na to, jak widzimy świat i jak działamy na podstawie tego postrzegania”. Toteż „nowe metafory mają moc tworzenia naszej rzeczywistości” twierdzą G. Lakoff i M. Johnson, i jako drobną ilustrację wskazują, jakie następstwo wynikało z przyjęcia przez inne kultury metafory **czas to pieniądz** ukutej w nowoczesnych społeczeństwach uprzemysłowionych i w bardzo zasadniczy sposób kształtującej nasze podstawowe codzienne czynności¹⁹.

Można sądzić, iż podobne zjawisko zachodzi w przypadku metafory **student to klient**, dominującej perspektywy w oczekiwaniach wobec powinności instytucji edukacyjnej każdego szczebla. Nowa metafora jest nową etykietą i jej przyjęcie przez młodego człowieka nie tylko bez protestu, ale z pozytywną reakcją, może świadczyć o „wyjątkowej gotowości do wpasowywania się w nowe schematy i redefiniowania własnej osobowości. To coś innego niż proces nazywania [...]. To proces znacznie bardziej dynamiczny, w którym nowe nazwy sprawiają, że pojawiają się nowe, odpowiadające im byty”, dowodzi wybitna antropolożka M. Douglas²⁰. Przywołuje ona I. Hackinga, który idąc tropem badań M. Foucoultana nad „konstytucją podmiotów”, proces ten nazwał „wymyśleniem ludzi”, jako że polega on na etykietowaniu jednostek i upewnianiu się różnymi drogami, że będą zachowywać się zgodnie z etykietami, jakie im nadano. Jak pisze M. Douglas „Hacking stawia tezę, że zmiana etykiety i nadanie nowej rangi nie powstaje bez wpływu na zachowanie ludzi. Ci nowi ludzie zachowują się inaczej niż kiedykolwiek wcześniej”²¹.

¹⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa 2008, s. 220.

¹⁸ Tamże, s. 173.

¹⁹ Tamże, s. 30, 173.

²⁰ M. Douglas, *Jak myśłą instytucje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 117.

²¹ Tamże, s. 117.

Po tej dygresji zastanówmy się, czy młodzi pedagodzy, pracujący na uczelni, którzy jako studenci doświadczyli już na sobie metafory **klienta** i dobrze im z tym było, nie mają teraz czasem takich roszczeń wobec promotorów? Sprawa jest skomplikowana, bo jeśli nawet byli **klientami**, to teraz znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej (niskie uposażenie, dużo nadgodzin, brak czasu, konieczność godzenia ról rodzicielskich z rolami nauczycieli akademickich, wobec których z kolei ich studenci są **klientami**).

Być może te uwagi rzucam tylko w przestrzeń... Niemniej stanowią one ważny kontekst dla pytań w drugiej rundzie. Przystępujemy zatem do niej: **„Jak może/mogłoby być i powinno być, aby pisarstwo naukowe stało się sztuką, oraz jakie warunki do tego są niezbędne?”**.

Alicja Korzeniecka-Bondar: Kto mógłby wesprzeć osoby uczące się sztuki pisarstwa naukowego? Zgadzam się z profesor Dudzikową, że powinien nim być promotor prac magisterskich i doktorskich. Nawet w dzisiejszych czasach, tak bardzo skomercjalizowanych, jego rolę określiłabym jako **prowadzenie ku samokształceniu do pisania**. Wymaga to od promotora pewnej formy nadzoru²² nad młodym adeptem nauki polegającej na eliminowaniu czynników zakłócających pracę naukową. Promotor wie, jakie są trudności, pułapki w pisaniu, i powinien poprzez lektury, polecane książki pomóc je pokonać. Ponadto niezbędne jest tworzenie środowiska, w którym rozwój, praca nad jakością wypowiedzi są wartością. Wyłania się tu pytanie o sam kształt seminarium magisterskiego, doktoranckiego. Samokształceniu do pisania sprzyja pokazywanie dobrych wzorów analizy, logiki wyводу, polecenie lektur; bogacenie literatury; ćwiczenie pisania, troski o piękno języka. Prowadzić młodego adepta nauki ku samokształceniu do pisania może osoba, która swoim przykładem bezpośrednim, osobistym oddziaływaniem inspirowała do pracy nad „misterium zatrzymywania i wyrażania myśli”²³, jakim jest pisanie, „budzi dążenia samowychowawcze w kierunku pożądanego ideału”²⁴.

Przemysław Grzybowski: Studenci zdają sobie sprawę, że wielu problemów dotyczących ich braków w warsztacie pisarskim dałoby się uniknąć. Recepty poszukują jednak nie tyle we własnej systematyczności i intensywniejszej

²² Por. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 48.

²³ J. Parandowski, *Alchemia słowa*, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 121.

²⁴ B. Śliwerski, *Wychowanie*, s. 49.

pracy, co w zmianach systemowych, z których wiele ma charakter „pobożnych życzeń”. Z drugiej strony deklarują świadomość, że realizacja ich propozycji wiązałaby się z koniecznością większej z ich strony systematyczności i solidności studiowania. Proponują rozpatrzenie przez władze szkolnictwa następujących kwestii:

1. wprowadzenie obowiązkowych zajęć na temat warsztatu pisarstwa naukowego i języka tekstów naukowych zarówno w klasach maturalnych (mogą to być np. bezpłatne kursy, dodatkowe, wykraczające poza program szkoły – ale tylko dla osób wybierających się na studia), jak i na studiach; potrzeba takich zajęć w trybie obowiązkowym dotyczy szczególnie pierwszego roku studiów bez względu na kierunek; w trakcie tych zajęć powinno się ukazywać wzory, przykłady, modele, dyskutować nad możliwymi trudnościami i błędami, wspólnie z wykładowcami tworzyć przykładowe teksty i komentować je;
2. opracowanie listy obowiązujących w danej dyscyplinie naukowej lub uczelni prac metodycznych i metodologicznych uznanych przez prowadzących zajęcia za „dobre” i „złe”, w których studenci znajdowałiby jasno określone standardy pisania oraz formalnego opracowania prac i tekstów naukowych, a w razie wątpliwości czy konfliktu (np. z promotorem lub recenzentem) stanowiłyby one „źródło rozstrzygające spór” – trudno byłoby podważyć pracę opartą na „dobrym” źródle metodologicznym; studenci nie chcą być uczestnikami i ofiarami konfliktów metodologicznych istniejących między wykładowcami;
3. zwiększenie liczby godzin konwersatoriów z poszczególnych przedmiotów (zwłaszcza kierunkowych), w trakcie których oprócz treści wymaganych w programie byłyby czas na szczegółową dyskusję nad błędami w pracach studentów;
4. stanowcze sankcjonowanie przypadków plagiatów i nagradzanie za oryginalność treści oraz formę prac (np. w postaci publicznej pochwały na stronach internetowych uczelni lub dyplomem konkursowym); ten swoisty element rywalizacji, „wyścig szczurów” i publiczne konkursy w dziedzinie jakości prac mogłyby – zdaniem studentów – wyjść uczelniom tylko na dobre, zaś samych studentów zmobilizować do solidniejszej pracy;
5. przywrócenie studiom pedagogicznym formuły pięcioletniej; zamknięcie możliwości studiowania pedagogiki na studiach drugiego stopnia absolwentom kierunków „niepedagogicznych”, „niehumanistycznych”, którzy zanizają poziom w grupach nie tylko pod względem jakości prac pisemnych, ale ogólnie;

6. poprawa warunków pracy na seminariach dyplomowych przez zmniejszenie liczebności grup, możliwość wyboru promotora o określonych zainteresowaniach, stylu pracy, metodzie badawczej i doświadczeniu.

Anna Kola: Przyczyn problemów doktorantów w kwestii pisania tekstów naukowych należy szukać na różnych polach, poczynając od kwestii systemowych, przez indywidualne, a na interpersonalnych kończąc. Można wymienić tu następujące uwarunkowania:

1. Brak seminariów doktorskich

Trzeba odnotować, że coraz częstszym doświadczeniem (w praktyce, nie zaś w planach czy programach studiów doktoranckich) przy pisaniu pracy doktorskiej jest brak seminariów doktoranckich. Ze swoimi promotorami czy opiekunami naukowymi doktoranci mają kontakty indywidualne, przy czym jest to najczęściej kontakt e-mailowy. Brakuje zatem autentycznych lekcji branych od mistrza, brakuje zaangażowania na poziomie osobistym, ale też nie ma wymiany myśli i doświadczeń z innymi uczestnikami seminarium – doktorantami. Zaczyna przez to zanikać uniwersytecka wspólnota intelektualna oraz nie tworzą się nowe szkoły naukowe.

2. Konkurencja i rywalizacja między doktorantami

Innym problemem, który wiąże się z kwestią braku seminariów doktorskich, jest konkurencja między doktorantami (m.in. o stypendia naukowe, o etaty, o prowadzenie zajęć), która niszczy wspólnotę badaczy. Zamiast kooperacji i wzajemnej życzliwej weryfikacji swoich koncepcji pojawia się rywalizacja o teksty i lepsze pomysły. Przypomina to niekiedy – uniwersytecki „wyścig szczurów”. Doktoranci nie chcą się dzielić swoją wiedzą i ideami z innymi doktorantami, wiedzą bowiem, że od ich indywidualnej pracy naukowej i pisarskiej, od ich wysiłku, będzie zależeć m.in. przyszłe zatrudnienie na uczelni. Doktoranci sami zatem „kolekcjonują” swój dorobek naukowy, pracując na własne – pisarskie – konto. Można zatem mówić o procesie nadmiernej indywidualizacji piszących. Z drugiej strony, należy pamiętać, że czynność pisania ma charakter jak najbardziej jednostkowy i indywidualny.

Ten wyścig – pisania na akord, na punkty – zaczynający się już na studiach doktoranckich, owocuje często obniżeniem jakości tekstów oraz zawartych w nich koncepcji.

3. Brak wzorców i autorytetów w dziedzinie nauki oraz pisania

Doktoranci raczej nie wspominają o wzorcach pisarskich ani o stylach, które cenią. Nie wymieniają swoich mistrzów ani nauczycieli. Promotorzy przyjmują raczej rolę korektorów niż nauczycieli pisania. Często też – w opinii samych doktorantów – nie mają ambicji do wypracowania własnego stylu pisarskiego.

Doktoranci nie przyznają się także do popełniania plagiatów, choć deklarują, że często korzystają z zasobów Internetu. Jest to prostsze rozwiązanie niż przesiadywanie w bibliotece i czytanie czy pisanie.

Przecież jednak, wbrew zarysowanym wcześniej tendencjom, istnieją szkoły myślenia, szkoły naukowe, o czym m.in. pisze w swojej książce o środowisku pedagogów w Polsce R. Cierzniewska²⁵. Badani pedagodzy deklarują w niej przynależność do pewnego sposobu myślenia i uprawiania pedagogiki, a także do posiadania „mistrza”, który jest dla nich wzorem i autorytetem. Czy przekłada się to na akademickie pisarstwo? Trudno rozstrzygnąć, jednakże badania doktorantów w tym zakresie nie napawają optymizmem.

Monika Wiśniewska-Kin: Sztuki pisarstwa naukowego nie tworzy się w izolacji, tylko w dialogu. Dialog jednakże ma zainspirować do samodzielnych odkryć, do kwestionowania tego, z czym się nauczani nie zgadzają, do poszukiwania alternatywnych rozwiązań, do poznawania wielkich osiągnięć z przeszłości i do dążenia, by opanować je na własną rękę. Jeżeli w taki sposób będzie się uczyć pisania, uczniowie i studenci nie tylko zapamiętają to, czego się dowiedzieli, pisząc własne teksty, ale stanie się to dla nich podstawą do działania w przyszłości. Bo właśnie po to jest edukacja. Ona ma tylko pomóc człowiekowi dotrzeć do punktu, w którym już sam będzie mógł uczyć się przez tworzenie tekstów naukowych.

Ewa Bochno: Czego brakuje? Seminariów (i to jak wynika z zebranych przeze mnie wypowiedzi) już od studiów, poprzez studia doktoranckie. Brakuje zespołów badawczych, warsztatów pisarskich, programy studiów są tworzone „pod prowadzących”. To, co obserwujemy na uczelniach, a co również wynika ze statystyk, to wzrastająca liczba studentów, często również na studiach doktoranckich. Masowość zabija jakość. Brak wspólnoty badawczej, współpracy, brak również zespołów interdyscyplinarnych.

²⁵ R. Cierzniewska, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce: ostatnia dekada XX wieku–początek XXI wieku*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.

Z wypowiedzi moich respondentów wyłaniają się cztery sposoby ułatwiające rozwój warsztatu pisarskiego. Dwa są związane z indywidualną pracą samokształceniową, a dwa kolejne z pracą samokształceniową opartą na kontaktach z innymi ludźmi. Wskazują zatem na konieczność:

- 1) studiowania literatury,
 - 2) wykorzystywania podpowiedzi/wymogów redakcyjnych,
 - 3) indywidualnego poszukiwania wsparcia u innych ludzi,
 - 4) współpracy w zespołach naukowych/badawczych/zadaniowych.
- Przybliżę pokrótce tak uporządkowane głosy respondentów.

1. Studiowanie literatury

W wielu odpowiedziach pojawił się jako przykład rozwiązania własnych problemów pisarskich intensywne korzystanie z dobrych wzorców literaturowych. Zwrócono uwagę, iż w pracy nad własnym stylem przydatne jest nie tylko korzystanie z literatury naukowej, ale również z dobrej prozy czy poezji.

Na pewno też trzeba dużo czytać, by dobrze pisać, by nabyć czegoś, co można nazwać „wycuciem słowa”. Do tego trzeba czytać naprawdę dobrą literaturę, nie tylko teksty naukowe, które nota bene często napisane są bardzo złą polszczyzną. Poza tym często są bardzo, ale to bardzo nudne! A przecież tekst naukowy też może, a właściwie powinien być fascynujący.

To obcowanie z tekstem w opinii wielu badanych jest kluczową metodą samokształcenia naukowego.

2. Wykorzystanie podpowiedzi/wymogów redakcyjnych

Niektórzy wskazywali na to, że chętnie korzystają z podpowiedzi redaktorów.

Na przykład: *warto korzystać z podpowiedzi technicznych redakcji pism naukowych, tam znajdują się często gotowe wzorce przypisów, tabel, układu tekstu etc. Nie załamywać się pierwszymi trudnościami i nie wymagać od siebie od razu biegłości niedoścignionej wszak „nie wystarczy się przy fortepianie, by grać jak Paderewski...”, każdy z nas popełnia błędy. Rzecz w tym, by je stopniowo korygować.*

Trzeba jednak podkreślić, że nie zawsze jako autorzy jesteśmy przez recenzentów informowani o własnych błędach lub argumentach decydujących o nieprzyjęciu tekstu do druku – a mogłoby to pomóc zarówno w pracy nad tekstem, jak również w korygowaniu własnych błędów pisarskich. Można też czasem

nas pochwalić i podkreślić to, co szczególnie zasługuje na uwagę czytelnika, a nawet z czego powinniśmy być dumni.

Jeśli na te sposoby spojrzymy w sposób całościowy, to trzeba podkreślić, że w zdecydowanej większości akcentowane jest duże znaczenie kontaktów interpersonalnych zarówno tych indywidualnych, jak i tych, które są realizowane w grupach.

3. Indywidualne poszukiwania wsparcia u innych

Ze zdecydowanej większości wypowiedzi wynika, że dobrym rozwiązaniem własnych problemów dotyczących pisarstwa naukowego było poszukiwanie wsparcia u innych osób. Badani mówili o osobach pracujących na uczelniach – profesorach lub bardziej doświadczonych w sztuce pisarstwa naukowego kolegach, którzy pomagali w „borykaniu się” z tematem czy tekstem. Co prawda, część wypowiedzi dotyczyła trudności wynikających z pokonania własnej nieśmiałości oraz zauważonej niechęci lub braku czasu osób, do których zwracano się o pomoc.

Były też bardzo nieliczne wskazania na konkretne osoby (za chwilę podam wszystkie nazwiska, które wymieniono), z własnej lub innej uczelni – Mistrzów „bezpośrednich” lub „pośrednich”.

1. *Nie mogę wskazać na jednego mistrza, kogoś, kto (na)uczył mnie pisać. Niby miałam warsztaty pisarskie na studiach doktoranckich, ale wolalabym o nich zapomnieć. Cenię styl Z. Kwiecińskiego, który jest wyjątkowo skondensowany, esencjonalny, po prostu mądry. Chciałabym tak pisać.*
2. *Uczyłam się pisać artykuły, czytając prace innych doświadczonych naukowców. Poprawności edytorskiej uczyłam się od Prof. K. Wenty, a poprawności merytorycznej od prof. M. Czerepaniak-Walczak. Szczególnie cenne były takie uwagi jak: to są „banały”, i cała strona trafiała do kosza, „nie cytuj z drugiej reki”, „przeczytaj jeszcze tę pracę (i tu podano autora i tytuł)”.*
3. *Ja bez prof. M. Dudzikowej nigdy nie dostrzegłabym (i nie pracowałabym, nad nimi nieustannie) własnych błędów pisarskich. To Ona choć krytycznie, to również z wielką cierpliwością i życzliwością analizowała teksty do publikacji czy wystąpić.*
4. *Wiele uczę się czytając blog Prof. B. Śliwerskiego. Niemalże codzienna lektura jest dla mnie nauką również stylu wyrażania myśli czy poglądów na piśmie.*

5. *Moim promotorem był z pierwszego wykształcenia filolog polski, więc mnie uczył na kwestie językowe, poprawiał tekst, pokazywał typowe błędy w pisaniu prac naukowych.*

Respondenci wskazywali również, że szukają pomocy wśród osób bliskich, znanych z kontaktów „prywatnych” czy członków rodziny, które pełnią rolę edytora czy konsultanta tekstu.

4. Współpraca w zespołach naukowych/badawczych/zadaniowych

Adiunkci mówią, jak istotne dla ich rozwoju (również sztuki pisarstwa naukowego) jest uczestniczenie w seminariach podoktorskich prowadzonych przez niektórych profesorów (niestety, ogólnikowo bez podawania nazwisk i ośrodków). Choć jak podkreślają – tych niezwykle cennych działań jest ciągle za mało. Zwracają również uwagę na to, jak ważną rolę w ich rozwoju naukowym odgrywa uczestniczenie w pracach zespołów badawczych w macierzystej uczelni.

Na szczególne wyróżnienie zasługuje praca w Zadaniowych Zespołach przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Wymieniono wszakże z nazwy tylko Zespół Pedagogiki Szkolnej oraz wielokrotnie Zespół Samokształceniowy Doktorów. W czasie prac obu Zespołów zasady sztuki pisarskiej są omawiane przy każdej nadarzającej się okazji. Niekiedy poświęcony im jest specjalnie wydzielony czas. Oto jedna z wypowiedzi:

Od trzech lat uczestniczę w regularnie odbywających się spotkaniach Zadaniowego Zespołu Pedagogiki Szkolnej. Co prawda na tych seminariach temat pisarstwa naukowego nie pojawia się „wprost”, jednak często „wyphywa” niejako z kontekstu czy tematyki. Zawsze wtedy chętnie słucham, pytam i notuję, notuję, notuję... a potem staram się to wykorzystać przy pisaniu własnych tekstów.

Bycie w grupie o podobnych zainteresowaniach naukowych często – mówili badani – jest inspiracją do własnych pomysłów, możliwością ich przedyskutowania i często potem opublikowania w formie tekstu. Z tym łączy się również praca we wspólnocie Letnich Szkół Młodych Pedagogów:

Pomogły rozmowy na Letnich Szkołach Młodych Pedagogów, dzięki temu uniknęłam zbędnych procedur; mogłam przedstawić własne pomysły, prezentować etapy moich poszukiwań w dobrej atmosferze z konstruktywną, życzliwą krytyką.

Ze swojej strony dodam, że wszystkie teksty młodych zgłaszane na Letnią Szkołę są indywidualnie bądź zespołowo dyskutowane przed ich wystąpieniami

na zajęciach z profesorami – najczęściej są to członkowie KNP PAN. Ustanowiliśmy też Nagrodę Auditorium dla najlepszych (wybranych drogą głosowania) autorów w kategorii „Magister” oraz kategorii „Doktor”. Przypomnę również, że te wyróżnione są publikowane w dziale Forum Młodych Pedagogów na łamach „Rocznika Pedagogicznego”. Łącznie aż 61 młodym autorom z 25 uczelni udało się opublikować swoje teksty na około 520 stronach²⁶. Pozostałe teksty zaadoptowane do druku składają się na kolejne „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów” przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Tomy te (a było ich 17!) są redagowane przez sekretarzy Szkoły. Jest to niepowtarzalna okazja uczenia się przygotowania i redagowania tekstu.

Przy okazji chcę powiedzieć o czymś ważnym, mianowicie w wyniku spotkań na Letnich Szkołach i dla „szkolników”. Uczestniczący w panelu Przemek Grzybowski wraz z kolegą Krzysztofem Sawickim napisali poradnik *Pisanie prac i sztuka prezentacji*²⁷. Jest on popularny wśród studentów, a także zaglądają do niego najmniej doświadczeni autorzy po rozmaite rady i porady.

Szkoły, które zdecydowanie nie są „klasycznymi” konferencjami, stają się w opinii badanych źródłem cennych doświadczeń, które stanowią podstawę ich rozwoju naukowego (a co za tym idzie też sztuki pisarstwa) i refleksyjnego spojrzenia na rzeczywistość:

Kiedy pomyślę o sztuce pisarstwa naukowego i sytuacji (czy raczej osobach, zjawisku), która mi pomogła, to zawsze pierwsza myślą jest – Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Tam doświadczyłam rozwoju naukowego w sposób kompletny, traktowanego jako styl bycia i życia.

Maria Dudzikowa: Oczywiście wdzięczna jestem za przywołanie Letnich Szkół, które są „oczkiem w głowie” Komitetu Nauk Pedagogicznych. W odwołaniu do tytułu znakomitego eseju H. Giroux o odzyskiwaniu uniwersytetu²⁸ na Letnich Szkołach „odzyskujemy” siebie nawzajem, to znaczy my profesorowie „odzyskujemy” młodych, a młodzi – nas, profesorów. W nawiązaniu do tego, co mówił H. Giroux, powtórzę za nim, że najgłębsze korzenie bycia razem

²⁶ E. Bochno, I. Bochno, *Jak to się zaczęło? Jak było? Trochę historii Letnich Szkół Młodych Pedagogów*, w: *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.

²⁷ P.P. Grzybowski, K. Sawicki, *Pisanie prac i sztuka prezentacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

²⁸ H. A. Giroux, *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to, co pedagogiczne, było bardziej polityczne)*, w: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

„mają charakter moralny, a nie ekonomiczny”. Skoro przy nim jestem, to jeszcze jeden fragment z tego tekstu: „musimy podkreślić, że zasady rynkowe nie powinny się stać strukturą organizującą ani dla edukacji, ani dla relacji społecznych jako takich. Wyższa edukacja nie powinna być mylona z prowadzeniem biznesu, tak jak nie powinna się stać przedmiotem licytacji, jako oferta dla kupców na tyle silnych, aby przejąć nad nią kontrolę”²⁹.

Miejmy to w pamięci, przechodząc do trzeciej rundy: **„Jakie kroki są podejmowane bądź są możliwe TU/TERAZ? Nie możemy obrażać się na rzeczywistość...”**.

Alicja Korzeniecka-Bondar: Jak kreować warunki do pisarstwa naukowego? By uczyć się pisarstwa naukowego, trzeba czytać „dobre teksty”, podejmując trud odbioru tego, co autor pisze i jak pisze, w jaki sposób konstruuje tekst, buduje logikę wyводу. Wypowiadając się, musimy „mieć coś ważnego do powiedzenia drugiemu człowiekowi”³⁰, a także wiedzieć, „jak i do kogo” mówimy. Forma jest konsekwencją tego, co chcemy wyrazić, przy czym tekst naukowy musi być podbudowany teoretycznie, skonstruowany w oparciu o kategorie pojęciowe, przejrzysty, logiczny, bez zbędnych dygresji. Pisanie wymaga „ładu, rytmu i formy”³¹.

Pisząc teksty naukowe, warto mieć świadomość, że chęć bycia rozumianym przez wszystkich przyczynia się do „równania w dół”, instrumentalizowania nauki i naukowców³², może to wynikać z ulegania modom lub oczekiwaniom środowiska, do którego się mówi, w celu uzyskania uznania i aprobaty. Należy strzec się, by nie popaść w banał, „wciskanie kitu”³³, w pogoni za szybkim rezultatem nie ulec bezmyślnemu powielaniu czy plagiatom. Wiarygodność naukowca jest budowana na bezkompromisowości, bezinteresowności i konsekwencji; na dążeniu do prawdy³⁴.

²⁹ Tenże, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysleć edukację wyższą jako praktykę wolności*, w: tamże, s. 288–289.

³⁰ *Mieć coś ważnego do powiedzenia drugiemu człowiekowi...*, Rozmowa z Profesor Marią Dudzikową przeprowadzona przez J. Świątkowską, w: *Życie szkoły. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, red. R. Wawrzyniak-Beszterda, Garmond Oficyna Wydawnicza, Poznań 2008, s. 21.

³¹ J. Roszak, dz. cyt., s. 99.

³² F. Furedi, dz. cyt., s. 16–21.

³³ M. Dudzikowa, *O wciskaniu kitu i rozprzestrzenianiu się banału w interdyscyplinarnym dyskursie*, w: *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2009.

³⁴ Por. F. Furedi, dz. cyt., s. 10; P. Sztompka, *Zaufanie do nauki*, w: tegoż, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2007, s. 362.

Piszący teksty naukowe, kierując się rzetelnymi badaniami, zasadami logiki, prawdomównością, uczciwością, samokrytyką³⁵, kładzie podwaliny pod budowanie zaufania społecznego, zarówno do siebie jako naukowca, jak i do dyscypliny, którą reprezentuje. W pracy naukowej zaufanie nie jest „wartością przygodną”³⁶, to podstawa wiarygodności i ważności podejmowanych działań.

Przemysław Grzybowski: Studenci postrzegają swe kłopoty z warsztatem pisarstwa naukowego jako element kryzysu społecznego o szerszym zasięgu. Są zagubieni w akademickiej rzeczywistości, dostrzegając sprzeczne intencje i kierowane pod ich adresem wymagania wykładowców i władz uczelni, polityków i pracodawców. Zamiast rozwijać się, m.in. ucząc się dobrze pisać i nadrabiać braki warsztatowe, czują się odgórnie zmuszani do uczestnictwa w coraz intensywniejszym wyścigu szczurów do jakiegokolwiek posady, często w ogóle niezwiązanej z kierunkiem studiów. Przerażają ich deklaracje starszych kolegów, którzy bezskutecznie poszukując miejsca pracy w zawodzie, doszli do wniosku, że dyplom ukończenia studiów pedagogicznych jest przeszkodą, „wilczym biletem”. Niezwykle rzadko pracodawcy pytają kandydatów do zatrudnienia o to, co i po co pisali w trakcie studiów oraz z jakim rezultatem. Umiejętność pisania dobrych tekstów jest więc postrzegana przez studentów jako piąty element tradycyjnej studenckiej strategii „zakuć, zdać, zapomnieć, zapisać”. Po zakończeniu studiów umiejętność ta jest im zbędna i nie jest postrzegana nawet jako dowód wykształcenia ogólnego, a tym bardziej powód do zadowolenia czy dumy. Niektórym studentom po prostu nie chce się przykładać do nauki i pisania zgodnie z wymogami również dlatego, że po ukończeniu studiów pedagogicznych i tak nie będą już musieli nic pisać, bo większość z nich nie będzie pracować w wyuczonym zawodzie. Słowem: nie warto uczyć się dobrze pisać, bo to przydaje się tylko na studiach, a przy odrobinie szczęścia, sprytu i nakładów finansowych można się bez niej w ogóle obyć.

Studenci zdają sobie sprawę, że opracowywane obecnie, narzucone odgórnie standardy jakości kształcenia i weryfikowania jego rezultatów to biurokratyczny bubel, który „żyje” wyłącznie w gablotach z programami i sylabusami przedmiotów. Zdają sobie sprawę, że piszący je wykładowcy „uprawiają fikcję” i sami są świadomi, że w ciągu 45 minut konwersatoriów nie da się zrealizować szerokich treści programowych, ukształtować warsztatu pisarskiego i kompetencji społecznych, a następnie ocenić ich zgodnie z regułami określonymi

³⁵ P. Sztompka, dz. cyt., s. 362.

³⁶ J. Jarniewicz, cyt. za: J. Roszak, dz. cyt., s. 103.

w dalekich od realiów sylabusach. Studenci są więc przekonani, że wiele zajęć w programach studiów to godziny gwarantujące pracę wykładowcom, lecz niewiele dające studentom. Świadomość tego faktu także zniechęca do współpracy z wykładowcami (zwłaszcza tymi kiepskimi) i skłania do pozornego studiowania. W związku z tym, w kontekście powyższej dyskusji stawiają następujące pytania:

1. Co i w jakim celu mają pisać studenci: czy wyłącznie prace na „odwal się”, które pozwolą im uzyskać punkty na zaliczenie, a wykładowcom komplet ocen na listach, czy raczej teksty służące obopólnemu rozwojowi?
2. Czy uczelnie mają wspomagać rozwój przyszłych intelektualistów, czy raczej przygotowywać mało myślących, lecz mobilnych na rynku pracy i tanich „robotli”?
3. Dlaczego w mediach nie zauważa się przedstawicieli uczelni (zwłaszcza profesorów, którzy nie muszą obawiać się o posadę), którzy byliby w stanie wznieść się ponad poprawność polityczną i podjąć próbę walki o zmianę jakości kształcenia – zwłaszcza w uczelniach publicznych?

Charakterystyczne jest, że głosów podobnych do wyrażonych w dyskusji nad sondażem nie wyrażają np. studenci będący członkami samorządów; nie pojawiają się one w mediach studenckich ani nie stanowią np. elementu programów młodzieżówek partyjnych, których szeregi zasila wielu studentów. Prowadzi to więc do wątpliwości i niepewności, które z pewnością mogą stać się pretekstem do pogłębianych badań na powyższe tematy.

Anna Kola: Doktoranci zdecydowanie nie dostrzegają konsekwencji opisywanego przez nich „pisarskiego” *status quo*. Sami nie szukają rozwiązań, które mogłyby im pomóc w przyszłej – akademickiej karierze. Niewielu z nich świadomie buduje swoje CV, zapelniając je różnymi rodzajami tekstów czy odwołując się do listy czasopism punktowanych. Kieruje nimi często przypadek, a także osoby trzecie – np. promotorzy, wskazujący konieczność czy możliwość publikacji danego tekstu w czasopiśmie lub redagowanym tomie.

Próbując rozwiązać opisane wyżej problemy pisarskie doktorantów, skupiam się na propozycjach konkretnych, kierowanych do grupy, która tworzy lub ma w przyszłości tworzyć i kreować elitę intelektualną oraz społeczną tego kraju, czyli doktorantów.

1. Relacja mistrz – uczeń

Ideałem byłby powrót do relacji mistrz – uczeń. Jednak czy jest on możliwy? Wydaje się, że raczej nie, ze względu na liczne bariery: zewnętrzne, np. prawne, ale i wewnętrzne, tkwiące w umysłach, zarówno wykładowców, jak i doktorantów. Tego rodzaju relacja zakłada m.in. konieczność działań przypominających *tutoring* czy *mentoring*, jakie są np. metodą pracy ze studentem na jednej z najlepszych uczelni Europy – Uniwersytecie Oksfordzkim. W polskiej praktyce edukacyjnej nie ma takiej tradycji, choć zdarzają się – elitarne w formie i spektakularne w efektach – przykłady, np. działalność studenckiego stowarzyszenia Collegium Invisible.

2. Stylistyka praktyczna

Być może dobrym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie do programu studiów doktoranckich obowiązkowych zajęć z pisania tekstów naukowych, jak również tekstów popularnych i popularnonaukowych. Zajęcia te powinni prowadzić specjaliści, ale też osoby cenione w danej dziedzinie naukowej, które poza sprawnością intelektualną, cechują się także sprawnością pisarską. Tak by zajęcia były rzeczywiście potrzebne, a do tego – dla wszystkich. Przedmiot ten można byłoby nazwać stylistyką praktyczną.

3. Obowiązek pisania tekstów

Na uczelniach, a szczególnie na kierunkach masowych, odchodzi się od obowiązku pisania tekstów. Nie dotyczy to tylko doktorantów, ale – jak powiedzieli moi przedmówcy – studentów I i II stopnia, uczniów wszystkich poziomów szkół.

Dlatego celowe wydaje się wprowadzenie obowiązku zakończenia każdego semestru studiów doktoranckich pisemną pracą seminaryjną, sprawdzającą umiejętność pisania różnego rodzaju tekstów naukowych (komunikatu, raportu z badań, artykułu naukowego, recenzji, eseju, sprawozdania).

4. Karanie za plagiaty

W świetle coraz powszechniejszego zjawiska kradzieży dóbr intelektualnych konieczne jest skuteczne i efektywne karanie za plagiaty, np. przez wyrzucenie ze studiów. Zwykle mówi się o tym w kontekście studentów I i II stopnia, ale

ze względu na coraz większą liczbę doktorantów zjawisko to będzie stawać się coraz powszechniejsze także na studiach III stopnia.

5. Prawo autorskie

Z poprzednim zaleceniem łączy się wprowadzenie obowiązkowych zajęć dla doktorantów z prawa autorskiego. Pokazanie, w jaki sposób należy chronić dobra intelektualne, byłoby niezwykle przydatną lekcją dla każdego, kto naucza i uczy się pisać teksty naukowe.

Monika Wiśniewska-Kin: Zasadnicza zmiana musi dokonać się w mentalności uczniów i studentów – celem pisarstwa naukowego ma stać się poszerzenie horyzontów, ćwiczenie elastyczności intelektualnej i kluczowych umiejętności: analizy, porównywania faktów, zwięzłego wyrażania myśli. Ostatecznie pisarstwo ujmowane jako sztuka ma przyczyniać się do autentycznego umacniania systemu wartości, do wyrobienia w sobie gotowości do zmiany powszechnie przyjmowanych przekonań: że nauka jest nudna, kreatywność i inicjatywa ryzykowne oraz społecznie niepożądane, uczciwość nieopłacalna, a praca zespołowa stanowi bliżej nieznaną abstrakcję.

Najważniejsze jest to, by studia uczyły myśleć, pracować w zespole i solidarnie dzielić się wysiłkiem. Musimy nauczyć się, że indywidualnie i grupowo pracujemy na wspólny sukces i że sukces pojedynczych osób nie musi być dla innych powodem do zawiści. Zwulgaryzowana polityka konkurencyjności prowadzi do „wyścigu szczurów”, w którym liczy się tupet, a nie życzliwość, arogancja, a nie pokora. Takie postawy nie tworzą przyzwoitego społeczeństwa.

Ewa Bochno: Nie da się w oderwaniu od rzeczywistości, w której funkcjonuje uniwersytet i jego pracownicy oraz studenci, mówić o pisarstwie naukowym. To, co dzieje się na zewnątrz, w polityce, gospodarce, ma związek z tym, co dzieje się w środku, w relacjach międzyludzkich³⁷, ale również w pisarstwie naukowym. Zmiana modelu uniwersytetu (która dokonuje się teraz) jest związana ze zmianą modelu roli uczonego, intelektualisty, pisarza.

To swego rodzaju podwójne spojrzenie wymaga połączenia czy raczej uświadomienia sobie kwestii zewnętrznych i wewnętrznych, które pozostają w sto-

³⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo – edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; H. A. Giroux, *Odzyskiwanie uniwersytetu*.

sunku do siebie w pewnej sprzeczności, czy jeśli mówimy o sztuce pisarstwa naukowego, nawet być może się wykluczają.

Szkoła wyższa jest umiejscowiona w kontekście, w którym w wyniku działania mechanizmów akademickiego menedżeryzmu, konsumeryzmu i restratyfikacji³⁸ ulegają zmianie podstawowe funkcje uniwersytetu również te związane ze studiowaniem, tworzeniem nauki i publikowaniem wyników badań. Wynika to z tego, że uniwersytet obecnie często jest „narażony” na komercjalizację, która generuje kulturę konformizmu, rywalizację, klasyfikację rankingową, segmentację i fragmentaryzację nauki, utrudniony – z wielu powodów – rozwój kadry naukowej, banalizację nauki, masowość kształcenia i inflację dyplomów, zaniechanie pracy nad tożsamością uczelni i własną jako badacza, naukowca czy pisarza³⁹.

Tu pojawia się pułapka związana z parametryzacją publikacji. Z potrzebą pisania tekstów na punkty, wobec których stosuje się ilościowe mierniki, niedoceniając badania regionalnych i podstawowych. Deprecjonowane są prace pisane w języku polskim, monografie, prace zespołowe, a także – co szczególnie niebezpieczne, pogłębia się przepaść między teorią a praktyką – całkowicie ignorowane są (bo nie punktowane) czasopisma skierowane do/czytane przez nauczycieli. „Zasada opacznie pojętej konkurencji i rozliczania przekształca pracę naukową i dydaktyczną w pracę na akord. Rodzajem anomii jest poświęcenie jakości badań [i publikowania – E. B.], nauczania, wychowania (o którym się zapomina) i przygotowania do pracy zawodowej fikcji – biurokratycznym »mierzalnym« wskaźnikom ilościowym”⁴⁰.

Tu rodzi się pytanie o jakość pisarstwa naukowego. Zastanawiając się nad odpowiedzią, przywołam opisany przez T. Gadacza znany aspekt biografii I. Kanta. „Kiedy zasiadł on na katedrze uniwersytetu w Królewcu, przez dziesięć lat nie opublikował nic istotnego, po czym wydał *Krytykę czystego ro-*

³⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B. D. Gołębiak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2008.

³⁹ Por. B. Śliwerski, *O fenomenie i popularności pedagogiki jako uprawnionego kierunku studiów*, w: *Pytanie o szkołę wyższą*; E. Bochno, *Adiunkt – intelektualista czy wyrobnik?*, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, red. M. Dudzikowa, t. 33; M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt.; R. Cierzniewska, dz. cyt.; R. Rybkowski, *Upadek stopni – stopnie upadku*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

⁴⁰ E. Potulicka, *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 89.

zumu. Prawdopodobnie gdyby Kant był oceniany parametrycznie, to straciłby pracę⁴¹.

Przywołany przykład uświadamia, że obecnie dyskutując o sztuce pisarstwa naukowego, jesteśmy często postawieni (inaczej niż I. Kant) między dwoma pytaniami: „Kim ja mam być?” (jako naukowiec, dydaktyk, badacz itp.) w uniwersytecie czy „Kim chcą żebym był?” (politycy, ministerstwo, władze itp.). Od indywidualnej odpowiedzi każdego, od tego, kim będzie, jaką rolę przyjmie, będzie zależało pisarstwo naukowe i jego cel – pisarstwo dla parametryzacji czy dla tworzenia i rozwoju. Może (odpowiadając sobie na pytania) można te kwestie połączyć lub zestawić inaczej?

Być może: z jednej strony nie na wszystko mamy wpływ, ale z drugiej też nie możemy być obojętni – o pewnych rzeczach możemy po prostu pisać.

Maria Dudzikowa: Dziękuję panelistom za udział w dyskusji. Wzbudziła ona więcej pytań niż odpowiedzi. Prosimy o glosy z sali. Potem dokonamy podsumowania, które i tak zapewne będzie dopiero początkiem dalszych rozważań...

Zatem jeszcze raz dziękuję.

Young researchers about their experience connected with improving research and writing techniques (panel discussion)

Summary

The text is adapted to print the record of transcribed panel discussion moderated by Professor Maria Dudzikowa (Adam Mickiewicz University). Discussion took place on June 26, 2012, during an open meeting of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, hosted by Faculty of Education Sciences at the Nicolaus Copernicus University in Toruń.

The aims of the discussion focused on:

- 1) self-assessment of the level of academic writing skills of the the young scholars in the field of education studies,
- 2) identification of barriers in learning the art of academic writing and its improvement, and – what is more – the opportunities and conditions of overcoming these barriers (both internal and external).

⁴¹ *Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*, „Kronos” 2011, t. 1, s. 221.

The panelists discussed the issue of academic writing in three aspects: person – process – work. Discussion took place in three rounds to answer three questions: How is it? (identification of the main problems associated with the panel, dilemmas, aporias, paradoxes, etc.); What conditions are needed to change academic writing into an art?; What can we do/improve HERE/NOW?