

PRZEGLĄD

SOCJOLOGICZNY

„Pragniemy (...) zmanifestować, że pismo nie ma wyrażać poglądów jakiegoś «kierunku» czy «szkoły», lecz reprezentować polski ruch socjologiczny w ogóle”.

(Florian Znaniecki w liście do Ludwika Krzywickiego, w związku z przygotowaniem I tomu „Przeglądu Socjologicznego”, październik, 1929 r.)

PRZEGLĄD

SOCJOLOGICZNY

tom LXIV/4

2015



ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
90-505 Łódź, ul. M. Skłodowskiej-Curie 11
tel. (42) 665-54-59; fax: (42) 665-54-64
Sprzedaż wydawnictw: (42) 66-55-448, <http://sklep.ltn.lodz.pl>
<http://www.ltn.lodz.pl> e-mail: biuro@ltn.lodz.pl

REDAKCJA NACZELNA WYDAWNICTW
ŁÓDZKIEGO TOWARZYSTWA NAUKOWEGO

Krystyna Czyżewska, Edward Karasiński
W. Małgorzata Krajewska (redaktor naczelny), **Henryk Piekarski, Jan Szymczak**

RADA REDAKCYJNA

David Brown, Krzysztof Górlach, Władysław Markiewicz, Harri Melin, Fritz Schütze
Kazimierz M. Słomczyński, Antoni Sulek, Piotr Sztompka, Lynda Walters
Włodzimierz Wesolowski, Włodzimierz Winclawski, Marek Ziółkowski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Zbigniew Bokszański, Marek Czyżewski – z-ca red. naczelnego, **Kaja Kaźmierska**
Jolanta Kulpińska – redaktor naczelny, **Krystyna Lutyńska, Paweł Starosta**
Wielisława Warzywoda-Kruszyńska

REDAKTORZY TOMU

Krystyna Lutyńska, Sylwia Męćfal

SEKRETARZ REDAKCJI: **Iwona Kociemska**

REDAKTORZY JĘZYKOWI: **Agnieszka Zytka, James Hartzell**

REDAKTOR STATYSTYCZNY: **Maria Szymczak**

RECENZENCI ZEWNĘTRZNI

Ireneusz Bialecki, Andrzej Boczkowski, Adam Czabański, Krzysztof Czekał
Adrian Hatos, Małgorzata Jacyno, Iwona Jakubowska-Branicka, Krystyna Janicka
Katarzyna Kaniowska, Marek Krajewski, Andreas Langenohl
Peter Millward, John Moores, Janusz Mucha, Wojciech Pawlik
Włodzimierz Piątkowski, Andrzej Piotrowski, Andrzej Rychard
Andrzej Sadowski, Lynda Walters, Krzysztof Wielecki, Włodzimierz Winclawski

Wydano z pomocą finansową Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego,
oraz Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego

Czasopismo jest indeksowane w bazach ERIH Plus, Copernicus i znajduje się na liście ministerialnej
czasopism punktowanych. Artykuły czasopisma w elektronicznej wersji są dostępne
w bazach CEJSH, CEEOL, EBSCOhost, Proquest oraz na portalach ePNP i IBUK.

Copyright by Łódzkie Towarzystwo Naukowe – Łódź 2015

ISSN 0033-2356

Wydanie I, wersja drukowana pierwotna

PROJEKT OKŁADKI: Hanna Stańska

Opracowanie komputerowe: „PERFECT” Marek Szychowski, tel. 42 215-83-46

Druk: 2K Łódź sp. z o.o., ul. Płocka 35/45, www.2k.com.pl, 2k@2k.com.pl

NAKLAD: 220 egz.

SPIS TREŚCI *CONTENTS*

| | |
|--|-----|
| Od redakcji | 7 |
| ARTYKUŁY ARTICLES | |
| Grażyna Woroniecka Recenzje naukowe jako materiał badawczy | 9 |
| <i>Academic Reviews as Research Material</i> | |
| Katarzyna Grzeszkiewicz-Radulska, Aneta Krzewińska O tym, jak napisać biografię naukową (łódzka szkoła metodologiczna) | 27 |
| <i>How to Write a Scientific Biography (The Lodz Methodological School)</i> | |
| Krzysztof Tomanek, Grzegorz Bryda Odkrywanie postaw dydaktyków zawartych w komentarzach studenckich. Analiza treści z zastosowaniem słownika klasyfikacyjnego | 51 |
| <i>Exploring Attitudes of Educators Based on Students Comments. Content Analysis Using a Classification Dictionary</i> | |
| Katarzyna Szkaradnik W „mechanizmach swoich czasów”. O napięciach między perspektywą prywatną a ideologiczną w tekstach Jana Szczepańskiego, Jana Wantuły i Józefa Pilcha | 83 |
| <i>“The Mechanisms of Their Times” – the Tensions Between Private and Ideological Perspectives in the Works of Jan Szczepański, Jan Wantuła and Józef Pilch</i> | |
| Krzysztof Rosa Listy pożegnalne niedoszłych samobójców. Analiza treści | 103 |
| <i>Suicide Notes Left by Persons Attempting Suicide. A Content Analysis</i> | |

RECENZJE*REVIEWS*

- Mario Callegaro, Katia Lozar Manfreda, Vasja Vehovar, *Web Survey Methodology*,
London: Sage Publications, 2015 – rec. Wojciech Jabłoński 129
- Robert K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie
i metody*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015,
tłum. Joanna Gilewicz – rec. Katarzyna Książopolska 134
- Kaja Kaźmierska, Katarzyna Waniek, Agata Zysiak, *Opowiedzieć uniwersytet.
Łódź akademicka w biografjach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*,
Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015
– rec. Joanna Wawrzyniak). 141

KRONIKA*CHRONICLE*

- Sprawozdanie z obchodów 70-lecia socjologii łódzkiej – Renata Dopierała 145
- „Zajmować się nauką w sposób wolny”. Z dr. Arturem Szczepańskim
rozmawia Katarzyna Szkaradnik 153

OD REDAKCJI

Wspólną cechą artykułów publikowanych w tym tomie „Przeglądu Socjologicznego” jest zastosowanie tekstów pisanych jako materiału badawczego. Nierzadko teksty pisane traktowane są przez socjologów jako oczywiste, nieproblemатyczne i w pewnym sensie transparentne źródła wiedzy. Tymczasem zamieszczone w tym numerze artykuły wskazują na olbrzymie zróżnicowanie w obszarze tekstów pisanych i miejsc ich pozyskiwania (od internetowych komentarzy poprzez prywatne listy do oficjalnych raportów); wielorodność stosowanych wobec tych materiałów metod (od klasycznej metody badania dokumentów osobistych po nowe metody analizy jakościowej i ilościowej); różnorodność perspektyw, za pomocą których można teksty pisane interpretować (reprezentowane są bowiem nie tylko perspektywy socjologiczne, ale także literaturoznawcze i pochodzące z dziedziny antropologii kulturowej) oraz wielość zagadnień społecznych i kulturowych, do których dostęp umożliwia analiza tekstów pisanych.

Przedstawiamy także trzy recenzje książek wydanych w 2015 roku. Dwie z nich dotyczą odmiennych orientacji metodologicznych: sondażowych badań internetowych (*Web Survey Methodology*) i wykorzystania studium przypadku w badaniach naukowych (polskie wydanie znanej książki Roberta K. Yina). Wraz z trzecią recenzją nawiązujemy do tematyki akademickiej dominującej w artykułach zawartych w tym tomie i przyglądamy się książce, która stanowi próbę „opowiedzenia uniwersytetu” poprzez biografie osób związanych z Uniwersytetem Łódzkim.

W dziale „Kronika” proponujemy sprawozdanie z niedawnych obchodów 70-lecia łódzkiej socjologii, które stanowiły okazję do refleksji nad przeszłością oraz współczesnością socjologii na Uniwersytecie Łódzkim oraz nad ogólną sytuacją socjologii jako dyscypliny. Drugim elementem „Kroniki” jest wywiad z synem Jana Szczepańskiego, Arturem Szczepańskim. Dzięki temu wywiadowi wspominamy postać jednego z najwybitniejszych polskich socjologów XX wieku, a pośrednio także rolę, jaką profesor Szczepański odegrał w historii Uniwersytetu Łódzkiego i łódzkiej socjologii.

GRAŻYNA WORONIECKA
Uniwersytet Warszawski*

RECENZJE NAUKOWE JAKO MATERIAŁ BADAWCZY

Streszczenie

Celem artykułu jest wykazanie, że teksty recenzji naukowych, zwłaszcza oceniające tak zwane „prace na stopień”, można wykorzystać jako istotne źródło badań empirycznych z zakresu socjologii wiedzy naukowej. Ich względna dostępność publiczna oraz skonwencjonalizowana forma ułatwiają dostęp do tego źródła. Zastosowanie strategii interpretacyjnej wynikać musi ze struktury problemu badawczego. Materiały te można z pożytkiem badać pod kątem mikroprocesów społecznych regulujących dostęp do stopni naukowych, mezoprocessów instytucjonalnych, takich jak szkoły naukowe itp., a także makroprocesów kulturowych i społecznych skutkujących przesuwaniem się priorytetów w ocenach, zacieraniem granic dyscyplinowych czy modami w nauce. Niniejsze opracowanie ukazuje wartość tekstów recenzji dla potrzeb analizy, głównie fenomenologiczno-etnometodologicznej: takie ukierunkowanie pozwala odsłaniać związki perspektywy naukowej (tu: socjologicznej) ze strukturami rozumowań potocznych, ale też z kontekstami ideologicznymi, perspektywami innych profesji i dyscyplin naukowych.

Słowa kluczowe: kontekst instytucjonalny, procedura krytyczno-naprawcza, sąsiedztwo, rozumowanie potoczne, przesunięcie (przemieszczenie) sensu.

OCENA I DIALOG

Recenzja naukowa jest ciekawym rodzajem tekstu pisanego, który może odsłonić wiele walorów jako materiał badawczy. Sposób jej wykorzystania będzie oczywiście zależał od postawionego problemu badawczego. W swoich studiach nad

* Dr hab. prof. UW, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych; e-mail: gworoniecka@wp.pl

recenzjami prac naukowych tzw. „na stopień” napisanych w latach 2002–2008 odkrywałam nowe pokłady danych społecznych praktycznie przy każdym kolejnym spojrzeniu na zebrany materiał. Zanim jednak zdam relację z paroletniej eksploracji, niezbędne będzie sformułowanie kilku uwag na temat specyfiki takiego materiału badawczego.

Po pierwsze, recenzje są – słusznie czy niesłusznie – w wielu kręgach uważane za materiały „drażliwe”. Ostatecznie są to teksty wprost oceniające czyjąś (często wieloletnią) pracę, przy czym w procedurze badania osoba oceniana nie ma szans ustosunkować się do postawionych jej zarzutów. Dostęp do recenzji bez zgody osoby recenzowanej oznacza więc potencjalne narażenie na szwank czyjejś „twarzy” (w sensie Goffmanowskim); tym sposobem zbieranie materiału do badań staje się, przy bliższym przyjrzeniu się, istotnym naruszeniem rytuału interakcyjnego. Z tego względu badacze o dużej wrażliwości etycznej wahają się z sięganiem po ten rodzaj materiału, a sekretariaty przy radach naukowych jednostek, w których prowadzone są przewody naukowe, nie udostępniają recenzji naukowych. A jeśli dodać to tego prawo autora recenzji do zarządzania swoim tekstem, sytuacja staje się skomplikowana: dostęp do każdej recenzji powinien być za zgodą przynajmniej dwóch osób (recenzującej oraz recenzowanej). Ponadto do tekstu złożonej formalnie recenzji zgłasza roszczenia także jednostka prowadząca przewód, która zgodnie z procedurą ogranicza dostęp do niej. Udostępnia go członkom rady naukowej, drugiemu (czasem trzeciemu) recenzentowi, a w obecnym kształcie procedury także wszystkim członkom powołanej komisji i w końcu osobie, której przewód jest w toku. Grono osób uprawnionych z urzędu do poznania tekstu recenzji jest więc dość szerokie... Zaczyna uprawomocniać się też praktyka publikowania recenzji w postępowaniach awansowych na stronie Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, co wnosi do zagadnienia całkowicie nową jakość.

W latach, kiedy kompletowałam swój zbiór materiałów badawczych¹, dokonywała się powolna zmiana w nastawieniu do „drażliwości” recenzji. Formalnie dziś

¹ Ponieważ celem niniejszego artykułu jest przedstawienie konkretnego typu materiału badawczego, a nie wiążących wyników jego interpretacji, do ilustracji wybrałam 70 losowo dobranych recenzji prac doktorskich i habilitacyjnych (po 35 z każdej kategorii, oznaczonych symbolami D i H; pod symbolem H znalazła się też jedna recenzja profesorska) przedstawionych radom naukowym wydziałów uprawnionych do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego w zakresie socjologii w latach 2002–2008. Jest to wybór z całej puli materiałów, na którą obecnie składa się 290 recenzji zbieranych w dwóch turach w latach 1998–2000 oraz 2002–2015. Ustalenie jako puli do losowania tekstów z lat 2002–2008 wynikało z dwóch przesłanek: a) najstarsze teksty nie zostały jeszcze przeze mnie zdigitalizowane, nie są zatem badane technicznie w ten sam sposób, co teksty zapisane w postaci elektronicznej; b) teksty powstałe po 2008 roku są na tyle „świeże”

uważane są one za materiał dostępny publicznie², choć nastawienia sekretariatów, członków rad naukowych, autorów i osób ocenianych nie zmieniają się tak szybko. Mimo formalnej dostępności tekstów pewna ambiwalencja etyczna jest na tyle dostrzegalna, że starałam się uzyskać zgodę osoby recenzowanej nawet w tych przypadkach, kiedy otrzymywałam recenzje z urzędu. Nie dotyczy to recenzji publikowanych w Internecie. Osobiście również miałabym wątpliwości, gdyby poproszono mnie o udostępnienie tego materiału innemu badaczowi – mimo jego anonimizacji.

Drugą specyficzną właściwością tekstów recenzji jako materiału badawczego jest ich bardzo precyzyjne i sztywne osadzenie w kontekście instytucjonalnym. Naturalnie, możliwa jest ich analiza lingwistyczna, lecz z perspektywy socjologicznej pominięcie usytuowania recenzji w zestawach społecznych praktyk spowodowałoby istotne zniekształcenie ich sensu interakcyjnego. Materiał ten spełnia kryteria, jakie jeszcze w roku 1990 ustalił Teun van Dijk, definiując tekst w kontekście jako dyskurs [van Dijk 1990: 164]. Co więcej, jako metatekst (tekst o tekstach), staje się on dialogiem – zarówno w sensie literackim, jak analitycznym – przez co jego dyskursywny charakter zostaje wyraźniej dookreślony [Wodak 1996: 20 i nast.]. Autor projektuje tekst recenzji jako wypowiedź zamykającą jeden etap (ocena) i otwierającą drugi: rozmowę. Partnerami dialogu, który faktycznie jest zaprojektowany w przewodach naukowych, są: inni członkowie komisji, członkowie rady naukowej, osoba oceniana i publiczność, przy czym ostatnia para uczestników obecnie bierze udział tylko w przewodach doktorskich, gdyż z postępowania habilitacyjnego (poza nielicznymi wyjątkami) została wyłączona. Analizując recenzje jako jednostki dyskursu, otrzymujemy czytelną informację o szerszych kontekstach teoretycznych i historyczno-politycznych, w których zaistniała konkretna praktyka dyskursywna, a także możemy śledzić relacje intertekstualne i interdyskursywne między tekstami, przyjmując różnorodne zmienne niezależne z otoczenia instytucjonalnego i spoza niego. Można, na przykład, lokalizować mody i trendy naukowe, stopień konformizmu politycznego, różnice zdań w kwestii standardów uprawiania dyscypliny

że istnieje spore ryzyko, iż ich autorzy stracą anonimowość, co wniesie do artykułu niepożądany kontekst personalny.

² Dostrzegam tu interesującą sytuację w kontekście interpretacji etosu naukowego przez Roberta K. Mertona: ułatwienia dostępu do krytyki naukowej wskazują na zmianę w kierunku uznania całego procesu naukowego za fragment działalności publicznej [Merton 2002: 586–587]. Z drugiej strony, procesy zainicjowane w naukach przyrodniczych, znajdujące swój wyraz w komercjalizacji nauki, zdają się wyznaczać przeciwny kierunek zmian w rozumieniu etosu. Sprzeczność ta wymaga odrębnego rozważenia, także w szerszych kategoriach analizy kultury późnej nowoczesności.

między poszczególnymi ośrodkami naukowymi i wiele innych tendencji, które wnoszą istotne dane empiryczne do prowadzenia polityki naukowej. W analizie przez pryzmat kontekstu teoretycznego dobrze widać też punkty sporne w danej dyscyplinie, mapę mechanizmów konformizujących naukowo, czy stopień wyodrębnienia się krytyki naukowej od rozumowań potocznych (dotyczy to zwłaszcza nauk społecznych, co rozwinę w dalszej części tekstu).

Trzecią cechą recenzji, odróżniającą je od wielu innych form tekstu-dyskursu, jest ich sformalizowana kompozycja. Struktura utworu została silnie zdeterminowana przez kontekst, zatem w analizie trzeba starannie oddzielać części o charakterze rytualnym, powtarzające się w stosunkowo niewielkiej liczbie wariantów, od tych partii, na których ogniskuje naszą uwagę postawiony problem badawczy. Względna sztywność kompozycyjna to odpowiedź na złożony zestaw makrofunkcji, jakie wypełniają recenzje w postępowaniu naukowym. Mają się w nich nakładać i przecinać wymiary z bardzo wielu poziomów organizacji praktyk instytucjonalnych, poczynając od potencjału dydaktycznego przez refleksyjność, diagnostykę, deliberatywność, polityczność/sprawczość. Względnie nietrudne jest, z kolei, ustalenie kto i do kogo mówi. W analizie konwencja pisania recenzji wyznacza z góry metaorganizację badanego dyskursu.

PRZEMIESZCZENIA SENSU

Po odseparowaniu aspektów konwencjonalnych, recenzje naukowe okazują się bardzo interesującym materiałem do badań w polu socjologii wiedzy w ogóle, a socjologii nauki szczególnie. Na przykładzie badań nad recenzjami prac socjologicznych zilustruję, jak wiele mogą one powiedzieć o praktycznych regułach dostępu do dyscypliny, a zatem o polityce naukowej prowadzonej z jednej strony formalnie, z drugiej strony – przez środowisko osób w ramach dyscypliny na tyle prominentnych, że są zapraszane do recenzowania w przewodach naukowych. Badane teksty niosą bogatą informację o tym, jakie praktyki – oficjalnie niezgodne z wymogami merytorycznymi – znajdują mniej lub bardziej niechętnie przyzwolenie oceniających. Są one istotnym elementem procedury awansowej, prezentuje się je publicznie w obecności osoby zainteresowanej, ich wynik bywa przesądzający, a z zarzutów nieraz należy się przekonująco wytłumaczyć. Okoliczności te sprawiają, że treści, o których nie mówiłoby się oficjalnie w ogóle, jednak przenikają do komunikacji, choć w dość zawoalowanej formie i zwykle uzupełnione natychmiast o procedurę naprawczą. Krótką listę takich „tajemnic” środowiskowych otwierają przypadki, kiedy recenzowane prace zostały napisane na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych dziesięć i więcej lat wcze-

śniej. Generalnie traktowane jako niedopuszczalne wykroczenie merytoryczne przeciwko pożytkom poznawczym, przypadki takie uruchamiają spiralę, na której sens zarzutu zostaje przekształcony i przemieszczony z obszaru meritum do sfery powiązanej z nim dość swobodnie, jeżeli w ogóle:

„Z punktu widzenia problemu (...) nie budzi zastrzeżeń fakt, iż podstawą empiryczną pracy doktorskiej są wyniki badań przeprowadzonych kilkanaście lat temu, w pewnym sensie można powiedzieć, że praca ma walor „historyczny”, szczególnie jeśli uwzględnić fakt zmiany systemu społeczno-politycznego (...). Interesującym zadaniem byłoby powtórzenie tych badań w nowej rzeczywistości i skonfrontowanie uzyskanych wyników” (D-20)³.

Doszukiwanie się „walorów” w kłopotliwej sytuacji, z której recenzent wybrnął, znajdując walor „historyczny”, dokonuje się tu z wahaniem: ograniczające otwarcie „Z punktu widzenia problemu” dodatkowo zabezpieczone zostaje wyrażeniami „w pewnym sensie”, „można powiedzieć”, „szczególnie”, by doprowadzić do zdania kończącego ostatecznie procedurę dzięki przekształceniu oczywistej i poważnej krytyki w wyraz... relatywnie nieszkodliwej ciekawości recenzenta. Strategia przemieszczania sensu z obszaru krytyki naukowej w kierunku odczuć, doznań i przypuszczeń znajduje doskonałą ilustrację także w kolejnym przykładzie:

„Wiem, że Autorka długo zajmowała się przedstawioną w pracy analizą, skoro badania prowadziła w latach 80. Być może praca powstawała tak długo, ponieważ Autorka nie chciała przedstawić mniej dojrzałego myślenia” (D-24).

Tu już wypowiedź dzieli od ironii tylko mały krok, jednak granica nie została przekroczona. Recenzent kreuje się na uczestnika zespołu kompetentnego na tyle, że wie, iż praca nad doktoratem nierzadko trwa długo, jej kolejne fazy dzielą lata, a wspólnym celem promotora, doktoranta i rady jest doprowadzenie do jej ukończenia w sposób optymalny. Bywa, że oznacza to analizę dawno zgromadzonego materiału empirycznego – i wiedza o tym jest właśnie jednym ze wspólnych sekretów, który sygnalizuje (i kamufluje) autor wypowiedzi.

Inny grzech merytoryczny na tyle powszechnie znany, że wymaga wytknięcia, lecz zarazem wytknijcie to musi zostać obwarowane łagodzącą transpozycją sensu, to niedostatki argumentacji, niejasna myśl i słabe umocowanie w literaturze przedmiotu.

„Patrząc z tej perspektywy na skromne objętościowo i ograniczone do kilku koncepcji rozważania (...) na temat tożsamości, można je ocenić krytycznie jako nie oddające bogactwa wątków i dyskusji. Byłaby to jednak ocena bardzo powierzchowna i niesprawiedliwa” (D-7).

³ Cytaty z recenzji oznaczono: D – recenzja doktorska, H – recenzja habilitacyjna plus numer porządkowy w zbiorze.

Plan merytoryczny zostaje przekształcony, unieważniony (choć przewinięcie wytknięto) i zastąpiony generalnym odwołaniem do poczucia sprawiedliwości – czyli do istotnej wartości wspólnotowej. Jeszcze wyraźniej zabieg ten widać w kolejnym przykładzie:

„Zgromadzony przez autorkę materiał badawczy można odczytywać trywialnie na poziomie najprostszych pytań: kim są, gdzie pracują i jak pracują polscy mediatorzy rodzinni. (...) Szanuję jej pozytywną fascynację mediacjami rodzinnymi, doceniam osobiste zaangażowanie autorki w budowanie instytucji mediacji rodzinnych w Polsce” (D-16).

Sens tej części recenzji oscyluje między odwołaniem do wartości i zwróceniem uwagi na inny aspekt roli socjologa. Działacz, aktywista uczestniczący i służący swoją kompetencją w budowaniu obywatelskich instytucji społecznych to rola przeciwstawiona w przywołanej wypowiedzi roli badacza i interpretatora⁴. Niedostatki w wykonaniu tej ostatniej będą mniej obciążające dzięki takiej kompensacie, a „osobiste zaangażowanie” w pierwszą w sposób *oczywisty i nie wymagający uzasadnień* okaże się kompetencją zastępującą braki konceptualne. Do wspólnoty wartości odsyła wyraźnie słowo „można” użyte w kontekście zarzutu trywialności: oznacza ono: „ktoś inny spoza naszego grona odczytałby to jako trywialne, ale my wiemy, że osobiste zaangażowanie jest równie ważne, zatem nie uważamy tego materiału za trywialny”.

Ten sam problem rozwiązywany bywa też za pomocą bezpośredniego odwołania do „ludzkich uczuć” autora recenzowanej pracy, wobec którego recenzent deklaruje, że go rozumie na poziomie wręcz osobistym:

„Otóż, sąd ten, może prawdziwy, a może nie, o co mniejsza, dowodzi, że myśl autora błąka się nieustannie wokół kwestii odległych, a nawet wręcz przeciwnych jego zdaniu, którym nie jest przecież rozważenie (...)” (D-4).

„Mam nieodparte wrażenie, że autorka lepiej się czuje kiedy pisze o (...)” (D-18).

Myśl „błąka się”, autorka „lepiej się czuje”, a recenzent „ma wrażenie”, natomiast kwestia uzasadnienia prawdziwości głoszonej tezy schodzi na plan dalszy („o co mniejsza”). Redukując kolejne warstwy sensu takich wypowiedzi, dość szybko docieramy do horyzontu podzielanego doświadczenia, w którym zmaganie się z profesjonalną konceptualizacją nieuchronnie angażuje emocje, życzliwie przenoszone następnie na osobę ocenianą.

⁴ Zagadnienie komplikuje się o tyle, że obie wskazane role wpisane zostały w Kodeks Etyki Socjologa, zwłaszcza w rozdziale *Zobowiązania wobec nauki i społeczeństwa* (pkt. 38–43). Szerzej nt. problemów z koherencją w roli socjologa zob. Woroniecka 2014. Pełny tekst Kodeksu jest opublikowany na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Dość podobne operacje interpretacyjne można zaobserwować w przypadku innej właściwości ocenianych prac. W środowisku akademickim powszechnie znany jest wymóg załączania do pracy naukowej obszernej i wyczerpującej bibliografii. Jeśli praca jej nie zawiera, informacja o tym pojawia się w recenzji, choć znaczenie tego wymogu może zostać na różne sposoby umniejszone:

„Literatura wykorzystana należy do zasadniczego kanonu i – z wyjątkiem opracowań opublikowanych w innych uniwersytetach – jest wyczerpująca” (D-5).

„Dorobek (...), choć objętościowo nie jest może nazbyt imponujący, jest poważny, ambitny, samodzielny, a przy tym oryginalny (...)” (H-15).

W pierwszej ilustracji recenzent tworzy opozycję: „zasadniczy kanon – opracowania opublikowane w innych uniwersytetach”. Gdyby interpretować tę wypowiedź poza kontekstem społecznym sytuacji obrony pracy naukowej, oznaczałaby po prostu, że autor wykorzystał wyłącznie literaturę powstającą w jego własnym środowisku, co dyskwalifikuje pracę. Dzięki domknięciu konstrukcji „zasadniczego kanonu” oceną „jest wyczerpująca”, recenzent odesłał adresatów do zakładanego zasobu milczącej wiedzy środowiskowej. Ocena negatywna i oskarżenie promotora o niedopilnowanie tego aspektu pracy doktoranta mogłoby narazić recenzenta na nieformalne sankcje. Daje on zatem sygnał o swojej wiedzy i o tym, że niedostatek wystąpił, a także jak powinien się w tej sytuacji zachować. Podobnie czyni autor drugiej wypowiedzi, sugerując, że jest wymagającym recenzentem, któremu niełatwo zaimponować, lecz mając do wyboru dwa wymogi: objętość dorobku czy jego oryginalność, wybiera wartość istotniejszą merytorycznie. Skupienie się na wyborze ma przesłonić okoliczność, że alternatywa zbudowana została *ad hoc* właśnie po to, by można go było satysfakcjonująco dokonać.

Procedury (by posłużyć się słownikiem etnometologii) kontroli dostępu uwzględniają środowiskową chwiejność w strzeżeniu granic, co dobrze widać wtedy, gdy oficjalnej ocenie podlega praca oceniona wcześniej przez kogoś innego (istniejąca do niedawna instytucja superrecenzenta):

„Zapoznając się z opinią na temat tej pracy, można ocenić poziom tolerancji recenzenta, można ustalić wielkość jego altruizmu, można wreszcie ocenić jego podatność na sugestie” (H-16).

W powyższym przykładzie autor bez ogródek odsłania strategię poprzedników, twierdząc, że w swoich ocenach dokonali oni przedstawionego wcześniej przesunięcia sensu wykonywanego zadania z krytyki merytorycznej w sferę odczuć osobistych. Z wypowiedzi tej wyłania się obraz autora recenzowanej pracy: ma to być osoba, której postępowanie naukowe wymaga daleko idącej tolerancji, której pracy nie można ocenić pozytywnie, jeśli nie odwoła się do altruizmu (nie ma

żadnych walorów), i wreszcie – która pisze w sposób przewrotnie perswazyjny, by zmanipulować krytykę, przed czym chroni jedynie odporność na sugestie. Oczywiście Autor obstaje przy tym, by osoby takiej do środowiska nie dopuszczać.

Ostrość krytyki naukowej jest istotnym przedmiotem kontrowersji. Z jednej strony często spotykane jest stanowisko reprezentowane przez poniższy przykład:

„W jednej z opinii dorobku naukowego wyczytałem, że «może niektórych czytelników szokować ostrością ocen poszczególnych tekstów czy cytatów». Jesteśmy tak przyzwyczajeni do pozytywnych, gładkich, unikających jakiegokolwiek krytyki recenzji, że powiedzenie «król jest nagi» uważamy za nietakt. (...) ma odwagę wypowiedzenia krytycznego stanowiska, co jest prawdziwym ewenementem w Polsce, gdzie krytyka naukowa prawie nie istnieje (...)» (H-3).

Z drugiej strony jednak, kiedy krytyka przybiera zdecydowany charakter, wywołuje oceny, jak w poniższym przykładzie:

„Trzecią [książkę] także przeczytałem z zainteresowaniem, ale wywołała ona we mnie niesmak: nazwałem ją książką – paszkwilem (...)» (H-3).

Kilka powyższych przykładów ukazuje, że granice dostępu do środowiska, pod względem merytorycznym, ustanowione są dość nieprecyzyjnie, co dla socjologa nie jest żadnym zaskoczeniem. Raczej można na tej podstawie wnioskować, że akademicka socjologia, czy – szerzej – nauki społeczne, funkcjonują jak ze wszech miar normalna instytucja społeczna, w której za zasłoną formalnych regulacji kryje się bezlik nieformalnych ceremoniałów, rytuałów czy praktycznych definicji objętych milczącym przyzwoleniem. Sfera ta, jeśli w ogóle staje się przedmiotem badania, dostarcza zwykle materiału do demaskatorskich „odkryć” o charakterze sensacji; odkrywanie „patologii” też jednak przebiega selektywnie (co pomnę, gdyż nie jest przedmiotem niniejszego wywodu), a takie wydarzenia dyskursywne nie powstają bez zaangażowania *tacit knowledge*.

PERSPEKTYWA ROZUMOWAŃ POTOCZNYCH

Badanie tekstów recenzji jako dyskursowego wymiaru działania wewnętrznych mechanizmów mikrospołecznych nie może być traktowane na równi z aktami „demaskowania patologii”. Przeciwnie, jest to aksjologicznie neutralne postępowanie badawcze nad tekstami, których funkcje illokucyjne i perlokucyjne („coś czynić mówiąc; coś sprawiać przez to, że się działa, coś mówiąc” [Austin 1993: 640–645]) wpisane są w bezsporne wymiary sytuacji: formalny i nieformalny. Społeczna podstawa rozumowań potocznych nie jest czymś, wobec czego socjologowie są immunizowani, a gdyby tak było, z racji zawodowej groziłoby im to

anomią i – przez to – wyobcowaniem [Garfinkel 2007: 336–344]⁵. Tymczasem w tekstach recenzji co chwila trafiałam na przykłady wskazujące, że jest wręcz przeciwnie. Recenzenci wykazywali się zarówno bardzo wysokim stopniem znajomości społecznych realiów pracy badawczej, jak i gotowością uruchamiania „rytuałów naprawczych”, by dostosować *post factum* recenzowaną pracę do wymogów formalnych, nie może więc być tu mowy o jakimś strukturalnym wyobcowaniu. Praktycyzmu w interpretacji dowodzi choćby poniższy cytat:

„(...) jest ta książka przykładem, w jaki sposób z byle jak przygotowanego projektu badań empirycznych można zrobić ciekawą pracę naukową” (H-3).

Mamy tu bezapelacyjną ocenę badań będących podstawą książki; autor zakłada, że bezapelacyjność sądu nie stanie się przedmiotem kontrowersji, gdyż przyjmuje, że: a) zdarza się, że badania robi się źle, b) złe badania trzeba jakoś wykorzystać ze względów pragmatycznych, c) ze złych badań można wyprowadzić dobre interpretacje, i na koniec: d) wszyscy wiedzą o tym, co wymieniono w punktach a, b i c. Przenikanie się codziennych racjonalizacji i znajomości wymogów warsztatowych zostało tu ukształtowane w specyficzny wzór, zgodnie z którym badania przeprowadzone idealnie nie istnieją, istnieją jedynie lepsze lub gorsze przybliżenia do ideału. Nastawienie zakładające negocjacje z normą (dotyczącą prowadzenia badań) oraz związkiem między jakością badań i raportem z nich jest tu dokładnym zastosowaniem procedur potocznych. Opisywany przypadek mógłby być ilustracją analizowanych przez Giddensa możliwości negocjacyjnych w przypadku sankcji za wykroczenia w życiu codziennym [Giddens 2001: 159]⁶. Tym samym niniejsza ilustracja potwierdza wstępny wniosek o zasadniczo potocznej konstrukcji doświadczenia w tych segmentach, w których socjolog dokonuje diagnozy profesjonalnej, gdyż czynności profesjonalno-zawodowe zostają wpisane w logikę rozumowań i procedur komunikacyjnych życia codziennego.

Podobne w swojej logice były wyjaśnienia popełnionych błędów, badane w słynnej książce *Opening Pandora's Box*. W nieformalnych rozmowach–wywiadach badacze przedstawiali wyjaśnienia, które bezpośrednio odwoływały się

⁵ Warto w tym miejscu przypomnieć klasyczny tekst Harolda Garfinkla o podejmowaniu decyzji przez sędziów przysięgłych. Szacuje on proporcje między myśleniem potocznym a myśleniem proceduralnym na 95% do 5%. [Garfinkel 2001: 136–142].

⁶ „Ponieważ sankcje, które wynikają z naruszenia roszczeń moralnych, nie działają z mechaniczną nieuchronnością zdarzeń naturalnych, ale wiążą się z reakcjami innych, pojawia się tu zazwyczaj ‘wolna przestrzeń’, w której osoba naruszająca je, o ile zostanie jako taka zidentyfikowana, może negocjować charakter sankcji, jakie mają nastąpić. (...) Zjawisko to jest znane i sformalizowane w sądach, ale obejmuje ono cały obszar porządku moralno-obyczajowego w takiej formie, w jakiej ujawnia się w życiu codziennym” [Giddens 2007: 159].

do rozumowania potocznego, na przykład krótki czas na opracowanie i publikację wyników, do tego, że w danym kontekście wyniki „wydawały się” przekonujące, do presji kierownika zespołu lub wpływu poważnego autorytetu w dziedzinie, przywiązania do danego sposobu myślenia itp. [Gilbert, Mulkay 1984].

Interesującą warstwę sensu ukazują recenzje naukowe, kiedy ich moc perlocucyjną wpisze się w kontekst dydaktyczny. Sytuacja obrony pracy na stopień naukowy może, jak się okazuje, stać się okazją do uruchomienia za pomocą tekstu recenzji dość złożonej procedury krytyczno-naprawczej. Wymaga to takiej redefinicji dostrzeżonych niedociągnięć, by nie okazały się one dyskwalifikujące. Jest to logiczne – naprawiać trzeba to, co jest tak czy inaczej wadliwe.

Pierwszy, dość ciekawy wariant tej procedury, polega na doradzaniu przez recenzenta, co można było(by) zrobić (a co nie zostało zrobione), żeby nie zaistniała konieczność dokonywania napraw:

„Interesującym zadaniem byłoby powtórzenie tych badań w nowej rzeczywistości i skonfrontowanie uzyskanych wyników” (D-20).

Mniej radykalnie:

„W tym sensie, gdy w recenzowanej pracy mowa jest o relacjach (...), warto może było odwołać się do znanej tezy...” (D-8).

... do której autor się nie odwołał, ku rozczarowaniu recenzenta. Naprawy tego rodzaju mogą się też odnosić do fundamentalnych zasad redagowania rozprawy naukowej, jak w poniższym przykładzie:

„(...) czego mi zabrakło w części teoretycznej i we wstępie do rozprawy, to postawienie konkretnych pytań badawczych – hipotez. One są, niejako pośrednio można o nich wywnioskować z analizy obszernego i różnorodnego materiału empirycznego (...)” (D-22).

... w którym recenzent dokłada wszelkich starań, żeby umniejszyć dostrzeżoną usterkę i ostatecznie pracę zakwalifikować jako spełniającą stawiane warunki.

Inna strategia naprawcza polega na usprawiedliwieniu niedostatków merytorycznych domniemanym nastawieniem poznawczo-emocjonalnym autora wobec badanego obszaru:

„Pewna konfuzja warstwy deskryptywno-analitycznej rozprawy z celem badawczym widoczna jest także w rozdziałach (...). Zapewne z powodu widocznej, gorącej fascynacji autora rozprawy tym doświadczeniem teatralnym...” (D-4).

W tym przykładzie widoczna jest pewna korespondencja z prawomocnym przenikaniem sąsiedztwa doświadczeń z innych pól aktywności zawodowej, co zilustruję nieco dalej.

Bardzo często stosowanym sposobem „naprawiania” nieprzekonujących dla recenzenta elementów ocenianej pracy jest sygnalizowanie dystansu, lecz podtrzymanie generalnie akceptującego sensu dosłownego wypowiedzi, jak w przykładzie: „Z trudem’ zgadzam się z koncepcją doktoranta, iż...” (D-6).

Skala dopuszczalnych błędów okazuje się bardzo szeroka – od nieaktualnych badań empirycznych przez pominięcie istotnych dla problemu tez, brak sformułowanych hipotez, po wpływ zaangażowania emocjonalnego w badany fragment rzeczywistości. Takie błędy, mimo że z punktu widzenia warsztatu socjologa kardynalne, powszechnie poddawane są procedurom naprawczym; recenzenci są z nimi oswojeni, spotykają się z nimi nagminnie i traktują je rutynowo. Jedyńm wyjątkiem, jaki zidentyfikowałam w analizowanym materiale, jest zgeneralizowany zarzut oddalania się od standardu uprawiania nauki:

„[negatywna ocena] wynika z przyjętych pryncypiów na temat tego, czym powinna być nauka. Moim zdaniem zostały one naruszone w pracy habilitacyjnej w znacznym stopniu” (H-16).

Recenzent nie precyzuje, czym nauka być powinna – uważa to za zrozumiałe samo przez się. Przyjmuje, że jego pogląd na naukę jest podzielany w środowisku, zatem naruszający ów standard habilitant nie może zostać dopuszczony do reprezentowanego przez recenzenta środowiska, a jego wykroczenie jest nienaprawialne.

Przykład ten koresponduje z jedynym przypadkiem zakwestionowania płynności granic dyscyplinowych, kiedy konfrontuje się je z potocznymi definicjami obiektów. Okoliczność tę można zinterpretować jako wskazówkę, że socjologiczny ogląd świata – sam w sobie nadzwyczaj niedookreślony i o słabo zaznaczonych granicach – roztopia się w takiej formie doświadczenia świata, jaką można określić oglądem naukowym w ogóle. Granica przebiegałaby wówczas nie między perspektywą socjologiczną i innymi dyscyplinowymi zasobami oczywistości składającymi się na specyficzne formy doświadczenia świata, ale między doświadczeniem naukowym i potocznym.

GRANICE DYSCYPLIN

W istocie relacje między hipotetyczną socjologiczną perspektywą doświadczenia a jej otoczeniem są dość złożone. Zebrane materiały tekstowe ukazują je na kilku płaszczyznach. Pierwsza z wyróżnionych to relacja między socjologią (mówimy tu o tzw. pracach na stopień, gdzie rozpoznawalność dyscyplinowa jest istotnym składnikiem oceny) a dyscyplinami pokrewnymi.

„Nie mogę pojąć, dlaczego autorka opracowania nie skorzystała z możliwości nawiązania do dotychczasowego dorobku nauk społecznych w tym zakresie. Zmarnowała w ten

sposób najprostszą możność wykazania wartości nowego podejścia badawczego w naukach społecznych” (H-16),

Powyższy przykład pokazuje, że szeroko pojęte nauki społeczne są dla recenzenta wewnętrznym komponentem tego, co uważa za socjologię. W swojej uwadze wręcz stwierdza, że recenzowana habilitantka – nie podejmując dyskursu z „bliskim sąsiedztwem” – przyczyniła się do powstania szkód w swojej dziedzinie, a przynajmniej nie skorzystała z okazji, by ją poważnie wzbogacić.

Nieco inaczej pozycja nauk pokrewnych określona została w drugim przykładzie:

„Drugim poważnym zarzutem, jaki stawiam pani XX, jest brak znajomości wiedzy o dyscyplinach, jakie krytykuje” (H-3).

Tu granica jest widoczna: ustalone zostały podmiot oraz przedmioty krytycznych wypowiedzi, ustalona pozycja, z jakiej prowadzona jest krytyka, a przedmiotem oceny recenzenta jest brak ukazanej z prawomocnego dystansu poznawczego wiedzy o przedmiocie. Podziały dyscyplinowe wytyczają terytoria doświadczenia i dyskursu, wkraczanie na teren sąsiada wymaga spełnienia warunków specjalnych, czyli uznania przez tegoż sąsiada kompetencji intruza.

W recenzjach jest to względnie rzadko spotykane stanowisko wyrażające pewną skrajność. Druga skrajność ukazuje się wtedy, kiedy granice doświadczenia dyscyplinowego w ogóle nie są dostrzegane, czego dowodem jest wymienne używanie nazw różnych nauk:

„Swoje uwagi skupię więc na części socjologicznej, czy też antropologicznej...” (D-15).

Horyzonty doświadczenia własnego i dyscypliny pokrewnej stopiły się w jedno, tak, że granica przestała być dostrzegana⁷. Granice i sąsiedztwa z innymi naukami też będą niejednoznaczne. Czasem będzie to dostrzegalne nakładanie się pól kompetencyjnych:

„Rozprawa (...) ma charakter z założenia interdyscyplinarny: mieści się ona tyleż w obszarze zainteresowań i kompetencji socjologii, co teatrologii...” (D-4).

Kiedy indziej jest to relacja o charakterze instrumentalno – asymetrycznym (nadawanie kierunku badaniom socjologicznym):

⁷ Zważywszy na rozległość i złożoność obu dyscyplin, analiza ich granic musi zakładać wielowymiarowość i wieloaspektowość: pojawiają się takie praktyki badawcze, w których ta granica w ogóle nie istnieje, ale są też takie, gdzie dyscypliny te w ogóle się nie stykają [Por. Woroniecka, Łukasiuk 2013].

„Należy jednak podkreślić, że historia i politologia (...) są naukami *par excellence* idiograficznymi, i w związku z tym ich przydatność w ukierunkowywaniu pytań badawczych (...) jest nie do przecenienia” (D-33).

Albo odwrotnie, kiedy socjologia ma określać warunki badań w innej dyscyplinie:

„Byłoby to rozważenie sprawy bilansu zysków i strat społecznych (...). Dyskurs taki byłby również dyskursem otwierającym drzwi ku rozważaniom z zakresu socjotechniki” (H-5).

Czy wreszcie – czego domaga się jeden z recenzentów – uprawnione i pożądane ma być przetransponowanie ustaleń socjologicznych w inny obszar dyscyplinowy i zbadanie konsekwencji poczynionych ustaleń:

„Brakuje mi w recenzowanej pracy próby zmierzenia się Autora z wyzwaniem, jakie globalizacja wnosi do etyki” (H-18).

Interesujący aspekt wnosi inny przykład, w którym recenzent zakreśla wyraźną i ostrą granicę między potocznością a socjologią:

„(...) korzysta z potocznego pojęcia ‘prawa’ (...). Jest to paradoksalne....” (H-1).

Jest to w zbadanym materiale jedyny przypadek, kiedy taka granica została ustanowiona. Ocenienie naruszenia jej jako czyn „paradoksalny” kryje głębsze znaczenia, choć nie zostały one w tekście rozwinięte. *Słownik Wyrazów Obcych PWN* [1980: 549] definiuje termin „paradoksalny” jako „sprzeczny z tym, co jest lub wydaje się oczywiste (...); osobliwy, absurdalny”. Granica między potocznością a socjologią ukazuje się tu zatem tak oczywista, że jej naruszenie wygląda na osobliwość, uderza w poczucie oczywistości.

Takiej wyraźnej dystynkcji nie znajdziemy na poziomie ideologii, światopoglądów czy innych pozanaukowych zasobów wiedzy. Bliskie sąsiedztwa łączą dyscyplinę ze światopoglądem feministycznym:

„Sam mam się za feministę, ale nie znajduję w recenzowanej rozprawie wyrazu moich (męskich) poglądów” (D-18).

Akceptowane, a nawet pożądane jest wejście w komunikację z wyodrębnionymi zasobami wiedzy kulturowej:

„Brak mi jednak [w książce] jakiegokolwiek odwołania do *oral history*, historii mówionej” (H-6).

Pożądanym sąsiedztwem okazuje się też wiedza zawodowa nabyta w związku z wykonywaniem przez recenzowanego autora innych profesji:

„Pierwszy z nich wyrasta z doświadczeń habilitanta wyniesionych z wcześniejszej pracy w zawodzie psychologa–klinikisty, a jest nim problematyka psychoterapii, a w szczególności rola religii w walce z uzależnieniami” (H-8);

lub odwołanie do zawodowej wiedzy (choćby tylko domniemanej) innych osób:

„Już samo powiązanie upośledzenia umysłowego z pojęciem tożsamości budzi pewne zastrzeżenia ze strony osób zawodowo zajmujących się diagnozowaniem, opieką i terapią tej kategorii pacjentów” (D-30).

Aby perspektywy doświadczania mogły ze sobą harmonijnie współistnieć, bardzo ważna jest umiejętność wyraźnego określenia zakresu perspektywy własnej oraz sąsiada [Grathoff 1991: 10]. Świadomość granic, wiedza o tym, gdzie nasze doświadczenie profesjonalne się kończy, gdzie zaczynają się terytoria zewnętrzne, niezbędna jest, aby móc ustalić, na ile ci, którzy pozostają na zewnątrz, mają do „nas” dostęp i na jakich zasadach. Perspektywa socjologiczna – w świetle analizowanych materiałów – wydaje się mieć niesprecyzowaną konstrukcję, która jest kwestionowana zarówno przez jej prawomocnych użytkowników, jak i przez „gości”:

„Sądzę, że przyszłość nauki leży w łączeniu metod, a dzisiejsze podziały w humanistyce będą musiały paść, albo też powstaną nowe, liczniejsze dyscypliny, sytuujące się na pograniczach”(D-10).

Ilustracja ta dobrze pokazuje, że granice dyscyplinowe są tak bardzo rozmyte, iż niecelowe wydaje się ich podtrzymywanie. Zewnętrzne języki i formy doświadczania mogą w każdej chwili zostać przywołane jako prawomocne odniesienie (z ograniczoną dopuszczalnością odniesienia do potocznych definicji). Nie ma kryteriów selekcyjnych, oddzielających to, co jest zewnętrzne od tego, co wewnętrzne. Dostęp do wewnątrz znajduje niemal wszystko: inna dyscyplina nauki, światopogląd, forma ekspresji kulturowej, potoczna wiedza o społecznym podziale pracy czy własne doświadczenie zawodowe. Opinia wyrażona przez D-10 stawia kropkę nad „i”: to głos zewnętrzny (ten recenzent jest historykiem), uprawomocniający swoją obecność w obszarze doświadczeń socjologicznych. To nawet nie aneksja, ale konstatacja dostępności ze względu na słabą konstrukcję.

UKIERUNKOWANIE INTERPRETACJI

Ilustracje powyższe miały za zadanie pokazać, jak informatywne są teksty recenzji naukowych. Celowo zostały dobrane przykłady z niewielkiej liczby tekstów, by wyeksponować ich „gęstość” – już na podstawie kilku można ujrzyć całe spektrum zagadnień. Naturalnie, aspirowanie do reprezentatywności wyników

wymaga znacznie większej próby, lecz nie jest to celem niniejszego wywodu. Dokonałam jedynie wstępnej enumeracji problemów badawczych, do których można uzyskać dostęp empiryczny, badając recenzje naukowe. Listę tę da się rozwijać (odpowiednio dobierając próbę według klucza czasu, ośrodków, języka, kraju itd.) w wielu kierunkach; za każdym razem warto zajrzeć pod podszewkę oficjalnej części tekstu, poszukując tam (i znajdując) całej gamy procesów społecznych, w których zakorzenia się uprawianie takiej czy innej nauki.

W komentarzach do zestawionych przykładów posłużyłam się kategoriami analitycznymi o dość eklektycznym rodowodzie, z wyraźnym jednak nachyleniem fenomenologiczno-etnometodologicznym, z elementami analizy dramaturgicznej i analizy dyskursu. Wybór ten nie był aktem arbitralnym, lecz wynikał ze wstępnej analizy treści zebranych materiałów pod kątem szerszego problemu badawczego. Stąd takie terminy, jak „profesjonalna perspektywa doświadczenia” – niezbyt zręczne, lecz mające za zadanie ściśle odesłać do fenomenologicznego podłoża z jednej strony, a z drugiej strony powiązać je z dyskursem „perspektywy socjologicznej”. Takie samo źródło mają „sąsiedztwa” i sporadycznie pojawiający się „mieszkańcy/użytkownicy”. Terminologia ta, ukuta na potrzeby konkretnego badania, odzwierciedla pewne wewnętrzne rozdzarcie, czy z innej strony patrząc, nieusuwalne napięcie, jakie w pojęciach teorii socjologicznych wiąże się z eksploracją wiązki: doświadczenie – sens – działanie – instytucja. Nie miejsce tu na precyzyjny wywód zasad stosowanej w badaniu hermeneutyki; na krótkie rozważenie zasługuje tylko jeden, najwyraźniej rzucający się w oczy problem, który można ująć jako „analiza tekstu a prekonceptualizację”.

Zyskująca coraz większą popularnością metodologia teorii ugruntowanej kładzie nacisk, by kategorie analityczne generować z tekstu, unikając strategii poszukiwania w nich znaczeń powiązanych w koncepcje poza samym tekstem. Analiza dyskursu także wymaga, by badany tekst „przemówił własnym głosem” – czy to oddzielnie, czy w związkach intertekstualnych, czy interdyskursowych, w kontekstach mikro lub makrospołecznych [Wodak 2011: 20–25]. Interpretacja w obu tych kanonach metodologicznych wymaga jednak pracy cyklicznej: wstępne czytanie podsuwa możliwe kategorie oraz pytania, na jakie tekst może udzielić odpowiedzi; potem następuje faza analizy tych potencjalnych pytań, by ostatecznie wybrać te, które można tekstowi zasadnie postawić. Efektem takiej analizy może być początkowo zbiór pytań nie powiązanych z żadną koncepcją teoretyczną, lecz tak być nie musi. Hermeneutyka socjologiczna narzuca dyscyplinę indukowania w kierunku badania związków z korpusem istniejących już ustaleń. Nie oznacza to prostego i schematycznego narzucania tekstowi kategorii analitycznych, a jedynie „zapytanie” tekstu, czy w kolejnym etapie interpretacji

odpowie na pytanie postawione w taki, a nie inny sposób. Teoretyczne ukierunkowanie interpretacji jest nieuchronne, ważne jedynie, by pozostawało na każdym etapie w zgodzie z danymi tekstowymi. Zadania teorii ugruntowanej nie kończą się bowiem na detalicznych, oderwanych od siebie etnograficznych opisach, ale obejmują też weryfikowanie istniejących teorii. „Jesteśmy przekonani – piszą twórcy metodologii teorii ugruntowanej – że **każda forma danych jest użyteczna zarówno do weryfikacji, jak i generowania teorii** (podkreśl. w tekście), bez względu na rozłożenie akcentów. Pierwszeństwo celów będzie zależeć tylko od okoliczności badania (...)” [Glaser, Strauss 2011: 19].

Teksty recenzji są, jak starałam się wykazać, źródłem danych, które mogą posłużyć do obu celów: i do generowania teorii, i do weryfikowania sformułowanych w socjologii nauki oraz socjologii wiedzy naukowej koncepcji teoretycznych. Sprzyja temu wiele czynników. Są one silnie umocowane w mikro, mezo i makrokontekstach instytucjonalnych; są względnie dostępne publicznie; są archiwizowane i przypisane do konkretnych środowisk naukowych (pozwala to na analizy diachroniczne i synchroniczne); łatwo poddają się analizie zarówno ilościowej, jak jakościowej; ich autorzy zostali wyselekcjonowani według reguł środowiskowych, co samo w sobie niesie dodatkową informację kontekstową. I na koniec, choć nie mniej ważne: z racji nakładania się doświadczeń samego badacza na badaną dziedzinę, pozwalają na kontrolowane wykorzystanie osobistych doświadczeń jako jeszcze jednego zasobu wiedzy, przez pryzmat której może testować adekwatność prowadzonej analizy [por. Glaser, Strauss 2011: 196].

BIBLIOGRAFIA

- Austin J., 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garfinkel H., 2007, *Studia z etnometodologii*, tłum. A. Szulżycka, WN PWN: Warszawa.
- Giddens A., 2001, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Gilbert G., Mulkay M., 1984, *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser B.G., Strauss A.S., 2009, *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, tłum. M. Gorzko, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Grathoff R., 1991, *Polskie sąsiedztwa*, „Kultura i społeczeństwo”, nr 4, ss. 7–19.
- Merton R.K., 2002, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik Wyrazów Obcych, 1980, Warszawa: PWN.
- van Dijk T., 1990, *The Future of the Field: Discourse Analysis in the 1990s*. „TEXT”, no. 10, ss. 133–165.

- Wodak R.**, 1996, *Disorders of Discourse*, London: Longman.
- Wodak R.**, 2011, *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*, (w:) Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, tłum. D. Przepiórowska, Łódź: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, ss. 11–48.
- Woroniccka G., Łukasiuk M.**, 2013, *Znikające różnice. Relacje między socjologią i antropologią kulturową w świetle teorii systemów Niklasa Luhmanna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IX, nr 3, ss. 6–21, dostępne w Internecie: www.przegladsocjologiijakosciowej.org
- Woroniccka G.**, 2014, *Kodeks etyczny w socjologii – wybrane problemy*, (w:) M. Fuszara, W. Pawlik (red.), *Idee, historia, społeczeństwo. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 70-lecia urodzin profesora Marcina Króla*, Warszawa: WUW, ss. 240–254.

Grażyna Woroniccka

ACADEMIC REVIEWS AS RESEARCH MATERIAL

Abstract

This paper presents academic reviews as a special sort of research material, with unique value for the sociology of scientific knowledge. They are relatively easily available and conventionalized to large extent, which makes them a very effective source of data in terms of their use. Of course the strategy of interpretation of the data included in reviews depends on the structure of the research problem. The material may be usefully analyzed in terms of micro processes that regulate the access to academic degrees; it may be interpreted in terms of cultural and institutional mezo processes, such as, e.g., scientific educational institutions; and last but not least, it may be used as data for studying macro processes that affect shifting research priorities or blurred boundaries among disciplines. My aim is to illustrate a ‘density’ of texts of reviews, mainly for phenomenological and ethnomethodological analysis. Such a direction makes it possible to explore empirically not only practical relations between scientific (here: sociological) perspectives and structures of everyday reasoning, but their connections with ideological contexts, other professional perspectives and scientific disciplines as well.

Keywords: institutional context, critical-repair procedure, neighbourhood, common (everyday) reasoning, shifting (displacement) senses.

KATARZYNA GRZESZKIEWICZ-RADULSKA

Uniwersytet Łódzki*

ANETA KRZEWIŃSKA

Uniwersytet Łódzki**

O TYM, JAK NAPISAĆ BIOGRAFIĘ NAUKOWĄ (ŁÓDZKA SZKOŁA METODOLOGICZNA)

Z pewnością nie jest prawdą, że jesteśmy autonomicznymi podmiotami poznającymi. Ale nie jest też prawdą, że nie jesteśmy w stanie przezwyciężyć i ograniczać uwarunkowań społecznych w żadnej sferze działalności intelektualnej.

Stefan Amsterdamski [1994]

Streszczenie

W artykule zostały omówione dwie kwestie. Po pierwsze, przedstawiono cechy łódzkiej szkoły metodologicznej, które świadczą o tym, że tę grupę skupionych wokół Jana Lutyńskiego i Zygmunta Gostkowskiego oraz współpracujących ze sobą socjologów można uznać za szkołę naukową. W tym celu prześledzono, które z cech definicyjnych charakteryzujących szkołę naukowe (czyli posiadanie genealogii, czasu, miejsca, samoświadomości, wspólnoty poglądów (rdzeń ideowy, rdzeń metodologiczny) oraz pism, stylu i światopoglądu) przynależą łódzkiej szkole metodologicznej. Wykazano, że opisywana w artykule grupa badaczy–metodologów większość tych cech posiada. W drugiej części artykułu poddano analizie proces zdobywania oraz status zgromadzonych materiałów, które posłużą do napisania biografii tej szkoły naukowej. Zaprezentowano szereg problemów epistemologicznych, metodologicznych i etycznych napotykanych przez socjologów chcących zajmować się pisaniem biografii swojego środowiska naukowego, innych

* Dr, adiunkt, Katedra Metod i Technik Badań Społecznych, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny UŁ; e-mail: katarzyna.radulska@gmail.com

** Dr, adiunkt, Katedra Metod i Technik Badań Społecznych, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny UŁ; e-mail: anetak@uni.lodz.pl

badaczy, ważnych uczonych, mistrzów. Przeanalizowano status zastanych i wywołanych źródeł informacji o łódzkiej szkole metodologicznej, rolę, miejsce i wpływ socjologa–biografa oraz jego „powinności” w stosunku do biografowanych, informatorów dostarczających materiałów, jak i do czytelników – odbiorców biografii.

Słowa kluczowe: szkoła naukowa, łódzka szkoła metodologiczna, biografia tematyczna, biografia naukowa

WPROWADZENIE

Podczas gdy wiele nauk prowadzi badania na materiałach biograficznych – należą do nich chociażby socjologia, historia, psychologia, pedagogika czy literaturoznawstwo, to z biografią rozumianą jako efekt końcowy pracy naukowej spotykamy się już rzadziej. Szczególnie w socjologii, jak się wydaje, status biografii jako gatunku piśmiennictwa naukowego nie jest oczywisty – nie znaczy to jednak, że zupełnie nieuprawniony, niemniej faktem jest, że socjolog nie znajdzie na własnym polu instrumentarium (teoretycznego i metodologicznego) pozwalającego realizować mu ten cel, bo w jego dyscyplinie jest on dość osobliwy.

Nawet po to, by przyjrzeć się współczesnemu ujęciu biografii naukowej¹ jako gatunku pisarstwa naukowego, socjolog musiałby udać się na teren literaturoznawstwa. Toczy się tam zresztą ciekawa dyskusja nad kryteriami naukowości takich prac. Wskazuje się na naiwność dotychczasowego myślenia, zgodnie z którym opracowanie naukowe samo z siebie gwarantuje nieobciążony poznawczo ogląd badanej rzeczywistości, co jest wątpliwe tym bardziej wtedy, gdy jedynymi wyróżnikami naukowości mają być obiektywizujący dyskurs, cechy stylu (informujące środki wyrazu) i formy (obecność przypisów, bibliografii itd.). Jak argumentuje Anita Całek, na naukowość i literackość biografii nie możemy dłużej patrzeć jak na cechy pozostające w opozycji – nieliterackość nie gwarantuje rzetelnego opracowania, a literackość go nie wyklucza². Tym, co czyni daną pracę naukową

¹ W naukach społecznych termin „biografia naukowa” przybiera inne, a warte tu przywołania, konotacje. Już tylko samo słowo „biografia” bywa odnoszone do *życia* (przebieg życia, życie samo, *prenarracja*), ale też stosowane jest na oznaczenie *opisu życia* (opis przebiegu życia, życie opowiedziane, narracja, tekst, całość interpretująca) [Wejland, głos w dyskusji, Kafar 2011: 200–202]. Określenie „naukowa” często odnosi się do postaci biografowanej, która jest naukowcem. Jednocześnie taka biografia naukowca może, ale nie musi, ograniczać się tylko do zawodowej sfery życia (uprawiania nauki). Pojęcie biografii naukowej służy tu do rozważań dotyczących epistemologicznych i etycznych problemów poznania [np. Kafar 2011].

² A. Całek proponuje, aby w opozycji do literackości stawiać faktograficzność (niefikcyjność), oznaczającą skoncentrowanie uwagi na dokumentach i zdarzeniach, a zatem świadome

to, zdaniem A. Całek, teoretyczno-metodologiczny charakter opracowania, przy czym, jak zaznacza, nawet wtedy rezygnacja z fikcji nie jest do końca możliwa, bo rekonstrukcja faktów wymaga wypełnienia luk między nimi własnymi hipotezami [Całek 2013: 59].

Chociaż pisarstwo biograficzne jest dla socjologów działalnością nietypową, czy nawet nieswoistą, pozostającą poza głównym nurtem socjologicznej problematyki, to zauważyć należy, że podejmują oni prace i o takim charakterze – mowa tu chociażby o takich mniejszych formach biograficznych, jak portrety czy biogramy, w których opisują sylwetki naukowców, zwykle mistrzów, czy innych wybitnych postaci, często wywodzących się z tego samego środowiska naukowego, do którego należy biografujący³. Socjologowie interesują się też historią własnych ośrodków⁴, analizują ścieżki życiowe poszczególnych naukowców i ich wkład w rozwój idei czy dziedziny⁵, a także – choć to już odmienny typ zajęcia – zbierają i publikują wspomnienia [Lutyńska 2014].

Jakkolwiek ścieżka biografą-socjologa jest słabo przetarta, postawiłyśmy przed sobą zadanie przygotowania biografii⁶ łódzkiej szkoły metodologicznej działającej w socjologii⁷. Biografia nie będzie sprowadzać się tylko do analizy twórczości wchodzących w jej skład socjologów, ale będzie także opisem ich naukowego wymiaru życia i wspólnych działań, które stanowią – jak sądzimy – ważne tło dla ich twórczości.

ograniczenie fikcjonalności. Klasyfikacja biografii zaproponowana przez A. Całek opiera się zatem na rozróżnieniu między biografiami literackimi i faktograficznymi (niefikcjonalnymi), przy czym w obu tych rodzajach mogą wystąpić opracowania naukowe, popularnonaukowe oraz popularne [Całek 2012: 31, Całek 2013: 59].

³ Przykładem tego typu opracowań są *Sylwetki łódzkich uczonych*, seria wydawana przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe, w której znalazły się np. biogramy Jana Lutyńskiego [Kubiak 2008], Jana Szczepańskiego [Kulpińska 2009], czy też opublikowane w książce *Obrazy z życia socjologii w Polsce* szkice na temat Stefana Nowaka, Jakuba Karpińskiego, Ireny Nowakowskiej, których autorem jest Antoni Sułek [Sułek 2011].

⁴ O łódzkim ośrodku socjologicznym i rozwoju w nim różnych orientacji metodologicznych pisał Jan Lutyński [1993], a o Zakładzie Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN – Krystyna Lutyńska [1992]. Ośrodkowi warszawskiemu poświęcona jest książka pod redakcją Antoniego Sułka *Socjologia na Uniwersytecie Warszawskim. Fragmenty historii* [Sułek 2007: 10].

⁵ Przykładem może być praca K. Lutyńskiej, *Jan Szczepański jako metodolog* [2000], czy A.P. Wejlanda *Transdyscyplinarne wątki w pracach metodologicznych Jana Lutyńskiego* [1996].

⁶ Artykuł ten jest zapowiedzią większego opracowania (książki na temat łódzkiej szkoły metodologicznej, którą zamierzamy opublikować w serii wydawniczej *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*) i dotyczy przede wszystkim naszych metodologicznych i etycznych wątpliwości związanych z pisaniem biografii szkoły naukowej.

⁷ Przykładami takich biografii są opisy szkół: chicagowskiej [Czekaj, Wódz 2002], durkheimowskiej [Tarkowska 2002] i frankfurckiej [Kaniowski 2002] zamieszczone w czwartym tomie *Encyklopedii Socjologii*.

Nasze badawcze zamierzenie przygotowania oddzielnego studium poświęconego szkole wynika z poczucia niedosytu tak informacji, jak i dyskusji na ten temat. Łódzka szkoła metodologiczna odczytywana z nielicznych pracowań, przez jednych – tych będących na zewnątrz – nazywana jest zjawiskiem unikalnym w skali światowej [Mokrzycki 1990: 20–21]. Przez innych – tych będących wewnątrz niej i ją opuszczających – była określona jako „lokalny świat” i lokalny paradygmat z tendencją do zamykania się w swoim świecie dla zachowania wewnętrznej konsolidacji i obrony własnej tożsamości na zewnątrz [Wejland 2004]. Zresztą takich afirmujących i krytykujących głosów podejmowanych przez metodologów, którzy w swych zainteresowaniach badawczych znajdują się poza wpływem łódzkiej szkoły jest niewiele. Oprócz Edmunda Mokrzyckiego i Andrzeja P. Wejlana możemy na tej liście umieścić jeszcze Willibalda Reschka, który ukończył łódzką socjologię, ale swoje życie naukowe związał z niemieckim uniwersytetem w Siegen. Jego opracowanie wydane w postaci nadbitki przygotowanej na konferencję z okazji 10. rocznicy śmierci Jana Lutyńskiego, ma charakter raczej informacyjno-sprawozdawczy niż polemiczny [Reschka 1998]. Pomysł przygotowania biografii szkoły naukowej zrodził się też z potrzeby zrozumienia i „przepracowania” dziedzictwa, dotychczasowego niepełnego pojęcia fenomenu szkoły, odkrycia go także dla siebie. Kontekst tej potrzeby wydaje się wart wydobycia na zewnątrz – tak, jak my go rozpoznajemy – tworzą go w dużej mierze budzące w nas niejednokrotnie opór, dokonujące się przekształcenia zasad funkcjonowania nauki, zmiany w sposobie myślenia o nauce i jej uprawiania. Bezpośrednim powodem, impulsem inicjującym te badawcze poszukiwania i wywołującym skojarzenia związane z zamykaniem starych i otwieraniem nowych etapów, było przejście praw wydawniczych od IFiS PAN do serii *Analizy i próby technik badawczych w socjologii* stanowiącej główny „organ” szkoły, dzięki czemu Katedra Metod i Technik Badań Społecznych uzyskała możliwość wydawania kolejnych tomów.

Aby sprostać temu niełatwemu i inspirującemu zadaniu, staramy się zbierać materiały dotyczące przede wszystkim wymiarów życia naukowego badaczy wchodzących w skład łódzkiej szkoły metodologicznej, informacje o sposobach pracy zespołowej, na którą składały się: prowadzenie badań, analizy, interpretacje i opracowanie uzyskanych materiałów. Biorąc pod uwagę podejmowaną przez nas problematykę, przygotowywana biografia może być – zgodnie z terminologią zaproponowaną przez A. Catek – nazwana biografią tematyczną, bowiem

... obejmuje tylko wycinek życia twórcy. (...) Spojrzenie tematyczne na biografię skupia jak w soczewce uwagę badacza na danym aspekcie wybranym do analizy, co oznacza pominięcie

wszystkich innych równie ważnych i interakcyjnie powiązanych z tym jednym, wymiarów życia [Calek 2013: 65].

Cel naszego artykułu jest dwojaki. Po pierwsze, chcemy zastanowić się, czy wspólnota naukowa określana mianem łódzkiej szkoły metodologicznej może być uznana za szkołę naukową *sensu stricto*, przy czym ograniczamy się tu przede wszystkim do przedstawienia wniosków, nie prezentując pełnej argumentacji. Po drugie, poddajemy analizie proces zdobywania i analizy oraz status materiałów, które zostaną przez nas wykorzystane do pisania biografii tej szkoły. Chcemy tu rozważyć napotkane przez nas problemy natury epistemologicznej, metodologicznej i etycznej, a jednocześnie wskazać, że choć waga tych problemów jest istotna, to nie są one, niestety, przedmiotem dyskusji socjologów.

ŁÓDZKA SZKOŁA METODOLOGICZNA – CZY SZKOŁA NAUKOWA?

Termin łódzka szkoła metodologiczna był stosowany – jak twierdzą badacze wchodzący w jej skład – już w latach 80. na określenie grupy socjologów związanych z Janem Lutyńskim i Zygmuntem Gostkowskim. W literaturze przedmiotu pierwszy natrafiony przez nas fragment, w którym użyto tej nazwy, pochodzi z 1990, kiedy to wspomniany powyżej Edmund Mokrzycki pisze o grupie łódzkich socjologów charakteryzujących się specyficznym/odmiennym od innych sposobem uprawiania metodologii badań socjologicznych, publikujących swe prace naukowe przede wszystkim w wydawanej od 1966 roku serii wydawniczej *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*.

Ale czy można w sposób uprawniony używać tego terminu w odniesieniu do łódzkich metodologów, uczniów i współpracowników J. Lutyńskiego i Z. Gostkowskiego? Czy można ich określić mianem szkoły naukowej? Chcąc sprostac temu zadaniu posłużyliśmy się definicją zaproponowaną przez Zbysława Muszyńskiego⁸, który wymienia następujące cechy wspólnoty naukowców tworzących szkołę naukową: genealogia, czas, miejsce, samoświadomość, wspólnota poglądów, na którą składają się rdzeń ideowy i rdzeń metodologiczny oraz traktowane łącznie: pisma, style i światopogląd [Muszyński 2014]. Zdając sobie sprawę

⁸ O szkołach naukowych pisali wcześniej Jan Szczepański [1967] i Jerzy Szacki [1975], ale ich rozważania mają charakter dość ogólny, podczas gdy Z. Muszyński dostarcza nam cechy definicyjne potrzebne do zidentyfikowania szkoły naukowej. Nie jest naszym zadaniem porównywanie ze sobą tych trzech podejść, dlatego też wybieramy spośród nich to najbardziej dla nas użyteczne.

z tego, że jest to pewne maksimum definicyjne, spróbowałyśmy prześledzić, które z tych cech przynależą łódzkiej szkole metodologicznej.

Uważamy, że szkoła ta posiada własną genealogię, gdyż ma mistrza i skupionych wokół niego uczniów i współpracowników, a także tych, którzy nie mieli bezpośredniego kontaktu z mistrzem, ale byli wychowywani w jego „duchu”, a których można nazwać „uczniami pośrednimi” lub „uczniami uczniów”. I chociaż szkoła łódzka jest tak szczególnym przypadkiem, że za jej twórców można uznać dwóch socjologów – J. Lutyńskiego i Z. Gostkowskiego, to wśród nich mistrz był tylko jeden⁹. Dobrze oddaje to Andrzej P. Wejland – uczeń obydwu socjologów, pracujący w zespole Gostkowskiego, który pisze o mistrzu łódzkiej szkoły w następujący sposób:

Łódzka szkoła metodologiczna to szkoła Jana Lutyńskiego. Nie zmienia tego fakt, że pola «metodologii empirycznej» [...] nie wskazał wcale Jan Lutyński. Propozycja taka [...] wyszła od Zygmunta Gostkowskiego i sformułowana została w jego programowym artykule z 1966 roku [Wejland 2004: 210].

Łódzka szkoła metodologiczna datowana może być od wczesnych lat 60. XX wieku. W tym czasie Zygmunt Gostkowski opublikował tekst *Z zagadnień socjologii wywiadu* [Gostkowski 1961], który należy zaliczyć do nurtu prac z zakresu metodologii empirycznej uprawianej w Łodzi. W artykule tym autor prezentuje wyjściowe założenia i koncepcje dotyczące kontaktu badawczego jako zjawiska społecznego. Jeśli nie w roku 1961, to na pewno w momencie wydania pierwszego tomu wspomnianej serii (1966) istnieje już środowisko empiryków podejmujących badania w nurcie metodologicznym, na które składały się dwie grupy socjologów. Pierwsza – związana z Uniwersytetem Łódzkim i Zakładem Metod i Technik Badań Społecznych w Instytucie Socjologii, którego kierownikiem był profesor Jan Lutyński. Druga skupiona wokół profesora Zygmunta Gostkowskiego, który kierował pracami mieszczącego się w Łodzi Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN.

Zdecydowanie trudniejsze jest określenie, kiedy działalność szkoły została zakończona, gdyż tych „końcowych” momentów można wskazać co najmniej kilka. Pierwszy z nich to czas, gdy współtwórcy – J. Lutyński, Z. Gostkowski – zmieniają przedmiot zainteresowań naukowych. Jan Lutyński już na początku lat 80. chętniej zajmował się kwestiami społeczno-politycznymi niż metodologicznymi, natomiast Zygmunt Gostkowski podejmując współpracę z UNESCO, zaczął badania nad wskaźnikami statystycznymi opisującymi stan zasobów

⁹ Opinia taka była wygłaszana przez naszych rozmówców w trakcie wywiadów, które z nimi prowadziłyśmy.

ludzkich w krajach słabo rozwiniętych (lata 70.). Za inną cezurę czasową trzeba uznać śmierć J. Lutyńskiego w 1988 rok. Niedługo później, bo w 1992 roku na skutek decyzji dotyczących przede wszystkim oszczędności finansowych, został rozwiązany zamiejscowy (łódzki) Zakład Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN. A może za datę graniczną należy uznać moment, w którym ostatni uczniowie twórców szkoły zakończą swoje kariery naukowe? W takim razie należałoby stwierdzić, iż łódzka szkoła metodologiczna trwa nadal, gdyż ciągle naukowo pracuje Anna Kubiak, chociaż nie kontynuuje rozważań metodologicznych w „duchu” łódzkiej szkoły. Innym tropem pozwalającym uznać, że szkoła naukowa J. Lutyńskiego i Z. Gostkowskiego straciła już swój badawczy i rozwojowy potencjał, jest data opublikowania ostatniego artykułu naukowego, w którym są omawiane (a może nawet „wybudzane”) stare idee twórców szkoły¹⁰. Podążając tym tropem, należy stwierdzić, że za takie „graniczne” opracowanie może zostać uznany artykuł naukowy Anny Kubiak i Ilony Przybyłowskiej pod tytułem *Metodologia pragmatyczna Jana Lutyńskiego – propozycje klasyfikacji pytań kwestionariuszowych* z 1999 [Kubiak, Przybyłowska 1999]. Jednak na użytek dalszych rozważań przyjmujemy, że działalność tej szkoły naukowej w ścisłym ujęciu przypada na lata 1966–1988, czyli ograniczona jest dwoma ważnymi dla szkoły wydarzeniami: wydaniem pierwszego tomu serii *Analizy i próby technik badawczych w socjologii* i śmiercią mistrza – Jana Lutyńskiego. Do przyjęcia takich granic czasowych skłania nas przede wszystkim to, że na ten okres przypada najbardziej intensywny czas pracy naukowej socjologów tworzących szkołę, wtedy prowadzone są największe zespołowe badania we Włocławku i w Łodzi i zostaje wydanych sześć tomów serii¹¹, w tym – najważniejszy naszym zdaniem – tom piąty.

¹⁰ Perspektywa, w której za zakończenie działalności szkoły naukowej uznaje się ostatnią publikację na jej temat, jest dla nas dość kłopotliwa, bowiem przygotowująca przez nas biografia może być odczytana jako przedłużenie czasu trwania, czy wręcz reaktywacja łódzkiej szkoły metodologicznej. Każę to odejść od propozycji A.P. Wejlanda, by traktować łódzką szkołę metodologiczną jako paradygmat w znaczeniu, jakie nadał mu Thomas Kuhn, a bardziej skłaniać się do koncepcji programów badawczych Imre Lakatosa. Programy badawcze, które przestały się rozwijać, mogą zostać wybudzone poprzez twórcze powroty zakładające modyfikacje hipotez znajdujących się w pasie ochronnym programu badawczego, dzięki czemu można znów pracować w oparciu o ten program badawczy, wyjaśniać i przewidywać.

¹¹ W tym samym czasie opublikowano również 8 z 9 tomów serii *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych* wydawanej przez IFiS PAN pod redakcją Zygmunta Gostkowskiego (tomy I–VII i tom IX) oraz Krystyny Lutyńskiej (tom VIII), w której również publikowali swoje artykuły badacze łódzkiej szkoły metodologicznej. Ten cykl wydawniczy prezentuje prace o charakterze bardziej praktycznym, niż te zawarte w *Analizach i próbach...* [Z metodologii i me-

Opisywana tu szkoła naukowa miała dwie siedziby, ośrodki pracy naukowej, które dzieliło nie więcej niż kilkaset metrów: Zakład Metod i Technik Badań Społecznych UŁ mieścił się przy ulicy Rewolucji 1905 roku numer 41, natomiast Zakład Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN pod numerem 20 tej samej łódzkiej ulicy.

„Tubą”, przez którą badacze związani z Lutyńskim i Gostkowskim ogłaszali swoje wyniki badań i analiz metodologicznych, była seria wydawnicza *Analizy i próby...* ukazująca się pod redakcją współtwórców szkoły oraz w mniejszym zakresie *Z metodologii i metodyki...* Te dwa organy łódzkiej szkoły metodologicznej zawierają teksty¹², które nawet jeśli nie były bardzo podobne pod względem stylu strukturyzowania i sposobu ich napisania, to na pewno odróżniały się od prac metodologicznych publikowanych gdzie indziej, chociażby w środowisku warszawskim skupionym wokół profesora Stefana Nowaka. W świetle zebranych przez nas materiałów, uważamy, że jedną z ważniejszych cech łódzkiej szkoły metodologicznej jest styl pracy, czyli to, co się składa na atmosferę panującą w zespole, a więc pewna dociekliwość badawcza i chęć do podejmowania trudnych, pracochłonnych i czasochłonnych analiz, a do tego wzajemna przyjaźń, sympatia, życzliwość, bliskość. I wreszcie, postać mistrza Jana Lutyńskiego, człowieka – jak pisze o nim Anna Kubiak – wrażliwego, tolerancyjnego, wyrozumiałego, skromnego, taktownego, obdarzonego dużą kulturą osobistą i ogromną ciekawością świata, wielkodusznego i dobrego [Kubiak 2008: 19].

Metodologowie pracujący pod kierunkiem J. Lutyńskiego i Z. Gostkowskiego posiadali poczucie odrębności, które związane było nie tylko z tym, jaką problematykę badawczą poruszano, ale również z tym, jakie wykształcenie otrzymali, jakie lektury czytali, jak prowadzili badania i jaki był ich warsztat socjologiczny. Wydaje się nam, że skupieni wokół mistrza Lutyńskiego mieli świadomość tego, iż podejmowane przez nich studia metodologiczne są ważne dla dziedziny, którą się zajmują. O ich „świadomej odrębności” może świadczyć również i to, że w swoich artykułach naukowych większość powołań bibliograficznych stanowią prace kolegów z zespołu¹³, a nie prace innych polskich metodologów. Świadomościowa

todyki socjologicznych badań terenowych, tom I – 1972, tom II – 1973, tom III – 1974, tom IV – 1976, tom V – 1978, tom VI – 1981, tom VII – 1981, tom VIII – 1985, tom IX – 1989].

¹² Oprócz tych dwóch serii wydawniczych prace powstające w łódzkiej szkole metodologicznej publikowano również w czasopismach socjologicznych i książkach, których pełna bibliografia jest obecnie opracowywana i zostanie opublikowana w tomie *Analiz i prób technik badawczych w socjologii* poświęconym właśnie łódzkiej szkole metodologicznej.

¹³ Oczywiście mamy świadomość utrudnionego dostępu do literatury zagranicznej w czasach pracy socjologów łódzkiej szkoły metodologicznej, ale nie jest tak, że w pracach łódzkich meto-

odrębność była przede wszystkim związana ze wspólnotą poglądów członków szkoły naukowej przejawiającą się w przyjmowanych założeniach teoretycznych i metodologicznych, zainteresowaniach taką a nie inną problematyką.

Wiodącym i nadrzędnym problemem wyznaczającym pole wszystkich analiz i refleksji metodologicznych była kwestia tego – by użyć słów J. Szczepańskiego w przedmowie do I tomu – jak zapewnić ważność i pewność poznania socjologicznego [Szczepański 1966]. Ten wspólny problemowy rdzeń można ująć jako pytanie o prawomocność przejścia między źródłami a wnioskami na temat rzeczywistości społecznej. W szkole pytanie to podjęto w odniesieniu do technik kwestionariuszowych, które były nowymi (szczególnie wtedy w Polsce), nowoczesnymi, a także naukowymi (w pozytywistycznym sensie) metodami badawczymi w socjologii. Cel realizowano poprzez prowadzenie empirycznych badań metodologicznych. Był to programowy postulat Z. Gostkowskiego, sformułowany w otwierającej I tom rozprawie *O założeniach i potrzebie empirycznych badań nad technikami i procedurami empirycznymi w socjologii* [1966]. O szkole słusznie więc mówiono, że uprawia się w niej metodologię empiryczną. Metodologia ta zakładała – odwołując się do J. Lutyńskiego i tytułu jednej z jego prac o fundamentalnym znaczeniu dla szkoły [1972] – analizę procesu otrzymywania informacji w badaniach z zastosowaniem wywiadu kwestionariuszowego (podkreślenie KGR, AK). Zgodnie z tym, jak proces powstawania danych poddawano oglądowi, status źródeł (odpowiedzi respondenta) był problematyzowany, ponieważ podlegały one zniekształceniom, błędom, których przyczyny tkwiły w pytaniu, respondencie, ankieterze, technice badawczej, obecności osób trzecich, a także szerszych (np. społeczno-politycznych) okolicznościach, w jakich dokonywany jest pomiar. Być może przez ilościową specyfikę metody i to, że nie wymaga ona od badacza osobistego kontaktu z respondentem, a być może z uwagi na podzielenie epistemologicznego stanowiska charakterystycznego dla realistycznego paradygmatu uprawiania nauki, najrzadziej pod lupę brany był badacz, a jeżeli już, to głównie przez pryzmat jego nieprzygotowania, zaniedbań czy braku wiedzy. Nie można też zapomnieć, że to właśnie w łódzkim ośrodku metodologicznym podjęto próby teoretycznego skonceptualizowania owego procesu przechodzenia od źródeł do wiedzy, co było inicjatywą bardzo cenną i wyjątkową na gruncie ateoretycznej dotychczas metodologii badań sondażowych. Koncepcje te (koncepcja pytania jako narzędzia zdobywania danych, koncepcje weryfikacji) były autorstwa J. Lutyńskiego, nie można jednak zapomnieć, że podobne próby

dologów takie odwołania nie pojawiają się. Chodzi nam przede wszystkim o stwierdzenie faktu, że powołań na prace spoza łódzkiego zespołu metodologów jest zdecydowanie mniej.

poszukiwania wyższego umocowania (tu: w logice) podjął A.P. Wejland [1977]. Ten teoretyczny kierunek rozwoju okazał się bardzo płodny, gdyż prowadził do pojawienia się kolejnych koncepcji opartych na wspomnianym wyżej polu problemowym (np. koncepcja pilotażu pogłębionego K. Lutyńskiej [1975]), czy nowych technik używanych przy weryfikacji (np. wywiad o wywiadzie jako technika umożliwiająca wykorzystanie normatywnego modelu komunikowania się w wywiadzie [Przybyłowska 1975]). O orientacji szkoły trudno jest wypowiedzieć się jednoznacznie. Jeżeli lektura teksów w *Analizach i próbach...* mogłaby wskazywać na powiązanie z orientacją naturalistyczną, to z pewnością nie był to naturalizm w twardym i bezkrytycznym wydaniu, o czym świadczy ów charakterystyczny rys nakazujący daleko idącą ostrożność w traktowaniu źródeł jako nieproblematycznych danych, a wyznaczający kierunek całej pracy analitycznej. W tej ocenie nie należy pomijać głosu pokolenia twórców, którzy zawsze podkreślali swoje antynaturalistyczne korzenie [Lutyński 1990], badania nad technikami kwestionariuszowymi traktowali dość pragmatycznie (jako jedno z niewielu pól socjologii akademickiej, w którym można było cieszyć się względną wolnością prowadzenia badań) [zob. Lutyńska 1992], mówili też o licznych ograniczeniach sondażu ze wskazaniem na potrzebę szukania innych rozwiązań metodycznych [np. Lutyńska 1985: 585], choć ostatecznie nigdy też nie zdyskredytowali sondażu jako wartościowego źródła informacji o rzeczywistości społecznej (zewnętrznych faktach).

Podsumowując to, co zostało napisane powyżej, uważamy, że Lutyński i Gostkowski wraz z ich współpracownikami i uczniami bez wątplenia tworzyli wspólnotę naukową, którą można określić mianem szkoły funkcjonującej pod nazwą łódzka szkoła metodologiczna.

PISANIE BIOGRAFII – DYLEMATY EPISTEMOLOGICZNE, METODOLOGICZNE I ETYCZNE

Osobiste uczestnictwo w procesie badawczym, a także kontakt z jakościowym materiałem mogą być okazją do ponownego rozpatrzenia starych problemów – czym będzie nasz „raport z badań”? Czym są zbierane przez nas „źródła informacji”? Czy jesteśmy przejrzystym narzędziem ich gromadzenia? Refleksja zgodna z duchem szkoły prowadzi w kierunku innych sposobów patrzenia na problem wytwarzania wiedzy. Współczesne jego ujęcia nakazują odsunąć wiarę w neutralny, niezależny od osoby badacza, dostęp do obiektywnej rzeczywistości. Jak mówi Stefan Amsterdamski, uprzywilejowana sytuacja epistemologiczna nie jest możliwa [1994: 83]. Podstawową sytuacją kognitywną jest epistemocentryzm,

jako nieunikniona konsekwencja pozycji uczonego. Możliwą odpowiedzią badacza na ten problem jest właśnie wzięcie siebie samego pod lupę, nieustanne „spoglądanie w lustro” [Dominiak 2011: 192]. Mamy więc ujawniać autorskie „ja” i poddawać się autokontroli, dostrzegać, analizować i podawać do wiadomości rozpoznane u siebie wartości, dyspozycje, „markery tożsamościowe”, umiejscowienia, przedsady.

Próbując definiować nasze badawcze tożsamości, musimy zacząć od umiejscowienia instytucjonalnego, ale nie chcemy pomijać także towarzyszącego nam emocjonalnego zaangażowania. Zatem jesteśmy pracownikami Katedry Metod i Technik Badań Społecznych, w której w różnych okresach pracowali twórcy szkoły Lutyński i Gostkowski, i która jest głównym spadkobiercą zarówno myśli, jak i „ducha” łódzkiej szkoły metodologicznej. Jesteśmy związane z miejscem, w którym nadal zawodowo pracują: bezpośrednio uczennica Jana Lutyńskiego, dwie osoby, których promotorem rozpraw doktorskich był Zygmunt Gostkowski, a w odbywających się zebraniach naukowych uczestniczą socjologowie związani z mistrzem Lutyńskim. Oczywiście z tymi osobami łączą nas nie tylko relacje służbowe, ale czasami również prywatne (bo nawet, jeśli nie można ich wszystkich nazwać stosunkami przyjacielskimi, to na pewno są one kontaktami koleżeńskimi). Co więcej, jesteśmy „pośrednimi uczennicami” Lutyńskiego i Gostkowskiego – wszak opiekunami naszych rozpraw doktorskich byli ich uczniowie. Nasza metodologiczna „socjalizacja” przebiegała wśród uczniów szkoły i na ich tekstach naukowych. Wreszcie, przygotowane przez nas doktoraty zostały opublikowane w kolejnych tomach *Analiz i prób...* [Krzewińska 2006, Grzeszkiewicz-Radulska 2009] – to nie tylko uznanie poziomu naszej dojrzałości intelektualnej za odpowiedni, ale może także – i przede wszystkim – symboliczne włączenie do wspólnoty. Dopelnijmy jeszcze ten obraz tym, że same zgłosiłyśmy chęć opracowania biografii łódzkiej szkoły metodologicznej, co spotkało się z bardzo pozytywnym przyjęciem. Jesteśmy zatem ulokowane wewnątrz badanego układu, a gdyby próbować dookreślać miejsce, to raczej byłybyśmy na obrzeżach centrum.

Prawdopodobnie w ocenie historyka czy literaturoznawcy takie umiejscowienie powinno wykluczyć pisanie biografii¹⁴. Tym bardziej, że jakkolwiek twórcy szkoły już nie żyją, to żyją uczniowie, a część z nich nadal czynnie zajmuje

¹⁴ W podobnej sytuacji znalazł się Antoni Sulek, przygotowując artykuł na temat Stefana Nowaka, który w następujący sposób określa swoje miejsce i rolę ucznia piszącego biografię mistrza „Szkicu tego nie napisał bezstronny i patrzący z oddali biograf, lecz tylko ułomny, choć pragnący uniknąć stronniczości uczeń Stefana Nowaka. Na postać bohatera szkicu pada więc nie zimne światło odległej gwiazdy, lecz raczej przyjazny blask księżycy” [Sulek 2011: 179].

się nauką. Dodatkowo, są jeszcze osoby z rodziny, które dbają o dobrą pamięć o twórcach. Źródła zastane są dość fragmentaryczne, dlatego dla poszerzenia puli materiałów, same je wywołujemy. Jednak do podjęcia i kontynuowania prac nad biografią ośmiela nas przede wszystkim żywa w naukach społecznych tradycja badań uczestniczących – oczywiście ze świadomością ich licznych ograniczeń i pułapek. Zdajemy sobie więc sprawę, że inna, zewnętrzna perspektywa nie jest możliwa, a zachowanie bezstronności jest potencjalnie bardzo utrudnione, skoro funkcjonujemy w sieci powiązań. Zatem można nam zarzucić, iż w wyniku swojego ulokowania jesteśmy zainteresowane przekazaniem jakiejś konkretnej wizji – służącej wizerunkowi szkoły czy nawet naszym własnym wizerunkom, a także, że przez naszych rozmówców – uczniów i współpracowników szkoły, jesteśmy postrzegane jako „bezpieczne” interlokutorki, powierniczki dobrej pamięci, związane paktem lojalności, niekałania własnego gniazda (wszak nie napiszemy niczego „złego”).

Przyjrzyjmy się krytycznie źródłom. Materiały, którymi dysponujemy obecnie, można podzielić na dwie zasadnicze grupy:

– materiały zastane obejmujące dokumenty zgromadzone w: archiwum domowym (fragmenty wybranych listów Jana Lutyńskiego z pobytu na stypendium w Stanach Zjednoczonych Ameryki, które zostały przepisane przez Krystynę Lutyńską – adresatkę tych listów, pamiętnik Jana Lutyńskiego¹⁵, notatki sporządzone przez Zygmunta Gostkowskiego w książkach z jego biblioteki¹⁶); archiwum Instytutu Filozofii i Socjologii PAN¹⁷ (sprawozdania roczne z prac Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych, wewnętrzne recenzje wydawnicze niektórych tomów serii *Analizy i próby...*, plany badawcze sporządzane przez pracowników Zakładu). Dodatkowo jesteśmy w posiadaniu broszury prezentującej sylwetkę naukową Jana Lutyńskiego, samodzielnie sporządzony i niedokończony życiorys Zygmunta Gostkowskiego, a także bibliografie twórców i uczniów oraz artykuły naukowe poświęcone zrekonstruowaniu (lub ocenie) wybranych

¹⁵ W tym miejscu chcemy wyrazić nasze podziękowania pani Profesor Krystynie Lutyńskiej za możliwość zapoznania się z pamiętnikiem Profesora. Pamiętnik ten został nam udostępniony z zastrzeżeniem poufności tego materiału (jego treść zostanie oficjalnie odtajniona pięćdziesiąt lat po śmierci Jana Lutyńskiego, czyli w 2038 roku).

¹⁶ Oczywiście jest to dość fragmentaryczne źródło informacji, które zostało przez nas odkryte przez przypadek, ponieważ dzięki uprzejmości Marii Gostkowskiej książki z biblioteki Zygmunta Gostkowskiego zostały przekazane do Biblioteki Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ.

¹⁷ W Archiwum IFiS PAN znalazłyśmy niewiele materiałów na temat Zakładu Metodologii Badań Społecznych, bowiem jest duże prawdopodobieństwo, że po likwidacji łódzkiego ośrodka dokumenty, które zostały przekazane do „centrali”, nigdy do tego miejsca nie dotarły.

koncepcji wypracowanych w łódzkiej szkole metodologicznej, opracowania naukowe zawierające elementy narracji biograficznych o twórcach (założycielach) lub narracji autobiograficznej uczniów, jak również twórczość naukową osób tworzących łódzką szkołę metodologiczną.

– materiały wywołane¹⁸ – wywiady swobodne ze współpracownikami i uczniami, nieformalne dyskusje, które są prowadzone podczas zebrań Katedry Metod i Technik Badań Społecznych i spotkań z osobami związanymi z opisywaną szkołą naukową.

Każde z wymienionych źródeł można i należy poddać ocenie. Nasze dalsze rozważania chcemy ograniczyć jednak do materiałów wywołanych i wszystkich ustnych przekazów, z których te drugie wydają się nastęrczać więcej problemów. Jak należałoby spojrzeć na informacje uzyskane w wywiadach?

Istotną część poszukiwanych przez nas informacji stanowią elementarne, historyczne fakty (np. Jakie zdarzenia zaszły? Kiedy i gdzie miały miejsce? Kto w nich uczestniczył?), które podane w wywiadach dają się – przynajmniej potencjalnie – rozstrzygać w kategoriach prawdy i fałszu. Jednakże celowo wybrany wywiad swobodny, w odróżnieniu od kwestionariuszowego, pozwala rozmówcy na to, aby wiążąc faktograficzne elementy, budować opowieść. Staje się ona opisem sytuacji i działań, przy czym opis ten dokonywany jest zawsze z perspektywy jednostki i dzięki konkretnym znaczeniom, jakie przypisuje do swoich doświadczeń. Przekaz, by tak rzec, jawnie subiektywny, dostajemy wtedy, gdy prosimy o dokonanie oceny i wyrażanie własnego zdania.

Dokonując oceny tej ściśle faktograficznej warstwy otrzymanych informacji, trzeba wskazać na niemogące dziwić, a wynikające z upływu ponad 30 lat, trudności respondentów ze szczegółowym i wiernym odtworzeniem sobie czy to konkretnych zdarzeń (działań, procesów, stanów itd.), czy to zdarzeń określonego typu, o które pytamy. Zabieg sumowania treści wszystkich wywiadów, czyli włączania do jednej puli danych odnoszących się do faktów z pewnością poszerzy ten historyczny obraz. Dla podniesienia jego wiarygodności uzyskane informacje można próbować weryfikować (w praktyce w niewielkim zakresie), konfrontując z opowieściami innych osób czy z zapisami w dokumentach urzędowych.

Formuła respondenta jako świadka i informatora zdaje się jednak wyczerpywać, jeśli pytania badawcze odnoszące się do faktów zaczniemy komplikować (np. kto jakie zdarzenia przywołuje, a jakich nie?), albo przejdziemy do

¹⁸ Do tej pory przeprowadziłyśmy 6 takich wywiadów oraz uczestniczyłyśmy przynajmniej w kilkudziesięciu rozmowach ze współpracownikami i/lub uczniami Lutyńskiego i Gostkowskiego, w trakcie których wspomniana była łódzka szkoła metodologiczna.

warstwy narracyjnej. Jak w odniesieniu do osoby udzielającej wywiadu pisze J.-C. Kaufmann:

W każdej chwili trzusi się ona nad budową znaczącej całości, która scala jednostkę jako taką, nad zespoleniem jej rozproszonych fragmentów. [...] Trzeba myśleć o sobie, mówić o sobie nieco głębiej, wyraźniej niż zazwyczaj, nieco bardziej uroczyście, wobec mikrofonu, dla nauki [Kaufmann 2010: 92–93].

Patrząc z tej perspektywy, to opowiadający, narratywizując własne doświadczenia, dostarcza pewnej konstrukcji, a nie rekonstrukcji. Jednocześnie narracja nie jest kłamstwem, rozmyślnie dostarczoną fikcją czy zniekształceniem – jak przekonuje Kaufmann, z tym mamy do czynienia rzadko – chodzi raczej o spersonifikowaną konstrukcję sensu, własną prawdę opowiadającego [Kaufmann 2010: 97]. Co więcej, jego koncepcja siebie jest zapośredniczona w sytuacji wywiadu i ma interakcyjny charakter:

[...] wywiad jest rozmową, w której wiedza jest konstruowana dzięki relacji interpersonalnej i podczas jej trwania, a więc jest współtworzona przez prowadzącego wywiad oraz respondenta [Kvale 2010: 149].

Wyrażając tę myśl słowami M. Rydlewskiego:

zawsze historie są opowiadane przez kogoś komuś i to w jakimś celu. [...] Gdyby ktoś inny robił te badania, te historie albo by były inne, byłby inny ich dobór, albo miałyby inne znaczenie, bo w innym celu byłyby opowiadane [głos w dyskusji, Biografie naukowe... 2011: 216, 215].

Zróżnicowany sposób prezentowania się nie może jednak być postrzegany w kategoriach zniekształcenia czy błędu rozumianego jako odchylenie od wartości prawdziwej. Takowej nie ma, skoro narracja nigdy nie wytwarza się w próżni, ale zawsze w konkretnych warunkach. Zgodnie z tym podejściem „ja” jest esencją w mniejszym lub większym stopniu płynną, bo kształtowaną w ramach relacji. W tej sytuacji, zamiast mówić o dyskwalifikujących materiał zniekształceniach¹⁹,

¹⁹ Na marginesie można dodać, że to ujęcie – wbrew pozorom i powszechnie kreślonym tak fundamentalnym różnicom między spojrzeniem „ilościowca” i „jakościowca” – nie jest zasadniczo sprzeczne z pewnymi koncepcjami błędu w metodologii badań sondażowych (chodzi tu głównie o tzw. ujęcie psychologiczne, w odróżnieniu od tzw. ujęcia statystycznego błędu). Ujęcie psychologiczne wiąże się z praktyką badania nieobserwowalnych konstruktów (domena psychologów i socjologów), dla których nie istnieje możliwość określenia w zewnętrzny sposób wartości prawdziwej cechy. Jeżeli więc obserwuje się systematyczne różnice w rozkładach odpowiedzi w zależności od warunków i sposobów pomiaru (np. cech ankietera, cech pytania, techniki gromadzenia materiałów itd.), to nie można wskazać, który wynik jest bliższy prawdzie. Ponieważ nie można odwołać się do zewnętrznego kryterium, a badaczowi pozostają do dyspozycji tylko jego pomiary, obserwowalna wartość prawdziwa nie istnieje – różnice w wynikach może interpretować jedynie jako efekty, a nie błędy w ścisłym znaczeniu tego słowa. Metodologia badań sondażowych bada

powinniśmy raczej starać się zrozumieć logikę i warunki wytwarzania sensu [por. Kaufmann 2010: 97, Kvale 2010: 183–184].

W naszym badaniu warunki te tworzy chociażby fakt, że nasi rozmówcy nie występują jako osoby anonimowe. Nawet w przypadku anonimizacji ich danych byłyby prawdopodobnie rozpoznawalne, tak dla innych uczestników szkoły, jak i dla części dalszego środowiska naukowego. W tym kontekście ważne są prawdopodobnie słowa A.P. Wejlanda, który w odniesieniu do ludzi w nauce mówi, że: „oni zwykle nie chcieli i wciąż nie chcą być czytani poprzez inne [niż swoje własne, naukowe – dopowiedzenie KGR, AK] teksty” [głos w dyskusji, Kafar 2011: 230]. Co więcej, są to wywiady z profesjonalistami – socjologami, empirykami, których wiedza metodologiczna i doświadczenie badaczy terenowych przewyższa nasze kompetencje. Asymetria władzy między prowadzącym wywiad a udzielającym go, tak często omawiana w literaturze przedmiotu [Kvale 2010: 47–48], nie ma w tym przypadku miejsca, albo realizuje się na zupełnie innych zasadach.

W badaniach zetknęliśmy się też z nowym dla nas typem potencjalnych danych, które roboczo nazwałyśmy „głosami z off-u”. Są to wcale nierzadkie wypowiedzi poza wywiadami dotyczące łódzkiej szkoły metodologicznej, przekazywane przez jej przedstawicieli i kierowane bezpośrednio do nas, opatrzone domniemaną klauzulą dyskrecji (pojawiają się one w trakcie prywatnych rozmów, zebrań Katedry itd.). Ten rodzaj materiału raczej nie bywa dostępny w „standardowo” rozumianym badaniu socjologicznym, bowiem gdy socjolog realizuje wywiady, jego respondenci są zazwyczaj obcymi dla niego osobami, z którymi nie utrzymywał wcześniej, ani nie będzie utrzymywał później żadnych relacji. Tego typu „wtrącenia” nie mają szansy się pojawić. Kiedy natomiast badacz decyduje się na ukrytą obserwację uczestniczącą, zwykle korzysta ze wszystkich nadarżających mu się źródeł, a więc i tych, które nigdy nie zostałyby ujawnione przez badanych, gdyby wiedzieli, że są przedmiotem zainteresowania socjologa. Nasza sytuacja wygląda inaczej – zdecydowałyśmy się na przeprowadzenie wywiadów swobodnych i informację o takiej decyzji przekazałyśmy badanym, z większością których „żyjemy naukowo” i utrzymujemy relacje prywatne. Prowadzone przez

źródła i rozmiar tych zmienności, a jeżeli żywotna pozostaje w niej idea wartości prawdziwej, to w przypadku cech nieobserwowalnych traktuje się ją jako pewną abstrakcję czy wartość relatywną [por. Sztabiński 1997: 23–26; Krzewińska 2006]. Jeżeli więc badacze prowadzący wywiady swobodne spotykają się z krytyką swojego podejścia, to metodolog czy badacz ilościowy świadomy powyższych problemów (odnoszących się, skądinąd, do sposobów wytwarzania wiedzy) nie może badaczom opierającym się na materiałach jakościowych „uporczywie powtarzać zarzutu dotyczącego rzetelności wywiadów” [zob. Kvale 2010: 183].

nas badanie składa się więc z jednorazowych, jawnie aranżowanych pomiarów, mających wyraźny początek i koniec, nie jest jednak procesem ani permanentnym, ani ukrytym, choć takim potencjalnie mogłoby być.

Wobec potencjalnych trudności, które wiążą się z tym materiałem, stawiamy – bardziej sobie niż komukolwiek innemu – pytania: skąd wiedzieć, czy dana wypowiedź przeznaczona jest tylko dla nas, czy też możemy ją wykorzystać, nie naruszając zaufania, którym nas obdarzono? Czy istnieje etyczny sposób wykorzystania takich informacji bez wchodzenia w kolizję z wymogiem rzetelności badań? A może to typ materiału przeznaczony – jak go trafnie określiła Katarzyna Kalinowska – „do innych szuflad” [Fatyga 2013: 43], odkładany niejako na później, gdy będziemy wiedziały, w jaki sposób się nim posłużyć?

ZAKOŃCZENIE

Problemy, które tu przedstawiłyśmy, wydają nam się ważne nie tylko dlatego, że dotyczą bezpośrednio naszej sytuacji. Skoro wielu socjologów podejmuje prace, które w mniejszym bądź większym stopniu mają charakter opracowań biograficznych, to zasygnalizowane tu wątpliwości przestają być jednostkowe. Jednocześnie wprowadzonych przez nas, socjologów, dyskusjach trudno spotkać się z refleksją na temat tego, czym są i z czego wynikają nasze próby analizowania życiorysów ważnych dla nas postaci, historii naszych ośrodków. W piśmiennictwie nie problematyzujemy też kwestii tego, jak badać własne środowisko, jak sami przedstawiamy i jak chcielibyśmy być przedstawiani.

W zakończeniu chcemy zaprezentować refleksje i propozycje rozwiązań rozważane przez nas przy pisaniu biografii łódzkiej szkoły metodologicznej. Wynikają one z próby przygotowania opracowania o charakterze naukowym w oparciu o metodologiczną literaturę przedmiotu z socjologii oraz piśmiennictwo dotyczące biografistyki w literaturoznawstwie. Być może rozważania te otworzą szerszą dyskusję odnośnie do problemów związanych z biografowaniem własnych środowisk.

Czy w świetle tego, co zostało powiedziane na temat wywiadów, a pośrednio także wszystkich odbywanych rozmów, gromadzone przez nas materiały można jakoś inaczej analizować, a nie tylko jako społeczne praktyki mówienia o sobie uczonych? Mówiąc inaczej, czy materiał pozwala nam wypowiadać się o szkole? Czy możemy jeszcze mówić o rzeczywistości, czy tylko o jej sposobach konstruowania? Pozytywna odpowiedź na to pytanie wynika, w pierwszym rzędzie, z zobowiązania moralnego wobec bohaterów biografii. Zobowiązanie to opiera

się na przekonaniu, że „(...) życie bohatera biografii nie należy do mnie, i nie jest tekstem”, a zatem „(...) nie mogę go traktować jako tekst” [Catek 2013: 130–131].

Skoro jednak przyjmujemy, że wiedza jest nie tyle odkrywana, ile wytwarzana, a w biografii naukowej nie ma obiektywnego i bezstronnego narratora [Catek 2013: 223], czym może być nasz „raport z badań”? Czy „kryzys reprezentacji” [Rapley 2010: 220] stawia nas w sytuacji paraliżu? Próbując wyjść z tego impasu, przyjmujemy punkt widzenia tych, którzy opowiadają się za uznaniem własnych ograniczeń i koniecznością porzucenia myśli, że jako badacze dostarczamy czegoś więcej niż kolejnej konstrukcji. Jednocześnie z tą świadomością, i pomimo niej, podejmują oni próby rekonstruowania rzeczywistości i starania dostarczenia adekwatnej reprezentacji minionych wydarzeń. Taką postawę na gruncie biografistyki reprezentuje Frank Ankersmit [Catek 2013: 125].

Jeżeli podejmowanie prób takich rekonstrukcji [Catek 2013: 68] uznać za sensowne, to powstaje kolejne pytanie, tym razem o to, jak wyjść z „kryzysu legitymizacji” [Rapley 2010: 220], który podważył tradycyjne kryteria naukowości? Jedną z proponowanych odpowiedzi jest to, co same zaczęłyśmy praktykować w tym tekście, a więc *ujawnienie się autora* – celowy akt odsłonięcia swojej tożsamości. Krok dalej w tym kierunku proponują badacze uprawiający autoetnografię, która ma zwiększyć świadomość własnej roli podmiotu poznającego w procesie badawczym. Są wśród nich tacy, jak Leon Anderson, którzy widzą w tej procedurze szansę powrotu do realistycznych tradycji etnograficznych – podtrzymanie starej wizji naukowości jest tu uzasadnione własną wrażliwością epistemologiczną [Kacperczyk 2014: 44–45]. Jest to więc postawa podobna do tej, którą przyjął przywoływany już F. Ankersmit.

Oprócz propozycji związanych z badaczem, są też propozycje związane z osobami badanymi. Pierwsza kieruje nas w stronę interwencji socjologicznej²⁰ Alaina Touraine’a, w której opracowane przez socjologów wnioski płynące z badań poddawane są przez uczestników badania (działaczy ruchów społecznych) analizie. Badaniu podlegają działania zbiorowe, których głównymi aktorami

²⁰ Metoda interwencji socjologicznej Alaina Touraine’a została pierwszy raz w Polsce zastosowana do badania ruchu społecznego „Solidarność”, które miało miejsce w latach 1980–1981 i obejmowało swoim zasięgiem działaczy szczebla zakładowego w sześciu miastach: Gdańsk, Katowice, Warszawa, Szczecin, Wrocław, Łódź. Kolejne badanie przeprowadzono na początku lat 90., kiedy to analizie poddano ruch polskich katolików oraz twórców kultury, a w okresie od 1994 do 1995 „zajmowano się” polskim ruchem kobiecym i feministycznym. [Matuchniak-Krasuska 1995: 97]. Interwencja socjologiczna jest metodą służącą do badania ruchów społecznych, która łączy w sobie cechy metod jakościowych, eksperymentalnych oraz elementy badań w działaniu (*action research*).

są działacze wybranego ruchu społecznego, a nie opinie na temat tego ruchu, jego wyobrażenia itp. Twórca metody podkreśla, iż interwencja socjologiczna to „(...) dialog pomiędzy autoanalizą samych działaczy, a interpretacjami dokonywanymi przez socjologów” [Touraine 1989: 7]. Badacz nie może być zatem zdystansowanym, zewnętrznym obserwatorem ani ideologicznie nakierowanym recenzentem tego ruchu, musi wchodzić w bezpośrednie interakcje z członkami ruchu, „podzielić się” z nimi swoim analitycznym warsztatem, uczynić siebie współautorem generowanych wniosków. W trakcie seansów zamkniętych, czyli spotkań poświęconych na analizę samego ruchu społecznego, tożsamości jego działaczy, pełnionych przez nich ról i określenia planów na przyszłość, dochodzi do konwersji polegającej na „(...) podjęciu przez badanych roli badaczy analizujących swoje działanie. Badani zaczynają myśleć o swoim ruchu kategoriami dostarczonymi przez socjologów, krytykują je oraz proponują własne hipotezy tłumaczące funkcjonowanie ich ruchu społecznego” [Matuchniak-Krasuska 1995: 105]. Konwersja jest więc swoistą metamorfozą „obiektów” (tak określił badanych twórca metody interwencji socjologicznej [Touraine 1989: 7]) w autorów badań.

Kolejna propozycja włączająca osoby badane w proces związany z interpretacją zdobytego materiału została zastosowana wiele lat temu przez Annę Wykę²¹ i opisana przez nią w książce *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Model badania przez wspólne doświadczenie zakłada, że badani są włączani w proces badawczy we wszystkich jego fazach, ponieważ badacz uznaje kompetencje badanych nie tylko na poziomie informacyjnym (gdy są dostarczycielami poszukiwanych informacji), ale również koncepcyjnym (uczestnicząc w konceptualizacji badania), a przede wszystkim interpretacyjnym podczas analizy uzyskiwanych rezultatów. Jak pisze sama autorka: „Wersja pełna modelu zakładałaby takie sprzężenie zwrotne w różnych (wszystkich) fazach przeprowadzanych studiów, oraz rzeczywiście „wzięcie pod uwagę” uzyskanych opinii własnych o przedmiocie badań, wyrażanych przez podmioty badani.” [Wyka 1993: 61]. Jeszcze inną praktykę stosowała Barbara Fatyga, która opisując doświadczenia badawcze dotyczące subkultur, stwierdziła²², że:

²¹ Badaniem zostały objęte: społeczno-kulturowy ruch, który tworzyły osoby skupione wokół warszawskich ośrodków psychoterapii i ośrodków rozwoju osobowości oraz trzy awangardowe grupy parateatralne. Szczegółowy opis całej procedury badawczej można znaleźć w książce Anny Wyki [Wyka 1993: 52–75].

²² W książce pod redakcją Barbary Fatygi *Praktyki badawcze*, obok artykułów zamieszczono również zapisy rozmów badaczy dotyczące różnych strategii postępowania podczas zbierania danych i ich analizowania. Przytoczone powyżej przykłady pochodzą właśnie z takiej dyskusji.

(...) po każdym wywiadzie mówiliśmy osobie badanej: Teraz zajmujemy się transkrypcją, potem może Pan(i) autoryzować swoje wypowiedzi, ale jak Pan(i) chce, może się też do nas przyłączyć w charakterze «teoretyka swojego życia». To było przerażające sformułowanie, oczywiście z premedytacją przez nas zastosowane, żeby badani jednak masowo się nie przyłączali do zespołu [śmiech]. Jeżeli ktoś był bardzo zaangażowany albo nastawiony konfrontacyjnie, miał jednak taką możliwość. W paru przypadkach zastosowaliśmy metodę protokołów rozbieżności: uwzględnialiśmy opinie badanych o materiale z wywiadów, nie tyle na poziomie faktów, ile interpretacji. Niektóre moje interpretacje zostały podważone przez ludzi, którzy przecież byli dysponentami swojego życia i swoich poglądów [Fatyga 2013: 45].

Praktyka badawcza, która została opisana jako „najuczciwsza realizacja postmodernistycznego wymogu” [Fatyga 2013: 45] dotyczyła badania partii politycznych, z których członkami Agnieszka Bugaj prowadziła wywiady, wykorzystując je później do stworzenia syntetycznych profili danego ugrupowania. Taki materiał był przekazywany badanym, którzy go „chłastali” (określenie B. Fatygi [2013: 45]), a raport końcowy badania zawierał zarówno opracowanie stworzone przez badaczkę, jak i recenzje, które otrzymała od uczestników tych wywiadów.

Dokonując oceny przedstawionych propozycji włączania badanych w proces badawczy, warto przywołać rozważany na gruncie biografistyki problem paktu biograficznego, rozumianego jako zobowiązanie narratora do dołożenia wszelkich starań dostarczenia możliwie najbardziej wiernej rekonstrukcji [Całek 2013: 32–33]. Pakt zawierany jest, po pierwsze, z czytelnikiem, a należy zauważyć, że może nim być osoba pochodząca z rodziny biografowanego, a po drugie, z bohaterem biografii. Zobowiązanie ma więc w istocie potrójny charakter [por. Całek 2013: 228]. Natomiast próbując porównać rodzaj i zakres zobowiązań, jakie nakłada się na socjologa, to odwołując się chociażby do Kodeksu Etyki Socjologa²³, należałoby stwierdzić, że punkt ciężkości przesunięty jest tu zdecydowanie na osobę badanego i jego dobro oraz tych wszystkich, których bezpośrednio dotyczyć będą skutki badania. Taka perspektywa nie może dziwić, skoro socjologowie przede wszystkim czerpią informacje od żyjących, natomiast biografie najczęściej pisane są w odniesieniu do pojedynczych twórców po ich śmierci. W zasadzie można uznać, że wszystkie praktyki zakładające obecność badanych na każdym etapie badania są wskazane z wielu powodów – są nie tylko działaniem etycznym, ale także metodą walidacji, ustalania trafności twierdzeń [Kvale 2010: 200] i jedynym sensownym sposobem na odnalezienie się w kole konwersacyjnym [Kvale 2010: 228]. Wątpliwości pojawiają się wtedy, jeżeli nie możemy już do tych praktyk zaprosić wszystkich, ponieważ część odeszła.

²³ Kodeks Etyki Socjologa PTS. Dostępny w Internecie: <http://www.pts.org.pl/public/upload/kodeks.pdf> (dostęp 30.04.2015).

Pytaniem też jest – być może najtrudniejszym dla socjologa–biografa – co zrobić z paktem wobec czytelnika, skoro jego bohaterowie nie są anonimowi (najłatwiej wyrządzić im krzywdę) i pozostają jednocześnie postaciami ważnymi w historii.

BIBLIOGRAFIA

- Amsterdamski S.**, 1994, *Tertium non datur? Szkice i polemiki*, Warszawa: PWN.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, 1966, Z. Gostkowski (red.), t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, 1968, Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), t. II, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, 1970, Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), t. III, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, 1990, Z. Gostkowski (red.), t. VIII, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Problemy humanizacji procesu badawczego*, 1992, Z. Gostkowski (red.), t. IX, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Sondaże opinii społecznej. Samowiedza współczesnych społeczeństw*, 2001, Z. Gostkowski, P. Daniłowicz (red.), t. X, Łódź: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Społeczne obrazy i stereotypy chłopca, urzędnika i robotnika. Studia eksploracyjne*, 1989, Z. Gostkowski (red.), t. VII, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Studia pilotażowe i analizy weryfikacyjne*, 1975, Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), t. V, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Wywiad kwestionariuszowy w świetle badań metodologicznych*, 1972, Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), t. IV, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Calek A.**, 2012, *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki. Psychobiografia naukowa*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Calek A.**, 2013, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czekaj K., Wódcz K.**, 2002, *Szkola chicagowska*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t. 4, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Daniłowicz P., Sztabiński P.B.**, 1986, *Zmienne osobowe w badaniach socjologicznych. Analizy weryfikacyjne*, (w:) K. Lutyńska, J. Lutyński (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. VI, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum.
- Dominiak Ł.M.**, 2011, *Autokontrola biograficzna podmiotu jako warunek socjologii i antropologii refleksyjnej. Ku praktycznej epistemologii nauk społecznych*, (w:) M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Fatyg B.**, 2013, *Praktyki badawcze*, Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Gostkowski Z.**, 1961, *Z zagadnień socjologii wywiadu*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.

- Gostkowski Z.**, 1966, *O założeniach i potrzebie empirycznych badań nad technikami i procedurami badawczymi w socjologii*, (w:) Z. Gostkowski (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Grzeszkiewicz-Radulska K.**, 2009, *Respondenci niedostępni w badaniach sondażowych*, (w:) *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. XII, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kacperczyk A.**, 2014, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, ss. 32–74. Dostępny w Internecie: www.przegladsocjologiijakosciowej.org (dostęp 3.04.2015).
- Kafar M.**, 2011, *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kaniowski A.M.**, 2002, *Szkola frankfurcka*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t. 4, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kaufmann J.-C.**, 2010, *Wywiad rozumiejący*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kodeks Etyki Socjologa PTS. Dostępny w Internecie: <http://www.pts.org.pl/public/upload/kodeks.pdf> (dostęp 30.04.2015).
- Krzewińska A.**, 2006, *O socjologicznym wywiadzie kwestionariuszowym: psychologia poznawcza Norberta Schwarza i jej badawcze zastosowanie w warunkach polskich*, (w:) *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. XI, Łódź: ŁTN.
- Kubiak A.**, 2008, *Profesor Jan Lutyński. Sylwetki Łódzkich Uczonych*, Łódź: Wydawnictwo ŁTN.
- Kubiak A., Przybyłowska I.**, 1999, *Metodologia pragmatyczna Jana Lutyńskiego – propozycje klasyfikacji pytań kwestionariuszowych*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 48/1.
- Kulpińska J.**, 2009, *Profesor Jana Szczepańskiego. Sylwetki Łódzkich Uczonych*, Łódź: Wydawnictwo ŁTN.
- Kvale S.**, 2010, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lutyńska K.**, 1992, *Metodologia badań socjologicznych w Łodzi. (Działalność Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN w Łodzi w latach 1963–1991)*, „Przegląd Socjologiczny”, t. XLI.
- Lutyńska K.**, 1975, *Pilotaż „pogłębiony”. Koncepcja, realizacja i analiza materiałów pilotażowych*, (w:) Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Studia pilotażowe i analizy weryfikacyjne*, t. V, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Lutyńska K.**, 1985, *Z problematyki współczesnych badań kwestionariuszowych*, (w:) J. Kulpińska (red.), *Społeczeństwo i socjologia. Księga poświęcona Profesorowi Janowi Szczepańskiemu*, Wrocław: Ossolineum.
- Lutyńska K.**, 2000, *Jan Szczepański jako metodolog*, „Pamiętnikarstwo Polskie”, nr 1–2/27–28.
- Lutyńska K.**, 2014, *Profesor Jan Szczepański w Łodzi i jego badania*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Społeczeństwo, edukacja, praca*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lutyński J.**, 1972, *Analiza procesu otrzymywania informacji w badaniach z zastosowaniem wywiadu kwestionariuszowego*, (w:) Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Wywiad kwestionariuszowy w świetle badań metodologicznych*, t. IV, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Lutyński J.**, 1993, *Orientacje metodologiczne w łódzkim ośrodku socjologicznym*, „Przegląd Socjologiczny”, t. XL/1.
- Matuchniak-Krasuska A.**, 1995, *Interwencja socjologiczna A. Touraine’a. Uwagi uczestnika*, „Studia Socjologiczne”, nr 3–4.
- Mokrzycki E.**, 1990, *Socjologia w filozoficznym kontekście*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

- Muszyński Z.**, 2014, *Siedem cech głównych*, „Forum Akademickie”, 03/2014. <https://forumakademickie.pl/fa/2014/03/siedem-cech-glownych/#> (dostęp kwiecień 2015).
- Przybyłowska I.**, 1975, *Wywiad o wywiadzie jako metoda otrzymywania informacji reakcji wewnętrznej respondenta na pytanie kwestionariusza*, (w:) Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Studia pilotażowe i analizy weryfikacyjne*, t. V, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Rapley T.**, 2010, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reschka W.**, 1998, *Die „Lodzer Methodologische Schule”: Einige Anmerkungen zur Institutionalisierung methodologischer Reflexion in der polnische Soziologie der Nachkriegszeit*, Fachbereich 1, Siegen: Universität Gesamthochschule Siegen.
- Socjologia na Uniwersytecie Warszawskim. Fragmenty historii 2007*, A. Sułek (red.), Warszawa: Wydawnictwo: IFiS PAN.
- Sulek A.**, 2011, *Obrazy z życia socjologii w Polsce*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szacki J.**, 1975, *O szkołach naukowych. (Zarys problematyki)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4(59).
- Szczepański J.**, 1966, *Przedmowa*, (w:) Z. Gostkowski (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Szczepański J.**, 1967, *Socjologia: rozwój problematyki i metod*, Warszawa: PWN.
- Sztabiński P.B.**, 1997, *Ankieterzy i ich respondenci. Od kogo zależą wyniki badań ankietowych?*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Tarkowska E.**, 2002, *Szkola durkheimowska*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t. 4, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Touraine A.**, 1989, *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980–1981*, Warszawa: Wydawnictwo Europa.
- Wejland A.P.**, 1977, *Analiza logiczna interwencji i jej zastosowania w badaniach społecznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Wejland A.P.**, 1996, *Transdyscyplinarne wątki w pracach metodologicznych Jana Lutyńskiego*, „Przegląd Socjologiczny”, t. XLV.
- Wejland A.P.**, 2004, *Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, „Kultura i Społeczeństwo”, rok XLVIII, nr 1.
- Wyka A.**, 1993, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1971, Z. Gostkowski (red.), t. 1, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1973, Z. Gostkowski (red.), t. 2, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1974, Z. Gostkowski (red.), t. 3, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1976, Z. Gostkowski (red.), t. 4, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1978, Z. Gostkowski (red.), t. 5, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1981, Z. Gostkowski (red.), t. 6, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, 1981, Z. Gostkowski (red.), t. 7, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych, 1985, K. Lutyńska (red.), t. 8, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych, 1989, Z. Gostkowski (red.), t. 9, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Katarzyna Grzeszkiewicz-Radulska

Aneta Krzewińska

HOW TO WRITE A SCIENTIFIC BIOGRAPHY (THE LODZ METHODOLOGICAL SCHOOL)

Abstract

This paper discusses two related issues. Firstly, the attributes of the Lodz methodological school are presented, which confirm that the group of cooperating scientists who gathered around Zygmunt Gostkowski and Jan Lutyński could be considered a scientific school. In the course of the paper definitional features of scientific schools (genealogy, time, place, self-awareness, unity of general views, i.e. core ideas and core methodology, and papers, style and world view) characterizing the Lodz methodological school are discussed, and it is proved that the group of researchers-methodologists discussed are endowed with the majority of those features. The second part of the article analyzes the process and status of collected materials which will serve as the basis for writing a biography of this scientific school. It examines a range of epistemological, methodological and ethical dilemmas encountered by sociologists who intend to write a biography of their scientific community, other scientists, influential academics, and masters. It also analyzes the status of existing and generated sources of information concerning the Lodz methodological school; the role, place and impact of the sociologist-biographer and their obligations towards the heroes under consideration, informers providing materials, as well as readers – receivers of the biography.

Keywords: scientific school, Lodz scientific school, thematic biography, scientific biography

KRZYSZTOF TOMANEK

Uniwersytet Jagielloński*

GRZEGORZ BRYDA

Uniwersytet Jagielloński**

ODKRYWANIE POSTAW DYDAKTYKÓW ZAWARTYCH W KOMENTARZACH STUDENCKICH. ANALIZA TREŚCI Z ZASTOSOWANIEM SŁOWNIKA KLASYFIKACYJNEGO¹

Streszczenie

Wykorzystanie wiedzy o semantyce, pragmatyce wypowiedzi i logice powiązań pomiędzy elementami wypowiedzi pisemnych w połączeniu z technikami z obszaru Text Mining to nowe podejście w analizie danych jakościowych. Wymaga ono integracji wiedzy z różnych obszarów nauki, m.in. socjologii, językoznawstwa, NLP (*Natural Language Processing*), logiki, statystyki. W efekcie tej fuzji możliwe jest budowanie słowników klasyfikacyjnych wspomagających proces analizy i odkrywania wiedzy w dużych zbiorach tekstów, komentarzy. Ta perspektywa wywodzi się z tradycyjnej metody służącej opracowaniu treści, jest jednak mniej czasochłonna, a jej rozwiązania służyć mogą w analizie treści jeszcze nie eksplorowanych. Celem artykułu jest przedstawienie trzech różnych podejść metodologicznych w analizie danych tekstowych opartych na wykorzystaniu słownika klasyfikacyjnego w od-

* Dr, adiunkt, Instytut Socjologii, CAQDAS TM LAB; e-mail: k_tomanek@wp.pl

** Dr, adiunkt, Instytut Socjologii, CAQDAS TM LAB; e-mail: grzegorz.bryda@uj.edu.pl

¹ Artykuł ten jest rozwinięciem strategii analitycznych, które autorzy prezentowali w pracy K. Tomanek, G. Bryda, 2014, *Odkrywanie wiedzy w wypowiedziach tekstowych. Metoda budowy słownika klasyfikacyjnego*, (w:) Niedbalski J. (red.), *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*, Łódź: Wydawnictwo UŁ. W aktualnym tekście podane zostało nowe rozwiązanie skoncentrowane na łączeniu strategii *bottom-up* i *top-down*. Dodatkowo wypracowany został nowy model klasyfikacyjny oraz interpretacja analizowanych opinii.

krywaniu typów postaw dydaktyków scharakteryzowanych w studenckich komentarzach zawartych w ocenach zajęć dydaktycznych za lata 2008–2013 na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. W artykule pokazujemy przykłady klasyfikacji i ich wyniki, podkreślając wady i korzyści zastosowanych podejść. Zaprezentowane zostały także podstawowe miary opisujące trafność klasyfikacji. Analiza wielowymiarowa wykonana została z zastosowaniem takich technik, jak: miara podobieństwa wypowiedzi tekstowych, analiza dendrogramowa, analiza korespondencji.

Słowa kluczowe: słownik klasyfikacyjny, analiza opinii, text mining, metody klasyfikacji wypowiedzi, analiza treści, mixed methods.

WPROWADZENIE

Zmiany, jakie dokonały się w polskim szkolnictwie wyższym po 1989 roku, spowodowały przejście od elitarnego do powszechnego modelu szkolnictwa wyższego, a także rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego i odpłatność usług edukacyjnych w zakresie studiów wieczorowych, zaocznych oraz studiów podyplomowych w uczelniach państwowych². Najważniejszą zmianą w obszarze szkolnictwa wyższego w Polsce jest jednak wprowadzenie regulacji dotyczących systemu bolońskiego. Proces boloński odzwierciedla tendencję do dominującego w społeczeństwie postrzegania szkolnictwa wyższego nie tylko z perspektywy kulturowej, ale również ekonomiczno-gospodarczej. Podstawą procesu bolońskiego jest rozwój polityki mobilności pracowników i studentów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW) poprzez dążenie do zapewniania wysokiej jakości kształcenia w systemie europejskiego szkolnictwa wyższego jako narzędzia harmonizacji, urynkowania i umiędzynarodowienia

² Zmiany te stały się możliwe dzięki Ustawie o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku. Uczelnie uzyskały uprawnienia m.in. do: samodzielnego uchwalania statutu, regulaminu studiów, tworzenia i likwidacji kierunków studiów, programów kształcenia, ustalania zasad i trybu przyjmowania studentów, określania liczby przyjmowanych studentów czy zakresu egzaminu wstępnego. O ile ustawa o szkolnictwie wyższym dała podstawy funkcjonowania akademickiego porządku instytucjonalnego w Polsce, o tyle jego obecny kształt jest efektem regulacji wprowadzonych Ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku, która wprowadziła m.in. trójstopniową strukturę studiów oraz możliwość tworzenia własnych standardów kształcenia przez uczelnie akademickie. Ustawa ta została zmodyfikowana w 2011 roku. Zmiany w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce spowodowały wzrost liczby uczelni (szczególnie prywatnych) świadczących usługi edukacyjne i czterokrotne zwiększenie się współczynnika skolaryzacji (brutto z 12,9 w roku 1990/1991 do 51,8 w roku 2012/2013, a netto odpowiednio z 9,8 do 40,2).

uczelnii³. U podstaw koncepcji zapewniania jakości kształcenia w EOSW tkwi założenie, zgodnie z którym odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczywa na uczelni. Każda uczelnia tworzy wewnętrzne systemy zapewniania jakości, które powinny być brane pod uwagę przy ocenie zewnętrznej. W ocenie jakości powinni uczestniczyć studenci, pracownicy naukowo-dydaktyczni i inni interesariusze, zaś sama ocena ma skupiać się na badaniu efektów kształcenia. Podejście to rozwijane jest od kilku lat także w Polsce⁴.

Kluczowym elementem zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia w Polsce są budowane niezależnie od siebie systemy wewnątrzuczelniane. Kształcenie na poziomie licencjackim, magisterskim czy podyplomowym wymaga bowiem wieloaspektowej ewaluacji efektów uczenia i poziomu świadczonych usług edukacyjnych. Rdzeniem tych systemów jest najczęściej ankietowa ocena zajęć dydaktycznych. Oprócz tego uczelnie prowadzą badania kandydatów na studia, monitorują losy zawodowe absolwentów w celu dostosowania oferty kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, badają zadowolenie ze studiowania itp. Takie podejście jest rozwijane także na Uniwersytecie Jagiellońskim w ramach Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia (USDJK)⁵. Pomimo że formalnie USDJK powstał dopiero w 2010 roku, to tradycja oceny zajęć istnieje w wielu jednostkach dydaktycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego od co najmniej połowy lat 80. Celem cyklicznej oceny zajęć dydaktycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim jest: monitorowanie jakości prowadzonych zajęć dydaktycznych, identyfikacja słabych i mocnych stron procesu kształcenia,

³ Polityka projakościowa w obszarze szkolnictwa wyższego rozwijała się w Europie od początku lat 90. Proces boloński doprowadził do jej instytucjonalizacji i umocnienia przez opracowanie standardów i wskazówek dotyczących zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Na konferencji w Bergen w 2005 roku opracowano standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz agencji zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Ustalono definicję jakości kształcenia, zgodne z którą jakość to zgodność funkcjonowania uczelni z określonymi standardami i kryteriami.

⁴ Polskie uczelnie są zobligowane do tworzenia systemów zapewniania jakości od 2007 roku.

⁵ Uchwała Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 26 maja 2010 roku (33 V 2010) ukonstytuowała funkcjonowanie szeregu podmiotów, które niezależnie od siebie wdrażały rozwiązania o charakterze projakościowym. Związane one zostały w jedną, spójną, ogólnouniwersytecką strukturę: Uczelniany System Doskonalenia Jakości Kształcenia (USDJK), któremu wytyczono następujące cele: doskonalenie kształcenia oferowanego studentom, wspomaganie polityki kadrowej, kształtowanie postaw projakościowych w środowisku uczelnianym oraz budowanie kultury jakości, motywowanie pracowników i studentów do doskonalenia jakości nauczania i uczenia się, informowanie o działalności dydaktycznej i osiągniętych efektach kształcenia, podnoszenie konkurencyjności i atrakcyjności Uniwersytetu Jagiellońskiego.

rozwijanie w tym zakresie dobrych praktyk, zarządzanie ofertą dydaktyczną w ramach programów kształcenia oraz realizowanie polityki kadrowej uczelni.

W wielu uczelniach ewaluacja dydaktyki jest realizowana w formie semestralnej oceny zajęć i pracowników za pomocą ankiety papierowej lub elektronicznej⁶. W praktyce każde z tych rozwiązań metodologicznych ma swoje wady i zalety, jednak najczęściej stosowana jest ankieta elektroniczna. Formuła ta pozwala objąć badaniami wszystkich pracowników i studentów, obniża koszt i umożliwia pozyskiwanie wielu opinii w krótkim czasie oraz eliminuje etap digitalizacji danych. Przy ograniczonych zasobach kadrowych i wysokim stopniu informatyzacji uczelni jest to optymalna forma badania, tym bardziej, że studenci w zdecydowanej większości uznają ją za odpowiednią.

Ewaluacja dydaktyki na Uniwersytecie Jagiellońskim dokonywana jest w formie ankiety elektronicznej. Jej wyniki są zarazem jednym z elementów systemu oceny pracy kadry naukowo-dydaktycznej uczelni, jak i podstawą wdrażania rozwiązań sprzyjających doskonaleniu jakości kształcenia. W wymiarze metodologicznym ewaluacja jakości kształcenia wymaga zastosowania takich procedur i narzędzi, które pozwolą na uzyskanie trafnej i rzetelnej wiedzy o zajęciach oraz wykładowcach, a zarazem użytecznej dla procesu strategicznego zarządzania dydaktyką na poziomie uczelni, wydziału, instytutu czy katedry⁷. Niezależnie od przyjętej formuły oceny zajęć i prowadzących chcemy mieć pewność, że uzyskane wyniki stanowią trafne przybliżenie rzeczywistości, ponieważ w praktyce rzutują one na decyzje dotyczące zmian w programach kształcenia [Bryda, Jelonek, Worek 2010].

Ocena zajęć dydaktycznych i pracowników ma zazwyczaj charakter formatywny⁸ (perspektywa kształcenia jako procesu), stąd stosowane w niej narzędzia wymagają ciągłej weryfikacji pod kątem trafności i poprawności metodologicznej.

⁶ Na Uniwersytecie Jagiellońskim studenckie oceny zajęć dydaktycznych stanowią istotny element analizy własnej pracy oraz okresowej oceny pracownika naukowo-dydaktycznego i dydaktycznego. Wspomagają dyrektorów i kierowników jednostek w podejmowaniu decyzji o realizowanych w ramach programu studiów kursach i ich prowadzących. Dodatkowo, wyniki ankiet studenckich są jednym z kluczowych elementów przyznawania nagród rektorskich za wysoką jakość pracy.

⁷ Wraz z orientacją procesu dydaktycznego na efekty kształcenia powstał obowiązek tworzenia przez uczelnie wewnętrznych systemów zapewniana jakości kształcenia służących ewaluacji dydaktyki. Uczelnie prowadzą badania kandydatów na studia czy monitorują kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, badają zadowolenie ze studiowania.

⁸ Ewaluacja formatywna: „oceniająca formę, plan oraz proces wdrażania danej interwencji przed jej rozpoczęciem lub w czasie jej trwania” [Olejniczak 2008].

Wiąże się z tym zarówno problem doboru, liczby i powtarzalności pytań, ich treści, formy oraz długości ankiety ewaluacyjnej. Najważniejszą rzeczą jest ocena wiarygodności prowadzonej ewaluacji zajęć, szczególnie, gdy ocena prowadzona jest w formie elektronicznej. Wiarygodność jest bowiem pochodną stopnia zaangażowania studentów i pracowników w ocenę zajęć. Doświadczenie pokazuje, że istotne znaczenie dla udziału studentów w procesie ewaluacji dydaktyki ma zachowanie równowagi pomiędzy formą i długością ankiety, liczbą pytań, czasem wypełniania a wymogami metodologii i przydatnością uzyskiwanych wyników o procesie dydaktycznym. Zazwyczaj ankieta oceny zajęć i pracowników jest wystandaryzowana i niewiele w niej miejsca pozostaje na wypowiedzi pisemne. Jednak zdaniem dydaktyków to właśnie komentarze stanowią dla nich kopalnię wiedzy o jakości kształcenia i procesie nauczania. Według pracowników i studentów komentarze studenckie dają pełniejszy obraz jakości kształcenia niż „suche dane statystyczne”. Stąd na Uniwersytecie Jagiellońskim od kilku lat przywiązuje się dużą wagę w procesie ewaluacji jakości kształcenia do analizy treści komentarzy studenckich w ocenie zajęć. Analizy treści wypowiedzi studenckich nie tylko wzbogacają cykliczne zestawienia statystyczne i klasyfikacje dotyczące prowadzących zajęcia, ale w praktyce dla kierowników jednostek czy dydaktyków stanowią cenne źródło informacji, uwag i sugestii dotyczących procesu uczenia.

Celem tego artykułu jest przedstawienie nowego podejścia do jakościowej analizy danych tekstowych, które pozwala na opracowanie dużej ilości tekstu i uwzględnienie zróżnicowania kontekstu wypowiedzi pisemnych, w jakim one występują. Podejście to czerpie z tradycji analiz jakościowych oraz ze strategii badawczych i analitycznych, które ogólnie nazywane są metodami mieszanymi (*mixed methods*). Prezentowana analiza oparta będzie na materiale źródłowym (komentarze studenckie zebrane podczas procesu oceny zajęć dydaktycznych). Jej celem jest „wydobycie wiedzy” z opisów oceniających proces uczenia.

ROZWIĄZANIE METODOLOGICZNE

Analiza treści w szerokim ujęciu to: rozumiejąca, usystematyzowana i w zamierzeniu badacza analityczna lektura tekstu. Lektura taka służy „... obiektywnemu, systematycznemu i ilościowemu opisowi jawnej zawartości komunikatów” [Lisowska-Magdziarz 2004: 13]. Definicja berelsonowska [Berelson 1952], której fragment został zacytowany powyżej, wielokrotnie została poddana krytyce. W kontekście prowadzonych tu rozważań podkreślić należy dwie szczególnie istotne kwestie. Obiektywny opis badanego materiału tekstowego nie jest prostym odczytaniem zawartych w nim treści [Fiske 2009; Goban-Klas 2009]. Z kolei

ilościowy opis komunikatów (QUAN – *quantitative approach*⁹): z jednej strony jest efektem analizy jakościowej (QUAL – *qualitative approach*), która pozwala na zrozumienie tekstu i relacji jakie zachodzą między elementami wypowiedzi; z drugiej strony wyniki analizy ilościowej wymagają weryfikacji i wyjaśnienia – co ponownie wymaga od badacza zastosowania analizy jakościowej. W opisany powyżej sposób budowana jest strategia analityczna, która prowadzi od QUAL do QUAN i ponownie od QUAN do QUAL. Takie podejście wymaga multidyscyplinarnego przygotowania obejmującego wiedzę z zakresu: teorii komunikowania społecznego, budowy i sposobów użycia języka, w jakim formułowany jest komunikat, metod opracowania i analizy zdigitalizowanych przekazów tekstowych.

W literaturze poświęconej logice i zastosowaniu analizy treści spotkać można próby opisanie tego procesu badawczego. W praktycznym wymiarze w procesie tym najczęściej uwzględnione są następujące etapy [por. Wimmer, Dominick 2008; Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001; Babbie 2008]:

1. Wybór materiału badawczego do analizy (zdefiniowanie korpusu tekstów, wybór próby tekstów).
2. Wielokrotna lektura tekstów wybranych do próby i wybór jednostki analizy.
3. Budowa klucza kategoryzacyjnego.
4. Zdefiniowanie logiki zastosowanej w kluczu kategoryzacyjnym. Ustalenie systemu kwantyfikacji.
5. Kodowanie i analiza tekstów.
6. Identyfikacja i analiza fragmentów wypowiedzi.

Proponowane tu rozwiązanie rozszerza „standardowy” proces jakościowej analizy treści o dodatkowy element. Jest nim budowa i zastosowanie słownika klasyfikacyjnego¹⁰, który w sposób półautomatyczny i nadzorowany dokonuje kategoryzacji wypowiedzi (wyniki kategoryzacji są weryfikowane przez badacza). Zastosowanie metody, która do pewnego stopnia samodzielnie rozpoznaje treść wypowiedzi, umożliwia analizę dużych zbiorów tekstów w krótkim czasie, co trudne byłoby do osiągnięcia, stosując logikę tradycyjnej analizy treści. Przede wszystkim jednak podejście to pozwala na analizę wypowiedzi w kontekście, w jakim są one zapisane. Zgodnie z logiką „Knowledge Discovery in Text Da-

⁹ Terminy QUAN i QUAL powszechnie stosuje się w zapisanej tu formie w literaturze poświęconej *mixed methods*. Por.: Collins, Onwuegbuzie, Jiao [2007], Tashakkori, Teddlie [1998].

¹⁰ Słownik klasyfikacyjny jest do pewnego stopnia kopia klucza kategoryzacyjnego. Te dwie metody różni to, że słownik ponad to, co dziedziczy po kluczu, wyposażony jest w reguły opisujące język, w którym wyszukiwane są treści. O regułach, w które słownik jest wyposażony, opowiada kolejny podrozdział.

tabase” opisany zabieg pozwala na wydobycie wiedzy i klasyfikację informacji, jakie zawarte są w analizowanym materiale [Tomanek, Bryda 2014]. Aby możliwe było osiągnięcie tych dwóch celów (analiza kontekstu, wydobycie wiedzy i ekstrakcja informacji) słownik klasyfikacyjny musi bazować na wynikach analiz jakościowych, prowadzonych na etapach 2–5. Zastosowana tu metoda jest więc wynikiem: uważnej lektury tekstów, analizy prowadzonej przy użyciu klucza kategoryzacyjnego oraz analizy sposobów użycia języka¹¹ występującego w materiale źródłowym. Ustalenia dotyczące sposobów użycia języka w analizowanych tekstach wykorzystywane są w słowniku jako podstawy dla budowania wzorów wypowiedzi. Zidentyfikowane wzory wypowiedzi zapisane są w języku operacyjnym w postaci formuł definiujących: poszukiwane elementy wypowiedzi, konteksty wypowiedzi interesujące badacza, wypowiedzi wykluczane z analizy.

Etap poznania materiału źródłowego realizowany jest zgodnie z propozycją Johna Skvoretza [Skvoretz1998]. Z jednej strony wykorzystana jest strategia *top-down* (lub strategia aprioryczna [por. Wimmer, Dominick 2008]), która pozwala na weryfikację trafności modelu koncepcyjnego (apriorycznego) zbudowanego przed przystąpieniem do analizy i kodowania, z drugiej sięgamy po strategię *bottom-up* (lub strategię emergentną w języku Wimmera, Dominicka 2008), która służy tworzeniu klasyfikacji opartej o zawartość zebranego materiału empirycznego, bez przyjmowania wielu założeń co do tego, co w materiale tym tkwi. Zgodnie z powyższą logiką, w toku dalszej pracy zastosowane zostaną metody analizy i klasyfikacji danych tekstowych: a) w oparciu o modele teoretyczne jak i b) „oddające głos danym”. Te dwa podejścia realizowane są na próbce danych, która dostarcza wiedzy niezbędnej dla budowy słownika klasyfikacyjnego, który wykorzystujemy następnie do analizy wszystkich tekstów zgromadzonych w zbiorze. Podkreślić należy raz jeszcze, że nadzorowana metoda analizy tekstów oparta na diagnostyce materiału źródłowego zawartego w próbce danych – dostarcza wyników, które wymagają szczegółowej weryfikacji dokonywanej przez badacza [Tomanek 2014b].

Metoda analizy treści rozszerzona o zastosowanie słownika klasyfikacyjnego ma kilka cech, które uwydatniają jej przewagę nad tradycyjną analizą treści. Po pierwsze słownik klasyfikacyjny jest narzędziem, które można rozwijać w oparciu o różnorodny materiał empiryczny, a co za tym idzie można go stosować na różnych zbiorach danych tekstowych. Tak więc słownik zbudowany na komentarzach studenckich pochodzących z lat 2008–2013 może być zastosowany

¹¹ O tym, jakie znaczenie dla opisywanej tu metody ma sposób użycia języka, piszemy w kolejnym podrozdziale.

z powodzeniem na nowych zbiorach komentarzy. Wraz z nowym materiałem empirycznym słownik jest rozwijany. Rozwojowi ulegają zarówno reguły dotyczące użycia języka, jak i rozpoznawane słownictwo. Efektem rozwoju słownika jest jego większa trafność w rozpoznawaniu i kategoryzacji treści oraz redukcja czasu poświęcanego na analizę danych. Spojrzenie na metodę jak i jej narzędzie (słownik), z punktu widzenia ich ewolucji, nie jest w nauce nowe. Taki charakter w metodologii nauki ma program proponowany przez Imre Lakatosa [Sady 2000]. W tym duchu konstruowana jest proponowana tu metoda. Pierwsze użycie tego podejścia podał Tomanek [Tomanek 2014a], a opis procesu analitycznego znaleźć można we wcześniejszej publikacji autorów [Tomanek, Bryda 2014].

Proponowane podejście stosujemy, mając na celu stworzenie wstępnej, ogólnej charakterystyki postaw wykładowców. Za punkt wyjścia w tej analizie posłużą nam cechy psychospołeczne oraz wypowiedzi mówiące o stylu prowadzenia zajęć.

W kolejnej części artykułu opisane zostaną poszczególne etapy budowy słownika klasyfikacyjnego. Zadaniem tego opisu jest pokazanie kolejnych kroków metody pozwalającej na uzyskanie wyników o możliwie intersubiektywnym charakterze dla badaczy pracujących na zróżnicowanych materiałach tekstowych. Cel ten osiągnięty zostaje poprzez zapewnienie wglądu w przebieg procesu analitycznego oraz opisanie decyzji, jakie podjęte były na poszczególnych etapach prac.

ŹRÓDŁA DANYCH ANALITYCZNYCH

W analizie wykorzystano zbiór pisemnych komentarzy studenckich z 10. edycji oceny zajęć dydaktycznych zrealizowanej w latach 2008–2013. W procesie ewaluacji zajęć na Uniwersytecie Jagiellońskim mogą uczestniczyć wszyscy studenci, w tym doktoranci oraz słuchacze studiów podyplomowych. Ocenie podlegają pracownicy naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni, którzy prowadzili zajęcia zakończone w danym semestrze roku akademickiego. Oceniane są wszystkie kursy realizowane w ramach programu kształcenia danego studenta. Ewaluacja zajęć jest realizowana za pośrednictwem indywidualnego konta studenta dostępnego za pomocą strony internetowej USOSweb UJ (internetowa wersja Uczelnianego Systemu Obsługi Studiów). Każdy student ma na swoim koncie listę dostępnych ankiet dotyczących zajęć, w których uczestniczył w danym semestrze. Ocena zajęć odbywa się dwa razy w roku akademickim, na koniec każdego semestru. Zazwyczaj rozpoczyna się przed sesją i trwa ok. 6–8 tygodni. Letnia edycja badania składa się z dwóch etapów realizowanych przed wakacjami i po przerwie wakacyjnej. W elektronicznej ankiecie oceny zajęć i prowadzących wyodrębniono cztery moduły:

- Ocena ilościowa (pytania ze skalą Likerta)
 - o Moduł 1 – Ocena pracownika (pytania ogólnouniwersyteckie)
 - o Moduł 2 – Ocena zajęć według ich typu (pytania wydziałowe)
 - o Moduł 3 – Ocena konkretnych zajęć danego pracownika
- Ocena jakościowa (pole tekstowe do 2000 znaków)
 - o Moduł 4 – Komentarze, uwagi studenckie do zajęć i prowadzących

Wartością tego typu ewaluacji zajęć jest, zgodnie z metodologią mieszaną, możliwość łączenia oceny ilościowej i jakościowej w odniesieniu do typu zajęć lub prowadzących. Aby jednak możliwe było rzetelne łączenie zbiorów danych potrzebna jest standaryzacja i kategoryzacja treści komentarzy studenckich. W praktyce dydaktycy cenią w ocenie ankietowej fakt, że każdy student może sformułować opinie dotyczące ocenianego kursu i osoby prowadzącej. W artykule wykorzystano tylko dane z modułu 4, dotyczącego wypowiedzi studenckich, celem zaprezentowania jednego z wielu możliwych podejść do kategoryzacji treści tych komentarzy.

Zbiór danych tekstowych zawiera 130882 komentarze, uwagi i sugestie studenckie dotyczące prowadzenia zajęć dydaktycznych i postaw prowadzących w procesie nauczania. Komentarze występują w co piątej ankiecie oceny zajęć dydaktycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Na podstawie analizy ich treści można wysnuć hipotezę, że pola tekstowe w ankiecie ewaluacyjnej traktowane są przez studentów jako sposób na pokazanie zalet i wad określonych zajęć lub prowadzących. Niewielka jest bowiem liczba komentarzy neutralnych w treści. Szczegółowe zestawienie dotyczące ogólnej liczby komentarzy studenckich w stosunku do liczby wypełnionych ankiet w danym roku akademickim przedstawia tabela 1.

TABELA 1. Statystyki oceny zajęć dydaktycznych w latach 2008–2013

| Rok akademicki | N zajęć | N prowadzących | N ¹ ankiet | N ² komentarzy | % N ² /N ¹ |
|----------------|---------|----------------|-----------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 2008/2009 | 12562 | 8335 | 139449 | 28228 | 20,2% |
| 2009/2010 | 12900 | 8173 | 110734 | 21611 | 19,5% |
| 2010/2011 | 14074 | 8995 | 138117 | 26867 | 19,5% |
| 2011/2012 | 15216 | 9940 | 162800 | 21104 | 13,0% |
| 2012/2013 | 14507 | 8876 | 114080 | 33072 | 29,0% |
| Ogółem | 69259 | 44319 | 665180 | 130882 | 19,7% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych o ocenie zajęć.

Uwaga: Statystyki dotyczą tylko ocenionych zajęć i prowadzących oraz liczby wypełnionych ankiet i wpisanych przez studentów komentarzy.

Przed przystąpieniem do analizy treści niezbędne jest przygotowanie zbioru danych oraz weryfikacja ich jakości. W tym celu sprawdzono m.in. poprawność zapisu wypowiedzi studenckich pod kątem występowania błędów językowych, interpunkcyjnych, literówek oraz powtarzających się treści wypowiedzi. W trakcie weryfikacji danych zapoznano się również szczegółowo z treścią komentarzy. Przygotowanie i zrozumienie danych, zgodnie z logiką odkrywania wiedzy w analizie danych jakościowych [Bryda 2014], jest kluczowym procesem budowy i rozwoju kategorii słownika klasyfikującego komentarze studenckie w ocenie zajęć dydaktycznych. W procesie ewaluacji zajęć treść każdego komentarza dotyczącego zajęć i prowadzących powiązana jest z szeregiem różnych identyfikujących je cech. Są to m.in. cykl dydaktyczny (semestr zimowy, letni, rok akademicki), kod wydziału, kod jednostki realizującej zajęcia, ID zajęć, nazwa zajęć, typ zajęć, ID prowadzącego zajęcia, tytuł naukowy prowadzącego, imię i nazwisko prowadzącego. Na użytek dalszej analizy treści komentarzy studenckich wykorzystane zostaną trzy z nich: cykl dydaktyczny (rok rejestracji wypowiedzi), kod wydziału i typ zajęć.

OPIS PRZEBIEGU ANALIZY WYPOWIEDZI PISEMNYCH

Wstępne rozpoznanie tekstów opierające się na czytaniu próbki komentarzy pozwoliło na budowę klucza kategoryzacyjnego. Poza określeniem podstawowych kategorii klasyfikacyjnych zidentyfikowane zostały także elementy wypowiedzi, takie jak oceny oraz charakterystyki obiektów. Tymi obiektami były: różnorodne typy zajęć (laboratoria, wykłady, ćwiczenia itp.) oraz osoby prowadzące zajęcia. Te podstawowe elementy ontologii analizowanych wypowiedzi pozwalają lepiej zrozumieć analizowane komentarze, ale są także istotne z punktu widzenia budowy reguł, które wykorzystane zostaną w słowniku klasyfikacyjnym. Reguły te bowiem uwzględniać mają to, czego w wypowiedziach szukamy oraz to, czego wypowiedzi dotyczą.

W dalszej analizie skupiamy się na wypowiedziach dotyczących wykładów. Jednostką tej analizy są słowa i frazy, ale ani słowa, ani frazy nie są elementem wystarczającym dla przeprowadzenia analizy. Nie polega ona bowiem na zbudowaniu list frekwencyjnych i kwalifikacji lub odrzuceniu jednostek analizy (słów, fraz). Muszą one bowiem występować w określonym kontekście (pożądanym z punktu widzenia problemu badawczego). Kontekst ten opisują reguły. Dopiero zastosowanie reguł uwzględniających znaczenia słów w kontekście, ich sposób użycia oraz relację wobec innych elementów wypowiedzi pozwala

przewodzą analizę treści z zastosowaniem słownika klasyfikacyjnego w sposób półautomatyczny.

Poniżej opisana jest metoda, która została zastosowana w analizie komentarzy studenckich, wobec materiały źródłowego. Proces analizy składał się z pięciu etapów, które zostaną opisane w ogólny sposób poniżej¹².

Etap 1. Identyfikacja słów i fraz kluczowych

Etap lektury komentarzy zakończony budową klucza kategoryzacyjnego i kodowaniem komentarzy pozwala na analizę treści występujących w otagowanych fragmentach. Taka analiza – w kontekście budowy słownika klasyfikacyjnego – ma na celu identyfikację słownictwa i reguł języka występujących w próbie komentarzy. Dwie podstawowe strategie pozwalające na opis słownictwa zaprezentowane są poniżej.

Strategia bottom-up

W tym przypadku identyfikujemy wszystkie słowa w zakodowanych fragmentach komentarzy oraz wybieramy te, które są istotne z punktu widzenia postawionego problemu badawczego. Wybór słów specyficznych jest konieczny z dwóch powodów: po pierwsze nie wszystkie wypowiedzi są istotne dla prowadzonej analizy, po drugie celem nadrzędnym jest rozpoznanie typów postaw wykładowców opisanych w komentarzach.

Strategia top-down

Drugie z zastosowanych podejść polega na użyciu w analizie treści istniejących modeli analitycznych. Użyteczny model dla celów prowadzonej analizy stanowi tak zwana lista przymiotnikowa ACL (*Adjective Check List*), która zawiera wybrane cechy osobowości [Martowska 2012]. Lista ACL zawiera zapis słów w formie podstawowej. Budowa reguł wyszukujących treść wymaga jednak, aby przymiotniki były odporne na zmiany: czasu, trybu, liczby, osoby i rodzaju. Przygotowanie listy w ten sposób opiera się na procedurze stemmingu [Bryda, Tomanek 2014]. Dla każdego wyrazu pozwala ona na zdefiniowanie rdzenia, a więc tej jego części, która jest odporna na wspomniane zmiany. Oto kilka przykładów zapisu rdzeni słów w formacie, w jakim zapis ten jest akceptowalny w takich programach jak QDA Miner, Wordstat (* zapis z gwiazdką oznacza, że po tym symbolu może wystąpić jakikolwiek ciąg znaków):

¹² Wskazane etapy są podstawowymi w procesie budowy słownika klasyfikacyjnego. Schemat procesu oraz szczegółowy opis analizy zaprezentowany został w: [Tomanek, Bryda 2014].

- a) rdzeniowanie asymetryczne:
 - autokrat* dla np.: autokratyczna, autokrata;
- b) rdzeniowanie symetryczne:
 - *agresyw* dla np.: autoagresywny, autoagresywnie i *agresj* dla np.: autoagresja, agresji;
- c) wielokrotne rdzeniowanie dla słów podobnych znaczeniowo:
 - dla słów o podobnym znaczeniu, ale które nie posiadają wspólnego rdzenia, budujemy wiele rdzeni. Przykładem takiej sytuacji jest: rados* (radosna, radosnej – np. dla frazy takiej jak: w radosnej atmosferze), radość* (radośnie, radość);
- d) słowa w wersji bez rdzeniowania:
 - miła, miły: tworzenie rdzenia dla tych dwóch słów jest ryzykowne, ponieważ kwalifikowałyby wiele wyrazów, których możemy nie chcieć stosować w dalszych analizach (przykład rdzenia dla miła, miły to mił* – rdzeń ten klasyfikuje zatem takie słowa, jak: miły, miła, miłość, miłościwy, a także marka piwa „Miłośław”).

W efekcie użycia opracowanej w opisanym powyżej sposób listy ACL uzyskano mniejszą ilość słów i fraz opisujących postawy wykładowców. Wynik zastosowania strategii *top-down* to 780 unikalnych słów i fraz. Zastosowanie listy ACL daje 300 słów i fraz. Nie wszystkie słowa na liście odnoszą się jednak do opisu postaw, a zatem i ta lista wymaga redukcji. Jedną z technik redukcji polega na zastosowaniu kryterium ilościowego. Kryterium to opisane jest za pomocą tak zwanej reguły TF-IDF (TF – *term frequency*, IDF – *inverse document frequency*)¹³. Zaproponowana miara pozwala zidentyfikować te cechy z listy ACL, które są specyficzne dla wszystkich opinii. Dodatkowo zastosowanie kryterium minimalnej częstotliwości pozwoli wykluczyć z analizy słowa mało liczne. Efektem zastosowania wskazanego podejścia jest uzyskanie listy 180 słów i fraz okre-

¹³ Powszechnie stosowana metoda obliczania wagi słów w oparciu o liczbę ich wystąpień z jednoczesnym uwzględnieniem znaczenia lokalnego wystąpienia słowa w kontekście pełnego zbioru analizowanych wypowiedzi. Każda analizowana wypowiedź charakteryzowana jest przez wektor składający się z wag słów występujących w danej wypowiedzi. TF*IDF obliczane jest ze wzoru: $(TF \cdot IDF)_{ij} = TF_{ij} * IDF_i$. Gdzie TF_{ij} to *term frequency*, wyrażana wzorem: $TF_{ij} = n_{ij} / \sum_k n_{kj}$. Tutaj n_{ij} jest liczbą wystąpień terminu (T_i) w komentarzu D_j , a mianownik jest sumą liczby wystąpień wszystkich terminów w komentarzu D_j . IDF_i to *inverse document frequency*, wyrażane wzorem: $iDF_i = \log(|D| / |\{d: t_i \in d\}|)$. Tutaj: $|D|$ to liczba komentarzy w korpusie, a $|\{d: t_i \in d\}|$ liczba komentarzy zawierających przynajmniej jedno wystąpienie danego terminu. Komentarz w prezentowanej analizie jest traktowany jako dokument.

śląjących cechy wykładowców. Oba wskazane podejścia (*top-down*, *bottom-up*) uzupełniają się, dając możliwość pełniejszej analizy prowadzącej do lepszego odwzorowania w modelu analitycznym treści, które występują w komentarzach.

Każda ze 180 wybranych cech na dalszym etapie analizy staje się centralną kategorią analityczną, która wyznacza zbiór słów z nią spowinowaconych (tak zwany *bag of words* – [por. Tomanek, Bryda 2014]).

Etap 2. Rozwój listy słów

W przypadku przeprowadzonej analizy rozbudowa *bag of words* polega na dopisaniu do pojęć będących centralnymi kategoriami analitycznymi słów bliskich im znaczeniowo (synonimii). Przykładem może być zatem zgrupowanie wraz z pojęciem „przyjazny” takich słów jak: czarujący, przemiły, miły, sympatyczny, łagodny, łaskawy.

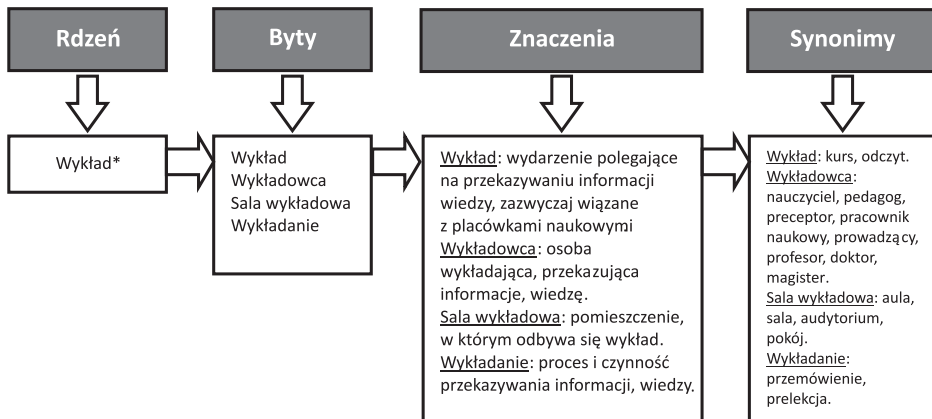
Etap 3. Reguły uwzględniające sposób użycia słów i fraz

Zakwalifikowane do analizy słowa dotyczyć mogą różnego rodzaju obiektów: wykładowców, zajęć, materiałów edukacyjnych itp. Niezbędne jest zatem rozpoznanie podstawowych elementów wypowiedzi – a w nich wspomnianych elementów ontologii języka (ocen, charakterystyk oraz bytów, których te wypowiedzi dotyczą).

Pojęcie ontologii w tym przypadku ma szczególne znaczenie. Oznacza ono albo: „to co jest”, albo: „może być” [Hayek 1945]. Te dwie modalności wykorzystujemy do trafniejszego zrozumienia relacji pomiędzy wypowiedziami i ich odniesieniami przedmiotowymi (bytami, do których wypowiedzi się odnoszą). Poniżej podany został przykład obrazujący, jak klasyfikacja słów za pomocą rdzeni pozwala na identyfikację różnych obiektów odniesienia danego słowa.

Tak więc rdzeń wykład* identyfikuje nie tylko wykładowcę, ale też czynność (wykładanie), miejsce (sala wykładowa) i zdarzenie (wykład). W związku z taką różnorodnością odniesień przedmiotowych uzyskujemy odrębne terminy i zbiory słów z nimi związane (synonimy). Opis ten szczegółowo pokazuje diagram 1.

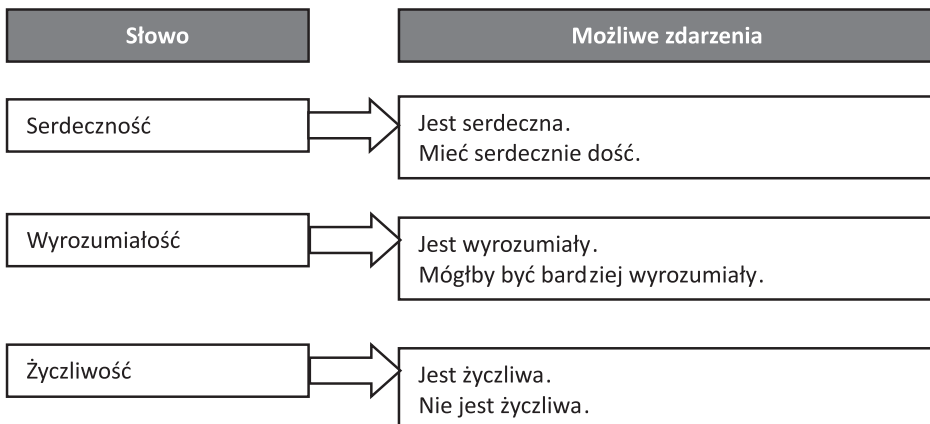
DIAGRAM 1. Wykorzystanie ontologii w znaczeniu „to co jest”



Źródło: Opracowanie własne.

Wiedza o tym, że w tekście mamy do czynienia z różnymi formami modalnymi, pozwala w analizie uwzględnić fakt, iż jedno słowo może odnosić się do różnych obiektów, podmiotów. Przykładowo serdeczność jako pojęcie nadrzędne prowadzić może do identyfikacji komentarzy pozytywnych (ktoś jest serdeczny) lub dokładnie przeciwnych znaczeniowo (mieć czegoś serdecznie dosyć). Przykład ten zobrazowany został w diagramie 2.

DIAGRAM 2. Wykorzystanie ontologii w znaczeniu „może być”



Źródło: Opracowanie własne.

Diagram 1 pokazuje, że słowa o wielu desygnatach musimy poddać dodatkowej analizie kontekstowej. Diagram 2 wskazuje, że kwalifikacja słów do zdefiniowanych kategorii wymaga zbudowania zbioru warunków logicznych, które będą rozróżniały konteksty, w jakim dane słowo występuje.

Etap 4. Reguły syntaktyczne

Rozpoznanie semantyki i ontologii analizowanych opinii na etapach 2–3 pozwala na przejście do ostatniego etapu budowy narzędzia klasyfikacyjnego – budowę reguł składniowych dopełniających reguły klasyfikacji opinii. Na tym etapie powstają reguły, które zwiększają poziom trafnej klasyfikacji wypowiedzi. Poniżej prezentowanych jest kilka typów reguł, zastosowanych w słowniku klasyfikacyjnym. Do każdej reguły dodano warunek początkowy określający zakres jej obowiązywania. W ramach reguł łączone są warunki i operatory, tworząc reguły wielopoziomowe. Reguły mogą dotyczyć słów, rdzeni, fraz, kategorii analitycznych. Oto kilka przykładów reguł identyfikujących określone wypowiedzi (operatory zastosowane w regułach zapisane są wersalikami):

Reguła 1: „super I wykład*”, identyfikuje słowo i rdzeń w ramach tego samego zdania, na przestrzeni dwóch słów.

Reguła 2: „wymagają* PRZED wykładowca”, identyfikuje rdzeń i słowo w ramach tego samego zdania, w odległości jednego słowa (identyfikuje np. sformułowanie „wymagający wykładowca”) albo „wymagają* PO wykładowca”, w ramach tego samego zdania, na przestrzeni dwóch słów (identyfikuje np. sformułowanie „wykładowca jest wymagający”).

Reguła 3: „miły LUB przychylny I wykładowca I NIE PO negacji”, w ramach tego samego zdania w odległości trzech słów.

Reguła 4: „dość PO serdecznie I mam”, w ramach tego samego zdania w odległości trzech słów.

Reguła 5: „profesjonalny LUB dokładny I wykładowca PRZED negacja”, w ramach tego samego zdania w odległości trzech słów – reguła kwalifikuje frazę do kategorii określających negatywne cechy wykładowcy.

Reguła 6: „wykładowca NIE BLISKO dowolna cecha w zdefiniowanych kategoriach analitycznych” w tym samym zdaniu – wyklucza zdanie z dalszej analizy.

Reguła 7: „cecha pozytywna BLISKO cecha negatywna” w ramach tego samego zdania – kwalifikuje do kategorii analitycznej: ocena ambiwalentna.

Etap 5. Ewaluacja

Kategoryzacja słów i fraz oparta na zbudowanych i opisanych powyżej regułach wymaga weryfikacji dokonanej przez badacza, który potrafi wskazać, na ile trafnie dany komentarz odpowiada określonej kategorii analitycznej, do której został przyporządkowany. W ten sposób przebiega proces poprawy trafności klasyfi-

kacji w ramach metod nadzorowanych (uczenie z nauczycielem). Wynikiem tej pracy jest modyfikacja definicji reguł lub budowa nowych reguł. Poniżej podany został przykład analizy, której wynik wymagał modyfikacji pierwotnej reguły.

Reguła 7: „miły LUB wyrozumiąły I wykładowca I NIE PO negacji”, w ramach tego samego zdania w odległości trzech słów. Reguła zakwalifikowała następującą wypowiedź: „nie wiem, ale generalnie miły człowiek, wyrozumiąły nawet wobec tych, których nigdy na wykładzie nie widział ☺”.

Zmodyfikowana reguła 7 brzmi w sposób następujący: „miły LUB wyrozumiąły I wykładowca I NIE PO negacji LUB NIE PO nie wiem LUB NIE PO nie jestem pewien”.

Weryfikacja użyteczności słownika klasyfikacyjnego wymaga jeszcze oceny całościowej. Test poprawności klasyfikacji można wykonać na wiele sposobów¹⁴. Na potrzeby tego artykułu wykorzystane zostały dwie metody. Pierwsza to wspomniana manualna metoda weryfikacji oparta na sprawdzaniu poprawności klasyfikacji za pomocą:

- a) rdzeni, słów kluczowych, fraz,
- b) reguł syntaktycznych i logicznych.

Druga metoda polega na ocenie trafności klasyfikacji za pomocą określonych miar. Dla tego celu zastosujemy jedną z popularniejszych [Witten, Frank 2005] miar do oceny poprawności klasyfikacji. Jest nią OSR (OverallSuccessRate), która wyraża się wzorem:

$$OSR = \frac{TP + TN}{TP + TN + FP + FN}$$

Poniżej podano przykładowe wyniki zastosowania miary OSR dla pięciu najliczniejszych kategorii analitycznych znajdujących się w słowniku klasyfikacyjnym (tabela 2).

TABELA 2. Wyniki zastosowania OSR dla pięciu kategorii analitycznych słownika

| Kategoria słownikowa* | OverallSuccessRate |
|-----------------------|--------------------|
| Ciekawy | 1,0 |
| Dobry | 1,0 |
| Praktyczny | 0,97 |
| Przyjacielski | 0,95 |
| Profesjonalny | 0,94 |

Źródło: Opracowanie własne.

* Kategoria słownikowa operacyjnie zapisana jest w postaci zbioru słów i fraz specyficznych dla danego wymiaru opisującego postawę.

¹⁴ Problematykę pomiaru poprawności klasyfikacji obszernie opisuje [Powers 2011].

Wartości podane w drugiej kolumnie (OverallSuccessRate) informują o liczbie poprawnych klasyfikacji wobec wszystkich klasyfikacji wykonanych w ramach danej kategorii analitycznej. Tak więc 1 oznacza, że wszystkie klasyfikacje zostały wykonane trafnie (100% poprawności). Ten wynik oznacza wyjątkowo rzadką sytuację i zdarza się najczęściej albo w sytuacji, w której mamy do czynienia z niewielką liczbą danych źródłowych i dobrym opisem reguły, albo wtedy, gdy mamy za sobą etap manualnej weryfikacji zbudowanych reguł. Warto dodać, że wartość OSR dla kolejnych kategorii spadała aż do poziomu 65%, a w niektórych kategoriach do 55%, co graniczy z niemal losową poprawnością klasyfikacji i wymaga odrzucenia zbudowanej reguły jako nieefektywnej. Umownie przyjmuje się, że próg trafności klasyfikacji nie powinien być niższy niż 70%.

WIELOWYMIAROWA ANALIZA KOMENTARZY

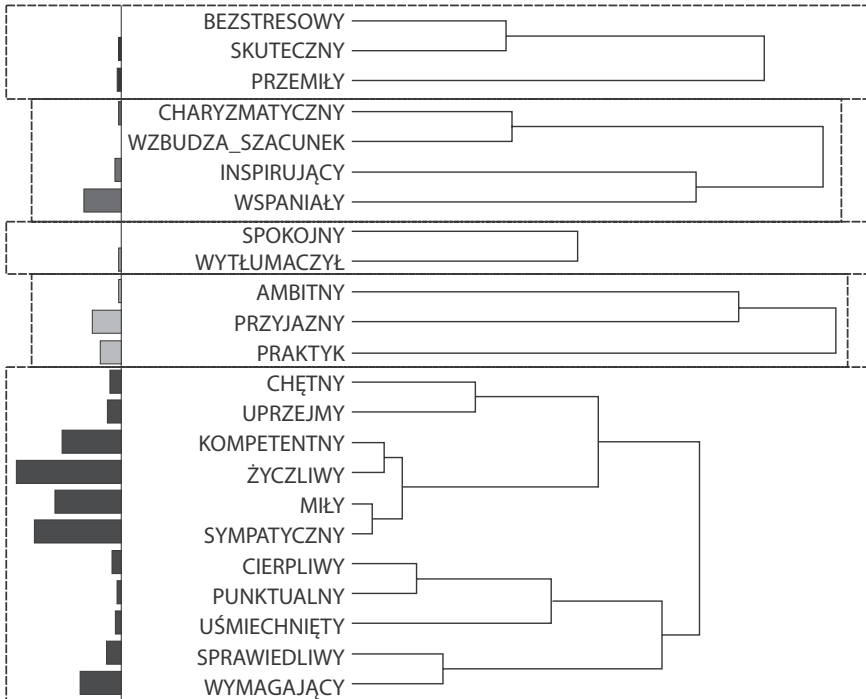
Zastosowanie słownika klasyfikacyjnego wyposażonego w kategorie analityczne (definiowane operacyjnie przez reguły słownikowe i zbiory słów) nie kończy się na procesie klasyfikacji. Kolejnym krokiem w prezentowanej tu analizie jest odpowiedź na pytanie: jakie wymiary postaw wykładowców jesteśmy w stanie zidentyfikować w analizowanych komentarzach? Odpowiedź na to pytanie uzyskać można poprzez zastosowanie analizy podobieństwa wypowiedzi. Miarą stosowaną w przypadku tej analizy jest indeks podobieństwa Jaccarda¹⁵. Wyniki analizy prezentuje diagram 3, na którym dla potrzeb artykułu prezentowany dendrogram został przycięty do 5 klastrów.

Dendrogram pokazuje wiązki/grupy kategorii analitycznych, które interpretować można jako wymiary opisujące postawy. Kryterium klasyfikacji danej kategorii analitycznej do konkretnej wiązki oparte jest na podobieństwie, które w tym przypadku dotyczy częstości współwystępowania kategorii analitycznych. Tak więc wiązka pierwsza od góry obejmująca trzy kategorie (beztresowy, skuteczny, przemyły) informuje badacza, że te trzy kategorie współwystępowały ze

¹⁵ Indeks Jaccarda to miara używana do porównywania podobieństwa zbiorów/tekstów/dokumentów itp. Indeks ten jest zdefiniowany jako iloraz mocy części wspólnej zbiorów i mocy sumy tych zbiorów. Indeks jest wyrażony wzorem: $s_{ij} = \frac{p}{p+q+r}$, gdzie: p – liczba zmiennych, w których obie kategorie analityczne mają wartość pozytywną (wystąpiły w tym samym komentarzu), q – liczba pozytywnych wartości dla komentarza i kiedy komentarz j ma wartość negatywną, r – liczba negatywnych wartości dla komentarza i kiedy komentarz j ma wartość pozytywną. Wartości przyjmowane przez współczynnik Jaccarda zawierają się w przedziale (0,1). Jeśli współczynnik Jaccarda przyjmuje wartości bliskie zeru, zbiory są od siebie różne, natomiast gdy wartości są bliskie 1, zbiory są do siebie podobne. Przystępne omówienie miar podobieństwa podają: Yung-Shen, Jung-Yi, Shie-Jue [2013].

sobą w analizowanych komentarzach częściej niż jakiegokolwiek inne kategorie. Indeks Jaccarda jest kryterium ilościowym opartym na idei współwystępowania. Wyniki, jakich dostarcza, wymagają weryfikacji wyodrębnionych wiązek ze względu na ich spójność wewnętrzną, tzn. poprawność logiki doboru cechy.

DIAGRAM 3. Analiza współwystępowania kategorii analitycznych z zastosowaniem indeksu podobieństwa Jaccarda



Źródło: Opracowanie własne z zastosowaniem oprogramowania Wordstat. Wiązki cech skumulowane w kategorię zaznaczone są ramkami (od góry czytając: wiązka 1 [beztresowy, skuteczny, przeziły], wiązka 2 [charyzmatyczny, wzbudza szacunek, inspirujący, wspaniały], wiązka 3 [spokojny, wytłumaczył], wiązka 4 [ambitny, przyjazny, praktyk], wiązka 5 [chętny, uprzejmy, kompetentny, życzliwy, miły, sympatyczny, cierpliwy, punktualny, uśmiechnięty, sprawiedliwy, wymagający]).

Weryfikacja kategorii odprzymiotnikowych wchodzących w skład wskazanych wiązek oraz wielokrotne przeprowadzenie klasyfikacji komentarzy pozwoliło na wyodrębnienie kilku wymiarów postaw wykładowców. Zawężenie ich liczby do pięciu pozwoliło na sformułowanie czytelnego modelu empirycznego, który składa się z następujących wymiarów:

- a) zawodowy,
- b) cechy osobowości,
- c) relacje z innymi,
- d) sposób prowadzenia zajęć,
- e) etyczny.

ANALIZA WIELOWYMIAROWA KOMENTARZY Z UŻYCIEM SŁOWNIKA KLASYFIKACYJNEGO

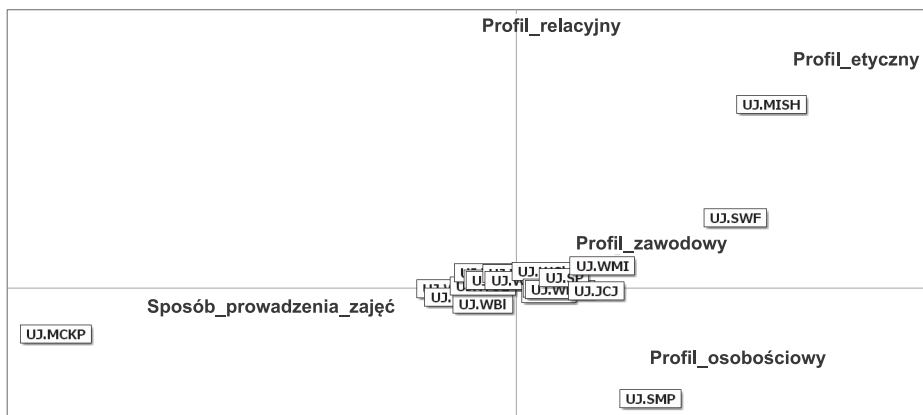
Zakończenie procesu budowy słownika klasyfikacyjnego pozwala na przejście do kolejnego etapu analiz. Jest nim sprawdzenie użyteczności zbudowanego modelu klasyfikacyjnego wraz z jego pięcioma wymiarami analitycznymi w kontekście cech opisujących treść komentarzy studenckich. W tym celu sformułowano hipotezę o występowaniu różnic między jednostkami dydaktycznymi (wydziałami) a wymiarami opisującymi postawy wykładowców na Uniwersytecie Jagiellońskim. By zweryfikować tę hipotezę, wykorzystano jedną z klasycznych technik analizy danych jakościowych: analizę korespondencji [Stanimir 2005]. Analiza korespondencji należy do zestawu metod wielowymiarowych, których celem jest badanie relacji zachodzących między kategoriami zmiennych lub obiektami definiowanymi na skali nominalnej. W rozważanym tu przypadku analiza treści komentarzy studenckich skategoryzowanych w analizie skupień do pięciu wymiarów pozwala na szersze spojrzenie na dydaktykę na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Analiza korespondencji dla modelu klasyfikacyjnego opartego na ACL

Pierwszym krokiem w analizie korespondencji jest zbudowanie tablicy kontyngencji pokazującej relacje między liczbą obserwacji (przypadków, respondentów, obiektów) i liczbą kategorii wybranej cechy. Następnie wyznacza się częstości obserwowane, oczekiwane i sprawdza się za pomocą testu χ^2 , czy cechy w tabeli są niezależne. Jeśli liczebności oczekiwane różnią się znacząco od obserwowanych, to cechy są zależne. Wynikiem analizy korespondencji jest prezentacja położenia kategorii zmiennych względem siebie w układzie współrzędnych [Stanimir 2005: 77–81]. Interpretacja wyników analizy polega na ocenie wzajemnego położenia punktów na wykresie w przestrzeni dwu lub trzywymiarowej. W ocenie bierze się pod uwagę: położenie punktu względem centrum rzutowania (środką układu współrzędnych); położenie punktu względem innych punktów określających kategorie tej samej cechy oraz położenie punktu względem punktu opisującego kategorie innej cechy. Jeśli punkt (kategoria zmiennej) leży blisko początku układu współrzędnych, to wyznaczony przez niego

profil ma wartości zbliżone do profilu średniego. Punkty (kategorie) położone najdalej od centrum rzutowania wskazują na duże zróżnicowanie cech względem siebie. Dwa punkty przynależące do tej samej kategorii, położone blisko siebie, wskazują na podobne profile, co oznacza, że można je traktować łącznie (lub połączyć w analizie). Punkty opisujące kategorie różnych cech leżące blisko siebie wskazują na istnienie powiązań między kategoriami. Kategorie zmiennej nie występują wspólnie, gdy punkty je obrazujące leżą po przeciwnych stronach centrum rzutowania. Analiza korespondencji poprzez wskazanie jednoczesnych wystąpień kategorii wielu cech nominalnych rozszerza i urozmaica wnioskowanie oparte na jednowymiarowej analizie danych jakościowych. Jej zaletą jest graficzna prezentacja zależności między kategoriami, co ułatwia późniejszą interpretację wyników. Ważną różnicą pomiędzy analizą korespondencji a standardowymi narzędziami analizy statystycznej jest to, że jest to metoda służąca odkrywaniu związków i prezentacji struktury relacji zawartej w danych. Można ją traktować jako „okno na dane”, pozwalające badaczowi na łatwiejszy dostęp do wyników numerycznych. Ponadto ułatwia wysuwanie hipotez, które następnie będą weryfikowane przy pomocy bardziej formalnych technik w trakcie dalszych etapów analizy danych tekstowych [Greenacre 1992: 97–117].

DIAGRAM 4. Analiza korespondencji dla modelu klasyfikacji opartej na ACL



Źródło: Opracowanie własne.

Podstawą analizy korespondencji z użyciem słownika klasyfikacyjnego opartego na liście przymiotnikowej ACL jest utworzenie tabeli kontyngencji wydziały vs wymiary opisujące wykładowców w modelu opartym na liście przymiotnikowej ACL, w której miarą jest częstość występowania każdego wy-

miaru analitycznego (kategorii). Poniżej na diagramie 4 przedstawiono graficzną prezentację wyników tej analizy.

Prezentacja graficzna wyników analizy korespondencji pokazuje, że model klasyfikacyjny oparty na liście ACL słabo różnicuje jednostki dydaktyczne ze względu na profil wykładowcy. Zdecydowana większość punktów, oznaczających wydziały, skupiona jest wokół centrum osi układu współrzędnych, co wskazuje raczej na słabe współwystępowanie między wydziałami a kategoriami klasyfikacyjnymi opisującymi cechy prowadzących. Na podstawie wcześniejszego przeglądu komentarzy wiadomo jednak, iż taka relacja zachodzi. Oznacza to, że skonstruowany przez nas empiryczny model klasyfikacji oparty na liście przymiotnikowej ACL nie jest dobrze dopasowany do treści wypowiedzi studenckich. Przyjęta strategia analityczna wymaga weryfikacji oraz modyfikacji obecnego modelu klasyfikacyjnego.

Analiza korespondencji dla zmodyfikowanego modelu klasyfikacyjnego

Do budowania nowego modelu klasyfikacyjnego wykorzystano frekwencyjną listę przymiotników z analizy treści komentarzy studenckich i listę przymiotnikową ACL, które zostały połączone z modelem koncepcyjnym odnoszącym się do różnych wymiarów postawy wykładowcy. Wyboru modelu dokonano na podstawie przeglądu istniejących regulacji i kodeksów etycznych. Wśród analizowanych dokumentów znalazły się m.in.:

- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, (Dz.U. Nr 164, poz.1365) Rozdział 4, Art. 1 39-Art.150.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, (Dz.U. Nr 164, poz. 1365) Rozdział 6, Art. 211-Art.226.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 6 grudnia 2006 r., w sprawie szczegółowego trybu postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego wobec studentów, Dz. U. Nr 236, poz. 1707.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 14 marca 2007 r., w sprawie szczegółowego trybu postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego wobec nauczycieli akademickich, Dz. U. Nr 58, poz. 391.
- Kodeks DOBRE PRAKTYKI W SZKOŁACH WYŻSZYCH opracowany przez Fundację Rektorów Polskich uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich 26 kwietnia 2007 roku.
- AKADEMICKI KODEKS WARTOŚCI przyjęty na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniu 25 czerwca 2003 r.

• Kodeks Etyki Studenta Uniwersytetu Jagiellońskiego – Uchwała nr 20 Uczelnianej Rady Samorządu Studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 22 listopada 2011 r.

Do dalszej analizy wybrano model etyczny pracownika zawarty w Akademickim Kodeksie Wartości (AKW) opracowanym na Uniwersytecie Jagiellońskim i przyjętym na posiedzeniu Senatu w dniu 25 czerwca 2003 roku¹⁶. Kodeks ten jest kanonem dobrych reguł i obyczajów akademickich. Stanowi zapis podstawowych wartości, zasad i norm dotyczących postawy pracownika naukowo-dydaktycznego wobec siebie i innych osób. Wybór tego modelu był podyktowany spójnością koncepcji, która legła u podstaw tworzenia tego kodeksu oraz tym, że stanowi on wzorzec dla innych uczelni przy konstruowaniu własnych kodeksów wartości. Akademicki Kodeks Wartości UJ składa się z następujących 11 kategorii: prawda, odpowiedzialność, życzliwość, sprawiedliwość, rzetelność, tolerancja, lojalność, samodzielność, uczciwość, godność, wolność nauki i uczonej¹⁷. Pozycje te przyjęto jako podstawowe kategorie w klasyfikacji komentarzy studenckich. Podczas budowania nowego słownika klasyfikacyjnego okazało się jednak, że wypowiedzi studentów o prowadzących zajęcia nie pokrywają się z kategoriami z Kodeksu Wartości Akademickich. Wiele wypowiedzi odnosiło się do cech psychologicznych prowadzącego. Dlatego kategorie te uzupełniono o listę przymiotników ACL, frekwencyjną listę przymiotników zawartych w wypowiedziach studenckich oraz wyrażenia synonimiczne z najpopularniejszego internetowego słownika synonimów języka polskiego *Gdy Ci słowa zabraknie* i *Słownosieci*, polskiej wersji *Wordnetu*¹⁸. Utworzono także nową, zbiorczą kategorię: cechy osobowościowe prowadzącego. Ostateczne rozwiązanie (model klasyfikacyjny) jest połączeniem dwóch strategii analitycznych *bottom-up* i *top-down*. Dzięki temu uzyskano lepsze dopasowanie modelu do danych tekstowych. Efekty tego rozwiązania przedstawia tabela 3.

Analiza rozkładu częstości wystąpień kategorii słownika klasyfikacyjnego wskazuje, że najczęściej wskazywaną pozycją w komentarzach studenckich są cechy osobowościowe prowadzącego. Spośród kategorii powstałych na bazie Akademickiego Kodeksu Wartości wyróżniają się życzliwość, rzetelność i prawda. Pozostałe kategorie: tolerancja, wolność, godność) są rzadziej odzwierciedlane w komentarzach. Studenci postrzegają prowadzącego przede wszystkim przez pryzmat tego, jakim jest człowiekiem w relacji z nimi, a dopiero w dalszej kolejności zwracają uwagę na inne jego cechy.

¹⁶ https://www.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid=d63b4be0-5eee-4d94-bd32-3b1ccef396f6&groupId=10172

¹⁷ <http://www.uj.edu.pl/documents/10172/84597185/akademicki-kodeks-wartosci.pdf>

¹⁸ <https://www.synonimy.pl/>; <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/>.

TABELA 3. Rozkłady częstości występowania kategorii w modelu klasyfikacyjnym

| Kategorie | N Wystąpień kategorii | % Wystąpień kategorii | N Komentarzy | % Komentarzy | TF-IDF |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------|--------------|---------|
| Cechy osobowościowe | 47819 | 22,1% | 37168 | 28,8% | 25822,1 |
| Życzliwość | 38561 | 17,8% | 28999 | 22,5% | 24979,1 |
| Rzetelność | 37421 | 17,3% | 28727 | 22,3% | 24393,8 |
| Prawda | 23964 | 11,1% | 19233 | 14,9% | 19797,1 |
| Odpowiedzialność | 20348 | 9,4% | 17580 | 13,6% | 17604,0 |
| Uczciwość | 12819 | 5,9% | 11542 | 9,0% | 13432,8 |
| Samodzielność | 10859 | 5,0% | 9856 | 7,6% | 12123,7 |
| Sprawiedliwość | 9114 | 4,2% | 7873 | 6,1% | 11064,6 |
| Lojalność | 5366 | 2,5% | 4994 | 3,9% | 7575,3 |
| Tolerancja | 5199 | 2,4% | 4805 | 3,7% | 7426,6 |
| Wolność | 3536 | 1,6% | 3365 | 2,6% | 5598,1 |
| Godność | 1613 | 0,7% | 1566 | 1,2% | 3089,5 |

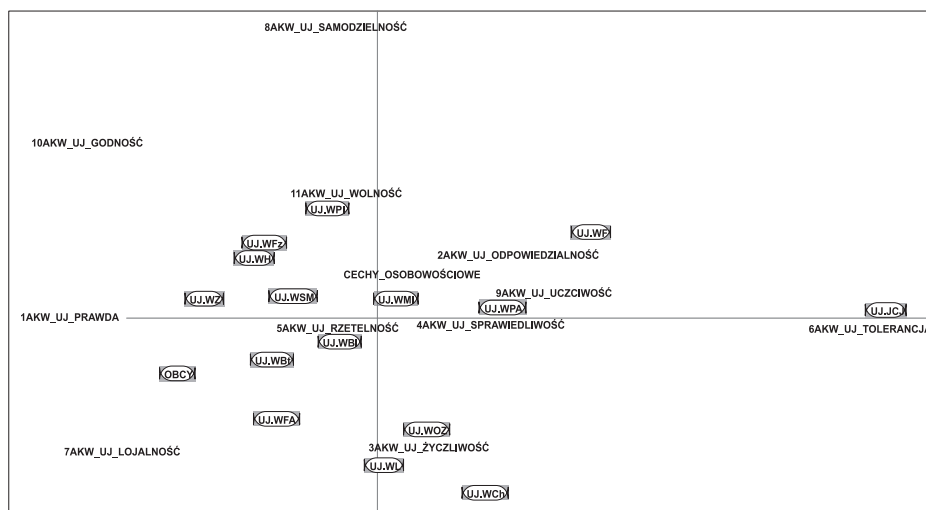
Źródło: Opracowanie własne.

W kolejnym kroku, podobnie jak w przypadku modelu opartego na liście ACL, sprawdzono użyteczność 11 kategorii klasyfikacyjnych plus kategoria cechy osobowościowe za pomocą analizy korespondencji. Podobnie jak wcześniej, utworzono tabelę kontyngencji: kategorie opisujące postawę prowadzącego x wydziały. Miarą współzależności między kategoriami i wydziałami była liczba wystąpień wypowiedzi w danej kategorii. Analiza tabelaryczna potwierdziła występowanie zależności między kategoriami klasyfikacyjnymi i wydziałami. W kolejnym kroku, zgodnie z logiką analizy korespondencji, przygotowano graficzną prezentację współwystępowania kategorii klasyfikacyjnych i wydziałów w przestrzeni n-wymiarowej. Wstępna ocena wyników analizy korespondencji pokazuje, że klarowną interpretację umożliwi odwzorowanie relacji między kategoriami i wydziałami w przestrzeni dwuwymiarowej (wartość skumulowanej, wyjaśnianej bezwładności to 77%, w pierwszym wymiarze 60%, w drugim 17%). W przypadku przestrzeni trójwymiarowej uzyskujemy wprawdzie 87% skumulowanej, wyjaśnionej bezwładności, lecz interpretacja jest trudniejsza¹⁹. Odsetek

¹⁹ Termin bezwładność (inercja) jest używany w analizie korespondencji analogicznie do występującego w statystyce pojęcia wariancji. Całkowita bezwładność jest miarą rozproszenia profili wokół odpowiednich przeciętnych profili. I tak całkowita bezwładność wierszy pokazuje, jak bardzo poszczególne profile wierszowe różnią się od przeciętnego profilu wierszowego. Jeżeli bezwładność jest bliska zeru, wtedy różnica między profilami a profilem przeciętnym jest niewielka,

wyjaśnionej bezwładności (inercji) informuje o tym, jak duże jest zróżnicowanie między kategoriami a wydziałami w zależności od przyjętego rozwiązania (przestrzeń dwu lub n-wymiarowa). Podstawą wyboru rozwiązania jest, podobnie jak w analizie czynnikowej, tzw. kryterium łokcia [Stanimir 2005: 62–65]. Ostatecznie w dalszej analizie zdecydowano się na prezentację zależności między wydziałami i kategoriami modelu klasyfikacyjnego w przestrzeni dwuwymiarowej. Wynik tej analizy przedstawia poniższy diagram.

DIAGRAM 5. Analiza korespondencji dla zmodyfikowanego modelu klasyfikacyjnego



Źródło: Opracowanie własne.

Graficzna prezentacja przeprowadzonej analizy korespondencji pokazuje, że studenci w zależności od wydziału, a tym samym pośrednio obszaru kształcenia, cenią sobie różne cechy postaw prowadzących zajęcia dydaktyczne. Na wydziałach Lekarskim i Ochrony Zdrowia podkreślaną cechą wśród prowadzących jest życzliwość. Zgodnie z Akademickim Kodeksem Wartości (AKW) cecha ta odnosi się do umiejętności tworzenia pozytywnej, pełnej wzajemnego zaufania atmosfery relacji uczeń – nauczyciel. Postawę opartą na życzliwości cechuje także wolność od małostkowości, zniechęcającego krytykanctwa, rywalizacyjnego pośpiechu i pozoracji merytorycznej działalności. Zasady życzliwości dotyczą przede wszystkim egzaminów i zaliczeń. Na wydziałach Biotechnologicznym i Biologicznym studenci zwracają uwagę na postawę rzetelności definiowaną

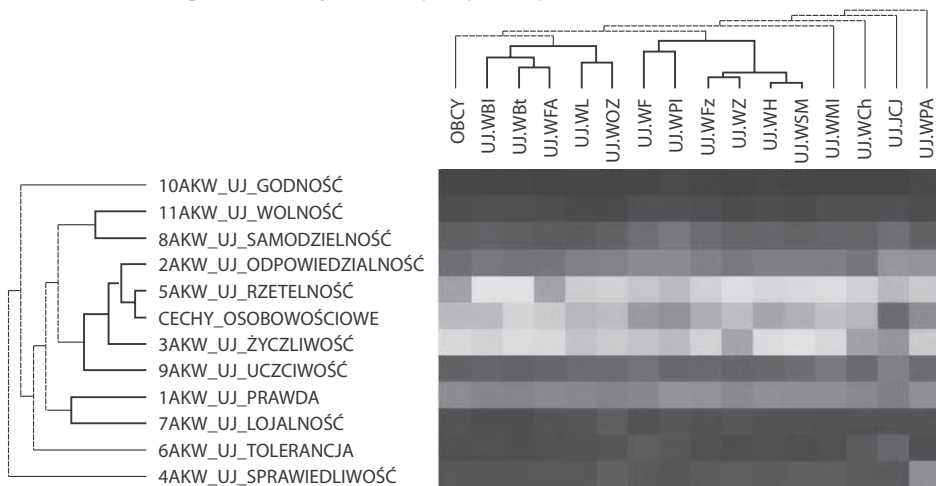
co oznacza niewielkie rozproszenie wokół profilu przeciętnego. Z kolei duża wartość bezwładności oznacza duże rozproszenie wokół profilu przeciętnego.

w AKW jako: solidność, rzetelny stosunek do faktów, do osiągnięć poprzedników oraz do języka, w którym buduje się teorie i w którym przekazuje się wiedzę. Rzetelność prowadzącego odnosi się również do skrupulatności faktograficznej i ścisłości logicznej, krytycyzmu i autokrytycyzmu, umiejętności przyznawania się do błędów i odstępowania od nieuzasadnionych, niesłusznych poglądów. Studenci wydziałów Polonistycznego, Filozoficznego i Historycznego cenią sobie u prowadzących wolność, która zgodnie z AKW jest warunkiem wyboru wartości takich, jak otwarty umysł, kreatywność czy kształtowanie się podmiotowości i możliwości samorozwoju w kontakcie z prowadzącymi. Cechy osobowościowe wśród prowadzących cenią sobie studenci wydziału Matematyczno-Informatycznego. Ciekawostką w tej analizie jest współwystępowanie kategorii tolerancja z Jagiellońskim Centrum Językowym. Zgodnie z definicją AKW tolerancja oznacza umiejętność uważnego wsłuchiwanie się w opinie innych, nawet w te przeciwstawne ogólnie obowiązującym, zwłaszcza osobistym. To otwieranie się na inne kultury i odmienne koncepcje, nawet te niezgodne z naukowymi i potocznymi ujęciami. Kształcenie językowe wydaje się rozwijać tę postawę.

Zastosowanie w analizie zmodyfikowanego słownika klasyfikacyjnego oparte go na koncepcji wartości akademickich w połączeniu z listą ACL i frekwencyjną listą przymiotników pokazuje, iż kategorie klasyfikacji komentarzy studenckich powiązane są z określonymi przedmiotowo obszarami kształcenia. Oznacza to, że prawdopodobnie rozwiązaniem trafniejszym z punktu widzenia interpretacji wyników w analizie korespondencji byłby podział komentarzy (a tym samym kategorii klasyfikacyjnych) zgodnie z logiką dziedzinową, według obszarów kształcenia, a nie wydziałów.

Interpretując wyniki analizy korespondencji, można również opisać wymiary przestrzeni rzutowania, w której występują wydziały. Każdej osi wybranej przestrzeni rzutowania można przyporządkować nazwy, co sprawia, że prezentacja wyników analizy korespondencji jest bardziej zrozumiała. Nazwy osi są przyporządkowywane na podstawie korelacji osi z punktami opisującymi nazwy cech lub kategorii. W analizowanym tu przykładzie skupienia punktów reprezentujących wydziały wyznaczają dwie osie, opisujące kategorie postaw prowadzących. Oś pierwsza może być opisana przez dwie kategorie: życzliwość i wolność/samodzielność. Natomiast oś druga przez postawę dążenia do prawdy i uczciwość/tolerancję. Oznacza to, że pozycja danego wydziału może być opisana w przestrzeni wyznaczonej przez cztery kategorie postaw prowadzących. Uzupełnieniem analizy korespondencji jest hierarchiczna analiza skupień, graficznie pokazująca łączenie kategorii analitycznych i wydziałów w klastry. Wynik tej analizy przedstawia diagram 6.

DIAGRAM 6. Grupowanie kategorii analitycznych i wydziałów



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza skupień pokazuje powiązania między kategoriami klasyfikacyjnymi (np. prawda-lojalność, wolność-samodzielność) oraz między wydziałami (np. WF i WPI, czy WL i WOZ). Oznacza to, że w toku dalszej analizy można rozważyć grupowanie skupionych blisko siebie kategorii klasyfikacyjnych lub wydziałów. Może to jednak prowadzić do zbyt dużego poziomu ogólności kategorii analitycznych, co może wpływać na interpretację wyników w analizie korespondencji.

Budowanie słownika klasyfikacyjnego jest procesem iteracyjnym polegającym na poszukiwaniu jak najlepszej korespondencji między kategoriami analitycznymi a analizowaną treścią. Proces ten ma na celu jak najmniejszą utratę informacji, a przebiega często w oparciu o eksperymenty z różnymi modelami koncepcyjnymi i klasyfikacyjnym²⁰. Proces ten wymaga szeregu różnych działań, które trudno tu pokazać, ze względu na ograniczoną objętość tego artykułu. Przykładowo uwzględniając wyniki analizy korespondencji dla zmodyfikowanego modelu klasyfikacyjnego opartego na koncepcji wartości akademickich, można pokusić się o zbudowanie słownika opartego na kontinuum kategorii, np. przez ważenie słów kluczowych lub zdefiniowanie cech biegunowo różnych. Ważnym etapem w budowaniu słownika klasyfikacji komentarzy studenckich dotyczących oceny zajęć dydaktycznych była analiza eksploracyjna i stworzenie modelu wypowiedzi opartego na liście ACL. Jednakże dopiero połączenie obu podejść

²⁰ Oznacza to występowanie w analizie korespondencji jak najmniejszej bezwładność całkowitej.

analitycznych (*top-down* i *bottom-up*) pozwoliło na pełniejszy wgląd w strukturę zależności między kategoriami opisującymi postawę prowadzącego, a wybranymi cechami opisującymi komentarze studenckie.

PODSUMOWANIE

Zastosowanie słownika klasyfikacyjnego i analizy korespondencji w odkrywaniu wzorów wypowiedzi na przykładzie komentarzy studenckich w ocenie zajęć dydaktycznych niesie za sobą nie tylko sukcesy poznawcze, ale także szereg problemów.

Wśród korzyści zastosowania zaproponowanej metody wymienić można następujące: za podstawę przyjmuje ona opracowanie tekstu oparte o tradycyjne podejście powszechne w analizie treści i jakościowej analizie danych; daje możliwość wykonania szybkiej analizy na dużych zbiorach danych tekstowych; jest procesem iteracyjnym, co pozwala na zwiększenie trafności narzędzia zbudowanego w jej efekcie; daje możliwość stosowania istniejących narzędzi klasyfikacyjnych jako elementów inspirujących analizę lub wzbogacających klasyfikację (np. lista przymiotnikowa ACL); jest punktem wyjścia dla wielowymiarowych analiz treści; jest podejściem rozwijającym się w ramach programu badawczego; pozwala na ewolucję narzędzi klasyfikujących, które stosowane mogą być dla nieeksplorowanych jeszcze tekstów.

Metoda ta wiąże się jednak z kilkoma problemami: wybór kategorii analitycznych trafnie odzwierciedlających analizowaną treść nie może opierać się tylko na analizie frekwencji słów i fraz, ale wymaga również budowy reguł odwzorowujących sposób użycia języka – konieczność ta zwiększa czasochłonność procesu analitycznego; analiza oparta na kategoriach słownikowych zbudowanych zgodnie ze strategią *bottom-up* może zakończyć się niepowodzeniem, jeśli słowa kluczowe słabo różnicują analizowane komentarze zgrupowane według danej zmiennej; opracowanie tekstów zgodnie z zasadami pre-processingu danych tekstowych jest procesem czasochłonnym; konieczność wielokrotnego wykonywania analiz (iteracyjność) zwiększa czasochłonność procesu analitycznego.

Analiza tekstów z zastosowaniem słownika klasyfikacyjnego daje dobre wyniki wtedy, gdy: po pierwsze realizowana jest jako proces iteracyjny (czasochłonny, ale zwiększający trafność klasyfikacji); po drugie wykorzystuje jako uzupełniające się strategie mieszane (*bottom-up*, *top-down*); po trzecie jest metodą nadzorowaną, a nie automatyczną – co jest gwarantem uzyskania pożądanego poziomu trafności klasyfikacji tekstów.

Z punktu widzenia semestralnej ewaluacji procesu dydaktycznego analiza oparta o zaproponowaną metodę dodaje do oceny ilościowej istotny aspekt jakościowy, opisujący postawy wykładowców. Ten efekt umożliwił zrozumienie ilościowych ocen w szerszym kontekście – mianowicie z punktu widzenia cech, jakie u wykładowców dostrzegają i akcentują studenci. Z drugiej strony zaproponowana analiza daje szansę na lepsze zrozumienie mechanizmu ocen studenckich. Pozwala ona również na sformułowanie kilku hipotez, dotyczących percepcji postaw wykładowców. Po pierwsze postawa etyczna nauczyciela akademickiego wydaje się swoistą postacią etyki nauczycielskiej (zawodowej) i jest związana z pełnioną rolą społeczno-zawodową. Rolę tą akcentował już Florian Znaniecki, rozważając zagadnienie postrzegania pracownika naukowo-dydaktycznego: nauczyciel jako naukowiec, mistrz, pedagog [Goćkowski 1984]. Tymczasem wydaje się, że obraz postawy etycznej nauczyciela akademickiego jest raczej odbiciem jego osobistego stosunku do studentów (formy interakcji, relacji prowadzący – student) niż konsekwencją przestrzegania zasad kodeksów środowiskowych. Przeprowadzona analiza pokazała, że komentarze studenckie nie dają się ani w prosty sposób, ani trafnie sklasyfikować przez model oparty na Akademickim Kodeksie Wartości. W komentarzach dominują bowiem cechy psychologiczne, które są najczęściej pochodną relacji osobistych wykładowca – student. Być może warta weryfikacji jest hipoteza dwubiegunowości światów etycznych. Zgodnie z nią studenci podkreślają rolę etyki spersonalizowanej, opartej w dużej mierze na cechach osobowościowych i psychospołecznych wymiarach relacji międzyludzkich. Tymczasem w świecie akademickim wydaje się dominować myślenie o relacjach sformalizowanych, opisanych przez kodeksy etyczne. Problem w tym, że akademickie kodeksy wartości odnoszą się głównie do obszaru postawy naukowo-dydaktycznej, a w mniejszym stopniu wprost do postawy dydaktycznej, co utrudnia ich kompleksowe wykorzystanie w analizie wypowiedzi studenckich.

Zaprezentowana w artykule analiza – poza wyzwaniem związanym z budową metody – związana jest również z innymi problemami. Wśród nich znajduje się także zagadnienie pozyskiwania komentarzy studenckich. Semestralna ewaluacja procesu dydaktycznego wymaga od każdego studenta wypełnienia kilku ankiet, zależnie od liczby zajęć, w których uczestniczył. Oznacza, to że oprócz wypełnienia standardowej ankiety ewaluacyjnej oczekujemy, by student w opisowy sposób ocenił każde zajęcia i każdego prowadzącego. Rozwiązanie takie ma oczywiście wady i zalety [Bryda 2012]. Dyskusyjny jest tu przede wszystkim problem trafności i rzetelności „pomiaru ewaluacyjnego”, ponieważ wyniki są częścią oceny okresowej pracownika naukowo-dydaktycznego. Rzetelność wyników jest związana z odsetkiem osób oceniających, ponieważ nadaje ocenie wiarygodność. Gdy

odsetek respondentów jest niewielki, pomiar staje się wrażliwy na jednostkowe preferencje (np. skrajne oceny), które nie muszą być tożsame z oceną grupy. Z kolei nałożenie na studentów obowiązku wypełniania ankiet ewaluacyjnych niesie za sobą ryzyko wystąpienia zjawiska reaktancji tj. przypadkowych ocen [Aronson 1997: 286]²¹. Które z tych rozwiązań jest lepsze? Trudno o jednoznaczną odpowiedź. Stąd w sytuacji, gdy nie jesteśmy w stanie uzyskać wysokiego odsetka ocen studenckich, niezwykle istotna staje analiza jakościowa, w tym przypadku analiza treści komentarzy studenckich. Proponując to rozwiązanie, wybieramy jednocześnie podejście oparte na metodologii *mixed methods*. Wykorzystywanie tej metodologii łączy w sobie to, co najlepsze z orientacji pozytywistycznej i konstruktywistycznej. Jej zastosowanie jest szczególnie przydatne w eksploracji dużych zbiorów danych oraz w sytuacji konieczności weryfikacji nowych nietestowanych jeszcze modeli koncepcyjnych. W opisanym projekcie strategia polegająca na zastosowaniu metod mieszanych oraz pracy zgodnie z logiką *bottom-up* i *top-down* dała czasochłonny, ale pozytywny efekt w postaci słownika klasyfikacyjnego, który pozwala identyfikować zróżnicowanie ocen postaw wykładowców zlokalizowanych w odmiennych jednostkach dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Akademicki Kodeks Wartości Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, https://www.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid=d63b4be0-5eee-4d94-bd32-3b1ccef396f6&groupId=10172 [dostęp: 27.01.2015].
- Aronson E., 1997, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Babbie E., 2008, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berelson B., 1952, *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe, I Il.: The Free Press.
- Bryda G., Jelonek M., Worek B., 2010, *Jak skonstruować dobre narzędzie do ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, (w:) W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Kraków: WS, ss. 5–76.
- Bryda G., 2012, *Strategia i bariery rozwoju uczelnianego systemu doskonalenia jakości kształcenia na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Alma Mater” 150/201, ss. 2–23.
- Bryda G., 2014, *CAQDAS, Data Mining i odkrywanie wiedzy w danych jakościowych*, (w:) J. Niedbalski (red.), *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bryda G., Tomanek K., 2014, *Od CAQDAS do Text Miningu. Nowotechniki w analizie danych jakościowych*, (w:) J. Niedbalski (red.), *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

²¹ Teoria reaktancji J. Brehma to „konceptja, wedle której zagrożenie wolności wyboru określonego zachowania powoduje wzbudzenie nieprzyjemnego stanu przeciwstawienia się”.

- Chapman P., Clinton J., Kerber R., Khabaza T., Reinartz T., Shearer C., K.M.T., Onwuegbuzie A.J., Jiao Q.G.**, 2007, *A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research*, „Journal of Mixed Methods Research”, 1(3), ss. 267–294.
- Fiske J.**, 2009, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław: Wydawnictwa ASTRUM.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D.**, 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Goban-Klas T.**, 2009, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goćkowski J.**, 1984, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Greene J.C.**, 2006, *Toward a Methodology of Mixed Methods Social Inquiry*, „Research in the Schools”, vol. 13, no. 1, pp. 93–98.
- Greenacre M.**, 1992, *Correspondence Analysis in Medical Research*, „Statistical Methods in Medical Research”, 1 (1), pp. 9–117.
- Hayek F.A.**, 1945, *The Use of Knowledge in Society*, „The American Economic Review”, vol. 35, no. 4, pp. 519–530.
- Lisowska-Magdziarz M.**, 2008, *Media powszednie. Środki komunikowania masowego i szerokie paradygmaty medialne w życiu codziennym Polaków u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lisowska-Magdziarz M.**, 2004, *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Martowska K.**, 2012, *Lista przymiotnikowa. Harrison G. Gough, Alfred B. Heilbrun Jr. Polska normalizacja*, Warszawa: Pracownia testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Neuman J.**, 1937, *Outline of a Theory of Statistical Estimation Based on the Classical Theory of Probability*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London A”, 23, pp. 333–380.
- Olejniczak K.**, 2008, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji*, (w:) K. Olejniczak Karol, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Powers D.M.**, 2011, *Evaluation: From Precision, Recall and F-Factor to ROC, Informedness, Markedness & Correlation*, „Journal of Machine Learning Technologies”, 2 (1), pp. 37–63.
- Skvoretz J.**, 1998, *Theoretical Models: Sociology's Missing Links*, w: A. Sica (red.), *What is Social Theory? The Philosophical Debates*, Oxford: Blackwell.
- Stanimir A.**, 2005, *Analiza korespondencji jako narzędzie do badania zjawisk ekonomicznych*, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Sady W.**, 2000, *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarego do Laudana*, Monografie FNP. Seria Humanistyczna, Wrocław: Wydawnictwo Funna.
- Tashakkori A., Teddlie C.**, 2003, *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomanek K.**, 2014a, *Analiza sentymentu – metoda analizy danych jakościowych. Przykład zastosowania oraz ewaluacja słownika RID i metody klasyfikacji Bayesa w analizie danych jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. X, nr 2, ss. 118–136.
- Tomanek K.**, 2014b, *Jak nauczyć metodę samodzielności? O „samouczących się” metodach analizy treści*, (w:) J. Niedbalski (red.), *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Tomanek K., Bryda G.**, 2014, *Odkrywanie wiedzy w wypowiedziach tekstowych. Metoda budowy słownika klasyfikacyjnego*, (w:) J. Niedbalski (red.), *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wimmer R.D., Dominick J.R.**, 2008, *Mass media. Metody badań*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Witten I.H., Frank E.**, 2005, *Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques*, Third Edition (The Morgan Kaufmann Series in Data Management Systems) 2nd edition, San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- Yung-Shen L., Jung-Yi J., Shie-Jue L.**, 2014, *A Similarity Measure for Text Classification and Clustering*, „IEEE Transactions on Knowledge & Data Engineering”, vol. 26, no. 7.

Krzysztof Tomanek
Grzegorz Bryda

EXPLORING ATTITUDES OF EDUCATORS BASED ON STUDENTS COMMENTS. CONTENT ANALYSIS USING A CLASSIFICATION DICTIONARY

Abstract

The use of knowledge about the semantics and pragmatics of speech and the logic of connections between elements of written statements, in combination with techniques from the Text Mining field, constitutes a new approach in qualitative data analysis. It requires the integration of knowledge from different fields of science i.e. sociology, linguistics, NLP (Natural Language Processing), logic and statistics. As a result of this union is possible to build classification dictionaries that support the process of analysis and knowledge discovery in large text collections. This perspective is derived from the traditional method of content analysis, but is less time-consuming and its solutions can be used in the analysis of contents that have not yet been explored. This article presents three different methodological approaches in the analysis of textual data, based on classification using a dictionary to discover the types of attitudes of academic teachers, as characterized by student's comments in teacher course evaluations at the Jagiellonian University in Krakow for the period 2008–2013. In this paper we show examples of a students' comments dictionary-based classification and the results, highlighting the advantages and benefits of applied approaches. Moreover we present basic measures describing the accuracy of such classification and multivariate analysis techniques, such as similarity measures in text analysis, hierarchical cluster analysis and correspondence analysis.

Keywords: dictionary – based classification, opinion analysis, text mining, content analysis, mixed methods.

KATARZYNA SZKARADNIK
Uniwersytet Śląski w Katowicach*

W „MECHANIZMACH SWOICH CZASÓW”. O NAPIĘCIACH MIĘDZY PERSPEKTYWĄ PRYWATNĄ A IDEOLOGICZNĄ W TEKSTACH JANA SZCZEPAŃSKIEGO, JANA WANTUŁY I JÓZEFA PILCHA¹

Streszczenie

Temat artykułu stanowią dynamiczne relacje między perspektywą prywatną a ideologiczną, jakie pojawiają się w tekstach socjologa Jana Szczepańskiego oraz bibliofilów i historyków amatorów Jana Wantuły i Józefa Pilcha. Wymienione postacie łączy pochodzenie z ewangelickich rodzin chłopskich z Ustronia na Śląsku Cieszyńskim i więzi rodzinno-przyjacielskie, a zinternalizowane w dzieciństwie wzory kulturowe przejawiają się w ich tekstach i wpływają na treść obydwu perspektyw. Ideologia bowiem jest w artykule rozumiana nie tylko jako doktryna narzucona np. przez władze PRL, lecz jako zespół poglądów służących orientowaniu zbiorowego działania. Z takiego stanowiska autorka przygląda się zarówno dziennikom, wspomnieniom, listom, jak artykułom i esejom bohaterów szkicu, aby udowodnić brak odpowiedniości: zapiski osobiste – perspektywa prywatna, publikacje – ideologiczna. Rozważa najpierw kwestię prawdy diarystyki, cele pisania dzienników oraz zależność ich treści od zamierzonego wykorzystania np. w publikacjach. Szczepański, Pilch i Wantuła nie tylko zawarli w oficjalnych wydawnictwach wizje rzeczywistości niezupełnie zgodne z oficjalną ideologią, ale przede wszystkim w ramach owej ideologii krzewili ideologię przez siebie wybraną.

* Mgr, Wydział Filologiczny, Instytut Nauk o Literaturze Polskiej, Zakład Historii Literatury Poromantycznej; e-mail: kasiorek1987@tlen.pl

¹ Artykuł powstał w ramach projektu finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2012/07/N/HS2/00966.

Mobilizowali społeczeństwo do dbania o dobro wspólne przez rzetelną pracę, gospodarność, oszczędność itp., wiążąc te cechy z etosem protestanckim i cieszyńskim. Na koniec autorka wskazuje, jak teksty bohaterów artykułu oraz ich biografie symboliczne są obecnie używane do kształtowania wspólnoty lokalnej w ich rodzinnych stronach.

Słowa kluczowe: autobiografizm, dzienniki, ideologia, Śląsk Cieszyński, Jan Szczepański, Jan Wantuła, Józef Pilch

WPROWADZENIE

Tytułem wprowadzenia pokrótce scharakteryzuję bohaterów artykułu oraz problem leżący na przecięciu zagadnień społecznych i analizy dyskursu i przybierający w ich tekstach znamienne oblicze. Jana Szczepańskiego (1913–2004) przedstawiać zapewne nie trzeba; był znanym socjologiem stojącym w latach 60. na czele International Sociological Association, wiceprezesem PAN, a także m.in. posłem i przewodniczącym Rady Społeczno-Gospodarczej przy Sejmie PRL. Jan Wantuła (1877–1953) to jego wuj, pisarz ludowy, bibliofil, historyk amator, z zawodu hutnik, którego autor *O indywidualności* przywoływał jako egzemplifikację złożonych stosunków społecznych na Śląsku Cieszyńskim [Szczepański 1973b: 220]. Z kolei Józef Pilch (1913–1995) – również ceniony historyk regionu (samouk) i bibliofil, z zawodu księgowy w PSS „Społem” – Wantułę uważał za swojego mentora, a ze Szczepańskim uczęszczał do klasy w szkole powszechnej i w starszym wieku odnowili kontakty. Wszystkich trzech zespały zatem więzi pokrewieństwa lub przyjaźni, a dodatkowo pochodzenie z chłopskich rodzin luteranckich z Ustronia, czy też ogólniej: zaplecze kulturowe, które nie pozostało bez wpływu na ich stosunek do rzeczywistości [Szkardnik 2014] oraz na jego manifestowanie się w tworzonych przez nich tekstach.

Do jakich tekstów zamierzam się więc odnieść i dlaczego można w nich natknąć tytułowe napięcia? Otóż przyjrzę się fragmentom² zarówno tzw. literatury dokumentu osobistego (dzienniki, wspomnienia, korespondencja), jak i artykułów publicystycznych, esejów, szkiców Pilcha, Wantuły i Szczepańskiego pod kątem dynamiki zawartego w nich podejścia autorów do kwestii społeczno-politycznych. Sygnalizując napięcia i dynamikę, zwracam uwagę na zdradliwość intuicji podszywanych przez skonfrontowanie ze sobą pojęć „prywatnego” i „ideologicznego”, mianowicie pejoratywnego wydzwisku tego drugiego, zarazem zaś pozytywnego

² Przywoływane tu przykłady można uznać za reprezentatywne dla wymowy całej spuścizny autorów.

nacechowania pierwszego jako jego antytezy. Toteż trzeba wyjaśnić, że przez „ideologię” rozumiem „względnie usystematyzowany zbiór poglądów jakiejś grupy społecznej, których funkcją jest orientowanie zbiorowego działania”, a także poglądy danej osoby, odzwierciedlające jej przeświadczenia i postawy społeczne [A–Z... 1996: 333]. Wybrałam tę encyklopedyczną definicję, ponieważ wskazuje marginalizowane niekiedy, acz niebagatelne aspekty ideologii: po pierwsze, ukierunkowanie na realizację założonych interesów grupowych, po wtóre, jej powszechną obecność w światopoglądzie jednostki, nie tylko pod postacią narzuconej „fałszywej świadomości”. Na tym tle uwidacznia się nietożsamość stanowiska indywiduum z „perspektywą prywatną”. Ta ostatnia odnosi się do spraw nieoficjalnych, osobistych, egzystencjalnych, dotyczy zatem sfer istnienia, które (w typie idealnym) można odizolować od zbiorowego życia „na agorze”³. Do napięć na ich styku dochodzi, gdyż nie mamy tutaj do czynienia ze stanem statycznym, lecz z dynamicznym sprzężeniem. Naświetlę zatem relacje pomiędzy tytułowymi perspektywami zgodnie z rozpoznaniem, że ich nieustanna dialektyka przenika zarówno osobiste zapiski, jak i publikacje autorów. Innymi słowy, podobnie jak w przypadku wyróżnionych wyżej perspektyw, nie da się tu wykazać klarownej opozycji dwóch rodzajów piśmiennictwa, wbrew nasuwającej się paraleli: pisma osobiste – perspektywa prywatna, publikacje – ideologiczna.

Wysuwając owe problemy na plan pierwszy, jako antropolog literatury skoncentruję się na zależnościach pomiędzy uwikłaniem analizowanych tekstów w rzeczywistość czasów, w których powstawały a kategoriami narratologicznymi – m.in. implikowanym czytelnikiem, punktem widzenia, sposobami werbalizowania zdarzeń i idei – oraz ich stosunkiem do innych elementów dyskursu [Głowiński 1997a: 224]⁴. Kategorie te zależą bowiem tyleż od gatunku piśmiennictwa, jego przeznaczenia (np. czy i gdzie dany tekst miał być publikowany), co od bieżących okoliczności historyczno-społecznych i wzmiankowanego już zaplecza kulturowego autorów. Warto jeszcze podkreślić, że wydaje się redukcjonizmem uznanie podmiotów wypowiedzi omawianego typu (niefikcyjalnych) za instancje niezależne od twórców „z krwi i kości”⁵, czyli za byty wyłącznie tekstowe. Zarazem jednak autorów empirycznych uważam za podmioty skore-

³ Określenia tego używa ustronński socjolog dla nazwania sfery działalności publicznej, przeciwstawianej światu wewnętrznemu (indywidualności) [Szczepański 1984: 8].

⁴ Głowiński uzasadnia przydatność tych kategorii, dotyczących płaszczyzny wypowiedzenia, nie tylko w analizie literatury *sensu stricto*.

⁵ Por. też kategorię empirycznego podmiotu wypowiedzi, którą Ryszard Nycz wprowadza dla nazwania sytuacji, kiedy piszący sygnalizuje w tekście swoje życiowe doświadczenia [Nycz 2001: 63–64].

lowane z zapis(yw)aną narracją, w rezultacie zaś spoglądam na życiorysy prezentowanych postaci jako na fenomen dyskursywny, tj. legendę, tekst i biografię symboliczną [Stabro 1993: 376]. Piszący daje się bowiem poznać poprzez teksty (także te, które o jego życiu układają inni) osnute wokół charakterystycznych symboli i idei, a nieraz intencjonalnie lub mimowiednie tworzy własną legendę, do czego powrócę w zakończeniu poniższych rozważań.

PRAWDA DIARYSTYKI A JEJ ODBIORCY

„Chodzi tu, oczywiście, o uchwycenie, [...] świadectwo czasu” [Szczepański 2013a: 321] – ten cytat z *Dzienników z lat 1945–1968* zdaje się wyrażać koronną intencję diarystów. Być może nawet mowa w pierwszej kolejności nie o prawdzie na temat wydarzeń wbrew ich oficjalnie głoszonej wersji, ale po prostu o oddaniu „esencji” tudzież atmosfery pewnego momentu dziejów oraz aktualnego odbioru spraw o ponadindywidualnym znaczeniu przez tzw. zwykłych ludzi, często niedoinformowanych i niesilących się na obiektywizm. W taki sposób dzienniki stają się „znakami czasu”. Niemniej do jego „uchwycenia” w tym sensie dochodzi też – wbrew autorom – w tekstach zupełnie innego rodzaju. Śladem uwikłania pisarstwa w „określoną epokę”⁶ są np. efekty cenzury prewencyjnej, która choćby w okresie PRL lub zaborów wpływała na kodowanie w wydawnictwach (obiegu jawnego) treści niemile widzianych przez władze, zmuszała do przemilczeń czy użycia języka ezopowego. Dlatego niezbędna jest dziś znajomość konwencji ówczesnie przejrzystych dla pokaźnej części (czytającego) społeczeństwa.

O ile takie „uchwycenie czasu” stanowi frapujący przedmiot badań, o tyle dla piszącego niemożność komunikacji *expressis verbis* stanowi drastyczne ograniczenie. Stąd dla wielu – nie tylko wszak zawodowych pisarzy – azyłem „prawdziwych” poglądów stały się diariusze intymne, zapełniane z nadzieją, że w nieokreślonej przyszłości pomogą odkłamywać rzeczywistość czy, mówiąc łagodniej, odsłonią jej rozmaite strony. Pilch w swoim dzienniku odnotowuje, jak na spotkaniu Polskiego Towarzystwa Historycznego w Cieszynie leciwy (zatem niemający nic do stracenia) pastor i działacz społeczny akcentował potrzebę tworzenia szczerych pamiętników, które – choć wówczas bez szans na publikację – „będą jednak przechowywane i może kiedyś historyk z nich skorzysta”, po zniknięciu, jak to ujmuje bibliofil, szkodliwej cenzury [Pilch 2013: 42]. Z kolei w 1979 r. lekturę książki Walerego Piśarka *Prasa – nasz chleb powszedni* komentuje: „Szkoda, że autor nie mógł napisać o »wolności prasy« w państwach

⁶ Robię tu, oczywiście, aluzję do wiersza Stanisława Barańczaka pod takim tytułem.

socjalistycznych i jakichkolwiek możliwościach propagandy antysocjalistycznej u nas⁷⁷.

Niemniej prawdziwość diarystycznych wynurzeń wzięłam w cudzysłów, gdyż owo pojęcie nieuchronnie pociąga za sobą kontrowersje natury epistemologicznej i aksjologicznej. Skłaniam się ku tezie, że choć bez wątplenia nie sposób трактовать tekstu autobiograficznego niczym wiernego zwierciadła faktów⁸, to nawet manipulacja nimi (od stroniczej selekcji po przejaskrawione oceny) buduje pożądaną obraz piszącego, a więc poniekąd jest zapisem jego poglądów [np. Lang 2006: 141]. (Przykładowo, znaczenie miałyby odkrycie wyolbrzymiania przez kogoś swego udziału w konspiracji). Jeśli więc upublicznianie dzienników doby PRL po transformacji ustrojowej rzuca nowe światło na minioną epokę, to nie dlatego, że przedstawiają one jednorodny – i prawdziwy – negatyw ówczesnego oficjalnego wizerunku rzeczywistości, lecz raczej problematyzują kategorię politycznego zaangażowania. Zazwyczaj bywa ono bowiem eksplikowane w fabułach o uwiedzeniu przez „fałszywą religię” lub o oportunistycznym karierowiczostwie, te zaś wpisują się w metanarrację społecznego oporu i obcości władzy, podczas gdy *de facto* zaangażowanie tak czy inaczej dotyczyło większości społeczeństwa i posiadało różne odcienie [Chmielewska 2013: 44–45, 48]. Niniejsza kwestia wymaga subtelnych analiz, szczególnie w odniesieniu do osób publicznych. Znakomicie ukazują to powojenne zapiski autora *Czasu narodu* jako *exemplum* zmagania wielu intelektualistów, oscylujących między koniecznością działania w konkretnych warunkach historyczno-politycznych a niezgodą na nie. Do diarystycznych świadectw owego dylematu stosuje się stwierdzenie, które orientacja badawcza zwana nowym historyzmem przejęła od dekonstrukcji: „Historii nie wolno oddzielać od tekstualności, a kryzys nierozstrzygalności, wszechobecnej w literaturze, może dotknąć każdy tekst” [Greenblatt 2006: 68]. Innymi słowy, teksty niebędące beletrystyką wcale nie są bardziej jednoznacznym wykładnikiem okoliczności historycznych, co udaremnia próby zerojedynkowych odczytań (typu: za ideologią albo przeciw niej).

Trudność w omawianym wypadku polega na tym, że np. poglądy Szczepańskiego nie zmieniły się na zasadzie wolty ani nie ewoluowały linearnie. Mimo licznych zastrzeżeń pod adresem PZPR, mimo zdruzgotania pacyfikacją opozycjonistów w Polsce w 1968 r. i ingerencją Układu Warszawskiego w Cze-

⁷ Rękopis dziennika Pilcha, kopia w zbiorach autorki artykułu, redagującej owe zapiski do druku; notatka z 28.08.1979 r.

⁸ „Autobiograf nie jest kimś, kto mówi prawdę o swoim życiu, ale kimś, kto powiada, że ją mówi” [Lejeune 2007: 2].

chosłowacji oraz pomimo naocznej obserwacji reżimu Breżniewa, socjolog trwa przy stanowisku bliskim pozytywistycznej koncepcji „pracy u podstaw”. Zestawiwszy różne racje, z misjonarskim zacięciem przekonuje: „[...] trzeba z nimi [tj. obywatelami ZSRR – K. Sz.] żyć, pracować, pomagać im, włączyć ich w świat” [Szczepański 2013a: 429]. Kogo przekonuje? Po pierwsze siebie, obiektywizując własne rozterki i refleksje w tekście, który umożliwi nie tylko ich utrwalenie, ale też zgłębianie⁹ i nabranie wobec nich dystansu¹⁰. Można przyjąć, że autoanalityczna, krytyczna natura jego dziennika pozwala uznać go za reprezentację dyskursywnej strategii filozofowania literaturą, w której podmiot zobowiązuje się nie tyle mówić prawdę (co jest wyznacznikiem autobiografizmu)¹¹, ile myśleć i dać temu wyraz najlepiej, jak potrafi [Michalski 2003: 55]. Po drugie, Szczepański przekonuje potencjalnego (implikowanego) czytelnika, którego zdaje się uwzględniać np. wtedy, kiedy zawczasu tłumaczy swoją postawę i dokonywane wybory poprzez szerszy kontekst. *Notabene*, już po transformacji, w *Polskich losach* (1993) wychodzi jakby z drugiego bieguna (tzn. od jednostkowego ku powszechnemu): w dociekaniach na temat przyczyn akceptacji przez intelektualistów powojennego systemu można rozpoznać niewyartykułowane wprost uogólnienie osobistych motywów.

Analogie u Pilcha odnajdziemy zarówno w ambiwalentnym stosunku do realiów politycznych, jak i w intymno-publicznej autoprezentacji, choć autor również nie zamierzał drukować zawartości 14 grubych zeszytów, przeznaczonych raczej do użytku własnego i rodziny. Aczkolwiek nie zwraca się wprost do odbiorcy, posługuje się niekiedy formułami typowymi dla prelekcji, które w roli popularyzatora historii często wygłaszał, np.: „Przedstawię klasyczny przykład »ekonomicznego« myślenia i »poprawę« sytuacji [...], jaka ma wystąpić po zjeździe PZPR”¹². Dziennik bibliofila nie stanowi suchej kroniki wydarzeń; w swej heterogeniczności przypomina *silva rerum*, ale też to, co Foucault pod nazwą *hypomneumata* charakteryzuje jako zapiski „służące do utrwalania rzeczy ulotnych” i wykorzystywane jako przewodniki duchowe:

⁹ Por. cytat z recenzji *Dzienników politycznych 1958–1962* Mieczysława Rakowskiego: „W miarę rozwoju jego pisarstwa prowadzenie dziennika staje się jego twórczością historyczną i politologiczną, częścią działalności poznawczej” [Szczepański 1998: 29].

¹⁰ „Diarystyczny zapis [...] to kontrolowane opowiadanie sobie siebie, środek troski o »ja«, przydatny nie tylko w momencie pisania, ale także później – przy korzystaniu z czasowym i mentalnym dystansem z diarystycznego materiału” [Marszałek 2004: 118].

¹¹ Por. przypis 8.

¹² Rękopis dziennika Pilcha, kopia w zbiorach autorki artykułu; notatka z 28.12.1971 r.

Tworzyły one materialną pamięć rzeczy przeczytanych, usłyszanych lub przemyślanych, stanowiły ich skarbiec, z którego czerpano materiał do późniejszych lektur, rozważań lub systematycznych traktatów, w których wytaczano argumenty i działa przeciwko ułomnościom [...] [lub] radzono, jak wybrnąć z trudnych sytuacji [...] [Foucault 1999: 306].

Pilch notuje własne i cudze wspomnienia, opinie i fakty, które potem powrócą w jego opracowaniach historycznych, a z drugiej strony zamieszcza w brulionie cytaty ze swoich wystąpień publicznych. U obu autorów treści subiektywne pojawiają się więc także w wydawnictwach poświęconych zagadnieniom społeczno-politycznym, czyli – gdyby spojrzeć z przeciwnej perspektywy – owe prace są silnie nasycone prawdami i sądami osobistymi. W dalszej części ukazę dokładniej, w jaki sposób zarówno w tekstach prywatnych, jak i publikacjach „własne” wizje prezentowanych postaci zderzają bądź przenikają się z ideologią promowaną przez władze PRL.

ROZUMIENIE SWOJEGO CZASU A SYNTEZA DOŚWIADCZENIA

Znamiona *hypomneumatów* w znaczeniu źródła rad i życiowych dewiz nosi również dziennik Szczepańskiego. Autor nieustannie projektuje dla siebie cele, metodycznie planuje działanie, ale też powraca wspomnieniami do dzieciństwa osadzonego w tradycyjnej kulturze Śląska Cieszyńskiego i do marzeń snutych przy pasieniu krów, by dzięki retrospekcji określić podłoże swojej indywidualności i wytyczać trajektorię jej rozwoju¹³. Nie poprzestaje wszakże na samostrowaniu; tezy dotyczące zarządzania czasem i twórczej aktywności generalizuje i upowszechnia m.in. w esejach czy książeczce dla młodzieży pt. *Zapytaj samego siebie*. Dla odróżnienia tych pouczeń od prasowych sloganów legitymizuje je własnym doświadczeniem, ową „perspektywą prywatną”. W połowie lat 80. wyznaje w artykule na łamach „Odry”:

Jako człowiek, który pracę [...] w gospodarstwie chłopskim rozpoczynał jeszcze przed pójściem do szkoły i który spędził kilka lat na robotach przymusowych, wiem, że praca może być wysiłkiem brutalnym, niszczącym, wzbudzającym [...] najgorsze nastawienia i popędy [Szczepański 1986b: 6].

W *Wizjach naszego życia* socjolog wiele uogólnień odnoszonych do zakładanej w tytule wspólnoty (raz generacyjnej, raz narodowej, raz ludzkiej) opiera

¹³ Także pisany na bieżąco dziennik spełnia bowiem funkcję, jaką badaczka przypisuje autobiografii: „W tej dwukierunkowości oddziaływania przyszłości, to znaczy kierunku oglądu przeszłości z perspektywy jutra oraz kierunku modelowania jutra podług miary doświadczeń przeszłości, ujawnia się hermeneutyczna kolistość motywów spisywania autobiografii” [Lubas-Bartoszyńska 1993: 43].

na autopsji. Dzieje się tak nie tylko, gdy przemawia wprost w pierwszej osobie, ale też choćby wówczas, gdy ilustruje pęd młodzieży do ideologii, które obiecują sprawiedliwość i równość, fascynacją „gimnazjalistów w małym mieście granicznym, [...] z niskich klas społecznych” na przełomie lat 20. i 30. „wyidealizowaną postacią socjalizmu” [Szczepański 1995: 49]. Także inne eseje, w których autor rozważa dany problem, usiłując wyłuskać reguły z tego, co partykularne, doskonale przystają do charakterystyki narracji proponowanej przez Haydena White’a. Amerykański teoretyk historiografii definiuje ją jako „każdą formę literacką, w której głos narratora wznosi się ponad niewiedzę, niezrozumienie i niepamięć, zmierzając do skierowania naszej uwagi na zorganizowany w pewien sposób fragment doświadczenia” [White 2010: 18]. Rzeczony szkice – pozornie roztrzaskające „naturę człowieka” (por. *Sprawy ludzkie*) – są bowiem zapisem organizowania osobistych doświadczeń.

Szczepański nieraz był przez dziennikarzy proszony o formułowanie życiowych dyrektyw¹⁴, gdyż przywarła do niego opinia mędrca, który kwestie fundamentalne potrafi rozpatrywać w przystępnej formie. Co upoważniało go do tej roli? W diariuszu rejestruje on swoje wrażenie, iż pojmuje dookolny bieg spraw, w dodatku intelektualistom przypisuje zadanie poznania przed innymi „mechanizmów swoich czasów” [Szczepański 2013a: 212], dlatego też pociąga go marksistowska wizja racjonalnego sterowania procesem dziejowym. Idealistycznym nierozumieniem rzeczywistości nazywa w 1959 r. jałowy bunt, nieodpowiedzialną „opozycję dla opozycji” [Szczepański 2013a: 92]. W tych prywatnych zapiskach notuje w stylu cechującym bardziej odezwę: „Trzeba współpracować tam, gdzie to jest w interesie narodu, [...] z myślą o konstruktywnym programie podnoszenia gospodarczego i moralnego [...]” [Szczepański 2013a: 92]. Chodzi tutaj o program realistyczny, tzn. adekwatny do panujących warunków, acz niekoniecznie je aprobujący.

W podobnym tonie powinnościowym wypowiada się autor w artykułach na temat strategii życia. Również w późniejszych latach, nawiązując do wspólnych doświadczeń, przekonuje, że wojna czy kryzys należą raczej do norm niż wyjątków, zatem mądrze jest brać je w rachubę w swoim życiowym planie [Szczepański 1999a: 137]. Nie można więc uznać, iż Szczepański po prostu wtóruje propagandzie w hurraoptymistycznej narracji. Z jednej strony nawet w 1991 r. napomina w esej *Myślenie o przyszłości*: „Każdy obywatel powinien wiedzieć, do czego zmierzamy jako całość; jak realizacja celów narodowych zabezpiecza jego cele

¹⁴ Wprost o takie *credo*, które sprawdziło się w jego życiu, prosi redaktor naczelny „Płomyka” i zamieszcza zalecenia uczonego pod postacią kserokopii rękopisu [*Wszyscy...* 1982: 6–7].

[...] osobiste”, wyraża też wiarę w istnienie „nakazów okresu historycznego” [Szczepański 1999b: 235, 236]; z drugiej, zarówno w jego przedwojennych, jak i powojennych notatkach natrafimy na wiele druzgocących spostrzeżeń. Ponieważ dzienniki poddane są fluktuacjom wydarzeń, ich „konstrukcja” stanowi epifenomen „kompozycji” biografii oraz „kompozycji” historii [Głowiński 1997b: 144], dochodzi w nich do głosu bezradność człowieka, który stwierdza, że prawideł czasu nie sposób przeniknąć, społeczeństwa zaś – zracjonalizować¹⁵.

Diariusz socjologa raz po raz zdradza to napięcie między doświadczeniem jednostki uwikłanej w „mechanizmy swoich czasów” a postulatem ich zrozumienia, zgodnym z ideologią marksistowską. Nie inaczej rzecz wygląda z innymi elementami owej ideologii. Chociaż bowiem w 1948 r. nie była odosobniona ocena, że „postęp jest znaczny, [...] zbliżamy się do zrealizowania zapowiedzi demokracji ludowej, dotyczącej podniesienia stopy dobrobytu” [Szczepański 2013a: 57], to przecież już trzy lata wcześniej autor obnaża metody ZSRR, a o wujku Ludwiku, więźniu Auschwitz i Gusen zmarłym w Linzu, pisze: „Umarł wolny. Umarł z przeświadczeniem, że komunizm zwyciężył. Nie widział już komunizmu w stalinowskim wydaniu” [Szczepański 2013a: 45].

INDYWIDUALNOŚĆ W SZCZELINACH IDEOLOGII

Losy drugiego wuja, Wantuły, według wspomnieniowego eseju krewniaka przedstawiały się odwrotnie: „[...] doczekał socjalizmu, który był marzeniem jego robotniczej młodości, by spotkać rozczarowanie stalinizmu” [Szczepański 2013b: 93]. Postać tego bibliofila ciekawie pokazuje, jak ideologia zawłaszcza pisanie. Jeśli wiązał on nadzieje z socjalizmem, to jednak nie wówczas, gdy ten ostatni rozmijał się z interesem Polski. Postawę wuja socjolog eksplikuje w artykule z 1953 r.:

[...] dostateczne wykształcenie się świadomości klasowej Wantuły utrudniał fakt, iż był on właścicielem małego gospodarstwa chłopskiego. Nie dostrzegał on również, że sprawa wyzwolenia narodowego łączy się bez reszty ze sprawą wyzwolenia społecznego, [...] w specyficznych warunkach cieszyńskich ulegał złudzeniom solidarystycznym [...] [Szczepański 1973b: 224].

Chociaż dzisiejszego czytelnika zapewne razi ta frazeologia, była ona sztafą-żem nieodzownym, by w ogóle móc opowiedzieć o Wantule i o sytuacji na Śląsku Cieszyńskim, gdzie ewangelicy podtrzymywali polskość, znaczenie szlachty było

¹⁵ „Oczywiście, że znaczna część jego [człowieka – K. Sz.] działań jest logiczna, lecz gdy aspiracje, potrzeby i popędy są silne, jego postępowanie może być szaleńcze” [Szczepański 1987a: 18].

niewielkie (istotną rolę odgrywały inne podziały i animozje, typowe dla pograniczy), a od XIX w. analfabetyzm był rzadkością nawet wśród chłopów. Sam bibliofil – przez komunistycznych publicystów kreowany na bojownika przeciw kapitalistom – w prywatnej korespondencji z pastorem Franciszkiem Michejdą już w 1905 r. zarzuca agitatorom socjalistycznym „dużo szumnych frazesów” [Wantuła 1967: 8], z kolei po II wojnie światowej ubolewa w liście do bibliografa Ludwika Brożka: „Niedługo suchej nitki nie zostanie z naszych pisarzy, żeby jej na kolor ultraczerwony nie [...] przefarbiono, albo też nie będzie pisarza polskiego sprzed 1939, którego by nie spotwarzano” [Wantuła 1967: 110–111]. Konstatuje istnienie ostrzejszej cenzury niż za „wielkiej wojny”, czego skądinąd dowodzi wyimek z wydanego trzy lata po śmierci autora tomu jego szkiców i artykułów. Przypis objaśnia, że wykropkowania dokonał w 1916 r. cenzor austriacki, lecz przecież w późniejszym okresie PRL najprawdopodobniej zostałyby wykreślone także następujące słowa, niebudzące obiekcji cenzury w czasie tzw. odwilży: „Ludzie mają do czynienia z zadrukowanym papierem, a to nawet tacy, co nigdy nie drukowanego do rąk nie brali. Te zadrukowane papiery to kartki na chleb, cukier itd. Czytają bardzo dużo najrozmaitszych rozporządzeń...” [Wantuła 1956a: 54].

Oprócz włączenia w poczet krzewicieli socjalizmu, prezentowano Wantułę jako uosobienie twórczej siły „mas ludowych”; nawet Szczepański pisze o nim w podobnym duchu, by „przemycić” własną koncepcję indywidualności. W tekstach socjologa nieraz zauważa się tę dialektykę pomiędzy wymiarem prywatnym a ideologicznym, kiedy oddanie ukłonu w stronę systemu pozwala zarazem skrytykować go oraz wyrazić wyznawane przez siebie idee. Metaforycznie mówiąc, Szczepański znajduje w propagandowej narracji szczeliny, które wypełnia swoją treścią. W 1974 r. w przedmowie do książki Znanińskiego argumentuje, że ideał „ludzi dobrych i mądrych” był zbieżny z dezyderatami wychowania socjalistycznego i że choć autor *Upadku cywilizacji zachodniej* – nie wiedząc o „reczywistych procesach rozwoju” w ZSRR – ulegał obiegu opinii, z jego dzieła płynie ważny wniosek, by nie traktować zachowań „nadnormalnie twórczych” niczym zagrożenia ideologicznego [Szczepański 1974: XX–XXIV]¹⁶. Pilch we *Wspomnieniach działaczy spółdzielczych* stwierdza co prawda, że spółdzielnia to wyzwolenie pracy od kapitalistycznego ucisku, ale subtelnie zaznacza pewną rezerwę wobec realiów ustrojowych, wzmiankując, że pod koniec okupacji

¹⁶ O wadze tego problemu dla uczonego świadczy m.in. założenie przez niego Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci (wybitnie uzdolnionych), zob. też artykuł *Talenty nie mieszczą się w przepisach* [Szczepański 1986c: 1, 9].

ludziom z jego otoczenia było obojętne, jaki kształt przybierze Polska – byleby już nastąpiła [Pilch 1973: 331, 334].

U Szczepańskiego osobiste przeświadczenia nierzadko korespondują z obowiązującą ideologią, np. kiedy w 1933 r. w liście do Wantuły akcentuje potrzebę stworzenia „człowieka humanizmu – [...] pełnego, wierzącego w siebie i swój realny świat”¹⁷; a w dobie PRL napomina w artykule publicystycznym, by wdrożyć zakładane przez socjalizm wzory konsumpcji oraz styl życia, tak aby konsumpcja stanowiła nie cel, lecz środek do rozwijania osobowości człowieka twórczego [Szczepański 1987b: 29]. Jest więc konsekwentny w zapatrywaniach na aktywność i odpowiedzialność, gdy w 1980 r. oponuje przeciw zrzucaniu całej winy za kryzys na system, bez refleksji nad jakością i etyką własnej pracy [Szczepański 1983: 93–94]. Podobne osądy napotkamy w dzienniku Pilcha.

UCIECZKA PRZED IDEOLOGIĄ OFICJALNĄ I IDEOLOGIE WYBRANE

Chociaż *journal intime* z samej nazwy wydaje się oazą prywatności, nie sposób uciec w nim przed presją aktualnej polityki i ideologii, przeto również bohaterowie artykułu poszukują azylu od nich w innego rodzaju tekstach. Wuj Szczepańskiego wspomina o swoim pastorowi Oskarowi Michejdzie w 1950 r.: „[...] stare metryki mogą nam niejedno wyświetlić [...]. Jeno trzeba w nich umiejętnie czytać. To może być przyjemniejsza praca niż – rzeczywistość...” [Wantuła 1967: 77]. Młodszy z bibliofilów kontrastuje współczesność z idealizowaną młodością, co nie przeszkadza mu w rzetelnym badaniu tamtych czasów – jego owocem jest m.in. monografia młodzieżowej organizacji kulturalno-oświatowej PPSD „Siła” [Pilch 1987]. Zaufanie autora do indywidualnego doświadczenia obrazuje warstwowy *passus* z dziennika, będący relacją z własnego wystąpienia dotyczącego pisania wspomnień o działalności instytucji. Mówca odnosi się tu do autopsji, a równocześnie antycypuje swoje opracowanie dziejów ustrojskiej PSS „Społem”:

Mocno podkreśliłem znaczenie pamiętników dla historii, na podstawie osobistych obserwacji [...] wielu spółdzielni woj. katowickiego [...]. Wystarczy nawet zmiana prezesa zarządu, a jakby przeszła przez przedsiębiorstwo rewolucja [...], kiedy wszystko się zapomina, co było dawniej, a świat, życie, postęp [jakby] dopiero się rozpoczęły [...] [Pilch 2013: 69].

Szczepański w książkach poświęconych Indianom (np. *Dopóki trawa rośnie, dopóki rzeki płyną*), fabularyzując dzieje plemion, które z godnością walczyły o swoją tożsamość, buduje parabolę ukazującą indywidualność jako narzędzie

¹⁷ List J. Szczepańskiego do J. Wantuły z 17.02.1933 r., oryginał w zbiorach rodziny adresata.

oporu. W jednym z artykułów pisze o niej: „pozwała mi na działania innowacyjne” niezależnie od „praw rządzących społeczeństwem” [Szczepański 1999a: 123–124], a użyty zaimek wskazuje, iż autor tutaj też, po pierwsze, uznaje własną osobę za reprezentatywny przykład, po drugie, zwraca się tyleż do czytelników, co do samego siebie; może nawet niekoniecznie w odwrotnych proporcjach niż w dzienniku.

Jak już sygnalizowałam, wizje, które snuje cała trójka – choć traktowane poniekąd niczym alternatywa dla ideologii (dominującej, forsowanej przez PZPR) – także profilowane są przez interesy zbiorowości, *ergo* ideologie, tyle że świadomie podjętą i propagowaną (dlatego wcześniej określenie tych wizji jako własnych ujęłam w cudzysłów). Szczepański dąży do wychowania społeczeństwa odpowiedzialnego za dobro wspólne, samodzielne i kreatywne – w ramach realistycznych możliwości, acz niejako ponad nimi. Rozjaśnić ten paradoks może stwierdzenie socjologa u progu transformacji, że ideologiczne wizje zarówno apoteozujące Polskę Ludową, jak i potępiające ją w czambuł, wypaczają trzeźwą perspektywę na przyszłość [Szczepański 1995: 80–81]. Osobiście zdaje się również w tym wypadku opowiadać za wypracowywaniem warunków rozwoju oraz awansu gospodarczego i kulturalnego bez radykalnych przewrotów. Kiedy sam wcześniej krytykuje ustrój, to głównie za unicestwianie idei dla niego – Szczepańskiego – prymarnej, tj. indywidualnej twórczości (którą może przejawiać też zbiorowość). Budzi zatem jego sprzeciw państwo opiekuńcze, przydzielające obywatelom dobra bez ich zasług, co skutkuje roszczeniowością i odwyknięciem od inicjatywy, osobistego wysiłku w kształtowaniu życia [Szczepański 1986a: 15].

Kolega socjologa z dzieciństwa w celu poświadczenia, że pisanie o dziejach najbliższej ojczyzny stanowi jego misję, przytacza w dzienniku znamienne słowa współmieszkańca: „[...] czekam na ósmy »Pamiętnik [Ustroński« – K. Sz.], bo jakby pan nie opracował tych kilku roczników, to byśmy nic o Ustroniu nie wiedzieli” [Pilch 2013: 510]. Wantuła zaś w pełni identyfikuje się z konkretną polityką historyczną, czyniąc z siebie szermierza polskiej świadomości narodowej. W tyrtejskiej retoryce zwraca się w 1901 r. do Marii Wyslouchowej: „Nam, cośmy już tyle zrobili, dotąd wytrwali na posterunku [...], byleby tylko dusze nasze i czucie pozostały polskimi, takimi, jakie odziedziczyliśmy po ojcach [...], to wróg nasz, choćby się na głowie postawił, a nic nam nie zrobi!” [Listy... 1956: 102–103]. Warto zwrócić uwagę na sugestię upatrywania w tożsamości narodowej czegoś naturalnego, przejętego bardziej w genach niż w procesie wychowania. Szczepański z kolei nie ukrywa, że swoje poglądy zawdzięcza w dużej mierze wujowi, toteż w wywiadzie z okazji 60-lecia odzyskania niepodległości odwo-

tuje się do osobistej pamięci, by płynnie stopić ją z tym, co nazwałam ideologią wybraną. Wspomina więc, iż za jego chłopięcych lat

Polska była faktem książkowym, [...] czymś nowym, co Wantuła rysował z całą siłą swojego przekonania [...]. Być może, że ci chłopci z Zawodzia nie mieli tej wizji, jaką miał bardzo czytany Wantuła, ale przecież mówili i czuli po polsku, byli częścią tego nurtu utrzymywanego przez wieki z ojca na syna [...]. W tej tradycji kulturalnej Wantuła, chłop, robotnik, pomolog, pisarz i badacz, organizator i propagandysta, był postacią naturalną [...] [Szczepański 1978: 1].

W obu cytatach dojrzymy podobieństwo obrazowania (przekaz międzypokoleniowy, „nurt” konotujący spontaniczność, żywioł) i w obu dochodzi do głosu ideologia, która formuje świadomość historyczną odbiorców argumentami za trwałością polskiej tożsamości na Śląsku Cieszyńskim. Jednak nawet obwieszczający „odwieczność” tej tożsamości Wantuła nadmienia, że uzmysłowił ją sobie z młodzieńczym przejęciem w latach szkolnych za sprawą książek:

Pamiętam, jakim świętym oburzeniem napelniały się serca nasze, gdyśmy się dowiedzieli, że Polska upadła przez knowania potomków krzyżackich [...], choć nam daleko jeszcze było do zrozumienia tego, że jesteśmy [Ślązacy – K. Sz.] nieodłączną częścią tej Polski rozerwanej [...]. Pamiętam to i pewnie gdyby nie te chwile, nie pisałbym dzisiejszych wspomnień [Wantuła 1956b: 203].

W owym zwierzeniu zawiera się myśl, że autor para się piórem dzięki retorycznej sile czytanej historii, która „zaprzęgåła”¹⁸ go do tzw. służby narodowej, determinując jego dalsze losy.

Praca dla Polski stanowi hasło wywoławcze zarówno tekstów prywatnych, jak i publikacji całej omawianej trójki. We wspomnieniu ponoć odtwarzającym refleksje autora z pierwszego dnia po wyzwoleniu i przeznaczonym do druku (w tomie o „entuzjastach” działalności kulturalnej, co niewątpliwie wpłynęło na dominanty narracyjne) Pilch gładko łączy samopochwałę z toposem skromności i apelem do ogółu:

Cóż z tego, że okupacja wyczerpała mnie do ostatnich granic, że wyrzucono mnie z pracy, [...] wywieziono do Niemiec, że nie przyjąłem tzw. Volkslisty, że się ukrywałem – dziś nie mogę sobie rościć tytułu do zasługi, gdyż było to tylko sumiennym wypełnieniem obowiązku. Dziś wszyscy musimy mocno i uczciwie zabrać się do dzieła [Pilch 1960: 71].

Ustroński socjolog stara się za pośrednictwem różnych tekstów modelować społeczeństwo zgodnie z ideałami, wśród których – poza już wymienionymi – znajduje się rozsądne gospodarowanie, także czasem. Dwukierunkowość tego imperatywu (w odniesieniu do siebie prywatnie i ideologicznie do zbiorowości)

¹⁸ Metafory „zaprzęgnięcia” do „rydwanu pracy” przy powojennej reaktywacji ustrońskiej PSS używa Pilch [1973: 340].

widać, gdy nazywa go w dzienniku kwestią narodowego obowiązku [Szczepański 2013a: 37], co brzmi niczym wyjęte z przemówienia politycznego. Postulat ekonomicznego obchodzenia się z zasobami jest dlań zarazem postulatem tworzenia wspólnoty zaradnej i nowoczesnej. Nacisk na oszczędność, niemarnowanie żadnej chwili i roztrofną pracę stanowi zapewne w przypadku autora *Polskich losów* echo tzw. etosu protestanckiego [Kubica 2011: 65–66], przyswojenia wzorców osobowych cenionych w kulturze Śląska Cieszyńskiego¹⁹. Ponieważ zaszczypane mu one były głównie przez wuja [Szczepański 2013b: 91], nie powinno dziwić, że socjolog czuje się zobligowany tłumaczyć przed Wantułą nawet jako 34-letni zastępca profesora: „Pracuję dużo, z planem, i trzymam się za pysk, żeby przy oszczędnym zużyciu sił i regularnym życiu zrobić możliwie najwięcej”²⁰.

Głębką internalizacją rzeczonych wartości można by próbować uzasadniać twierdzenie uczonego w jednym z artykułów, jakoby ZSRR „poprzez ogromną mobilizację pracy swoich obywateli” „zbudował potężną gospodarkę socjalistyczną” [Szczepański 1973a: 411]. Oczywiście oznaczałoby to zakwestionowanie elementarnej wiedzy autora *Spraw ludzkich* o prawdziwej sytuacji za wschodnią granicą. Spojrzawszy jednak na datę pierwodruku (1968) i na zapiski dziennikowe z tego okresu, wypada skonstatować, że w publikacjach ustępstwa na rzecz propagandowej wizji nieraz musiały być znaczne. Jakby uprzedzając zarzuty przyszłych pokoleń, Szczepański z nutą irytacji wyjaśnia w diariuszu: „[...] aby móc pracować naukowo, trzeba w Polsce angażować się w politykę, choćby się chciało być tylko bezstronnym obserwatorem” [Szczepański 2013a: 93].

ZAKOŃCZENIE: WIERNOŚĆ I LEGENDA

Wszechobecności niechcianej ideologii wszyscy trzej autorzy przeciwstawiają postawę zogniskowaną wokół kategorii wierności. Tę ostatnią Lionel Trilling wiąże z autentycznością w opozycji do przedromantycznej szczerości w sensie bycia takim, za jakiego człowiek się podaje; wierność tymczasem oznacza

¹⁹ Powolny rozpad tej kultury, a także oddalenie od niej Szczepańskiego za sprawą wyboru życia naukowo-publicznego zrodziły próbę jej transferu we wspomnieniach *Korzeniami wrosłem w ziemię*. Mianowicie próbę przedstawienia ludziom spoza tej kultury, dzięki **drukowi**, doświadczenia osadzonego w bezpośredniości słowa **mówionego** poprzez zapośredniczenie go w **zapisie**. Ten ostatni każdorazowo jest zaś mediacją pomiędzy perspektywą prywatną a uniwersalizującą i retoryczną naturą języka.

²⁰ List J. Szczepańskiego do J. Wantuły z 19.01.1947 r., oryginał w zbiorach rodziny adresata. Oczywiście nie chodzi po prostu o oszczędzanie sił, ale o nieszaflowanie nimi, przemyślane ich spożytkowywanie.

konieczność utrzymywania kontaktu z wewnętrzną naturą [np. Wierzejska 2012: 180]. U prezentowanych postaci przejawia się to w nacisku na stałość przekonań, wytrwanie w trudnym doświadczeniu, obowiązkowość i niezależność – nieodmiennie względną, gdyż uwarunkowaną, mówiąc za Heideggerem, dziejowo-kulturowym „usytuowaniem”. Socjolog czyni aluzje do własnej biografii, by ostatecznie argumentować, że „jednostki, które od wczesnej młodości uczyły się polegania na sobie, [...] wcześniej wytworzyły sobie wartości uznawane bezwzględnie, te zawsze miały więcej szans na samodzielne i sensowne kształtowanie własnego życia nawet w najgorszych warunkach” [Szczepański 1999c: 154]. Jego ustoński kolega w wieku 80 lat notuje, iż przeglądając dziennik, wiele dawniejszych ocen uważa za zbyt surowe: „Zastanawiam się poważnie, czy roczników z [czasów – K. Sz.] najtrudniejszych dla mnie w tamtym systemie – jako człowieka bezpartyjnego, który też nieraz za dużo sobie pozwalał – nie wrzucić do pieca” [Pilch 2013: 515]. W tym cytacie ważniejsza niż literacki topos skromności i konwencjonalne wahania co do sensu prowadzenia dziennika jest retrospekcja zwieńczona zaliczeniem siebie przez autora do osób wyrażających własne zdanie wbrew dominującej ideologii. Zdaje się to jednak nie tylko finalnym stwierdzeniem, lecz także siłą napędową dla całej trójki, istotnym motywem ich działań można bowiem nazwać wierność wizerunkowi siebie jako wiernych sobie.

* * *

Jak dowodzą przywoływane teksty, perspektywa prywatna i ideologiczna splatają się w rozmaite wzory, rozdzielenie ich następuje więc w sposób nieco sztuczny. Nie tylko z racji ciągłego negocjowania pola dla indywidualnego głosu w oficjalnym dyskursie (promującym kolektyw i czarno-białą wizję świata), ale też ponieważ tożsamość jednostki odwołuje się do wielu wspólnot. Oczywiście, inny charakter mają teksty przeznaczone dla rzeszy odbiorców, należących w dodatku do różnorodnych grup społecznych (np. ludu śląskiego w okresie walki o świadomość narodową, polityków, inteligencji, młodzieży, ziomków, tj. mieszkańców Śląska Cieszyńskiego), inny natomiast dzienniki. Starałam się jednak pokazać osmozę pewnych idei między „prywatnym” (ważnym osobiście) a „ideologicznym” (ważnym dla zbiorowości) oraz między zapiskami na swój użytek a publikacjami; osmozę, która świadczy o wadze tych idei dla autorów i o ich ciągłym pracowaniu.

Na wstępie wspomniałam o zyciorysie jako tekście, legendzie i biografii symbolicznej, przyjąwszy, że tworzenie tekstu nawiązującego do osobistych do-

świadczeń stanowi operację na własnej historii, w wyniku czego taka transkrypcja staje się faktem biograficznym [Jurek 2003: 138]. Co więcej, autorzy docierają do czytelników, którzy nie znali ich personalnie, tylko za pośrednictwem tekstów (własnych lub np. biografą). W analizowanym tu przypadku mamy do czynienia z sytuacją odmienną niż w odniesieniu do fikcji, gdyż w odbiorze tej ostatniej, szczególnie z perspektywy postrukturalizmu, pomniejsza się rolę *intentio auctoris* i biografii na rzecz interpretatora bądź wspólnoty interpretacyjnej. Niemniej również dla namysłu nad spuścizną bohaterów artykułu niebagatelna wydaje się recepcja ich tekstów. W tym kontekście „legenda” nabiera etymologicznego znaczenia „tego, co należy przeczytać”; tak jest z esejami wspomnieniowymi Szczepańskiego *Korzeniami wrosłem w ziemię* – swoistą biblią ustronian, czy z redagowanym przez Pilcha „Pamiętnikiem Ustrońskim” – kluczowym źródłem wiedzy na temat historii tej miejscowości.

Jak twierdzi Ossowski o pismach klasyków myśli społecznej, „nie reprezentują nam [one] tylko swych autorów. Interesują nas [...] ze względu na procesy kulturowe, w których uczestniczą, [...] na związek tych pism ze środowiskami, w których się zrodziły, i z tymi, które kształtowały się pod ich wpływem” [Ossowski 1986: 118]. W tym świetle równie istotne co spojrzenie na piśmiennictwo omawianych postaci jako na efekt „negocjacji” z ideologiami byłoby zbadanie aktualnego wykorzystywania tych tekstów zgodnie z pewnym projektem kulturowym. Za przykład podobnych działań może służyć Letnia Szkoła Nauk Filozoficznych i Społecznych im. Szczepańskiego, a konkretnie choćby niektóre zagadnienia proponowane w ramach konferencji naukowej towarzyszącej drugiej edycji: „Pamiętniki – fenomen cieszyński”; „Gwara cieszyńska jako język ocalenia narodowego”; „Zaolzie – stąd mój ród”; zagadnienia na pewno mniej neutralne niż „O dynamice przemian społecznych”. Znowu wchodzi tu w grę ideologia (w sensie orientowania zbiorowego działania), oparta na założeniu, że tekstowa biografia symboliczna patrona tego przedsięwzięcia może nadawać kierunek miejscowej wspólnoty. Inicjatywy typu LSNFiS pokazują, jak przez integrację – zmediatyzowanego w tekście – doświadczenia jednostek w planie zbiorowej świadomości formuje się tożsamość lokalną [Ratajczakowa 2006: 36].

BIBLIOGRAFIA

- A-Z. *Mala encyklopedia PWN*, 1996, red. M. Sajko, Warszawa: PWN.
- Chmielewska K.**, 2013, *Współczesny dyskurs historyczny o polskim komunizmie w perspektywie narratologii*, „Teksty Drugie”, nr 3, ss. 36–51.
- Foucault M.**, 1999, *Sobąpisanie*, przeł. M.P. Markowski, (w:) tegoż, *Szaleństwo i literatura. Powiedziane, napisane*, wybór i oprac. T. Komendant, Warszawa: Fundacja „Aletheia”, ss. 303–319.
- Głowiński M.**, 1997a, *Poetyka wobec tekstów nieliterackich*, (w:) tegoż, *Narracje literackie i nieliterackie*, Kraków: Universitas, ss. 219–230.
- Głowiński M.**, 1997b, *Tak jest dziwnie, tak jest inaczej*, (w:) tegoż, *Narracje literackie i nieliterackie*, Kraków: Universitas, ss. 143–147.
- Greenblatt S.**, 2006, *Szekspeare i egzorcyci*, (w:) tegoż, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. i wstęp K. Kujawińska-Courtney, Kraków: Universitas, ss. 65–109.
- Jurek M.A.**, 2003, *Archiwiści przeżyć. O figuralności własnego doświadczenia w zapisie (Józef Czapski, Gustaw Herling-Grudziński, Czesław Miłosz)*, (w:) Gosk H., Zieniewicz A. (red.), *Historia niechciana, historie obecne. Szkice o literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa: Elipsa, ss. 125–139.
- Kubica G.**, 2011, *Etos śląskich luteranów – interpretacja kulturowa*, (w:) tejże, *Śląskość i protestantyzm. Antropologiczne studia o Śląsku Cieszyńskim, proza, fotografia*, Kraków: Wydawnictwo UJ, ss. 49–66.
- Lang B.**, 2006, *Nazistowskie ludobójstwo: akt i idea*, przeł. A. Ziębińska-Witek, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lejeune Ph.**, 2007, *Czy można zdefiniować autobiografię?*, przeł. R. Lubas-Bartoszyńska, (w:) tegoż, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków: Universitas, ss. 1–19.
- Listy Jana Wantuły z lat 1901–1909*, 1956, oprac. R. Lutman, „Ze Skarbcza Kultury. Biuletyn Informacyjny Zakładu Narodowego im. Ossolińskich”, z. 1, ss. 90–119.
- Lubas-Bartoszyńska R.**, 1993, *Między autobiografią a literaturą*, Warszawa: PWN.
- Marszałek M.**, 2004, „*Życie i papier*”. *Autobiograficzny projekt Zofii Nalkowskiej: „Dzienniki” 1899–1954*, wstęp G. Ritz, Kraków: Universitas.
- Michalski M.**, 2003, *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Nycz R.**, 2001, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków: Universitas.
- Ossowski S.**, 1986, *O strukturze społecznej*, Warszawa: PWN.
- Pilch J.**, 1960, [*Wspomnienie*], (w:) *Opowieści entuzjastów. Wspomnienia miłośników teatru, muzyki i tańca*, oprac. T. Żeromski, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, ss. 54–85.
- Pilch J.**, 1973, *Ze spółdzielczością przez życie*, (w:) *Wspomnienia działaczy spółdzielczych*, t. 5: *Spółdzielczość spożywców 1869–1969*, Warszawa: Zakład Wydawnictw CRS, ss. 314–344.
- Pilch J.**, 1987, *Z dziejów Robotniczego Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego „Siła” na Śląsku Cieszyńskim (1908–1939)*, Opole: Instytut Śląski.
- Pilch J.**, 2013, *Dziennik. Zapski bibliofila i dziejopisa z lat 1963–1995*, red. K. Szkaradnik, Ustroń: Galeria na Gojach.
- Ratajczakowa D.**, 2006, *Grecki dar*, (w:) Meller K., Trybuś K. (red.), *O historyczności*, Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne, ss. 23–41.

- Stabro S.**, *Andrzej Bobkowski. Biografia symboliczna*, „Ruch Literacki” 1993, z. 4, ss. 375–389.
- Szczepański J.**, 1973a, *Gospodarowanie zasobami zdolności*, (w:) tegoż, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa: Książka i Wiedza, ss. 411–420.
- Szczepański J.**, 1973b, *Przykład Jana Wantuły*, (w:) tegoż, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa: Książka i Wiedza, ss. 218–225.
- Szczepański J.**, 1974, *Wstęp*, (w:) Znaniecki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa: PWN, ss. VII–XXVI.
- Szczepański J.**, 1978, *Refleksje osobiste na 60-lecie odrodzenia Polski*, „Poglądy”, nr 17, s. 1.
- Szczepański J.**, 1983, *Zapytaj samego siebie*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szczepański J.**, 1984, *Cierpienie*, (w:) tegoż, *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik, ss. 10–20.
- Szczepański J.**, 1986a, *O dzielności*, „Odra” 1986, nr 6, ss. 14–15.
- Szczepański J.**, 1986b, *O pracy*, „Odra”, nr 11, ss. 3–7.
- Szczepański J.**, 1986c, *Talenty nie mieszczą się w przepisach*, „Polityka” nr 31, ss. 1, 9.
- Szczepański J.**, 1987a, *Smutno mi, Boże*, „Odra”, nr 11, ss. 17–18.
- Szczepański J.**, 1987b, *Wzory konsumpcji a wychowanie*, (w:) tegoż, *Rozmowy z dniem wczorajszym*, Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, ss. 26–42.
- Szczepański J.**, 1990, *Dopóki trawa rośnie, dopóki rzeki płyną. Dzieje plemienia Czejenów 1835–1880*, Warszawa: Czytelnik.
- Szczepański J.**, 1993, *Polskie losy*, Warszawa: BGW.
- Szczepański J.**, 1995, *Wizje naszego życia*, Warszawa: Wydawnictwo Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji.
- Szczepański J.**, 1998, *Zrozumieć czas swojego życia*, „Nowe Książki”, nr 8, s. 29.
- Szczepański J.**, 1999a, *Cele życia*, (w:) tegoż, *Czas narodu*, Kielce: Elipsa, ss. 121–137.
- Szczepański J.**, 1999b, *Myślenie o przyszłości*, (w:) tegoż, *Czas narodu*, Kielce: Elipsa, ss. 223–236.
- Szczepański J.**, 1999c, *Wartość życia i sens życia*, (w:) tegoż, *Czas narodu*, Kielce: Elipsa, ss. 138–154.
- Szczepański J.**, 2013a, *Dzienniki z lat 1945–1968*, red. D. Kadłubiec, Ustroń: Galeria na Gojach.
- Szczepański J.**, 2013b, *Ujec Wantuła*, (w:) tegoż, *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Ustroń: Galeria na Gojach, ss. 90–93.
- Szkaradnik K.**, 2014, *Kulturotwórcza i tożsamościowa rola pogranicza na Śląsku Cieszyńskim w świetle tekstów Jana Szczepańskiego, Jana Wantuły i Józefa Pilcha*, (w:) Gorazd P., Karski K. (red.), *Granica w ujęciu nauk humanistycznych. Materiały z konferencji Koła Naukowego Studentów Archeologii UR – Rzeszów, 26–27 lutego 2013*, Rzeszów: Instytut Archeologii UR, ss. 126–137.
- Wantuła J.**, 1956a, *Lirnik śląski*, (w:) tegoż, *Książki i ludzie. Szkice o wydawnictwach i piśmiennictwie na Śląsku Cieszyńskim*, wybór, wstęp i przypisy L. Brożek, Kraków: Wydawnictwo Literackie, ss. 54–58.
- Wantuła J.**, 1956b, *Wspomnienie z ławy szkolnej*, (w:) tegoż, *Książki i ludzie. Szkice o wydawnictwach i piśmiennictwie na Śląsku Cieszyńskim*, wybór, wstęp i przypisy L. Brożek, Kraków: Wydawnictwo Literackie, ss. 203–206.
- Wantuła J.**, 1967, *Listy do przyjaciół*, oprac. J. Broda, mps, archiwum Muzeum Ustrońskiego, sygn. MU/A/25/W.
- White H.**, 2010, *Struktura narracji historycznej*, przeł. E. Wilczyńska, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, t. 1, ss. 9–27.

Wierzejska J., 2012, *Retoryczna interpretacja autobiograficzna. Na przykładzie pisarstwa Andrzeja Bobkowskiego, Zygmunta Haupta i Leo Lipskiego*, Warszawa: Elipsa.
Wszyscy jesteśmy samoukami. Z profesorem Janem Szczepańskim rozmawia Jan St. Kopczewski, 1982, „Płomyk”, nr 7, ss. 6–7.

Katarzyna Szkaradnik

**“THE MECHANISMS OF THEIR TIMES” – THE TENSIONS
BETWEEN PRIVATE AND IDEOLOGICAL PERSPECTIVES IN THE WORKS
OF JAN SZCZEPAŃSKI, JAN WANTUŁA AND JÓZEF PILCH**

Abstract

The subject of this article is the dynamic relations between the private and ideological perspectives which appear in the works of sociologist Jan Szczepański, as well as book-lovers and historians Jan Wantuła and Józef Pilch. The figures were colligated by a background, namely evangelical peasant families in Ustroń in Cieszyn Silesia, and also family ties and friendship. The cultural patterns assimilated by them in childhood are manifested in their texts and influence the character of the perspectives mentioned. In this article an ideology is understood not only as a doctrine imposed, for example, by the Polish People’s Republic’s authorities, but as a combination of beliefs serving to orient collective activities. From this viewpoint the article explores the diaries, memoirs, letters, articles and essays of this study’s heroes to show the lack of an connective thread in the paradigm: personal notes – private perspective; publications – ideological perspective. Firstly, the article examines the question of diaries’ truth, the aims of journal writing, as well as the dependence of its content on planned uses, including in publications. Szczepański, Pilch and Wantuła not only offered visions of reality contained in official publications which were not completely in line with the official ideology, but above all as part of this ideology they promoted an ideology chosen by them. That is, they mobilized the society to care for the common good by means of solid work and thriftiness, what they associated with their Protestant and Cieszyn Silesia ethos. Then the article demonstrates how the texts of this article’s heroes and their symbolic biographies are being used to shape the local community in their homeland at the present time.

Keywords: autobiographism, diaries, ideology, Cieszyn Silesia, Jan Szczepański, Jan Wantuła, Józef Pilch

KRZYSZTOF ROSA
Uniwersytet Medyczny w Łodzi*

LISTY POŻEGNALNE NIEDOSZŁYCH SAMOBÓJCÓW. ANALIZA TREŚCI

Streszczenie

Artykuł ma dwa cele. Główny to analiza treści listów pożegnalnych osób, które próbowały odebrać sobie życie. Ich autorami byli pacjenci hospitalizowani w Klinice Toksykologii Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi po samobójczym zatruciu, najczęściej lekami.

Stosując analizę jakościową treści opisano zawartość listów. Wyróżniono różne kategorie treści analizowanych dokumentów osobistych, m.in. adresatów listów, sposób, w jaki ich autorzy interpretowali przyczyny swojego samobójczego zachowania, komunikaty skierowane do najbliższych, samoocenę aktu samobójczego. Opisano także motywy napisania listu oraz ich formę. Zwrócono także uwagę na problem wiarygodności analizy takich dokumentów jako metody stosowanej w badaniach suicydologicznych oraz wskazano różne perspektywy teoretyczne w suicydologii w odniesieniu do przydatności wykorzystania listów samobójców w analizie zjawiska samobójstwa.

Drugi cel to przedstawienie najistotniejszych społecznych czynników ryzyka zachowań samobójczych w oparciu o trzy współczesne, socjologiczne perspektywy analizy takich zachowań (model społecznej integracji, model modernizacji, model kulturowych norm, wartości i postaw).

Słowa kluczowe: próba samobójcza, list niedoszłego samobójcy, list samobójcy, analiza treści

* Dr, adiunkt, Katedra Nauk Humanistycznych, Zakład Socjologii; e-mail: ksor8@wp.pl

WPROWADZENIE

Listy, autobiografie, dzienniki, notatki, rysunki, życiorysy, ustne relacje, wspomnienia mogą stanowić źródło istotnych informacji o wybranych aspektach życia społecznego. W przypadku badania zjawisk, które są drażliwe, trudno dostępne oraz objęte silnym społecznym tabu, tak jak to ma miejsce w odniesieniu do zachowań samobójczych, takie dokumenty wydają się ważnym źródłem informacji o konkretnych przypadkach prób samobójczych czy samobójstwach dokonanych.

List pożegnalny napisany przez osobę, która próbowała odebrać sobie życie/ popełniła samobójstwo, wydaje się najbardziej wiarygodnym źródłem danych o różnych aspektach takiego zdarzenia i samym jego sprawcy (np. o przyczynach aktu samobójczego, relacjach autora listu z bliskimi osobami, jego samooceną, sposobem postrzegania otaczającej go rzeczywistości itp.). Czy jednak na pewno tak jest, czy taki list pożegnalny jest wiarygodnym źródłem danych?

Artykuł omawia problem wykorzystywania w analizie naukowej, przede wszystkim suicydologicznej, listów napisanych przez osoby, które usiłowały odebrać sobie życie. Podstawowym celem prezentowanej analizy jest poznanie i opisanie treści listów pożegnalnych niedoszłych samobójców. Przedmiotem zainteresowania uczyniono różne wymiary treści tych dokumentów, np. przekazy, komunikaty skierowane do osób z bliższego i dalszego otoczenia niedoszłych samobójców, motywy samobójczego zachowania, sposób, w jaki ich autorzy postrzegali siebie i swoją sytuację życiową, która doprowadziła ich do próby samobójczej, także motywy napisania listu, ich formę.

Istotne było również przedstawienie problemu wiarygodności takich dokumentów jako źródła informacji o autorze i jego zachowaniu, a także wskazanie różnych perspektyw teoretycznych w suicydologii w odniesieniu do przydatności i wykorzystania listów samobójczych w analizie samobójstw.

W tekście zaprezentowano również trzy współczesne socjologiczne perspektywy analizy zjawiska samobójstwa, czynniki ryzyka takich zachowań oraz ich typologię.

DOKUMENTY OSOBISTE JAKO ŹRÓDŁO DANYCH

W analizie naukowej (m.in. socjologicznej, historycznej, psychologicznej), w której wykorzystuje się dokumenty osobiste, najczęściej opisujące historie życia jednostki, rzadziej grupy ludzi, taki sposób badania jest nazywany metodą biograficzną lub autobiograficzną. Inne określenia to: metoda dokumentów oso-

bistych, metoda psychobiograficzna, metoda dróg życiowych, metoda trajektorii, metoda pamiętnikarska [Leoński 1999: 205].

Analizując dokumenty osobiste badacz kieruje się przeważnie dwoma podstawowymi celami. Po pierwsze chce poznać, jak wyglądały różne sytuacje, zdarzenia, zachowania, zjawiska i procesy, które opisuje ich autor lub/i jak on sam zachowywał się w tych okolicznościach. Po drugie ustalić, w jaki sposób autor postrzega w chwili pisania/tworzenia dokumentu te zdarzenia, sytuacje, procesy i/lub swoje w nich zachowanie [Nowak 1965: 143–144]. W tym drugim przypadku celem analizy nie jest rzeczywistość jako taka, lecz jej subiektywny obraz, jej percepcja przez autora, z wszystkimi jej zniekształceniami i zafalszowaniami.

Używane w tej metodzie dokumenty dzieli się na zastane (powstałe bez związku z badaniami) oraz sprowokowane (wywołane) przez badacza. Jan Szczepański dokonał klasyfikacji metod korzystania z dokumentów biograficznych [Szczepański 1971: 8].

Metoda dokumentów osobistych była krytykowana przez różne orientacje teoretyczne i metodologiczne [Leoński 1999: 207], ale też miała zwolenników, którzy wskazywali na jej zalety [Leoński 1999: 207 za: Denzin 1970].

Obecnie dokumenty osobiste traktuje się jako dane biograficzne, które ujmuje się najczęściej jako „akty świadomości społecznej” [Leoński 1999: 208]. Oznacza to, jak pisze wspomniany autor, że:

- „[...] każdy dokument osobisty jest dokonywaną przez jego autora interpretacją własnego życia, własnych doświadczeń oraz rzeczywistości społecznej, której był uczestnikiem;
- interpretacja zależy od momentu, w którym dokument powstał, jego treść oddaje to, jak autor interpretuje siebie i całą opisaną rzeczywistość w danym momencie, a nie w przyszłości, nawet jeśli opisuje, co czuł i myślał kiedyś;
- treść dokumentu oddaje zasób wiedzy podręcznej jego autora, wiedzy nagromadzonej w ciągu całego życia;
- dokument biograficzny zawiera także sposób typizacji rzeczywistości, sformułowany na podstawie dotychczasowej historii życia;
- treść dokumentu zawiera cele i orientacje poszczególnych jednostek, ich hierarchię i systemy istotności [...]”.

Współcześnie metoda biograficzna jest z powodzeniem stosowana w badaniach socjologicznych¹.

¹ W dorobku polskiej socjologii zwracają uwagę dwie pozycje poświęcone metodzie biograficznej: [Włodarek, Ziółkowski 1990] oraz [Każmierska 2012]. Ta druga zawiera m.in. historię metody, jej podstawy teoretyczne oraz różne perspektywy jej zastosowania.

ZACHOWANIA SAMOBÓJCZE. WYBRANE ASPEKTY ZJAWISKA

Definicje i klasyfikacja zachowań samobójczych

Na gruncie suicydologii do określenia przedmiotu badań używa się pojęcia „zachowania samobójcze”. Termin ten obejmuje niejednorodną, zróżnicowaną wewnątrznie kategorię zachowań. Kryteria Operacyjne Determinacji Samobójstwa (ang. *Operational Criteria for the Determination of Suicide*) za najważniejsze uznają trzy elementy: a) fakt, że człowiek sam wyrządził sobie krzywdę, b) intencję odebrania sobie życia, c) skutek samobójczego zachowania [Rosenberg, Davidson, Smith et al. 1988: 1445–1455]. W oparciu o tak sformułowane kryteria, do zachowań samobójczych zalicza się trzy najważniejsze kategorie. Pierwsza to myśli samobójcze – wstępny etap rozwoju tendencji samobójczych, czyli wyobrażenia i przemyślenia na temat samobójstwa (np. wyobrażenia bycia martwym, wyobrażenie zadawania sobie bólu), życzenia i impulsy do podjęcia aktu samobójczego, planowanie samobójstwa.

Druga kategoria to próba samobójcza (ang. *suicidal attempt*) – „akt niepowodujący śmierci, dobrowolnie podjęty i wykonany przez daną osobę, doprowadzający do samouszkodzenia lub mogący do niego doprowadzić bez interwencji innych” [Hołyśt 2002: 43]. W literaturze suicydologicznej funkcjonuje również termin „zamierzone samouszkodzenie” (ang. *deliberate self-harm*) zawierający pojęcia: „próba samobójcza” i „parasamobójstwo” (ang. *suicidal attempt, parasuicide*), określający działania podjęte bez tragicznego zakończenia życia, w których jednostka rozważa [Gmitrowicz, Lewandowska 2009–2010: 78]. Definicja ta nie rozstrzyga jednak, czy występują intencje samobójcze.

Ostatnia kategoria to samobójstwo dokonane – „akt o skutku śmiertelnym, który zmarły ze świadomością i oczekiwaniem takiego stanu sam zaplanował i wykonał w celu spowodowania zmian przez siebie pożądaných” [WHO za: Hołyśt 2002: 39]. Różnice między tymi kategoriami dotyczą m.in. motywów samobójczego działania, cech społeczno-demograficznych osób, które je podejmują, czynników ryzyka oraz efektu końcowego takiego zachowania.

Epidemiologia zachowań samobójczych

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce w 2013 r. śmiercią samobójczą zginęło 6215 osób (1.6% wszystkich zgonów). Współczynnik samobójstw w naszym kraju (w 2013 r. na poziomie 16.1/100 tys.) jest wyższy niż współczynnik obliczony przez WHO dla Europy (12.0 /100 tys.) i całego świata (11.4 /100 tys.).

Liczba prób samobójczych podejmowanych w naszym kraju, podobnie zresztą jak w wielu innych państwach, nie jest znana. Biorąc pod uwagę proporcje samobójstw dokonanych do prób samobójczych (wg WHO jak 1:10–20), ostrożnie szacuje się, że od ponad 62 000 do około 124 000 Polaków w 2013 r. usiłowało pozbawić się życia. W badaniach Brunona Hołysta z 2011 r. (próba reprezentatywna ogólnopolska) 6.5% respondentów przyznało, że podjęło próbę samobójczą [Hołyst 2013: 692–693]. Z kolei w badaniach przeprowadzonych przez autora na populacji mieszkańców regionu łódzkiego (próba reprezentatywna dla osób w wieku 16–65 lat), ponad 4% badanych deklarowało, że kiedykolwiek doświadczyło próby odebrania sobie życia [Rosa, Merecz 2005: 96–97].

Hołyst podaje, że w 2011 r. blisko 38.8% badanej populacji miało myśli samobójcze, wśród nich 12.9% miało poważny zamiar popełnienia samobójstwa. W badaniach przeprowadzonych w regionie łódzkim w latach 2003–2004 oszacowano, że 10.7% rozważało podjęcie aktu samobójczego w ciągu całego życia.

Uwarunkowania zachowań samobójczych: perspektywy teoretyczno-badawcze i czynniki ryzyka

Etiologia zachowań samobójczych jest bardzo złożona. Na podejmowanie działań samobójczych wpływają różne grupy czynników (psychologiczne, zdrowotne, genetyczne, socjologiczne) o zróżnicowanej sile oddziaływania zarówno na jednostkę, jak i grupę społeczną. Ustalenia suicydologów potwierdzają hipotezę o współwystępowaniu i interaktywnym ich charakterze. Coraz częściej pojawiają się badania, w których próbuje się weryfikować interdyscyplinarne wieloczynnikowe modele zachowań samobójczych na podstawie różnych metod analizy statystycznej, na przykład analizy ścieżkowej [Antretter, Dunkel, Osvath, Voros, Fekete, Harring 2006: 576–586]. Liczne badania potwierdzają związek pomiędzy zachowaniami samobójczymi a chorobami psychicznymi i somatycznymi oraz innymi czynnikami biologicznymi [Harris, Barracloug 1997: 205–228, Goodwin, Kroenke, Howen, Spitzer 2003: 501–505, Kamali, Oquendo, Mann 2001: 164–176].

Na gruncie socjologii zagadnienie samobójstwa ma status szczególny, ponieważ odnosi się do warunków brzegowych porządku społecznego [Czyżewski, Rosa 1996: 117]. Akt samobójczy, z socjologicznego punktu widzenia, jest rezygnacją jednostki z uczestnictwa w życiu społecznym. Społeczna perspektywa badania zachowań samobójczych jako główny cel poznawczy wyznacza ustalenie społecznych źródeł i uwarunkowań powstawania i nasilania się tego typu działań autodestrukcyjnych. Za punkt wyjścia analizy przyjmuje się społeczeństwo, a nie

jednostkę [Jarosz 2013: 41–50]. Emil Durkheim dowodził, że samobójstwa nie są efektem indywidualnych (psychologicznych) cech jednostek, lecz zjawiskiem determinowanym w największym stopniu cechami grup społecznych, z których wywodzą się osoby podejmujące zachowania samobójcze i typem społeczeństwa, w którym żyją [Durkheim 2006: 183–329].

Współcześnie w socjologii wyróżnia się trzy główne perspektywy teoretyczno-badawcze, w obrębie których można określić najistotniejsze społeczne czynniki ryzyka zachowań samobójczych [Stack 2000a: 145–162, Stack 2000b: 163–174].

W perspektywa społecznej integracji, której twórcą był Durkheim, analizuje zjawisko samobójstwa jest analizowane, w pewnym uproszczeniu, w dwóch zasadniczych wymiarach: stopnia integracji jednostki ze społeczeństwem oraz stopnia kontroli społecznej nad zachowaniami jednostek. Wg Durkheima różne społeczne czynniki miały zasadniczy wpływ na podejmowanie aktów samobójczych, np. erozja więzi społecznej, brak integracji społeczeństwa, nadmierny indywidualizm, brak wsparcia, społeczna izolacja. Badania empiryczne potwierdzają istotnie wyższe wskaźniki takich zachowań przede wszystkim wśród osób samotnych, owdowiałych i rozwiedzionych [Schmidtke, Bille-Brahe, De Leo 1996: 327–338]. Badania potwierdzają również znaczący związek zachowań samobójczych z takimi czynnikami, jak migracja, emigracja oraz różne zjawiska dezorganizacji rodziny [Travato, Jarvis 1986: 433–457]. Do istotnych czynników Durkheim zaliczył także utożsamienie jednostki z grupą społeczną, społeczeństwem, nadmierną integrację i konformistyczną postawę wobec społeczeństwa i kolektywnej moralności, „rozregulowanie” porządku społecznego, politycznego lub ekonomicznego tak charakterystyczne dla okresów gwałtownych zmian społecznych, prowadzących do przejściowego załamania norm regulujących życie społeczne i tym samym do poczucia zagubienia jednostek.

Druga perspektywa – model modernizacyjny – koncentruje się na analizie wpływu różnych aspektów procesu modernizacji (industrializacji, urbanizacji, edukacji) na wzrost wskaźników samobójstw, zwracając przede wszystkim uwagę na negatywne konsekwencje pierwszej fazy szybkiej industrializacji. W model modernizacyjny wpisują się również badania na temat bezrobocia jako czynnika ryzyka zachowań samobójczych [Jarosz 2013: 146, Platt 1984: 93–115, Runeson, Eklund, Wassermann 1996: 125–132].

Trzecia perspektywa analizy zachowań samobójczych – model kulturowych norm, wartości i postaw społecznych – zwraca uwagę na sposób funkcjonowania norm społecznych i kulturowych, przede wszystkim religijnych, etycznych oraz ich uczenie się w procesie socjalizacji. W ramach opisywanego modelu istotne miejsce zajmuje nurt badań analizujących wpływ sposobu rozpowszechniania

przez mass media informacji o przypadkach samobójstw/prób samobójczych na zwiększenie liczby takich zachowań [Schmidtke, Haffner 1988: 665–676].

Wśród innych społecznych czynników ryzyka wymienia się m.in. zamieszkiwanie w pojedynkę, co przy współwystępowaniu innego czynnika (np. utraty partnera) może mieć bezpośredni wpływ na podejmowanie aktów samobójczych oraz brak aktywności religijnej/i lub niska aktywność religijna. Chociaż w wielu analizach suicydologicznych wykazano związki pomiędzy niskim statusem materialnym, złą sytuacją finansową a zachowaniami samobójczymi, to jednak w dalszym ciągu pozostają wątpliwości co do mechanizmów łączących te dwa zjawiska [Czyżewski, Rosa 1996: 124–125]. Innym czynnikiem ryzyka jest występowaniem takich zachowań samobójczych wśród członków rodziny. [Goodwin, Beautrais, Fergusson: 2004: 159–165].

Spółecznymi markerami ryzyka zachowań samobójczych są również: rasa (częściej takie zachowania występują wśród rasy białej), środowisko zamieszkania (miasto/wieś, np. w Polsce, częściej w regionach wiejskich), kategoria społeczno-zawodowa, klasa społeczna (częściej w niższej klasie społecznej), oraz konflikty w relacjach interpersonalnych.

Badania suicydologiczne dotyczące prób samobójczych wskazują, że takie zachowania podejmują częściej kobiety niż mężczyźni, osoby mieszkające samotnie, o złej sytuacji materialnej, mające problemy ze zdrowiem psychicznym i somatycznym, doświadczające długotrwałych konfliktów interpersonalnych, źle radzące sobie z kryzysami psychicznymi, członkowie rodzin osób uzależnionych od środków psychoaktywnych, osoby wcześniej podejmujące próby samobójcze/i lub doświadczające śmierci samobójczej bliskich, ofiary przemocy, (również elektronicznej), zachowań agresywnych, młodzież doświadczająca jednocześnie konfliktów w relacjach z rówieśnikami, z rodzicami, problemów w szkole, osoby starsze, osamotnione, bezrobotni [m.in. Rosa 1996: 84, Rosa 2007: 29].

Źródła danych dotyczące prób samobójczych

Podstawowym źródłem informacji w przypadku prób samobójczych są przede wszystkim wypowiedzi osób, które próbowały odebrać sobie życie. Sami niedoszli samobójcy dostarczają wiedzy o różnych aspektach swojego zachowania: okolicznościach (np. miejscu, czasie, zdarzeniach bezpośrednio go poprzedzających), motywacji i przyczynach zamachu, metodzie, stanie psychicznym przed i po zamachu, czy też ocenie tego, co się zdarzyło. Dane takie znajdują się w dokumentach różnych instytucji, przede wszystkim medycznych, w których niedoszli samobójcy są hospitalizowani po dokonaniu zamachu na swoje życie

(np. oddziały szpitalne: ratunkowe, chirurgiczne, toksykologiczne, psychiatryczne), w tych instytucjach, z których pomocy medycznej korzystali bez konieczności hospitalizacji (pogotowie ratunkowe, poradnie podstawowej opieki zdrowotnej) oraz w dokumentacji placówek, w których takie osoby szukają wsparcia psychologicznego, terapeutycznego, socjalnego (historie choroby, konsultacje psychiatryczne, konsultacje psychologiczne, diagnozy pedagogiczne, wywiady środowiskowe). Niewielką część podjętych prób samobójczych rejestruje też Policja. Należy jednak pamiętać, że wyżej wymienione dokumenty dotyczą tylko ujawnionych przypadków prób samobójczych, znaczna liczba osób (bardzo trudna do oszacowania) nie ujawnia faktu dokonania próby zamachu na swoje życie. Inną kwestią jest problem wiarygodności takich danych [O’Coonor, Sheehy 2002: 119–132, Rosa 2012: 265–290].

Pozostałe źródła to: dokumenty osobiste niedoszłych samobójców (listy, dzienniki, pamiętniki), wypowiedzi, relacje osób z ich bliskiego otoczenia oraz badania suicydologiczne. Badania takie w Polsce są rzadko realizowane na próbach reprezentatywnych [np. Hołyst 2002, 2013, Gmitrowicz, Dubla 2001: 236–243, Rosa, Merecz 2005, *op. cit.*]. Znacznie więcej badań zostało przeprowadzonych na populacjach dobranych w sposób celowy, np. [Czabański 2001, Filipiak, Worobiej 2009–2010: 138–145, Rosa 1996, 2007 *op. cit.*].

W niektórych krajach europejskich (Słowenia, Irlandia) istnieją ogólnokrajowe rejestry prób samobójczych. W Polsce nie ma ogólnokrajowego systemu dokumentowania przypadków takich zachowań.

LISTY POŻEGNALNE SAMOBÓJCÓW JAKO PRZEDMIOT ZAINTERESOWANIA SUICYDOLOGII

Zainteresowanie suicydologów analizowaniem listów pożegnalnych niedoszłych samobójców i samobójców zmieniało się w czasie – w latach pięćdziesiątych XX wieku było duże, ale już dwadzieścia lat później miało tendencję malejącą. Niezależnie od zmieniającej się intensywność dociekań nad tym sposobem komunikowania powstało wiele interesujących prac w tym zakresie.

Na gruncie suicydologii jako pierwsi analizą listów pożegnalnych zajęli się Edwin Shneidman i Neal Farberow [Shneidman, Farberow 1957a: 251–256, Shneidman, Farberow 1960, Shneidman 1973a: 379–395] oraz [Tuckman, Kleiner, Lavell 1959: 59–63]. Współcześnie z powodzeniem kontynuowane są także analizy przez innych badaczy [np. Leenaars, Balance 1984: 249–256, Leenaars 1988a: 17–33, Posener, La Haye, Cheifez 1989: 171–176, Heim, Lester 1990: 372–373].

Badania listów pozostawionych przez samobójców można podzielić na trzy grupy [O'Connor, Sheehy 2002: 101]. Do pierwszej zalicza się analizy opisowe dotyczące cech demograficznych, opisu poznawczego, emocjonalnego i sytuacyjnego stanu autora. Do drugiej należą analizy zajmujące się wskazaniem różnic między autentycznymi a symulowanymi listami samobójców. Trzecią kategorię tworzą badania z wykorzystaniem ustrukturyzowanych narzędzi stosowanych w celu podzielenia samobójców na kategorie, w zależności od zmiennych interpersonalnych (np. relacje interpersonalne) i intrapsychicznych (np. nieznośny ból psychiczny, ograniczenia poznawcze, niezdolność bezpośredniego wyrażania uczuć).

Leenaars, autor przeglądu analizy listów pożegnalnych samobójców uznał, że opublikowane badania można podzielić na pięć kategorii dotyczących różnych zagadnień [Leenaars 1988b za: O'Connor, Sheehy 2002: 100] Po pierwsze, sytuacji osoby, która popełniła lub próbowała popełnić samobójstwo (np. poczucie straty, bólu psychicznego autora, chęć wywołania określonej reakcji u adresata). Po drugie, relacji między autorem a innymi, ważnymi dla niego osobami. Po trzecie, stanu emocjonalnego samobójcy/niedoszłego samobójcy (np. uczucie goryczy, wrogości, poczucie beznadziejności, bezradności, frustracji, rozpacz w połączeniu z konfliktami emocjonalnymi. Po czwarte, stanu poznawczego autora (np. zniekształcenia myślenia wskazujące na ograniczenia poznawcze, aluzje do treści nieświadomych oraz religijnych wartości moralnych). Po piąte, dane demograficzne autorów listów.

Z kolei Allen Darbonne wyróżnił różne kategorie treści listów: 1) adresata listu, 2) przyczyny samobójstwa, 3) uczuć opisywanych w liście, 4) inną treść niż uczucia, 5) główny temat listu [Darbonne 1969: 46–50].

Jeszcze inni autorzy, Richard K. James i Burl E. Gilliland, analizując takie dokumenty, identyfikowali w nich: 1) cechy sytuacyjne (nie dający się znieść ból psychiczny i frustracja wynikająca z niezaspokojonych potrzeb psychologicznych, 2) cechy wolicjonalne (motywacja do znalezienia rozwiązania swoich problemów), 3) cechy afektywne (poczucie beznadziejności, bezradności), 4) cechy poznawcze (zawężone myślenie), 5) cechy relacyjne (komunikowanie intencji) oraz 6) cechy seryjne (nieprawidłowe wzorce radzenia sobie z trudnościami) [James, Gilliland 2005: 257].

Z różnych badań wynika, że listy zostawiają częściej kobiety niż mężczyźni, ludzie starsi niż młodszy, wdowcy niż osoby rozwiedzione i samotne [Lester, Heim 1992: 582, Leenaars 1988a: 17–33]. Częściej listy były napisane przez tych, którzy przeżyli śmierć partnera oraz tych, którzy decyzję o odebraniu sobie życia motywowali racjami filozoficznymi. Bardzo niewiele takich dokumentów zostawiają chorzy psychicznie [O'Connor, Sheehy 2002: 103]. Mężczyźni częściej

niz kobiety wspominają w nich o depresji, kłopotach ze zdrowiem i konfliktach interpersonalnych. Zdaniem Darbonne'a, wymieniane przyczyny samobójstw oraz to, co stanowiło główny temat listu, zależały od wieku [Darbonne 1969]. Na przykład, samobójcy w wieku 20–39 lat częściej wymieniali poczucie odrzucenia oraz problemy z sympatiami, partnerami życiowymi, osoby w średnim wieku częściej wskazywały na poczucie przytłoczenia wymaganiami, jakie stawia życie, ludzie między 50 a 59 rokiem życia rzadko pisali o jakichkolwiek przyczynach swojej decyzji, podawali natomiast instrukcje oraz informacje faktograficzne. Najstarsi autorzy listów (60 lat i więcej) często wymieniali chorobę, ból, inwalidztwo, samotność i izolację jako przyczyny aktu samobójczego.

Stosunkowo mało uwagi poświęca się listom pożegnalnym napisanym przez osoby w wieku dojrzewania. W jednym z nielicznych badań analizowano listy pozostawione przez nastolatków w wieku 10–19 lat, którzy odebrali sobie życie, mieszkańców Montrealu [Posner, La Haye, Cheifez 1989]. Autorzy badań wśród przyczyn podejmowanych prób samobójczych w tym przedziale wiekowym wskazywali m.in. na ambiwalencję w związkach, utratę sympatii, ujawnianą agresję skierowaną przeciwko sobie.

Interesującym zabiegiem było dokonywanie porównań autentycznych listów pożegnalnych z symulowanymi [Shneidman, Farberow, *op. cit.*, Black 1993: 699–702]. Listy symulowane pisali ochotnicy, odpowiednio wyselekcjonowani pod kątem cech społeczno-demograficznych, którzy mieli sobie wyobrazić, że zamierzają odebrać sobie życie, ale wcześniej napisać list pożegnalny. Okazało się, że prawdziwe listy były bardziej konkretne, np. jeśli chodzi o pozostawione dla krewnych wskazówki dotyczące spraw majątkowych, ubezpieczeniowych, w większym stopniu dotyczyły też bólu i cierpienia bliskich osób. Ponadto miały bardziej neutralny charakter, częściej występował w nich wyraz „miłość”. Listy symulowane bardziej szczegółowo opisywały myśli i okoliczności prowadzące do wyobrazonego aktu samobójczego, bardziej eufemistycznie określały śmierć i samobójstwo [O'Connor, Sheehy 2002: 78].

Długość listów pożegnalnych jest bardzo zróżnicowana. Na przykład analiza listów pozostawionych przez osoby, które odebrały sobie życie w londyńskim metrze, wykazała, że ich objętość mieściła się w przedziale od siedemnastu do osmiuset wyrazów [O'Donnell, Farmer, Catalan 1993: 45–48]. W tym ostatnim wypadku był to „esej” napisany w konwencji strumienia świadomości podczas godziny spędzonej na dworcowej ławce i zakończony opisem kilku ostatnich kroków ku torom oraz przygotowaniom na przyjazd pociągu.

W polskiej literaturze suicydologicznej jest bardzo niewiele prac poświęconych listom pożegnalnym samobójców/niedoszłych samobójców. Tylko dwie

osoby, wg wiedzy autora niniejszego tekstu, zajmowały się tą problematyką. Władysław Wójcik brał udział w opracowaniu kilkuset ekspertyz listów pożegnalnych samobójców napisanych w latach 1948–1962 [Wójcik 1963: 780–793]. Analiza ma charakter kryminologiczny, zawiera omówienie następujących zagadnień: miejsce znalezienia listu, jego objętości, specyfiki charakteru pisma, przedmiotu, którym były napisane listy, przyczyn samobójstw, wskazania osób „winnych” podjęcia aktu samobójczego, ostatniej woli autora listu, pożegnania z najbliższymi osobami oraz etapów badań identyfikacyjnych listów. Listy samobójców były też, w ograniczonym zakresie, przedmiotem zainteresowania w dwóch publikacjach Brunona Hołysta. W pierwszej przytacza 74 listy osób, które próbowały odebrać sobie życie, nie poddaje ich jednak żadnej analizie [Hołyst 1991: 241–345], w drugiej publikuje 8 listów, wykorzystując pojedyncze dokumenty do wyjaśnienia złożonych mechanizmów podjęcia aktu samobójczego w konkretnych przypadkach [Hołyst 1999: 94–111].

CZY LISTY POZOSTAWIONE PRZEZ SAMOBÓJCÓW SĄ WIARYGODNYM ŹRÓDŁEM DANYCH?

Dokumenty w postaci listów pozostawionych przez osobę, która odebrała sobie życie/ próbowała to zrobić, mogą dostarczyć, jak się powszechnie uważa, cennego wglądu w stan emocjonalny ich autora, jego motywacje i ocenę sytuacji, w której się znalazł, co jest niezwykle przydatne do udzielenia odpowiedzi na najważniejsze pytanie w przypadku takiego zachowania – „dlaczego doszło do samobójstwa/próby samobójczej”? Wydawałoby się, że przecież nikt inny jak sam samobójca/niedoszły samobójca jest najbardziej wiarygodnym i rzetelnym źródłem informacji o sobie i o swoim zachowaniu i nie ma nic bliższego prawdy niż jego wypowiedź. Jednak listy samobójcze w rzeczywistości więcej obiecują niż tak naprawdę wyjaśniają. Ewolucja poglądów wśród samych suicydologów na ten temat pokazuje tylko złożoność i niejednoznaczność tego zagadnienia.

W ciągu ostatniego półwiecza jeden z ojców suicydologii, Edwin Shneidman w różny sposób oceniał wagę listów samobójców [O'Connor, Sheehy 2002: 100]. W latach pięćdziesiątych XX w. uważał, że takie dokumenty są najlepszym narzędziem do zbadania umysłu samobójcy [Shneidman, Farberow 1957 b]. Dwadzieścia lat później zmienił zadanie, twierdząc, że wiedza jakiej dostarczają listy samobójcze, pomaga tylko zrozumieć, dlaczego autor konkretnego listu zdecydował się na samobójczy krok, natomiast takie dokumenty nie wyjaśniają, dlaczego w ogóle ludzie podejmują akty samobójcze. Ta ostatnia kwestia jest o tyle istotna, że listy samobójcze pozostawia tylko część samobójców,

od 10 do 42%². Shneidman uważał, że umysł samobójcy podlega tyłu ograniczeniom, że nie sposób interpretować niczego, o czym człowiek pisze w liście przed popełnieniem samobójstwa [Shneidman 1973b za: O'Connor, Sheehy 2002: 100]. Podobnie uważa Kay Jamison [Jamison 1999: 74], która wysuwa hipotezę, że większość osób dokonujących aktów samobójczych nie ma zdolności do przeżywania pogłębionej refleksji i percepcji otaczającej ich rzeczywistości inaczej niż w sposób zawężony (w zakresie swoich możliwości, emocji i uczuć, relacji z innymi osobami), co jest cechą syndromu presuicydalnego opisanego przez Erwina Ringela [Ringel 1993: 13–16]. Umiejętność precyzyjnego formułowania myśli w tak dramatycznym, osobistym i ostatecznym zarazem momencie jest rzeczą niezwykle trudną, tym bardziej dla osób przygnębionych, zrozpaczonych, cierpiących i psychicznie sparaliżowanych.

Współcześnie Shneidman jest zdania, że listy mogą być użytecznym narzędziem wyjaśniania zachowań samobójczych pod warunkiem, że będą analizowane w kontekście życia i doświadczeń zmarłego [Shneidman 1980 za: O'Connor, Sheehy 2002: 101]. Pogląd ten jest zgodny z przytoczoną wcześniej sugestią Normana Denzina o kontrolowaniu źródeł takich dokumentów poprzez metodę triangulacji [Leoński 1999: 207 za: Denzin 1970]. W takim wypadku ustalenie faktów polegałoby na poszukiwaniu zgodności między różnymi źródłami i perspektywami, co jest przedmiotem rekonstrukcji przez badacza, w tym wypadku np. przez psychiatrę, psychologa klinicznego pracującego z osobą po próbie samobójczej, która pozostawiła list czy innego badacza zachowań samobójczych.

PROBLEMATYKA BADAŃ, MATERIAŁ BADAWCZY I METODA BADAŃ

Podstawowym celem analizy listów pozostawionych przez niedoszłych samobójców było poznanie: a) przekazów, komunikatów skierowanych do adresatów listów oraz to, kim oni byli, b) motywów, jakimi się kierowali autorzy badanych dokumentów, podejmując akty samobójcze, c) sposobu, w jaki przedstawiali siebie i swoją sytuację osobistą, która doprowadziła ich do tak drastycznego kroku. Nie mniej ważne było ustalenie, jakimi motywami kierowali się, pisząc takie dokumenty oraz, w ograniczonym zakresie, jaka była forma listów, ich objętość, na czym były napisane?

² Takie są ustalenia płynące z przeglądu szesnastu dużych badań [Jamison 1999: 305]. W trzech największych (próby odpowiednio: 3127, 1418 i 1033), odsetek pozostawionych listów pożegnalnych był następujący, odpowiednio: 30%, 23% i 21%.

Przedmiotem analizy uczyniono 41 listów pożegnalnych napisanych przez osoby, które usiłowały popełnić samobójstwo poprzez zażycie leków (czasami jednocześnie leków i alkoholu) i które w wyniku zatrucia tymi substancjami były hospitalizowane w latach 1988–2000 w Klinice Toksykologicznej Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi³. Listy były dostarczone do Kliniki albo wraz z ich autorami, najczęściej przywożonymi przez Pogotowie Ratunkowe, albo przekazywały je rodziny (rzadziej inne osoby) już w trakcie hospitalizacji ich autora. Dokumenty takie były dołączane do historii chorób.

Do badania listów pożegnalnych zastosowano jakościową analizę treści. Wyodrębniono następujące wymiary treści analizowanych dokumentów: adresata/adresatów listu, motyw napisania listu, komunikaty, przyczyny/uzasadnienia prób samobójczych, motywy aktu samobójczego oraz formę listu. Wszystkie dokumenty były analizowane w kontekście każdej z wymienionych kategorii. Zastosowany model analizy treści jest najbliższy takiemu podejściu do materiału, w którym badacz, wychodząc z opisu treści, próbuje formułować wnioski o autorze dokumentu [Berelson 1952 za: Cartwright 1965 w: Nowak, 1965: 150].

Forma, objętość, strona językowa listów pożegnalnych niedoszłych samobójców

Analizowane listy (41) zostały napisane łącznie przez trzydzieści osób. Zdecydowana większość (21) napisała jeden list. Pozostałych dziewięć osób było autorami więcej niż jednego dokumentu: pięć osób napisało dwa listy, troje po trzy, a jedna osoba zostawiła aż 4 takie dokumenty⁴.

Listy były pisane odręcznie, na kartkach z zeszytów szkolnych, notesów, kalendarzy firmowych, bloków listowych. W jednym przypadku autor wykorzystał wyrwaną kartkę z dowodu osobistego, w innym bilet komunikacji miejskiej.

Listy najczęściej miały objętość ok. jednej strony A4, najkrótszy miał cztery zdania, najdłuższy cztery strony formatu A4.

Charakter pisma autorów był bardzo zróżnicowany, w niektórych dokumentach wyraźny, staranny, w innych mało czytelny, np. list nr 3 [„...piszę bardzo brzydko ponieważ wziąłem już (w tym miejscu była podana ilość zażytych leków – przyp. K.R) leków...”].

³ Autor tekstu był pracownikiem Kliniki Ostrych Zatruc Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi w latach 1987–2007.

⁴ Jednostką analizy był pojedynczy list, nie osoba. Należy jednak przypuszczać, że dokumenty napisane przez jedną osobę są ze sobą powiązane. Listy takie nie były jednak przedmiotem odrębnej analizy.

W niektórych listach były widoczne dopisywane fragmenty, w innych przerwane, niedokończone zdania, w niektórych używano np. drukowanych liter w wybranych zdaniach. Część listów miała przejrzystą, czytelną strukturę tekstu, wyraźnie zaznaczone akapity, zdania złożone, nie występowały w nich błędy ortograficzne i stylistyczne. Inne były napisane prostym, potocznym językiem, z licznymi błędami ortograficznymi. Częściej listy pożegnalne charakteryzowała lapidarność sformułowań niż obszerność wypowiedzi.

To, że formy analizowanych dokumentów są tak zróżnicowane, jest prawdopodobnie wynikiem występowania co najmniej czterech czynników. Pierwszym jest poziom wykształcenia autorów i ich kompetencji językowych, w tym umiejętności poprawnego posługiwania się językiem, zasób słów itp. Drugim czynnikiem może być motywacja do napisania takiego listu – prawdopodobnie inna była u osoby, która pisała taki dokumenty w pośpiechu, inna u osoby, która przygotowywała długi list. Ten element może też pośrednio świadczyć o sposobie podjęcia decyzji o dokonaniu aktu samobójczego. Być może ktoś, kto pisał list w pośpiechu, na dostępnym w zasięgu ręki materiale (np. na bilecie komunikacji miejskiej, kartce wyrwanej z dowodu osobistego), podjął decyzję o samobójstwie w sposób gwałtowny, nagły, a osoba, która napisała długi list wcześniej planowała i przygotowywała się do popełnienia samobójstwa. Kolejny, trzeci czynnik mógł mieć charakter sytuacyjny. Listy, które zawierały przerwane, niedokończone zdania, mogły być pisane w chwili, gdy leki zażyte w celu popełnienia samobójstwa zaczęły już działać i autor listu tracił kontrolę nad swoim zachowaniem. Ostatni z czynników to prawdopodobnie stan emocjonalny autora w chwili pisania listu. Na przykład, pisanie niektórych słów, zdań drukowanymi literami może świadczyć o tym, że dotyczyły one szczególnie istotnych kwestii, które z określonych powodów były emocjonalnie bardzo ważne dla autora.

CO ZAWIERAJĄ LISTY POŻEGNALNE NIEDOSZŁYCH SAMOBÓJCÓW?

W tej części tekstu zostaną omówione wszystkie wyróżnione wymiary treści badanych dokumentów.

Adresaci listów

Prawie wszystkie listy (40) były adresowane do kogoś, najczęściej do konkretnych osób: rodzica/rodziców, dziecka/dzieci, przyjaciela/przyjaciółki, współmałżonków, partnerów życiowych, rodzeństwa, teściowej, dziadków. W pojedynczych

przypadkach list był adresowany do szkolnej klasy, Klubu Anonimowych Alkoholików. W innych adresat nie był sprecyzowany, np. list nr 23 „najbliżsi”, czy list nr 39 „wszyscy, którzy mnie lubiliście”⁵.

Motyw napisania listu

Ta kategoria treści została wyartykułowana tylko w czterech dokumentach. Była to albo informacja do otoczenia, dlaczego doszło do aktu samobójczego, np. „jak będziecie czytać ten list, dowiecie się dlaczego odebrałem sobie życie” (list nr 17), albo wyznanie uczucia wobec bliskiej osoby.

Komunikaty

Treści listów, które posłużyły do wyróżnienia tej kategorii analitycznej, były najbardziej obszerne i zróżnicowane. Pojęcie „komunikat” obejmuje różne informacje, przekazy, które dotyczą wielu kwestii i które były skierowane do adresatów. Wyróżniono sześć takich wątków.

Komunikaty – „ostatnie prośby”

Ten rodzaj komunikatów występował najczęściej – był obecny w 34 listach. Prośby kierowane do bliskich osób miały zróżnicowany charakter. Dotyczyły m.in. organizacji pogrzebu, obecności lub braku obecności na nim konkretnych osób, stroju, w którym autor chciałby być pochowany, np. „proszę o białą trumnę” (list nr 20) „nie chcę, aby ktokolwiek z was był na pogrzebie” (list nr 29) czy „pochowaj mnie w tym, co naszykowałem na krzesło, nie chcę w niczym innym” (list nr 16) albo „chcę, aby na moim pogrzebie uczestniczyli rodzina i znajomi, moja klasa” (list nr 24). To tego listu były dołączone dwie karki, jedna z nazwiskami znajomych, druga z numerami telefonów kolegów z klasy.

Kolejne prośby dotyczyły dyspozycji co do pozostawionych rzeczy, przedmiotów, np. „samochód sprzedajcie, polisa na życie powinna być aktualna, będziecie mieli na początek jakieś pieniądze” (list nr 22) czy „w klubie są moje rzeczy, wszystko co jest tam moje jest dla Ciebie” (list nr 41). Inne życzenia dotyczyły powiadomienia członków rodziny, np. „proszę o powiadomienie mojej żony” (list nr 11) czy „zawiadomcie znajomych” (list nr 19), lub też zachowania się

⁵ Ze względu na maksymalną ochronę anonimowości autorów analizowanych listów uznano, że jedynym ich oznaczeniem, w przypadku cytowania danego ich fragmentu, będzie numer. Arbitralnie zdecydowano, że ujawnienie, na przykład płci i wieku autora listu, nie powinno mieć miejsca.

bliskich osób w konkretnych sytuacjach, np. „powiedzcie policji i sędziemu, że ja tego samochodu nie ukradłem” (list nr 28) lub „dbajcie o moją żonę i dzieci, zaopiekujcie się mamą” (list nr 9).

Były też prośby skierowane do najbliższych, aby pozbyli się poczucia winy z powodu śmierci autora listu, np. „proszę nie winić nikogo za moją śmierć” (list nr 32) czy „nie wińcie się też nawzajem, to nie wasza wina” (list nr 39). Odrębne treści zawierały życzenia, oczekiwania skierowane również wobec najbliższych, które dotyczyły samego niedoszłego samobójcy, np. „chciałbym abyś mnie zapamiętała zawsze uśmiechniętego i cieszącego się życiem” (list nr 27) czy „wspomnij mnie czasem, nie gniewaj się na mnie, że za wcześniej odeszłam” (list nr 8) oraz prośby o wybaczenie popełnienia samobójstwa, „chciałbym abyście mi wybaczyli” (list nr 5) czy „wybaczcie mi ten błąd, wybaczcie mi proszę, że podjąłem taką decyzję” (list nr 18).

Komunikaty – „przeprosiny”

Ten rodzaj treści, który został zidentyfikowany w jedenastu listach, dotyczył przeprosiny skierowanych do ich adresatów. Miały one trzy postaci. Po pierwsze, dotyczyły samego zamachu samobójczego, np. „przepraszam cię za to, co zrobiłem, może to był błąd” (list nr 17), po drugie, przeprosiny miały uogólniony charakter, nie dotyczyły konkretnej sytuacji, np. „jeżeli komukolwiek sprawiłem przykrość – przepraszam” (list nr 38), także „przepraszam za wszystko, jeszcze raz przepraszam za swoje życie” (list nr 36). W trzeciej postaci „przeprosiny” były skierowane do konkretnych osób i sytuacji, np. „chciałbym cię przeprosić za wszystko, za to, że sprawiłem tyle kłopotów, za to, że nie uczyłem się, że rzadko bywałem w domu” (list nr 14).

Komunikaty – rady, wskazówki dla bliskich osób

Te komunikaty to różne sugestie, wskazówki autorów listów, które były najczęściej skierowane do osób z bliskiego otoczenia. Zawierały przestrogi, ostrzeżenia dotyczące różnych aspektów życia, zarówno w teraźniejszości, jaki i w przeszłości, np. „nie popełniaj takiego błędu jak ja” (list nr 1) albo „ucz się dalej abyś mógł zostać kimś” (list nr 16), a także „nie daj się tym frajerom ze szkoły” (list nr 19). Jeden list (nr 15) zawierał całą listę rad dotyczących tego, jak postępować w życiu: „żyj godnie, dobieraj sobie przyjaciół, bądź powściągliwy w zwierzaniu się, nie daj się oszukiwać, idź w życiu na kompromis bo łatwiej się wtedy żyje”.

Komunikaty – opinie o innych

Ta kategoria została wyróżniona w 10 listach i została podzielona na dwie grupy. Po pierwsze, wyrażenie opinii pozytywnych, np. „byłaś dla mnie dobrą przyjaciółką” (list nr 23), czy „ty byłeś dla mnie dobrym kolegą” (list nr 15), po drugie opinii negatywnych, np. „nie mogę na nich patrzeć, słuchać ich głosu” (list nr 25).

Komunikaty – uczucia wobec bliskich osób

Taki wątek najczęściej był obecny na początku listów, np. „Kochana mamusiu” (list nr 1) czy „Kochani” (list nr 39), „Najukochańszy synku” (list nr 22), ale nie zawsze. Czasami miał bardziej rozbudowaną, dłuższą formę, był zapewnieniem czy potwierdzeniem uczuć autora wobec konkretnej osoby czy osób, np. „kocham Cię bardzo” (list nr 4), albo „kocham mamę, brata, rugby i kolegów” (list nr 25) oraz „chcę abyście wiedzieli, że zawsze pozostaniecie w mojej pamięci” (list nr 40) czy „zawsze będziesz w moim sercu, zawsze kochająca cię nad życie. Matka” (list nr 23).

Komunikaty – „pożegnania”

Z kolei ta kategoria dotyczyła pożegnania się z bliskimi osobami. W niektórych listach występowały zapewnienia o przyjaznych uczuciach, np. „ukochani moi – żegnajcie” (list nr 13) czy „żegnam cię mój najukochańszy synku” (list nr 33). W pewnym sensie ta kategoria treści była podobna do wcześniej omawianej (komunikaty – wyrażenie uczuć wobec bliskich), zawierała bowiem zwroty zapewniające o zazwyczaj pozytywnych uczuciach, ale w odróżnieniu od niej były to przekazy wyraźnie wyrażające formułę pożegnania się. Niektóre z nich miały szczególnie dramatyczny charakter, np. „żegnam cię ze łzami w oczach, zawsze kochająca was T” (list nr 30), inne były bardzo lapidarne, np. „żegnajcie” (list nr 5), „żegnam” (list nr 38) czy „dobranoc” (list nr 27). Jeden z niedoszłych samobójców pożegnał się w taki sposób... „do zobaczenia po jasnej stronie” (list nr 13).

Listy zawierają także informacje o samym akcie samobójczym. Wyróżniono dwa zasadnicze rodzaje takich treści. Po pierwsze były to informacje o przyczynach targnięcia się na życie, uzasadnienia popełnienia samobójstwa, po drugie były to motywy czy cele, które miały zostać zrealizowane poprzez odebranie sobie życia.

W języku potocznym zamiennie używane są zwrotów „motyw samobójstwa” i „przyczyna samobójstwa”, które określają powody, czy też szerzej ujmując,

uwarunkowania zachowań samobójczych. Autor niniejszego tekstu uważa, że obydwa terminy określają odmienne elementy struktury aktu samobójczego [Rosa 1996: 66–67]. Termin „przyczyna próby samobójczej” oznacza sytuację, częściej kilka współwystępujących i powiązanych ze sobą sytuacji, zdarzeń, które zdaniem niedoszłego samobójcy doprowadziły go do dokonania zamachu na swoje życie. Z kolei „motyw próby samobójczej” to uświadomiony lub nieuświadomiony cel, do którego realizacji zmierzała osoba podejmująca akt samobójczy. W analizie konkretnej próby samobójczej za przyczynę uznano np. „porzucenie przez sympatię”, a za jej motyw np. „chęć wywołania poczucia winy u partnera”, co jest motywacją instrumentalną. Obydwa elementy struktury aktu samobójczego (przyczyna i motyw) stanowią kluczowe zagadnienia w jednostkowym badaniu zachowań samobójczych, przede wszystkim ze względów terapeutycznych. Precyzyjne określenie motywu samobójczego działania jest ważnym elementem diagnozy sytuacji problemowej pacjenta i wyboru właściwej formy terapii postsuicydalnej.

Uzasadnienia, przyczyny prób samobójczych

Ten wątek obejmuje cały szereg różnych sytuacji, powodów, przyczyn, które zdaniem autorów listów spowodowały podjęcie przez nich aktów samobójczych. Zostają przywołane stany emocjonalne, np. poczucie bezradności, bezsilności, rezygnacji „nie potrafię sobie z tym wszystkim poradzić, jest to dla mnie zbyt trudne” (list nr 28), poczucie braku sensu życia, braku perspektyw „nie widzę już żadnej przyszłości, moje życie jest bez sensu” (list nr 24), poczucie wyczerpania sytuacją, w której znalazł się autor, np. „już dłużej nie mogę, wypaliłem się” (list nr 7) czy „mój stan psychiczny wyczerpał się, nie mogę już dłużej wytrzymać tych strasznych chwil” (list nr 31), ale także poczucie winy wobec bliskich, np. „jest Ci ze mną trudno, ulżę Ci i innym ludziom” (list nr 36), albo „przez ten cały czas tylko przeszkadzałem” (list nr 12), uczucie zawodu na bliskiej osobie „oszukałeś mnie, powiedziałeś w trakcie naszego związku zbyt wiele niepotrzebnych słów” (list nr 18), niska samoocena, brak akceptacji samego siebie, np. „znienawidziłem siebie i chcę umrzeć” (list nr 17) czy „nie byłam nic warta, wszystkiego czego się tknęłam psułam, nawet nie potrafiłam być długo z chłopakiem” (list nr 29), lub „tacy ludzie jak ja nie powinni żyć, ale skoro natura się pomyliła to ja to naprawię” (list nr 12), albo „doszłam do wniosku, że jestem życiowym nieudacznikiem, niezaradna, głupia i za stara by zacząć od nowa” (list nr 6).

Jako przyczyny targnięcia się na życie wskazywano również różne sytuacje w relacjach z bliskimi osobami, np. porzucenie, zdrada ze strony partnera „zostawiła mnie moja ukochana dziewczyna i chcę umrzeć” (list nr 15) czy „musałem to zrobić, bez niej nie potrafię żyć” (list nr 26), niesłuszne posądzenie o zdradę, np. „nie mogłem tak dłużej żyć będąc ciągle podejrzewany o zdradę” (list nr 6), wygórowane oczekiwania najbliższych, np. rodziców wobec autora listu „starałem się i chciałem jak najlepiej, gdyż wiem, ile to dla was znaczyło, ale nie dałem rady” (list nr 40)), faworyzowanie rodzeństwa, np. „każdy zwracał uwagę tylko na brata” (list nr 21) czy „w twoich oczach widnieje tylko brat, tylko jego kochałaś i kochasz” (list nr 39), brak akceptacji przez otoczenie, negatywne ocenianie przez innych „w klasie jestem jednym wielkim pośmiewiskiem, nie mogę już tego znieść” (list nr 44) czy „już mam dość bycia kozłem ofiarnym, postanowiłem przerwać to fatum wrogości i nie akceptacji” (list nr 38).

Niektóre z przyczyn dotyczyły obiektywnie występujących w życiu autorów listów sytuacji kryzysowych, takich jak: bardzo trudna sytuacja materialna, zadłużenie, np. „nie mam nawet pieniędzy na najbardziej podstawowe potrzeby” (list nr 2), „jestem winna ponad 5 tys. i nie chcę abyście miały problemy ze spłatą długu” (list nr 26), inne dotyczyły stanu zdrowia, np. ciężkiej choroby „mam zaawansowaną chorobę nowotworową z rozległymi przerzutami” (list nr 25), „przyśpieszyłem tylko to, co nieuchronnie musiało się stać. Nie chcę umierać w cierpieniach i dlatego popełniłem samobójstwo” (list nr 38), uzależnienia „zabił mnie hazard” (list nr 11).

W analizowanych listach wskazywano na jeszcze inne niż wyżej wymienione przyczyny, np. określone oczekiwania wobec sytuacji w otoczeniu autorów lub zachowania konkretnych osób „może moja śmierć zmieni domową atmosferę i wreszcie zapanuje spokój w rodzinie” (list nr 27), „może po mojej śmierci mama zrozumie dlaczego więcej czasu byłem z Anią i kolegami niż z nią i bratem” (list nr 15).

Można było wyróżnić jeszcze dwie inne niż przytoczone kategorie przyczyn zamachów. Pierwsza została nazwana „bilansową”, ponieważ subiektywnie wyrażone powody samobójczego aktu dotyczyły różnych obszarów psychospołecznego funkcjonowania autora i jednocześnie stanowiły wyraz podsumowania, bilansu życia, np. „zranione uczucia, niespełniona miłość, nieudane małżeństwo, twoja oziębłość, brak samorealizacji zawodowej” (list nr 24) „,przegrałam swoje życie, już tyle narobiłam złego w swoim życiu, że wystarczy” (list nr 9). Inna kategoria przyczyn to sugestia, odpowiedź innej osoby, by odebrać sobie życie, np. „po ostatniej kłótni nie mogłem myśleć o tym, co powiedziała tata. Powiedział żebym się powiesił, to właśnie zrobiłem” (list nr 7).

Motywy aktu samobójczego

Nie wszyscy, którzy podejmują akty samobójcze, chcą umrzeć. Robert Litman wyodrębnił trzy typy motywacji, którymi kierują się osoby próbujące pozbawić się życia [Litman 1966: 14–18]. Do pierwszej grupy zaliczył tych, którzy nie byli zdeterminowani (tzn. nie chcieli się zabić), akt samobójczy miał być sposobem przekazania jakiegoś komunikatu otoczeniu. Drugą grupę tworzą osoby, które uznały, że podejmując akt samobójczy, nie one, ale los ma zdecydować czy przeżyją, czy też zginą. W trzeciej grupie byli ci, którzy chcieli się zabić i tylko na skutek nieprzewidzianego zbiegu okoliczności przeżyli akt samobójczy. Autorzy innych badań określili trzy najważniejsze motywy, którymi kierują się osoby dokonujące prób samobójczych [Kovacs, Beck 1977: 361–365 za: Pilecka 2005: 102, Bankroft, Skrimshire, Simkin 1976: 538–548]. Są to: determinacja (intencja śmierci), ambiwalencja wobec życia i śmierci oraz motywy instrumentalne (np. potrzeba zwrócenia na siebie uwagi, potrzeba zemsty, potrzeba ukarania kogoś). W tych ostatnich badaniach ogółem 44% osób przyznało się, że dokonując aktu samobójczego, kierowało się pragnieniem śmierci, inni autorzy potwierdzili zbliżony odsetek tych, którzy pragnęli umrzeć, podejmując działania autodestrukcyjne [np. Birchnell, Alacorn 1971: 289–296].

W analizowanych listach można było wyróżnić trzy rodzaje motywów. O determinacji w dążeniu do śmierci świadczy na przykład to, co napisał autor listu nr 8: „uszanujcie moją wolą i nie róbcie nic by mnie uratować”, inny list „nie napiszę jakie to były leki bo mnie jeszcze odratujecie” (list nr 39) czy „o moich zamiarach nikt nie wie, specjalnie wyszłam z domu abyś miał jak najmniej czasu na ratunek” (list nr 18). Niektórzy, podejmując próbę samobójczą, kierowali się motywami instrumentalnymi, np. autorka listu nr 34 „po prostu chciałam zwrócić na siebie uwagę” albo „może po tym wszystkim mama zrozumie dlaczego więcej czasu byłam z dziewczyną i kolegami niż z nią i bratem” (list nr. 10). Trzeci motyw to ambiwalencja celów, np. „nie chcę tego robić, ale z drugiej strony życie też nie ma żadnego sensu” (list nr 15) i niepewność co do rezultatu samobójczego aktu, np. „jeśli będę żyła, a będę leżała w szpitalu to zadzwonicie do M. [tutaj było podane pełne imię – przypis K.R.] i powiedzcie mu gdzie jestem i niech po mnie przyjedzie. A jeśli umrę powiadomcie go o pogrzebie” (list nr 20).

Autorefleksje

W 15 listach znajdowały się wątki dotyczące samooceny próby samobójczej. Podzielono je na trzy rodzaje. Pierwszy to krytyczne opinie na temat podjętego zamachu samobójczego, np. „wiem, że nie powinienem tego robić” (list nr 2)

albo „wstydzę się za swój brak odwagi ale nie każdy musi być E. Plater” (list nr 37), drugi to porównania siebie do innych z zaznaczeniem poczucia odrębności, wyobcowania, np. „jestem inny od wszystkich chłopaków z osiedla” (list nr 22) albo „od tej pory już nikomu nie będę zawadzać i nikomu już nie zrobię krzywdy” (list nr 39). Trzeci wątek dotyczył samooceny swojego stanu psychicznego, np. „byłam bardzo nerwowa, chwilowo miałam urojenia, sama się siebie bałam” (list nr 20) czy „jestem zbyt zmienna i nie potrafię nad sobą zapanować, straciłam kontrolę nad tym co robię” (list nr 33), „moje samopoczucie jest w stanie rozpadu, całymi dniami i nocami tylko leżę i płaczę (list nr 11) albo „brutalnie i silnie i niezwykle mocno nienawidzę siebie” (list nr 24).

Inne wątki

Były także listy zawierające treści, które było trudno zakwalifikować do jakiegokolwiek wcześniej wyróżnionej kategorii. W tej grupie wyodrębniono cztery takie wątki. Pierwszy dotyczył wcześniej ujawnianych zamiarów samobójczych, np. „już dawno chciałam to zrobić, ale brakowało mi odwagi, ciągle miałam takie myśli” (list nr 19). Drugi to informacje o bezskutecznych próbach szukania pomocy przed podjęciem decyzji o samobójstwie, np. „szukałam pomocy, ale nikt mi jej naprawdę nie udzielił” (list nr 6). Kolejny wątek zawierał treści o charakterze religijnym, np. „przestałam wierzyć w Boga, ale mam nadzieję, że Bóg wierzył we mnie” (list nr 37) czy „życie ze mną wygrało, jak Boga kocham wygrało. Wsiadam z niego i niech mnie Bóg ma w swojej opiece” (list nr 7). Ostatnia kategoria to cytaty zamieszczone w listach, np. „lepiej spłonąć od razu niż tlić się powoli” (list nr 29) czy „Memento Mori” (list nr 33).

Należy zaznaczyć, że przedstawiona analiza ma określone ograniczenia. Po pierwsze nie uwzględniono w niej charakterystyki społecznej i zawodowej autorów listów. Nie było to możliwe ze względów formalnych. Brak takich danych jest o tyle istotny, że ogranicza wiedzę o nich i tym samym częściowo ogranicza także możliwość wnioskowania o niektórych z wyróżnionych aspektów samych dokumentów, na przykład uzasadnieniach przyczyn podjęcia aktu samobójczego, jego motywacji czy powodach napisania listu. Z pewnością wykorzystanie w analizie danych pochodzących ze szpitalnej historii choroby stworzyłoby możliwość wzajemnego dopełnienia źródeł danych.

Po drugie nie została przeprowadzona odrębna analiza dokumentów odnoszących się do tych autorów, którzy napisali więcej niż jeden list. Być może takie dokumenty są w jakimś stopniu odrębne od pozostałych? Musiały istnieć jakieś powody, dla których ich autorzy nie ograniczyli się do napisania tylko jednego listu.

ZAKOŃCZENIE

Analiza badanych dokumentów osobistych prowadzi do kilku wniosków. Po pierwsze niektóre z listów są źródłem informacji o stanie emocjonalnym ich autorów, emocjach towarzyszących im w chwili tworzenia tych dokumentów, refleksjach i opiniach o sobie, o swoim życiu, o swoich zachowaniach, ale także zachowaniach bliższych i dalszych osób z ich otoczenia, relacjach z nimi, uczuciach wobec nich.

Po drugie listy dostarczają wiedzy o samym akcie samobójczym, jego przyczynach, motywach oraz, w nielicznych przypadkach, również o opinii autorów na temat swojego autodestrukcyjnego zachowania. Należy jednak pamiętać, że to, co twórcy listów przedstawiają jako przyczyny/uzasadnienia swoich prób samobójczych, to subiektywne interpretacje sytuacji, w której się znaleźli, zdarzeń, których doświadczyli i w których uczestniczyli, a nie obiektywny ich obraz.

Po trzecie trzeba zwrócić uwagę na co najmniej dwa współwystępujące i wzajemnie się indukujące konteksty tworzenia listów. Pierwszym jest stan psychiczny autora. Opisywane dokumenty były pisane w sytuacji skrajnego kryzysu psychicznego (tzw. syndrom presuicydalny) charakterystycznego dla osób, które dokonują aktu samobójczego, bez względu na jego skutek. Doświadczanie silnego cierpienia, poczucia beznadziejności, bezradności, zanizonej samooceny, niepokoju, lęku, zawężenia własnych możliwości, ale także agresji, złości, ambiwalencji celów to tylko niektóre z emocji towarzyszące samobójcom/niedoszłym samobójcom do ostatnich chwil.

Drugi to kontekst społeczny. Zachowania autorów i osób, o których wspominali w listach, nie były osadzone w społecznej próżni. Funkcjonowali oni w określonych grupach społecznych, pełnili w nich różne role, zachowywali się zgodnie z obowiązującymi w nich wzorami. Kontekst społeczny nie był czymś zewnętrznym wobec autorów, był ich sposobem widzenia i interpretacji świata społecznego.

Po czwarte, pomimo wcześniej wspomnianych ograniczeń, jakie mają takie dokumenty, można dostrzec ich zastosowania w różnych szczegółowych kwestiach dotyczących problematyki samobójstw. Z pewnością mogą być wykorzystane w interwencji kryzysowej – metodzie oddziaływań psychologicznych stosowanych m.in. wobec osób będących w kryzysie zagrożenia życia. Chodzi przede wszystkim o takie kwestie, jak: poznanie czynników ryzyka, sygnałów zwiastunowych intencji samobójczych, wołanie o pomoc oraz zapobieganie i procedury postwencyjne (procedury podejmowane po akcie samobójczym w celu zapobieżenia tzw. samobójstwom naśladowczym). Listy samobójców okazują

się też pomocne przy tworzeniu profilu psychologicznego osób podejmujących akty samobójcze.

Inne możliwe zastosowania to badania suicydologiczne. Jednak w tym wypadku listy powinny być stosowane jako dodatkowe źródło informacji o autorze i jego sytuacji, bardziej uzupełnienie innych metod niż samodzielne źródło informacji.

Czy rozczarowanie zawartością i treścią listów samobójców wyrażone w słowach Shneidmana [Shneidman 1980: 58] „Listy pożegnalne często przypominają parodie pocztówek z podróży do Wielkiego Kanionu, katakumb czy spod piramid – pisane *pro forma*, nie oddają piękna opisywanego krajobrazu czy zabytków ani głębi uczuć, jakich spodziewany się w takich sytuacjach” nie jest więc bezzasadne?

Opinia wyrażona przez klasyka badań suicydologicznych w świetle przedstawionego materiału jest, przynajmniej częściowo, dyskusyjna. Wątpliwość dotyczy przede wszystkim zasady uogólnienia w zakresie niskiej przydatności wszystkich takich dokumentów ze względu na mało informacyjny charakter ich zawartości. Trudno się zgodzić z cytowanym poglądem przede wszystkim w odniesieniu do możliwości wykorzystania, przynajmniej niektórych listów, w pracy terapeutów. Niektóre takie dokumenty są istotnym źródłem informacji na etapie diagnozowania sytuacji niedoszęłego samobójcy. Również w dalszych etapach prowadzenia terapii list może być wykorzystany na przykład do zracjonalizowania sposobu interpretacji rzeczywistości i własnej sytuacji życiowej przed dokonaniem aktu samobójczego i być pomocny w konfrontacji z aktualnym spojrzeniem na tę samą sytuację z perspektywy czasu.

„Pocztówkowy charakter” niektórych listów nie oznacza wcale, że nie mogą być przydatne w pracy terapeuty czy badacza – suicydologa.

BIBLIOGRAFIA

- Antretter E., Dunkel D., Osvath P., Voros V., Fekete S., Haring C.**, 2006, *Multilevel Modeling Was a Convenient Alternative to Common Regression Designs in Longitudinal Suicide Research*, „Journal of Clinical Epidemiology”, 59, pp. 576–586.
- Bankroft J.M., Skrimshire A.M., Simkin S.**, 1976, *The Reasons People Give for Taking Overdoses*, „The British Journal of Psychiatry”, 128, pp. 538–548.
- Berelson B.**, 1952, *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe: The Free Press.
- Birchnell J., Alacorn J.**, 1971, *Depression and Attempted Suicide: A Study of 91 Cases Seen in a Casualty Department*, „British Journal of Psychiatry”, 118, pp. 289–296.
- Black S.T.**, 1993, *Comparing Genuine and Simulated Suicide Notes: A New Perspective*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 614, pp. 699–702.
- Cartwright D.P.**, 1965, *Analiza treści*, (w:) S. Nowak (red.), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa: PWN.

- Czabański A.**, 2001, *Spoleczne i jednostkowe determinanty zachowań samobójczych młodzieży*, Poznań: Pomost.
- Czyżewski M., Rosa K.**, 1996, *Samobójstwa w okresie transformacji. Fakty i interpretacje*. „Kultura i Społeczeństwo”, 2, ss. 117–129.
- Darbonne A.R.**, 1969., *Suicide and age: a suicide note analysis*, “Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 33, no.1, pp. 46–50.
- Denzin N.K.**, 1970, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Chicago: Aldine.
- Darkheim E.**, 2006, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Filipiak S., Worobiej D.**, 2009–2010, *Obraz siebie u osób po próbach samobójczych*, „Suicydologia”, 5–6, ss. 138–145.
- Gmitrowicz A., Lewandowska A.**, 2009–2010, *Charakterystyka uczniów dokonujących zamierzonych samouszkodzeń*, „Suicydologia”, 5, ss. 77–85.
- Gmitrowicz A., Dubla W.**, 2001, *Zachowania samobójcze w reprezentatywnej grupie młodzieży z terenu Łodzi*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 3, ss. 236–243.
- Goodwin R.D., Beautrais A.L., Fergusson D.M.**, 2004, *Familial Transmission of Suicidal Ideation and Suicide Attempts: Evidence from General Population Sample*, “Psychiatry Research”, 26, pp. 159–165.
- Goodwin R.D., Kroenke K., Howen C.W., Spitzer R.L.**, 2003, *Major Depression, Physical Illness and Suicidal Ideation in Primary Care*, “Psychosomatic Medicine”, 65, pp. 501–505.
- Harris E., Barraclough B.**, 1997, *Suicide as an Outcome for Mental Disorders: A Meta-Analysis*, “British Journal of Psychiatry”, 190, pp. 205–228.
- Heim N., Lester D.**, 1990, *Do Suicides Who Write Suicides Notes Differ from These Who Do Not? A Study of Suicides in West Berlin*, “Acta Psychiatrica Scandinavica”, 82, pp. 327–373.
- Holyst B.**, 1991, *Przywrócenie życia*, Warszawa: PWN.
- Holyst B.**, 1999, *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa: Agencja Wydawnicza „Cindrella Books”.
- Holyst B.**, 2002, *Suicydologia*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze Lexis/Nexis.
- Holyst B.**, 2013, *Poglądy społeczeństwa polskiego na problematykę samobójstw*, (w:) B. Holyst (red.), *Kondycja psychiczna społeczeństwa polskiego a samobójstwa*, Warszawa: Wyższa Szkoła Menadżerska w Warszawie: Polskie Towarzystwo Suicydologiczne.
- James R.K., Gilliland B.**, 2005, *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jamison K.R.**, 1999, *Noc szybko nadchodzi. Zrozumieć samobójstwo by mu zapobiec*, Poznań: Zysk i S –ka Wydawnictwo.
- Jarosz M.**, 2013, *Samobójstwa. Dlaczego teraz?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamali M., Oquendo M.A., Mann J.**, 2001, *Understanding the Neurobiology of Suicidal Behavior*, “Depression and Anxiety”, 14, pp. 164–176.
- Każmierska K.**, 2012, *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Kraków: NOMOS.
- Kovacs M., Beck A.**, 1977, *The Wish to Die and the Wish to Live in Attempted Suicides*, “Journal of Clinical Psychology”, 33, pp. 361–365.
- Leenaars A., Balance W.**, 1984, *A Logical Empirical Approach to the Study of Suicide Notes*, “Canadian Journal of Behavioral Science”, 16, pp. 249–256.
- Leenaars A.**, 1988a, *Are Women’s Suicides Really Different from Men’s*, “Women and Health”, 18, pp. 17–33.
- Leenaars A.**, 1988b, *Suicide Notes*, New York: Human Science Press.

- Leoński J.**, 1999, *Metoda biograficzna*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t.2, Warszawa: PWN.
- Lester D., Heim N.**, 1992, *Sex Differences in Suicide Notes*, „Perceptual and Motor Skills”, 75, pp. 582.
- Litman R.E.**, [1966], *Police Aspects of Suicide*, “Police”, 10, pp. 14–18.
- Nowak S.**, 1965, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa: PWN.
- O'Connor R., Sheehy N.**, 2002, *Zrozumieć samobójcę*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- O'Donnell I., Farmer R., Catalan J.**, 1993, *Suicides Notes*, “British Journal of Psychiatry”, 163, pp. 45–48.
- Pilecka B.**, 2005, *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*, Wyd. II, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Platt S.**, 1984, *Unemployment and Suicidal Behavior: A Review of the Literature*, “Social Science Medicine”, 19, pp. 93–115.
- Posener J.A., La Haye A., Cheifez P.N.**, 1989, *Suicide Notes in Adolescence*, “Canadian Journal of Psychiatry”, 34, pp. 171–176.
- Ringel E.**, 1993, *Samobójstwo apel do innych*, Warszawa: Stowarzyszenie Pomocy Telefonicznej i Zapobiegania Samobójstwom, Oficyna Profi.
- Rosa K.**, 1996, *Próby samobójcze. Charakterystyka socjologiczna*, Łódź: Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi.
- Rosa K.**, 2007, *Młodzież podejmująca próby samobójcze. Charakterystyka socjologiczna*, „Przeгляд Lekarski”, t. 1, nr 64, ss. 24–30.
- Rosa K.**, 2012, *(Nie)wiarygodność danych statystycznych dotyczących zachowań samobójczych. Perspektywa teoretyczna i praktyka społeczna*, „Przeгляд Socjologiczny” L.XI/2, ss. 265–290.
- Rosa K., Merez D.**, 2005, *Międzynarodowy Program Badań nad Zachowaniami Samobójczymi – SUPRE – MISS*, „Suicydologia”, 1, ss. 92–97.
- Rosenberg M.L., Davidson L.E., Smith J.C.**, et al., 1988, *Operational Criteria for the Determination of Suicide*, “Journal of Forensic Science”, vol. 33, no. 6, ss. 1444–1455.
- Runeson B., Eklund G., Wasserman D.**, 1996, *Living Conditions of Female Suicide Attempters: A Case – Control Study*, “Acta Psychiatrica Scandinavica”, 94, pp. 125–132.
- Schmidtke A., Haffner H.**, 1988, *The Werter Effect after Television Films: New Evidence for an Old Hypothesis*, “Psychological Medicine”, 18, pp. 665–676.
- Schmidtke A., Bille-Brahe V.**, De Leo D et al, 1996, *Attempted Suicide in Europe: Rates, Trends, and Sociodemographic Characteristic of Suicide Attempters in the Period 1989–1992. Results of the WHO/EURO Multicentre Study on Parasuicide*, “Acta Psychiatrica Scandinavica”, 93, pp. 327–338.
- Shneidman E.S., Farberow N.L.**, 1957a, *Some Comparison Between Genuine and Simulated Suicide Notes in Terms of Mowrer's Concept of Discomfort and Relief*, “Journal of General Psychology”, 56, pp. 251–256.
- Shneidman E.S., Farberow N.L.**, 1957b, *Clues to Suicide*. New York: McGraw – Hill. Springer.
- Shneidman E.S., Farberow N.L.**, 1960, *A Social – Psychological Investigation of Suicide*, (w:) H.P. David., Brengelmann J.C (ed.), *Perspectives in Personality Research*, New York: Springer.
- Shneidman E.S.**, 1973a, *Suicide Notes Reconsidered*, “Psychiatry”, 36, pp. 379–395.
- Shneidman E.S.**, 1973b, *Deaths of Man*, New York: Jaso Aronson Inc.
- Shneidman E.S.**, 1980, *Voices of Man*, New York: Harper and Row.

- Stack S.**, 2000a, *Suicide: A 15 – Year Review of the Sociological Literature. Part I: Cultural and Economic Factors*, "Suicide Life Threatening Behavior", 30, pp. 145–162.
- Stack S.**, 2000b, *Suicide: A 15 – Year Review of the Sociological Literature. Part II: Modernization and Social Integration Perspectives*, "Suicide Life Threatening Behavior", 30, pp. 163–174.
- Szczepański J.**, 1971, *Metoda biograficzna*, (w:) J. Szczepański (red.), *Odmiany czasu terażniejszego*, Warszawa: PWN.
- Travato F., Jarvis F.**, 1986, *Immigrant and Suicide in Canada: 1971 – 1981*, "Social Forces", 65, pp. 433–457.
- Tuckman J., Kleiner R.J., Lavell M.**, 1959, *Emotional Content of Suicide Notes*, "American Journal of Psychiatry", 116, pp. 59–63.
- Włodarek J., Ziolkowski M.**, 1990, *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa–Poznań: PWN.
- Wójcik W.**, 1963, *Listy pożegnalne samobójców*, „Problemy Kryminologii”, 46, ss. 780–793.

Krzysztof Rosa

SUICIDE NOTES LEFT BY PERSONS ATTEMPTING SUICIDE. A CONTENT ANALYSIS

Abstract

The paper presents two issues. First it offers an analysis of the content of suicide notes left by people who attempted to take their lives. Their authors were hospitalized in The Toxicology Clinic of The Nofer Institute of Occupational Medicine in Łódź after their suicidal intoxication, usually with drugs. Using the qualitative analysis technique, we describe the content of the letters, distinguishing various categories of the content of personal documents, such as: addressees of the letters; authors' interpretations of the reasons for their suicidal behaviors; messages addressed to relatives; and self-assessment of their suicidal acts. We also describe the motives for writing the letters and their form. We next discuss the problem of the reliability of such documents as a method for conducting in suicidological research. Moreover, we indicate different theoretical perspectives in suicidology concerning the usefulness of suicide notes in the analysis of suicides.

Secondly, the text refers to the most fundamental social factors underlying suicidal behaviors, which factors are based on three modern sociological perspectives of suicidal behavior analysis (the model of social integration, the model of modernization, the model of cultural norms, values and attitudes).

Keywords: suicidal attempt, suicide notes left by a person who attempted suicide, suicide note, content analysis

RECENZJE

WOJCIECH JABŁOŃSKI
Uniwersytet Łódzki*

Mario Callegaro, Katia Lozar Manfreda, Vasja Vehovar, *Web Survey Methodology*, Sage Publications, London 2015.

Książka autorstwa M. Callegaro, K. Lozar Manfredy i V. Vehovara jest jedną z kilku opublikowanych ostatnio pozycji dotyczących sondażowych badań internetowych (CAWI – Computer Assisted Web Interviewing). Oprócz niej na rynku ukazały się *Doing Surveys Online* [Toepoel 2016] oraz *The Science of Web Surveys* [Tourangeau i in. 2013]. Wspomnieć też należy o dwóch innych pozycjach: *Online Panel Research. A Data Quality Perspective* [Callegaro i in. 2014] i *Designing Effective Web Surveys* [Couper 2008], choć zauważyć trzeba, że obie skupiają się na problemowo węższych zagadnieniach – na panelach internetowych oraz na kwestii projektowania sondażu internetowego.

Wszystkie wymienione książki zostały napisane lub zredagowane przez światowej sławy metodologów sondażowych, a ich publikacje przygotowały czołowe wydawnictwa naukowe. Warto oczywiście polecić lekturę całego zestawu pozycji, choć w szczególności na rekomendację zasługuje w moim przekonaniu *Web Survey Methodology*. To, co wyróżnia tę książkę, to bardzo korzystne zbalansowanie treści *stricte* naukowych i tych o charakterze aplikacyjnym. W rezultacie książka może okazać się przydatna zarówno czytelnikom pragnącym pogłębić swoją wiedzę w zakresie metodologii sondażowych badań internetowych, jak również osobom chcącym samodzielnie zrealizować sondaż w sieci. Uniwersalny charakter publikacji jest zapewne rezultatem bogactwa doświadczenia zawodowego (zarówno biznesowego jak i naukowego) jej autorów. M. Callegaro pracuje jako senior survey research scientist w Google, z kolei K. Lozar Manfreda i V. Vehovar są profesorami statystyki i metodologii na uniwersytecie w Lublanie¹.

* Dr, adiunkt, Katedra Metod i Technik Badań Społecznych, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny; e-mail: wjablonski@uni.lodz.pl

¹ K. Lozar-Manfreda i V. Vehovar założyli w 1998 r. stronę internetową <http://www.websm>.

Pierwszy rozdział recenzowanej książki charakteryzuje badania internetowe jako rodzaj badań sondażowych oraz zarysowuje poszczególne etapy procesu badawczego związane z przygotowaniem projektu, jego realizacją terenową i opracowaniem danych. Autorzy przedstawiają rys historyczny sondaży internetowych i szerzej wszystkich technik sondażowych wykorzystujących wspomaganie komputerowe (CASIC – Computer Assisted Survey Information Collection), zestawiają możliwości i ograniczenia badań internetowych, jak również nakreślają ich potencjalne zastosowania.

W drugim rozdziale, najobszerniejszym spośród wszystkich, opisane są czynności badawcze poprzedzające etap realizacji terenowej. Autorzy poruszają problem doboru próby w badaniach internetowych, charakteryzując probabilistyczne i nieprobabilistyczne podejścia w tym obszarze, omawiają też kwestię przygotowania kwestionariusza. Dokładnie scharakteryzowane są specyficzne dla techniki CAWI rodzaje pytań: przyciski opcji (*radio buttons*), przyciski wyboru (*checkboxes*) czy listy rozwijalne (*drop-down menu*) i możliwości ich zastosowania w kontekście poszukiwanych informacji. Czytelnik znajdzie też szczegółowe wskazówki dotyczące struktury kwestionariusza. W tekście przedstawiono zalety i wady różnych opcji związanych z liczbą pytań prezentowanych respondentowi na jednej stronie (*scrolling i paging*), pokazano też rozwiązania charakterystyczne dla wszystkich technik wspomaganých komputerowo: automatyzację reguł przejść (*branching*), polegającą na zaszyciu dyrektyw w kodzie strony, rotowanie i randomizowanie elementów kwestionariusza, czy też automatyczną walidację odpowiedzi udzielonych przez respondenta i wyświetlanie informacji o błędzie. W rozdziale drugim omówione są też rozmaite zagadnienia natury technicznej. Czytelnik dowie się, w jaki sposób stworzyć i zarządzać bazą respondentów (o ile baza taka będzie w badaniu wykorzystywana); pozna także sposoby gromadzenia w sondażu internetowym paradanych, a więc danych charakteryzujących proces udzielania odpowiedzi na pytania kwestionariusza (np. informacji o czasie spędzonym przez respondenta na konkretnej stronie czy informacji o zmianie udzielonej już wcześniej odpowiedzi)²; zapozna się też ze sposobami zapewnienia

org. Jest ona źródłem informacji dotyczących sondażowych badań internetowych i wpływu nowoczesnych technologii na proces zbierania danych sondażowych – rejestruje publikacje związane z tym obszarem, zestawia i opisuje udostępniane przez różne podmioty oprogramowanie zarządzające realizacją badań w sieci. Witryna zapewnia również wsparcie dla czytelników recenzowanej książki – znajdują się na niej dodatkowe materiały, posegregowane tematycznie i przypisane do konkretnych rozdziałów publikacji.

² Znacznie więcej informacji na ten temat znaleźć można w rozdziale innej książki poświęconej sposobom wykorzystania paradanych w badaniach sondażowych [Callegaro 2013].

ochrony informacji pozyskiwanych w badaniach internetowych i gwarantowania respondentom poufności i/lub anonimowości. Rozdział kończy sekcja poświęcona zjawisku niedostępności respondentów (*nonresponse*) w badaniach CAWI. Przywołano tu klasyczne informacje dotyczące wskaźników niedostępności i zniekształceń powodowanych błędem braku odpowiedzi; opisano również procedury mogące przyczyniać się do ograniczania zjawiska niedostępności i zwiększania kooperatywności badanych – m.in. pokazano, jak w badaniach CAWI umiejętnie stosować gratyfikacje dla respondentów (*incentives*) oraz w jaki sposób zarządzać wysyłką zaproszeń do udziału w badaniu, monitów i podziękowań.

Rozdział trzeci zestawia ogólne informacje dotyczące etapu zbierania danych. Jako że w badaniach CAWI etap ten realizuje się niejako sam, bez udziału badacza, autorzy opisali go na kilku zaledwie stronach. Równie skrótowo potraktowali etap obróbki danych (rozdział czwarty), uznając zapewne – skądinąd słusznie – że temat ten wykracza poza ramy książki.

W rozdziale piątym scharakteryzowano trzy dodatkowe zagadnienia związane z badaniami internetowymi: korzystanie przez respondentów z urządzeń przenośnych do udzielania odpowiedzi w sondażach, panele internetowe i oprogramowanie służące do zarządzania realizacją badań CAWI. Zjawisko wypełniania ankiet internetowych na urządzeniach innych niż komputer stacjonarny czy laptop (głównie na sprzęcie przenośnym, takim jak smartfony i tablety) osiąga coraz większe rozmiary i w oczywisty sposób stanowi wyzwanie dla badaczy sondażowych. Autorzy książki prezentują różne podejścia do tego problemu, opisując procedury optymalizacji kwestionariuszy do środowiska urządzeń przenośnych, jak również nakreślając możliwość realizacji badania w aplikacji smartfonowej (a nie „tradycyjnie” w przeglądarce internetowej). Spora część badań CAWI (zwłaszcza tych o charakterze marketingowym) realizowana jest w ramach paneli internetowych; zaproszenia do udziału w konkretnym projekcie rozsyłane są to rekrutowanych wcześniej użytkowników, wyrażających chęć brania udziału w sondażach. W książce zaprezentowano metody rekrutacji uczestników do paneli o charakterze probabilistycznym i nieprobabilistycznym; poruszono również problem jakości danych z badań panelowych, opisując znane na gruncie badań nieinternetowych problemy uzawodowienia respondentów i efektu panelowego³. Do przeprowadzenia badania CAWI konieczne jest wykorzystanie odpowiedniego oprogramowania komputerowego. Rynek tego typu narzędzi dynamicznie się

³ Tematyka paneli internetowych opisana jest w książce dość skrótowo. Bardziej obszerne dane znajdzie czytelnik w innej publikacji, poświęconej tylko temu zagadnieniu [Callegaro i in. 2014].

rozwija, co pokazują w książce autorzy; dokonują oni również charakterystyki możliwości oferowanych przez rozmaite narzędzia informatyczne oraz definiują kryteria, według których oprogramowanie powinno być dobierane.

Trzy ostatnie rozdziały publikacji mają charakter zamykający. Rozdział szósty nakreśla szerszy kontekst sondażowych badań internetowych, nawiązując do koncepcji całkowitego błędu badania (Total Survey Error), czy też charakteryzując badania typu *mixed-mode* (a więc wykorzystujące kilka sondażowych technik zbierania danych). W następnym rozdziale przedstawiona jest przyszłość badań webowych – w odniesieniu do rozwoju technologii (w tym oprogramowania komputerowego), metodologii sondażowej, jak również spodziewanych zmian natury społecznej i biznesowej. Rozdział ósmy stanowi krótkie podsumowanie treści przedstawionych w książce.

Jak już wspomniałem, zaletą publikacji jest – w moim przekonaniu – umiejętne wyważenie treści naukowych i aplikacyjnych, przedstawiających dyrektywy działania na określonych etapach realizacji badania CAWI. Dzięki temu książka może służyć pomocą w różnych sytuacjach i być wykorzystywana przez różnych odbiorców.

Po pierwsze, można jej użyć do uzupełnienia wiedzy z zakresu metodologii sondażowej o elementy metodyki badań internetowych. Jak wynika z moich obserwacji, wiedza ta wśród socjologów zajmujących się metodologią ilościową nie jest wystarczająca. Umiejętne poruszanie się w obszarze badań internetowych wymaga bowiem bardziej przyswojenia całkowicie nowych informacji, a mniej dostosowania wiedzy już nabytej do innego kontekstu. Metodologia badań CAWI obejmuje szereg zagadnień specyficznych tylko i wyłącznie dla tej techniki zbierania danych. Przykładem może być tu procedura projektowania kwestionariusza i doboru pytań zadawanych respondentom. Wykonując te czynności, napotkamy problemy nieobecne w sytuacji pracy nad kwestionariuszem papierowym (a nawet kwestionariuszem elektronicznym przeznaczonym do wywiadów ze wspomaganie komputerowym – CAPI lub CATI). Inny przykład to – charakterystyczna dla badań internetowych – konieczność zaznajomienia się z zagadnieniami natury technologiczno-informatycznej. Związane jest to zarówno z tym, że projekty CAWI muszą być realizowane przy wykorzystaniu specjalnego oprogramowania, jak również dotyczy niespotykanego w innych technikach problemu destandaryzacji procesu badawczego, wynikającego z faktu posiadania przez respondentów rozmaitych urządzeń zapewniających dostęp do Internetu⁴.

⁴ *Web Survey Methodology* może być też udanym narzędziem dydaktycznym przeznaczonym do pracy ze studentami socjologii czy marketingu. Studenci powinni być uczeni metodologii sondaży webowych, tymczasem brak jest na rynku polskim odpowiedniej publikacji z tego zakresu.

Drugi rodzaj odbiorców książki stanowić mogą osoby niezwiązane zawodowo z badaniami sondażowymi i nieposiadające w tym zakresie wiedzy profesjonalnej, ale chcące przeprowadzić własne badanie. Kończy się czas, gdy do zrealizowania badania ilościowego konieczne było wykorzystanie zasobów będących w posiadaniu jedynie profesjonalnej agencji. Sondaże demokratyzują się głównie ze względu na coraz większe możliwości posługiwania się narzędziami do samodzielnego tworzenia badań internetowych – *do-it-yourself (DIY) survey tools* – prostych w obsłudze aplikacji, prowadzących użytkownika przez ścieżkę budowania kwestionariusza, często udostępniających „badaczom” obszerne bazy wzorcowych pytań, z których wybrać mogą te odpowiadające im potrzebom, wspierających proces realizacji (zbierających i przechowujących odpowiedzi) i generujących automatycznie zestawienia wyników. Można przypuszczać, że wśród użytkowników tych narzędzi są osoby pragnące robić to bardziej świadomie.

Książka *Web Survey Methodology* – choć bardzo dobra – nie jest pozbawiona wad. Niepotrzebny – moim zdaniem – jest cały rozdział szósty, mający za zadanie ulokować badania internetowe w szerszym kontekście. Liczba, różnorodność i skrótowość odniesień poczynionych przez autorów w tym miejscu sprawia, że przekaz jest chaotyczny. Rozważyć można było również zrezygnowanie z rozdziału czwartego (kilkunastu stron poświęconych różnym zagadnieniom analitycznym i raportowym) i włączenie treści niezwykle krótkiego rozdziału trzeciego do innego fragmentu książki. Dobrym ruchem byłoby z kolei rozbudowanie wątków poruszonych w rozdziale piątym, zwłaszcza tych dotyczących paneli internetowych.

Wspomniane niedociągnięcia nie ważą jednak na mojej ogólnej ocenie publikacji. Uważam, że jest ona idealnym źródłem wiedzy dla każdego zainteresowanego – mniej lub bardziej – metodologią badań internetowych.

BIBLIOGRAFIA

- Callegaro M.**, 2013, *Paradata in Web Surveys*, (in:) F. Kreuter (ed.), *Improving Surveys with Paradata: Analytic Uses of Process Information*, Hoboken: Wiley.
- Callegaro M., Baker R., Bethlehem J., Goeritz A.S., Krosnick J.A., Lavrakas P.J.**, 2014, *Online Panel Research. A Data Quality Perspective*, Chichester: Wiley.
- Couper M.P.**, 2008, *Designing Effective Web Surveys*, New York: Cambridge University Press.
- Toepoel V.**, 2016, *Doing Surveys Online*, London: Sage Publications.
- Tourangeau R., Conrad F.G., Couper M.P.**, 2013, *The Science of Web Surveys*, Oxford: Oxford University Press.

KATARZYNA KSIĘŻOPOLSKA
Uniwersytet Łódzki*

Robert K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Tłum. Joanna Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Książka Roberta K. Yina¹ cieszy się popularnością od momentu jej pierwszego wydania w 1984 roku. Poddana analizie pozycja stanowi pierwszy polski przekład jej piątego już wydania. Liczba wznowień świadczy o tym, iż jest to publikacja ceniona zarówno w środowisku naukowym, jak również wśród badaczy pracujących w różnych instytutach badawczych. Warto wskazać, że jest to lektura zalecana w ramach zajęć realizowanych w wielu ośrodkach akademickich.

Na recenzowaną pozycję, liczącą 318 stron, składają się: notatka o autorze, przedmowa, wprowadzenie, sześć rozdziałów stanowiących zasadniczą część książki, trzy aneksy (A–C), słowniczek terminów bezpośrednio związanych ze studium przypadku, bibliografia, a także indeksy: autorów oraz przedmiotowy.

Książka, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, podobnie jak i jej amerykański pierwowzór ma ciekawą szatę graficzną –

* Mgr, doktorantka, Katedra Metod i Technik Badań Społecznych, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny; e-mail: ksiezopolska.kat@gmail.com

¹ Robert K. Yin jest prezesem COSMOS Corporation, organizacji zajmującej się prowadzeniem badań z zakresu nauk społecznych. Jest absolwentem historii, a także kognitywistyki (stopień naukowy doktora). Po ukończeniu studiów Yin opublikował swoje pierwsze artykuły z zakresu psychologii eksperymentalnej i neurologii. Uczestniczył w pracach wielu zespołów badawczych, m.in. dla amerykańskich agencji federalnych, rządowych i terenowych, a także fundacji. Począwszy od 1970 roku koncentruje swoje zainteresowania badawcze na metodach badań socjologicznych, a zwłaszcza nad studium przypadku, czego dowód stanowią liczne publikacje autora – obok *Case Study Research: Design and Methods* (1984) są to także: *Qualitative Research from Start to Finish* (2010) oraz *Applications of Case Study Research* (2011) (na podstawie notatki o autorze [Yin 2015: 17] oraz sylwetki autora zaprezentowanej na stronie wydawnictwa Sage: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/author/robert-k-yin>, data dostępu: 17.12.2015).

treści wzbogacane są rycinami (w postaci schematów, plansz, tabel i wykresów) oraz ramkami, co pozytywnie wpływa na odbiór czytanego tekstu. Na uwagę zasługuje także spis treści, który został zamieszczony w dwóch wersjach: wersji skróconej i pełnej, bardziej szczegółowej.

Na początku każdego z rozdziałów zamieszczono diagram pełniący funkcję mapy prowadzącej czytelnika przez wszystkie etapy studium przypadku. Oznacza to, że struktura poszczególnych rozdziałów odpowiada przebiegowi procesu badawczego – począwszy od stworzenia planu badania aż do napisania raportu końcowego i udostępnienia wyników. Co więcej, każdy z rozdziałów rozpoczyna się od abstraktu stanowiącego streszczenie informacji zamieszczonych w ramach danej partii materiału. W tekście pojawiają się również wyodrębnione graficznie wskazówki, czyli pytania i odpowiedzi odnoszące się do treści zawartych w każdym rozdziale.

Obok wspomnianych już elementów w książce znalazło się wiele ćwiczeń praktycznych, odwołujących się do poruszanych w tekście zagadnień. Zgodnie z sugestią samego autora, mogą być one dyskutowane w grupach, np. w toku realizowania zajęć, jak również poddane indywidualnej refleksji czytelnika. Służą one dokonywaniu oceny własnych umiejętności przez odbiorcę.

Każdy z rozdziałów zakończony jest komentarzem (lub komentarzami), zawierającym omówienie, a niekiedy i rozwinięcie treści, które znalazły się w głównej części rozdziału. Pozwalają one na zagłębienie się w temat w przypadku, gdyby czytelnik chciał poszerzyć swoją wiedzę z danego zakresu.

Piąta edycja książki nieco różni się od poprzednich pod względem struktury rozdziałów: zostały one podzielone na mniejsze partie. W związku z tym zamieszczono więcej nagłówków, co przekłada się na czytelność i łatwość odbioru tekstu. Kolejne zmiany dotyczą bibliografii, która została poszerzona i uaktualniona, a także wprowadzenia dziewięciu nowych studiów przypadków, z których pięć wpisuje się w pomijaną w poprzednich edycjach tematykę związaną ze sprawami międzynarodowymi. Poprawiono także treść niektórych rozdziałów, m.in. 4., poświęconego procedurom towarzyszącym gromadzeniu danych oraz 6., dotyczącego przygotowywania raportów. Warto wskazać, że większość wprowadzonych zmian odnotowuje we *Wprowadzeniu* sam autor, który tym samym odpowiada na sugestie płynące ze strony recenzentów poprzednich wydań.

Rozdział 1. *Zanim zaczniesz. Czy i kiedy wybrać studium przypadku jako metodę badawczą* został poświęcony zagadnieniu studium przypadku jako metody badawczej. Część ta zawiera także porównanie studium przypadku z innymi metodami badawczymi nauk społecznych (eksperyment, sondaż, analiza archiwalna,

badanie historyczne). Autor stoi na stanowisku, iż wybór studium przypadku powinien towarzyszyć pytaniom problemowym „jak?” oraz „dlaczego?”. Rozdział ten obejmuje zagadnienie zróżnicowania studium przypadku przy zachowaniu wspólnej definicji (studium przypadku jako metoda badawcza). Dodatkowo Yin odpiera zarzuty, które formułowane są przeciwko *case study*, a które są związane z: brakiem rygoru w badaniach tego typu, niemożnością uogólniania wniosków płynących z analizy, myleniem badawczych studiów przypadku z tymi, które służą wyłącznie celom edukacyjnym (dydaktycznym), czasochłonnością realizacji badania tego typu i dużą ilością zebranego materiału. Rozdział ten przynosi również definicje studium przypadku [Yin 2015: 47–49].

Rozdział 2. *Projektowanie studium przypadku. Identyfikowanie przypadków i ustalanie logiki studium przypadku* koncentruje się wokół ogólnych zasad projektowania studium przypadku. Szczególny nacisk został położony na kwestie związane z poszczególnymi komponentami projektu badawczego, takimi jak: pytania, które stawia sobie badacz (kto, co, gdzie, jak lub dlaczego); założenia badawcze, czyli co należy zbadać; jednostki analizy, czyli przypadki; łączenie danych z założeniami, a także kryteria interpretacji otrzymanych wyników. Kolejny podrozdział dotyczy roli teorii i założeń teoretycznych w projektach badawczych. Ostatnia część została natomiast poświęcona kryteriom oceny jakości projektów badawczych. Jak wynika z lektury, do oceny jakości wszystkich badań empirycznych stosuje się cztery typy testów: trafności konstrukcyjnej, trafności wewnętrznej, trafności zewnętrznej i rzetelności. Testowanie na etapie projektowania badania jest niezwykle ważne, gdyż to, w jaki sposób został przygotowany projekt, rzutuje na dalsze fazy procesu badawczego.

Kolejny z rozdziałów, *Przygotowanie do gromadzenia danych. Co należy zrobić przed przystąpieniem do gromadzenia danych w studium przypadku*, skupia się na fazie przygotowywania do gromadzenia danych. Rozdział rozpoczyna się od wskazania pożądanych cech badacza. Wymienia się umiejętności odpowiedniego zadawania pytań, interpretowania zjawisk oraz słuchania, elastyczność, konieczność orientowania się w badanych zagadnieniach, a także konieczność pozbycia się uprzedzeń. Rozdział 3. został wzbogacony o aspekty etyczne towarzyszące prowadzeniu badań, które zostały podpisane pod zagadnienie przygotowania i treningu metodologicznego przed wykonaniem *case study*. Rozdział zawiera też szczegółowe informacje odnośnie protokołu (sprawozdania) ze studium przypadku (autor prezentuje przykładowe materiały zawierające to, co powinno w takim protokole się znaleźć – m.in. ogólna charakterystyka studium przypadku, opis wykorzystanych do gromadzenia danych procedur, pytania, które zostały postawione na etapie gromadzenia danych oraz wytyczne do raportu ze

studium przypadku). Omówiono także, w jaki sposób należy prowadzić badania pilotażowe oraz jaki powinien być ich zakres.

Rozdział 4. *Gromadzenie danych. Zasady, których należy przestrzegać, pracując z sześcioma źródłami danych* rozpoczyna się od wskazania typów źródeł danych (mogą pochodzić one z dokumentów, zapisów archiwalnych, wywiadów, obserwacji bezpośredniej, obserwacji uczestniczącej i artefaktów fizycznych). Autor podkreśla, że korzystanie z nich wymaga od badacza opanowania różnych procedur gromadzenia danych, które muszą być adekwatne do ich rodzaju. W jednym z podrozdziałów zostały wymienione zasady, które powinny towarzyszyć gromadzeniu danych (korzystanie z wielu źródeł, tworzenie bazy danych studium przypadku, zachowanie ciągłości łańcucha dowodowego, ostrożność w wykorzystaniu danych pochodzących ze źródeł elektronicznych).

Kolejny, 5. rozdział *Analizowanie danych. Od czego rozpocząć analizę, podejmowane wybory i ich skutki*, dotyczy strategii analitycznych, które mogą zostać zastosowane do analizy uzyskanych danych. W książce wymieniono cztery strategie: odwoływanie się do założeń teoretycznych, opracowywanie danych „od podstaw”, tworzenie opisu przypadku oraz sprawdzanie prawdopodobnych konkurencyjnych wyjaśnień. W dalszej części rozdziału wskazuje się na pięć technik analitycznych (dopasowywanie wzorców, budowanie eksplanacji, analiza szeregów czasowych, modele logiczne, synteza przekrojowa). Rozważania w tym zakresie podsumowuje postulat o konieczności dążenia do uzyskania analizy wysokiej jakości, czyli takiej, która „uwzględnia wszystkie dowody, wszystkie prawdopodobne interpretacje konkurencyjne i dotyczy najistotniejszych aspektów studium przypadku” [Yin 2015: 200–201].

Ostatni, 6. rozdział *Tworzenie raportu. Jaki materiał uwzględnić w raporcie i jak go skomponować* obejmuje finalny etap procesu badawczego, jakim jest napisanie raportu końcowego oraz udostępnienie wyników. Autor podkreśla, że podczas przygotowywania raportu końcowego nie bez znaczenia pozostaje talent pisarski oraz analiza potencjalnych odbiorców raportu celem dostosowania go do ich potrzeb. Ważna jest także kompozycja uwzględniająca liczbę przypadków, które zostały poddane analizie. Rozdział ten kończy się wskazaniem cech modelowego, wzorcowego studium przypadku (musi być znaczące, kompletne, uwzględniać alternatywne punkty widzenia, być poparte dowodami, a także zajmujące).

Aneksy A i B stanowią uzupełnienie tekstu głównego książki i odnoszą się do roli studium przypadku w dwóch dziedzinach: psychologii i ewaluacji. Są to części nowe, które nie pojawiły się w poprzednich wydaniach. W aneksie A zostały omówione możliwości wykorzystania studium przypadku w dziedzi-

nie psychologii, ze wskazaniem sytuacji, w których można prowadzić badania psychologiczne z zastosowaniem tej metody. Zestawiono *case study* stosowane w psychologii z badaniami jednopodmiotowymi, kliniczno-kontrolnymi, a także eksperymentami. Omówiono także zależność pomiędzy liczbą ujętych w analizie przypadków (punktów danych) a zmiennymi, jak również wskazano na trzy warunki przyczyniające się do dużej liczby zmiennych. Są to: badanie dogłębne, badanie zmienności w czasie i uwzględnienie kontekstu. Pierwszy z aneksów uwzględnia także powody, dla których warto podjąć badanie metodą studium przypadku we wspomnianej dyscyplinie. Wskazuje się na eksplorację, deskrypcję, eksplanację oraz ewaluację. Część ta kończy się wskazaniem zarzutów i zastrzeżeń wobec studium przypadku, omówionych w odniesieniu do zagadnień takich jak obiektywizm danych o charakterze jakościowym, uogólnianie otrzymanych wyników czy wiarygodność wykorzystywanych procedur badawczych. Aneks B, poświęcony możliwościom wykorzystania *case study* w badaniach ewaluacyjnych, ukazuje studium przypadku w czterech ujęciach: jako jedną z metod ewaluacji, jako element szerszego badania ewaluacyjnego, jako główną metodę ewaluacji oraz jako część ewaluacji dwustopniowej (zakładającej istnienie dwóch lub więcej subewaluacji).

Ostatni aneks, oznaczony literą C, zawiera indeks z odnośnikami do wspomnianych w tekście studiów przypadku, co znacznie ułatwia czytelnikowi dotarcie do interesującej go tematyki. Co szczególnie warto podkreślić, zestawione studia przypadków zostały podzielone na piętnaście kategorii tematycznych, w tym m.in.: środowisko miejskie, przemysł, edukacja, służba zdrowia i opieka społeczna, organizacje społeczne.

Dużą zaletę książki stanowi także zamieszczony na końcu słowniczek, w którym zawarto wyjaśnienie pojęć związanych ze studium przypadku (nieobejmujący natomiast ogólnej terminologii związanej z badaniami społecznymi). Warto wskazać, iż terminy zamieszczone w słowniczku mają charakter skrótowy, zaś definicje nie zajmują na ogół więcej aniżeli cztery linijki tekstu, np. studium przypadku definiowane jest jako: „dogłębne badanie współczesnego zjawiska w kontekście rzeczywistości” [Yin 2015: 272]. Wszystkie z pojęć zostają jednak wyjaśnione w poszczególnych rozdziałach – można do nich dotrzeć przy użyciu rzetelnie przygotowanego i obszernego indeksu przedmiotowego zamieszczonego na samym końcu książki.

Warto podkreślić, że w piśmiennictwie polskim nie ukazało się jak dotąd tak obszerne i kompleksowe opracowanie poświęcone studium przypadku. W niektórych opracowaniach literaturowych poruszających problematykę metodologii badań społecznych można odnaleźć nawiązania do *case study*. Według Stefana

Nowaka studium przypadku jest metodą badania, w której badacz pragnie uzyskać wszechstronny opis pewnej zbiorowości lub jednostki z uwzględnieniem bogatego zestawu zmiennych, gdzie interesują go zarówno wartości zmiennych, jak i występujące między nimi zależności. Do procesu badawczego przystępuje się bez wstępnie sformułowanych hipotez, z zamiarem dokładnego zbadania złożonego zjawiska w jego rzeczywistym kontekście [por. Nowak 1970]. Z kolei autor dobrze znanego na polskim gruncie naukowym podręcznika pt. *Badania społeczne w praktyce*, Earl Babbie, metodę *case study* utożsamia z jednym z paradygmatów prowadzenia badań terenowych (przywołując takich badaczy jak Robert i Helen Lyndowie czy Michael Burawoy), sygnalizując, że studium przypadku służy opisowi, analogicznemu do tego, jaki „uzyskuje antropolog opisujący społeczeństwo przedpiśmienne” [Babbie 2004: 320]. Inne publikacje poświęcone badaniom jakościowym, w których pojawia się tematyka prowadzenia badań w oparciu o studium przypadku to m.in. David Silverman [Silverman 2008] – rozdział 9. książki *Prowadzenie badań jakościowych*; Krzysztof Konecki [Konecki 2000] w rozdziale 7. książki pt. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Opublikowano także wiele artykułów związanych z *case study*, w których odnoszono się do poszczególnych dyscyplin [np. Bernat 2012, Wójcik 2013]. Termin „studium przypadku” (*case study*) znalazł się także w *Słowniku socjologii jakościowej* [Konecki, Chomczyński 2012]. Należy jednak zauważyć, że żadna z wymienionych pozycji podejmująca tematykę *case study* nie robi tego w sposób tak kompleksowy i szczegółowy, jak dzieje się to w przypadku książki Roberta K. Yina. Jest to powodem, dla którego przetłumaczenie tej pozycji na język polski wypełnia pewną lukę w zakresie piśmiennictwa poświęconego temu zagadnieniu, co jest szczególnie istotne dla tych spośród czytelników, którzy nie czują się pewnie podczas lektury książki w oryginale.

Warto przy tym podkreślić, że jak dotąd pojęcie *case study* nie posiadało jednoznacznej definicji, zaś część autorów korzystająca z badań metodą studium przypadku decydowała się jedynie na omówienie otrzymanych wyników, wpływających z omawianego przypadku, pozostawiając na marginesie kwestie metodologiczne, np. w toku badań nad funkcjonowaniem przedsiębiorstwa [np. Piech 2000].

W mojej opinii książka autorstwa Roberta K. Yina systematyzuje wiedzę na temat prowadzenia badań metodą *case study*, przedstawiając nie tylko ujednoczoną i dogłębną definicję tego pojęcia, ale także prezentując studium przypadku jako wieloetapowy proces badawczy, posiadający przemyślaną metodologię. Autor nie ucieka także od odpowiedzi na zarzuty stawiane tej metodzie, co niewątpliwie stanowi mocną stronę książki. Jest to publikacja ceniona w świecie naukowym,

będąca uporządkowanym kompendium wiedzy na temat *case study*. Za jej mocną stroną należy uznać uniwersalizm, ponieważ przywoływane w tekście przykłady nie łączą się z jedną, konkretną dyscypliną naukową. To właśnie mnogość przykładów, stanowiąca uzupełnienie omawianych aspektów teoretycznych sprawia, że lektura staje się interesująca dla wszystkich czytelników, również tych, którzy na co dzień są praktykami.

Książka napisana jest przystępnym językiem, a struktura zamieszczanych treści jest przemyślana, dzięki czemu tworzy spójną całość. Biorąc pod uwagę nie tylko jej szczegółowość, ale przede wszystkim znakomicie zilustrowany przebieg procesu badawczego, powinna ona trafić w ręce studentów, ale także i wszystkich tych czytelników, którzy na co dzień zajmują się projektowaniem i prowadzeniem badań.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E.**, 2004, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 320–322.
- Bernat T.** (red.), 2012, *Metodologia opracowywania studiów przypadku we współpracy z przedsiębiorcami*, Szczecin.
- Chomczyński P., Konecki K.T.**, 2012, *Słownik socjologii jakościowej*, hasło: studium przypadku (*Case study*) – oprac. B. Pawłowska, Warszawa: Wydawnictwo Difin SA, ss. 268–272.
- Konecki K.T.**, 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak S.**, 1970, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa: PWN.
- Piech K.**, 2000, *Wybrane metody ilościowe w badaniu socjologicznych aspektów przedsiębiorstwa – case study*, akson.sgh.waw.pl/~kpiech/text/2000-kzif-kazimierz.pdf [data dostępu: 20.12.2015].
- Silverman D.**, 2008, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, rozdz. 9, ss. 167–181.
- Wójcik P.**, 2013, *Znaczenie studium przypadku jako metody badawczej w naukach o zarządzaniu*, „E-mentor” nr 1(48).
- Yin R.K.**, 2003, *Applications of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin R.K.**, 2004, *Case Study Anthology*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin R.K.**, 2009, *Case Study Research. Design and Methods* (Fourth Edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

JOANNA WAWRZYNIAK
Uniwersytet Warszawski*

Kaja Kaźmierska, Katarzyna Waniek, Agata Zysiak, *Opowiedzieć uniwersytet. Łódź akademicka w biografjach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, ss. 452.

Recenzowana książka będzie ważną pozycją na akademickim rynku wydawniczym niezależnie od rocznicowych okoliczności jej powstania w ramach obchodów 70-lecia Uniwersytetu Łódzkiego. Obszerna publikacja jest efektem projektu dokumentacyjnego i badawczego *Łódź akademicka w biografjach*, który Katedra Socjologii Kultury UŁ prowadziła wraz ze Stowarzyszeniem Topografie od 2010 roku. Autorki przedstawiają w niej opowieść o uniwersytecie rozpisaną na trzydzieści głosów przedstawicieli pierwszego pokolenia pracowników uczelni. Reprezentowali oni różne dyscypliny naukowe: archeologię, biologię, chemię, ekonomię, etnologię, filozofię, fizykę, geografę, historię, historię sztuki, kulturoznawstwo, matematykę, pedagogikę, polonistykę, prawo, psychologię i najbliższą autorkom – socjologię¹. Nagrywając i prezentując wywiady autorki (wraz z zespołem) zdecydowały się na kompromis pomiędzy metodą biograficzną w socjologii a warsztatem historii mówionej. Sposób prowadzenia wywiadu wywiodły przede wszystkim z techniki biograficznego wywiadu narracyjnego, choć nie wszystkie zasady tej techniki mogły zostać przez zespół spełnione

* Dr, adiunkt, Instytut Socjologii; e-mail: wawrzyniakj@is.uw.edu.pl

¹ Rozmówcami byli: Stefan Banasiak, Zbigniew Bokszański, Teresa Cieślukowska, Sławomir Cieślukowski, Olga Czerniawska, Eugeniusz Czerniawski, Jerzy Dietl, Ryszard Jajte, Zbigniew Jakubowski, Krzysztof Jażdżewski, Jerzy S. Kmiecński, Grażyna Kononowicz, Bronisława Kopczyńska-Jaworska, Jolanta Kulpińska, Biruta Lewaszkiwicz-Petrykowska, Stanisław Liszewski, Krystyna Lutyńska, Wanda Nowakowska, Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Romuald Olaczek, Ryszard Panasiuk, Andrzej Piechocki, Michał Seweryński, Romuald Skowroński, Krystyna Śreńniewska, Edward Tranda, Janina Tobera, Władysław Welfe, Leszek Wojtczak, Jan Ziomek.

(jak anonimizacja narratora). Wywoływano jednak także pamięć zdarzeń, miejsc i postaci, stosując zabiegi charakterystyczne dla historii mówionej. W rezultacie książka, jak deklarują autorki, stała się zapisem pamięci komunikacyjnej o uczelni rozgrywającej się w dialogu pokoleń (wspominającego i wysłuchującego).

Pytając rozmówców o przeszłość, czyli stawiając w jakimś sensie pytanie o to, 'co' się wydarzyło w ich życiu w kontekście związku ich biografii z uniwersytetem, na pierwszym planie sytuowałyśmy to, 'jak' zapamiętali tamten czas. Ważne było to, w jaki sposób o nim opowiadają, co eksponują wpisując własne doświadczenia życiowe w dzieje uniwersytetu, nie zaś to, co dokładnie i kiedy się wydarzyło. Krótko mówiąc, nie unieważniając sfery wydarzeń i faktów [...] na pierwszy plan wysuwamy tu kwestię interpretacji wydobywanych z pamięci zdarzeń i doświadczeń osobistych (s. 20).

Autorki nie zdecydowały się na publikację wywiadów w całości, ale posłużyły się ich długimi fragmentami, które ujęły w problemowy układ książki. Kolejne rozdziały zatytułowały: *Inicjacja w świat nauki*, *Wędrówka z Mistrzem*, *Biografia naukowa*, *Konteksty historyczne*, *Konteksty polityczne*, *Miejsca i materialność akademii* oraz *Zamiast zakończenia – Universitas – czym był, czym jest Uniwersytet*. Wypowiedzi rozmówców projektu dominują w tekście, ale znajdziemy w nim także wiele odautorskich tropów interpretacyjnych, które dotyczą sposobów socjalizacji do pracy naukowej w powojennej Polsce. Książka opatrzona jest licznymi przypisami oraz indeksami nazwisk, miejsc w Łodzi, instytucji i nazw geograficznych – co bardzo ułatwia poruszanie się po tekście. Całość ilustruje ponad osiemdziesiąt fotografii.

Książkę można odczytać w kilku warstwach znaczeniowych. W tej najbardziej dosłownej – jest ona wielogłosową wspomnieniową opowieścią ważną dla społeczności Uniwersytetu Łódzkiego. Autorki zapisały pamięć odchodzącego już pokolenia polskich naukowców, którzy wznosili fundamenty powojennej nauki w przestrzeni lokalnej. Jednak nawet w tym planie publikacja wykracza poza standardy okolicznościowych wydawnictw ze względu na obszerność materiału i staranność wykonania. W kolejnej warstwie jest to solidne wydawnictwo źródłowe. Choć socjologowie często nie doceniają pracy dokumentalistycznej, to warto zauważyć, że książka dostarcza unikalnej źródłowej wiedzy dla badaczy polskiej nauki po 1945 roku, którzy potrzebują ustaleń wykraczających poza typowe informacje archiwalne. Co więcej, jak wspomniano, książka zawiera ważne tropy interpretacyjne pozwalające zobaczyć historię nauki, naukowców i życia społecznego na uczelni w Polsce poprzez pryzmat podstawowych kategorii socjologicznych. Książka jednocześnie pokazuje, jak przebiegał proces socjalizacji do pracy naukowej kolejnych pokoleń badaczy (rozmówców i ich uczniów) w konkretnych warunkach historycznych, społecznych i topograficznych. W ten

sposób może stać się inspiracją dla przyszłych monografii wychodzących poza opis instytucjonalny i faktograficzny, którym często posługują się polscy historycy czasów najnowszych.

Najistotniejsza dla auterek jest jednak inna warstwa znaczeniowa książki: można ją bowiem odebrać jako ważny głos w obecnej dyskusji o kondycji nauki i szkolnictwa wyższego. Napisana w dialogu pokoleń rekonstruuje proces „wcielania idei *universitas* w – zaprojektowanej jako robotnicza – uczelni i powolnego jej wygasania współcześnie” (s. 22). Autorki wywołują i śledzą wyobrażenia o dobrej uczelni jako wspólnocie profesorów i studentów, dla których „rozwój intelektualny i studiowanie, wsparte dyskusją akademicką, stanowią podstawowe ramy dla funkcjonowania” (s. 24). Paradoksalnie, budowanie uczelnianej wspólnoty okazywało się możliwe w autorytarnym i biednym PRL, a jej utrzymywanie staje się niezwykle trudne w warunkach demokracji i wzrostu ekonomicznego, które zdominowała neoliberalna i technokratyczna wizja uczelni. Autorki piszą:

„Odniesienia naszych rozmówców do idei *universitas* pojawiały się w różnych kontekstach, zwłaszcza w związku z własnymi studiami, stylem studiowania, kontaktami z pracownikami uniwersytetu, przyswajaniem sobie atmosfery akademii – przede wszystkim w wymiarze życia intelektualnego, mniej instytucjonalnego. W opisach tych, budowanych z terażniejszej perspektywy, często przebija nuta nostalgii, związana jednak mniej z sentymentalnym wspomnieniem młodości, bardziej zaś z perspektywą porównawczą odnoszącą się do czasów współczesnych. Dla nas uderzający był przede wszystkim właśnie kontrast obrazów, które rysowali rozmówcy, z naszym własnym doświadczeniem współczesnego uniwersytetu. To czasem skłaniało do stawiania, naiwnych niekiedy, pytań: ‘jak to (było) możliwe’” (s. 398).

Jedną z odpowiedzi autorki odnajdują w wywiadzie z profesorem Jolantą Kulpińską. Z jej wspomnień wydobywa się „intelektualny wysiłek nieustannego tworzenia (wbrew niesprzyjającym okolicznościom) społeczności naukowej” i wizja uniwersytetu jako rozdyktowanej agory. Nadchodzące stopniowo po 1989 rok, procesy unowocześnienia uniwersytetu, wyczekiwane i potrzebne, doprowadziły jednocześnie do „odspołecznienia przestrzeni uczelni” (s. 409). W tej perspektywie aktualna pozostaje myśl Maurice’a Halbwachsa, że pamięć jest przede wszystkim refleksem o terażniejszości. Nie deprecjonuje to jej znaczenia.

KRONIKA

RENATA DOPIERAŁA
Uniwersytet Łódzki*

SPRAWOZDANIE Z OBCHODÓW 70-LECIA SOCJOLOGII ŁÓDZKIEJ

W 2015 roku łódzka socjologia obchodziła jubileusz 70-lecia swojego istnienia. Fakt ten świętowany był uroczystie 13 listopada w trakcie spotkania na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym UŁ. Było ono podzielone na dwie części: pierwsza miała charakter bardziej oficjalny, dyskusyjny, druga natomiast nieformalny, wspomnieniowy.

Spotkanie otworzyła i moderowała dyrektor Instytutu Socjologii, prof. Kaja Kaźmierska, która powitawszy licznie zgromadzonych gości – pracowników, doktorantów i studentów, a także absolwentów i osoby z innych ośrodków akademickich – zaakcentowała fakt wpisania się obchodów dyscypliny w jubileusz 50-lecia Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ, jak i 70 lat istnienia Uniwersytetu Łódzkiego. Wskazała również na niepokorny charakter nauki, która sprawiała trudności władzom; socjologowie byli aktywnie zaangażowani w debaty w czasie odwilży czy w strajk studentów w 1981 roku. Środowisko ekonomistów reprezentowała prof. Zofia Wysokińska, prorektor UŁ ds. współpracy z zagranicą, która w krótkim wystąpieniu podkreśliła istotną rolę socjologii w strukturze Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego, wskazywała na jej mocną pozycję (o czym świadczą m.in. akredytacje dla kierunku) oraz przywoływała przykłady pozytywnej współpracy między dziedzinami.

Pierwszym punktem części oficjalnej był panel dyskusyjny zatytułowany „Socjologia łódzka na przestrzeni dekad – refleksja nad przeszłością i współ-

* Dr, adiunkt, Katedra Socjologii Kultury, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny; e-mail: renata_dopierala@poczta.onet.pl

czesnością”, w którym wzięli udział prof. Jolanta Kulpińska, prof. Krystyna Lutyńska, prof. Zbigniew Bokszański oraz dr Wojciech Woźniak, dr Magdalena Nowicka i dr Jakub Niedbalski. Intencją organizatorów było zestawienie głosów nestorów socjologii łódzkiej i aktualnych pracowników Instytutu.

Refleksje nad przeszłością rozpoczęła prof. Krystyna Lutyńska (wieloletnia przewodnicząca Łódzkiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Socjologicznego), która studiowała w latach 40., miała zatem możliwość uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez Jana Szczepańskiego, Józefa Chałasińskiego (uczniów Floriana Znanickiego), Antoninę Kłoskowską i Tadeusza Kotarbińskiego (współzałożyciela Uniwersytetu i jego pierwszego rektora). W tym czasie z łódzkim ośrodkiem akademickim byli związani również między innymi Maria i Stanisław Ossowsky, Nina Assorodobraj oraz Aleksander Kamiński. Obcowanie z wieloma wybitnymi intelektualistami napawało dumą, zapewniało motywację do studiowania i dawało poczucie uczestniczenia w wielkim naukowym przedsięwzięciu. Istotna, i zarazem złożona, była rola Chałasińskiego w fundacji i funkcjonowaniu socjologii – początkowo zwolennik budowy uczelni postępowej, otwartej dla młodzieży robotniczej i chłopskiej, z czasem stał się admiratorem podporządkowania nauki biurokracji państwowej, w końcu krytykował dominującą ideologię. Wspominając początki powstawania Uniwersytetu oraz tworzenia kierunku profesor Lutyńska, cytując fragmenty *Dzienników* Jana Szczepańskiego, przywoływała także rozmaite trudności, które wynikały z realiów powojennych: niekomfortowe warunki lokalowe, zimą niskie temperatury w pomieszczeniach, utrudniony dostęp do zagranicznych publikacji (te, które tworzyły księgozbiór, były książkami zdobywanymi na terenach zachodnich, część nosiła ślady działań wojennych). Mimo to, biblioteka pełniła ważne funkcje w życiu Instytutu Socjologicznego, była miejscem spotkań i integracji socjologów. Poza kluczową rolę wybitnych uczonych i ich uczniów, na wysoką pozycję, jaką łódzka socjologia cieszyła się w Polsce i zagranicą, miały duży wpływ również badania empiryczne prowadzone przez prof. Jana Szczepańskiego, powstanie tzw. łódzkiej szkoły metodologicznej, działalność Łódzkiego Oddziału PTS. Jest to warte podkreślenia ze względu na warunki społeczno-polityczne, o których mówiła szerzej kolejna panelistka.

Prof. Jolanta Kulpińska (dyrektor Instytutu Socjologii UŁ w latach 1975–2000), chcąc uniknąć powtórzeń, skoncentrowała się na realiach funkcjonowania socjologii w latach 50.–70., które były szczególnie niekorzystne dla funkcjonowania ośrodka łódzkiego i dla utrzymania dyscypliny akademickiej w ogóle. Uznana za naukę burżuazyjną, socjologia została zastąpiona określeniem „nauki społeczne”. W latach 1951–1956 przestała być wykładana, jednak

katedry socjologiczne nadal istniały (były to Katedra Historii Myśli Społecznej, Katedra Technik Badań Terenowych i Katedra Socjografii). W tym czasie odwołano Józefa Chałasińskiego od pełnienia funkcji akademickich, zawieszono również wydawanie „Przeglądu Socjologicznego” (założonego przez Floriana Znanieckiego w 1930 roku), którego Chałasiński był redaktorem naczelnym (dziś funkcję tę pełni prof. Jolanta Kulpińska, wcześniej był nim, związany z IS, prof. Jan Lutyński). W 1956 roku, rozpoczynającym czas odwilży, socjologia została przywrócona jako kierunek studiów na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ, wznowiono także wydawanie „Przeglądu Socjologicznego”. W latach 60. kierunek socjologiczny został przeniesiony na Wydział Ekonomiczny (jako Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny istnieje od 1965 roku), przy tworzeniu którego istotną rolę odegrał Jan Szczepański. To w dużej mierze z jego inspiracji w łódzkim ośrodku prowadzone były – silnie z nim kojarzone i bliskie zainteresowaniom naukowym profesor Kulpińskiej – badania nad przemysłem, zakładami pracy i przedsiębiorstwami, klasą robotniczą i strukturą społeczną. Lata 70. to z kolei przeobrażenia strukturalne; katedry utraciły status podstawowych jednostek, powołano Instytut Socjologii złożony z zakładów: Socjologii Kultury, Socjologii Przemysłu (kierowanego przez prof. Kulpińską), Socjologii Ogólnej oraz Zakładu Metod i Technik Badań Społecznych.

Osia wystąpienia prof. Zbigniewa Bokszańskiego (kierownika Katedry Socjologii Kultury w latach 1977–2010) była perspektywa studenta, który rozpoczął studia w 1959 roku. Ówczesne warunki studiowania różniły się diametralnie od obecnych. Siedziba socjologii była zlokalizowana w kamienicy przy ulicy Uniwersyteckiej 3, w której oprócz sal zajęciowych mieściły się mieszkania wykładowców i biblioteka. Brak wyraźnego podziału na przestrzenie instytucjonalne i prywatne oraz mniejsza liczba studentów sprzyjały tworzeniu bliskich, ale opartych na niezbędnym dystansie, relacji między pracownikami i studentami, a także odpowiadały za „znakomitą atmosferę studiowania”. Uczni oddziaływali nie tylko naukowo, ale mieli również znaczący wpływ na formowanie się postaw życiowych. Profesor Bokszański, podobnie jak przedmówczyni, podkreślił ważność relacji mistrz-uczeń, dzięki której możliwe było indywidualne ukierunkowywanie dociekań poznawczych oraz wskazywanie tropów intelektualnych. Istotną rolę w tym procesie odgrywał obowiązujący system referatów z tekstów obcojęzycznych, które były krytycznie i merytorycznie omawiane. Ograniczony księgozbiór, deficyt tekstów w języku polskim oraz brak możliwości powielania tekstów wymagały dużego nakładu pracy i zaangażowania studenta (skrupulatne notowanie, tłumaczenie tekstów itp.). Sytuacja zaczęła zmieniać się w latach 60., kiedy pojawiły się możliwości wyjazdów zagranicznych i kontaktów między-

narodowych. Wszystkie te elementy zadecydowały o tym, że mimo trudnych warunków lokalowych i materialnych oraz działań ze strony władz mających na celu marginalizację i eliminację, udało się osiągnąć świetny poziom dydaktyki, prac naukowych i życia intelektualnego, a łódzka socjologia przetrwała.

Jako pierwszy z młodszego pokolenia głos zabral dr Wojciech Woźniak z Katedry Socjologii Ogólnej, który skoncentrował się na dwóch kwestiach wskazujących na kontynuację tradycji instytutowych. Pierwszą z nich jest osadzenie Instytutu Socjologii w łódzkim i regionalnym kontekście, mimo postulowanego obecnie umiędzynarodowienia i podejmowania działań ponadlokalnych. Już od pierwszych lat istnienia UŁ socjologowie zajmowali się badaniami przemysłu, struktury społecznej, warunków życia, a ich ciągłość dostrzegalna jest w obecnych badaniach dotyczących m.in. jakości życia, biedy i wykluczenia, lokalnych instytucji, władzy i polityki. Absolwenci socjologii zajmowali różne stanowiska, np. socjologów zakładowych, którzy prowadzili badania w fabrykach przemysłowych, jednocześnie angażując się w walkę o poprawę warunków zatrudnienia i pracy robotników. Aktualnie absolwenci też pełnią istotne funkcje w przestrzeni miejskiej – działacze społecznych, animatorów kultury, inicjatorów i współorganizatorów rozmaitych wydarzeń. Drugą, istotną kwestią wskazującą na kontynuację tradycji instytutowych była współpraca międzynarodowa zapoczątkowana przez nestorów. Nawiązane kilkadziesiąt lat temu kontakty trwają, a ich przejawem są wspólne inicjatywy podejmowane przez kolejne pokolenia badaczy. Przykładem jest fiński uniwersytet w Tampere, z którym współpraca rozpoczęła się na przełomie lat 70. i 80., a *spiritus movens* tego przedsięwzięcia była prof. Jolanta Kulpińska, doktor *honoris causa* tej uczelni. Harri Melin, dzisiaj profesor socjologii i prorektor tej uczelni, jako młody doktorant przyjeżdżał do Łodzi na seminaria. W wymianie badawczo-dydaktycznej z IS uczestniczy dziś również uniwersytet Justusa Liebiga w Giessen i kilka innych uczelni.

Dr Magdalena Nowicka reprezentująca Zakład Badań Komunikacji Społecznej rozpatrywała sytuację socjologii łódzkiej z różnych poziomów komunikacyjnych. Pierwszym punktem odniesienia jest socjologia światowa, wobec której – mimo poczucia znaczących intelektualnych osiągnięć, przynależności do organizacji międzynarodowych i uczestnictwa w międzynarodowych projektach badawczych – sytuujemy się jednak na peryferiach i jesteśmy postrzegani jako reprezentanci Europy Środkowo-Wschodniej. Manifestuje się to nie tylko w wymiarze ekonomicznym (np. dysproporcje w wynagrodzeniach), gdyż istotniejszym jest wymiar symboliczny. Ważność łódzkiej socjologii zauważalna jest jedynie wtedy, gdy dokonuje się translacji swoich efektów badawczych na język „centrum” lub jako dopełnienie projektów transnarodowych, międzykulturowych

i postkolonialnych. Takie ułożenie daje jednak możliwość negocjacji i twórczej polemiki z socjologią zachodnią, błędem byłoby natomiast celebrowanie peryferyjności. Drugi krąg to socjologia polska zdominowana przez ośrodek warszawski i właściwie z nim utożsamiana (czasami przywołuje się jeszcze ośrodki poznański i krakowski). Podważa to wypracowaną przez nestorów renomę IS, sprzyja temu również indywidualistyczny model kariery. Remedium na – będące konsekwencją tych uwarunkowań – „poczucie nieistotności i przezroczyistości” mogłoby być odbudowanie tożsamości zbiorowej łódzkich socjologów. Jest to tym bardziej potrzebne, że ograniczona znajomość problematyki, którą zajmują się pracownicy IS, brak dyskusji w szerszym gronie wytwarza – trawstując diagnozy Stefana Nowaka – lokalną „próżnię społeczną”. Z kolei w dyskursie medialnym i politycznym socjologia, humanistyka w ogóle, jest traktowana jako niepraktyczna, „produkująca” bezrobotnych, pomija się fakt dość dobrego radzenia sobie absolwentów na rynku pracy. Ostatni aspekt to narastający dystans między pracownikami a studentami, którzy coraz rzadziej przejawiają, właściwą socjologowi, wrażliwość społeczną i otwartość na inność, co wymusza konieczność obrony etosu socjologii kwestionowanego przez studentów.

Dr Jakub Niedbalski z Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania zaprezentował mocne i słabe strony łódzkiej socjologii oraz zarysował stojące przed nią szanse i zagrożenia. Wymieniając mocne strony, zwrócił uwagę na: 70-letnią tradycję, przekrój pokoleniowy pracowników, powstawanie nowoczesnych laboratoriów badawczych (pracownia focusowa, LAW, CADAS), rozwój metod ilościowych i jakościowych, pluralizm metodologiczny, rozwój obszarów substancywnych. Odnosząc się do słabych stron, wskazał na – sygnalizowany przez przedmówczynię – ograniczony zakres wymiany doświadczeń i wiedzy oraz niewystarczającą współpracę naukowo-badawczą między jednostkami Instytutu, trudności w wypracowywaniu wspólnego stanowiska w sprawach organizacyjnych i dydaktycznych oraz rozbieżność wizji rozwoju IS. Szanse dostrzega w eksploracji nowych obszarów badawczych i pionierskich badaniach aktualnych fenomenów życia społecznego (m.in. przy użyciu nowoczesnych rozwiązań technologicznych CAQDAS), rozwoju kontaktów, konsolidowaniu badaczy z ośrodków krajowych i światowych oraz podejmowaniu wspólnych działań badawczo-rozwojowo-dydaktycznych. Szansą jest również stworzenie marki IS, która cieszyłaby się uznaniem oraz umiejętność sprostania zadaniom i wyzwaniom, jakie przed naukami społecznymi stawia sytuacja społeczna, kulturowa i gospodarcza. Zagrożenia to m.in. spadek zainteresowania studiami socjologicznymi, zmniejszająca się liczba studentów, negatywne opinie na temat zasadności studiowania socjologii oraz trudności w przekładalności wyników

badan na ich praktyczne zastosowanie. Swoją wypowiedź Jakub Niedbalski zakończył pytaniami skłaniającymi do refleksji i dyskusji: Co nas czeka, jeśli...?, Co możemy zrobić, aby...?

„Początki socjologii, początki uniwersytetu” to prezentacja mgr Agaty Zysiak z Katedry Socjologii Kultury, w której przedstawiła najważniejsze fakty z historii łódzkiego ośrodka. Jego początek datuje się na kwiecień 1945 roku, kiedy utworzono dwie katedry: Katedrę Socjologii, której kierownikiem był dr Józef Chałasiński (pracę rozpoczął w niej także dr Jan Szczepański) i Katedrę Socjologii Szczegółowej pod kierownictwem Józefa Obrębskiego. W maju 1945 roku zorganizowano trzecią jednostkę – Katedrę Teorii Kultury, którą kierował zaproszony do Łodzi dr Stanisław Ossowski. Asystentami byli wówczas Antonina Kłoskowska, Jan Lutyński i Waclaw Piotrowski. Był to najsilniejszy ośrodek socjologiczny w kraju, a Uniwersytet Łódzki w roku akademickim 1945/46 był drugim – po Krakowie – największym uniwersytetem w Polsce. Przyczyniło się do tego to, że Łódź była w niewielkim stopniu zniszczona po wojnie, osiedliło się w niej – na dłuższy lub krótszy czas – wielu naukowców z Warszawy i Poznania. W 1945 roku Łódź była miastem z największą liczbą ludności.

Historia uniwersytetu i socjologii splata się, gdyż w latach 1949–1952 Józef Chałasiński, a w latach 1952–1956 Jan Szczepański pełnili funkcje rektora UŁ, co wpływało na wysoką pozycję socjologii w świecie akademickim. Józef Chałasiński i Stanisław Ossowski byli również członkami Komisji Kierującej – organu zarządczego powołanego przez rektora Tadeusza Kotarbińskiego w ramach procesu demokratyzacji uczelni.

W latach 50., w stalinowskiej rzeczywistości, Józef Chałasiński stworzył możliwości kontynuowania prac badawczo-dydaktycznych. Instytut Socjologii przekształcił w Zakład Historii Czasopiśmiennictwa w Polsce, natomiast Katedrę Socjologii zamienił w Zakład Historii Myśli Społecznej. Dzięki temu socjologowie mogli prowadzić własne badania oraz zajęcia na innych kierunkach. W miejsce zawieszono „Przeglądu Socjologicznego” wydano sześć tomów „Przeglądu Nauk Historycznych i Społecznych” oraz siedem tomów „Prac z historii myśli społecznej i badań społecznych”. Prof. Jan Szczepański miał opinię ugodowego, doskonałego dyplomaty, co pozwoliło mu zagwarantować funkcjonowanie UŁ.

Choć – po latach stalinizmu – łódzka socjologia nie odzyskała swojej powojennej rangi jako najsilniejszy ośrodek w kraju, to pozostała jednym z najważniejszych centrów tej dyscypliny. Trwale związana z przemysłowym miastem, społeczno-gospodarczym laboratorium, które zaważyło na losach nowopowstałego uniwersytetu.

Kolejnym punktem jubileuszu była emisja filmu „Socjolodzy – rocznik '60”, który powstał na podstawie materiału udostępnionego przez Grażynę Kononowicz, wieloletnią kierowniczkę biblioteki socjologicznej oraz absolwentkę studiów socjologicznych. Nagrania dokonane były przez jej ojca, literata Józefa Macieja Kononowicza, który (ku niezadowoleniu bohaterki) rejestrował kamerą życie młodzieży studiującej. Obraz zmontowany przez absolwenta Adama Musiałowicza przedstawiał zarówno sceny z życia akademickiego (m.in. wykładających Szczepańskiego, Chałasińskiego, Kłoskowską) jak i z życia codziennego. Film przywołał wiele wspomnień, którymi po zakończeniu prelekcji dzieliły się osoby studiujące w różnych latach.

Jubileusz 70-lecia Instytutu Socjologii w UŁ miał nie tylko nostalgiczny wymiar. Uświadamiał, zwłaszcza młodym osobom, jego historię – bogatą, choć czasem trudną i pełną napięć. Pozwolił odtworzyć, często zaniedbane więzi i odnowić poczucie przynależności do środowiska socjologicznego. To zakorzenienie oraz aktualna działalność naukowa wyznaczają przyszłość łódzkiej socjologii.

„Zajmować się nauką w sposób wolny”.
Z dr. Arturem Szczepańskim
rozmawia Katarzyna Szkaradnik*

*Pamięci prof. Jana Szczepańskiego
związanego z Uniwersytetem Łódzkim w latach 1945–1970*

Rozpocznijmy chronologicznie, od Pańskich najwcześniejszych wspomnień związanych z rodzicami. Jak daleko sięga Pan pamięcią, tak by już rysował się w niej ich obraz?

Byłby to Wiedeń, czasy wojny. Z Ustronia¹ moja pamięć zachowała obraz nie tyle rodziców, ile mojej mamki, czyli krowy Neli, i samolotu, który tam akurat kiedyś nisko przeleciał. Ale rodziców zapamiętałem w Wiedniu, bombardowanym przez aliantów w 1944 roku, co stało się zresztą przyczyną naszego rozstania. Jednak zanim ono nastąpiło, było bardzo ciekawie, bo w czasie bombardowań dorośli się bali, pędziliśmy do piwnicy, co dla małego dziecka przedstawiało się nadzwyczaj atrakcyjne. Pamiętam też, że ojciec, który pracował wtedy jako tokarz w fabryce produkującej pompy i rozmaite części², między innymi do U-Bootów, przyniósł mi pewnego razu kilka wytoczonych przez siebie pierścieni z kolorowego metalu, chyba z brązu. Wyniósł je niewątpliwie z narażeniem życia, a mnie one nie wydały się jako zabawki wcale atrakcyjne, co musiało być dla niego rozczarowaniem. Ale wówczas, oczywiście, nie potrafiłem zrozumieć tego poświęcenia.

* Mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Filologiczny, Instytut Nauk o Literaturze Polskiej, Zakład Historii Literatury Poromantycznej; e-mail: kasiorek1987@tlen.pl

Wywiad został przeprowadzony w ramach projektu finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2012/07/N/HS2/00966.

¹ Czyli z wcześniejszego okresu; Artur Szczepański urodził się w Ustroniu (rodzinnej miejscowości swojego ojca) na Śląsku Cieszyńskim 26.10.1940 r.

² Jan Szczepański od lipca 1942 r. pracował w „Garvenswerke”, czyli Zakładach Garvensa – wiedeńskiej fabryce pomp i silników, powstałej w 1910 r.

Czterolatek nie uświadamiał sobie też zapewne powodów rozłąki, jaka nastąpiła wkrótce potem³. Pozwolę sobie zacytować słowa zanotowane przez Pańskiego ojca po kilku miesiącach Pana pobytu u małżeństwa Krausów: „Artur znalazł w Payerbachu więcej, niż mogli mu dać rodzice wracający wieczorem z pracy zmęczeni, rozgoryczeni i zdenerwowani. Ale między obcymi Artur odczuł swoje przywiązanie do rodziców, z którego może dopiero słysząc inne dzieci mówiące o własnych rodzicach, zdał sobie sprawę”⁴.

Pamiętam jeszcze z czasów wojny – co zresztą ojciec też odnotował w swoim dzienniku – że żałował pozostawienia mnie w tym Payerbachu. Tak, wtedy nie rozumiałem tej sytuacji, ale oczywiście rodzice chcieli jak najlepiej, dbali o moje bezpieczeństwo przede wszystkim, no i akurat w tym jednym momencie przedobrzyli. Trzeba pamiętać, że nie możemy wiedzieć, która decyzja z dalszej perspektywy okaże się trafna – w przypadku układów złożonych racjonalne decyzje bywają równie nieracjonalne jak te emocjonalne.

Słyszę tu już echa Pańskiego wykształcenia fizycznego, ale na razie chciałabym pozostać przy tym, jak wyglądały w tamtych najwcześniejszych latach Pana kontakty z ojcem.

W gruncie rzeczy główny kontakt miałem wówczas z babką, bo i mama⁵, i ojciec pracowali, więc zdarzały się tylko krótkie chwile, kiedy wszyscy byli w domu. Natomiast takie pierwsze poważniejsze kontakty, już po wojnie, polegały na spacerach niedzielnych, będących pewnym naszym rytuałem. W czasie tych spacerów ojciec opowiadał mi zwykle o Indianach Ameryki Północnej, nigdy nie mówiąc wprost, jak to trzeba być uczciwym, dzielnym, dotrzymywać słowa, ale pokazując, że ci Indianie właśnie byli prawi, że byli nosicielami tych przymiotów i realizatorami tych wartości. W przeciwieństwie do Białych, których na Dzikim Zachodzie reprezentowali poszukiwacze złota, awanturnicy, pijacy i różnego rodzaju szumowiny.

³ Ze względu na bombardowania stolicy Austrii Szczepańscy postanowili umieścić syna w wiosce Payerbach, u rodziny ich wiedeńskiej sąsiadki. Wiosną 1945 r., kiedy w okolicy rozpoczęła się ostatnia ofensywa aliantów, wielu miejscowych – w tym także Krausowie z powierzoną im Arturem – zasililo rzesze uciekinierów przed Armią Czerwoną. Z powodu braku jakichkolwiek wiadomości o synu Jan i Eleonora Szczepańscy wraz z babką chłopca rozpoczęli poszukiwania na ogromnym obszarze (Waidhofen, Amstetten, Linz, Salzburg, Innsbruck), tułając się między obozami dla wychodźców.

⁴ J. Szczepański, *Dzienniki z lat 1935–1945*, Ustroń 2009, s. 188–189.

⁵ Eleonora Odlanicka-Poczobut (1914–2004), żona Jana Szczepańskiego, poznana przez niego w czasie studiów w Poznaniu; posiadała liczne talenty artystyczne: malowała, rzeźbiła, tworzyła poezję, pisała książki dla dzieci.

A zatem słynne zamilowanie Jana Szczepańskiego do kultury i historii Indian kwitło już zaraz po wojnie? Dopytuję, ponieważ jego książki na ten temat powstawały później⁶.

Książki powstawały później, ale teraz sam widzę, że te zainteresowania stanowią przykład na to, jak pewne lektury z dzieciństwa pozostają głęboko zakorzenione, jak ważnym okazują się doświadczeniem i inspiracją. Chodzi mi tutaj o powieści Karola Maya, które zapewne pod względem wartości literackich są niewiele znaczące, ale pamiętam, że do późna stanowiły ulubioną lekturę relaksacyjną ojca.

Skoro mówimy o wczesnych wspomnieniach i ich wadze i skoro sam Pan napomknął o Ustroniu, to jak zapamiętał Pan to miasteczko, a raczej wtedy jeszcze wioskę?

Po naszej przeprowadzce do Warszawy⁷ te pobyty siłą rzeczy stały się rzadsze, ale kiedy mieszkaliśmy w Łodzi, to do Ustronia, oczywiście, jeździło się na wakacje. Ojciec pomagał w gospodarstwie starzyka⁸, z czym wiąże się słynna anegdota o studentach, którzy zastali go – wtedy rektora Uniwersytetu Łódzkiego – przy tej pracy w polu. A że prowadzili badania, to, nieświadomi niczego, wypytywali go podobnie jak innych gospodarzy. Ta anegdota ma wiele wersji, ale idea najogólniej była taka, że ojciec się tej pracy nie wstydził, a tamtą pracą na uniwersytecie się nie chwalił.

A w jaki sposób Pan spędzał czas w Ustroniu?

Jak to dziecko, przeważnie na zabawach. Głównym towarzyszem tych zabaw był mój nieco młodszy kuzyn Jurek, syn cioci Ancy Gluzowej, a oprócz niego Haneczka, czyli „Biba”. Lila, jako dużo starsza, była poza tą gromadką, z „drobiazgiem” już się nie zadawała⁹. Z Jurkiem stanowiliśmy utrapienie dla dorosłych, bo ciągle mieliśmy jakieś szalone pomysły. Ale to był nasz świat, ojciec przewijał się w tle. Oczywiście, pamiętam gospodarstwo starzyka, gdzie też wieczorami kręciliśmy korbą siewkarni, żeby ciąć trawę dla krów. W czasie żniw kręciliśmy korbą przy wialni, która ziarno oddzielała od – bezcennych te-

⁶ Wzmianka dotycząca omawiania książki o Indianach z wydawnictwem „Czytelnik” pojawia się w dziennikowej notatce z początku 1954 r.; *Czarne wampuny głoszą wojnę* ukazały się po raz pierwszy w 1958 r., *Dopóki trawa rośnie, dopóki rzeki płyną* – w 1972 r.

⁷ Nastąpiła ona w 1963 r.

⁸ Chodzi o ojca Jana Szczepańskiego, Pawła (starzyk – w gwarze cieszyńskiej ‘dziadek’).

⁹ Chodzi o dzieci starszej siostry Jana Szczepańskiego, Anny Gluzy (zwanej zdrobniale „Anci”), czyli Jerzego, Annę i Lidę.

raz jako bardzo zdrowe – plew. To świetnie pamiętam i mam „fotografie” z tego wszystkiego w głowie, jednak mało jest na nich moich rodziców.

Pamiętam, jak kiedyś podczas wakacji mieliśmy spędzić razem popołudnie, ale ostatecznie oni pojechali do Wisły, do Wantułów¹⁰. Ja się zbuntowałem, można powiedzieć: uciekłem z domu, pojechałem tam na rowerze i udało mi się – chociaż byłem pierwszy raz w Wiśle – trafić do domu Wantułów. Kiedy się pojawiłem, to była wielka radość – z mojej strony, że ich znalazłem, a rodzice byli pewnie dumni, że tam zajechałem. Ale to takie pojedyncze przebłyski, żadnych dłuższych kontaktów z ojcem w Ustroniu nie miałem, bo on rzeczywiście cały czas pracował, a jeśli nie pracował, to wypoczywał. Bywało jednak, że chodziliśmy na Równicę, robiliśmy wycieczki na Żor do Pieniężnej Dziury¹¹...

Co prawda trochę zaburzy nam to chronologię, jednak może zahaczą od razu o kwestię aktywności fizycznej. W jednym ze wspomnień studentów Pańskiego ojca przeczytałam, że na Uniwersytecie Łódzkim wziął udział w mistrzostwach akademickich pod szumnym i znamionym dla tamtych czasów hasłem: „Sprawny do pracy i obrony” i zdobył jedno z czołowych miejsc, dzięki czemu został wręcz idolem studentów¹². W dziennikach często relacjonuje swoje wędrówki górskie. Czy starał się zaszczepić w Panu pasję do sportu?

Wie pani, poważniejsze wędrowanie po górach nie wchodziło w grę, bo strasznie bolał mnie brzuch. Wzięło się to stąd, że kiedy po wojnie byłem na wakacjach u babki w Kościanie¹³, któregoś razu po obiedzie chłopcy zeskakiwali z murku i ja też skoczyłem – z pełnym żołądkiem. Od tego czasu bardzo mnie bolało, ale nie robiono wtedy USG, chirurg wykluczył zapalenie wyrostka, więc brzucha nie otwierano. W końcu przestało boleć i dopiero po latach, kiedy miałem wypadek i lekarze zajrzeli do środka, okazało się, że coś tam się zdeformowało. Ale ten jeden nieudany skok właściwie wyłączył mi na całą młodość pewne aktywności, to znaczy rytmiczne ruchy – biegi na dłuższych dystansach, skoki czy schodzenie z gór. Za to bardzo lubiłem jeździć na rowerze, nawet kiedyś po maturze przejechaliśmy z kolegą na rowerach z Łodzi do Ustronia – prawie 300 kilometrów.

¹⁰ Mowa o ks. Andrzeju Wantule (kuzynie Jana Szczepańskiego, późniejszym biskupie Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w PRL) i jego żonie Julii. Od 1948 do 1956 r. ks. Wantuła był proboszczem w Wiśle.

¹¹ Równica i Żor to wzniesienia nieopodal rodzinnego domu Szczepańskich, z Pieniężną Dziurą wiąże się lokalne podanie o diable, który suszy tam złoto w Wielki Piątek.

¹² Zob. M. Jarosz, *Mistrz i nauczyciel* [w:] *Jan Szczepański – humanista, uczonec, państwowiec. Księga wspomnień*, red. J. Kulpińska, Warszawa 2005, s. 247.

¹³ W tym wielkopolskim mieście mieszkała teściowa Jana Szczepańskiego, Wanda Natalia Odlanicka-Poczobut.

Rzeczywiście ładny wyczyn. Pozostawiając wobec tego sport na boku, zapytam, jak ojciec podchodził do Pańskiego wychowania. Tuż po Pana narodzinach czynił sobie w dzienniku pewne założenia¹⁴, ale później był bardzo zaabsorbowany...

Nie zajmował się mną. Oczywiście, gdy miał wolny czas, chodziliśmy na wspomniane już spacerki, ale sprawa wychowania leżała głównie w rękach babci, bo mama także była zajęta pracą, studiami... *À propos*, akurat niedawno ktoś zbierał moje wspomnienia o Władysławie Strzemińskim, którego studentką była mama i którego świetnie pamiętam.

O, a w jaki sposób poznał Pan Strzemińskiego?

Często, kiedy nie było ze mną co zrobić, mama zabierała mnie do szkoły plastycznej¹⁵ i tam bawiłem się na podwórzu, chodziłem wtedy do pierwszej czy drugiej klasy. Kiedyś razem ze Strzemińskim wracaliśmy tramwajem do domu, a on, jak wiadomo, nie miał nogi, chodził o kulach. I kiedy wsiadaliśmy – patrzył na mnie, ale to miał być najwidoczniej występ przed szeroką publicznością – z diabolicznym uśmiechem odczekał, aż tramwaj ruszy, po czym wskoczył do jadącego tramwaju.

Właściwie nie wiem, jak to skomentować.

Wiadomo, że Strzemiński był – jakkolwiek to rozumieć – emocjonalnie nie zrównoważony, co przejawiało się głównie w jego stosunkach z żoną, która też była wielką artystką¹⁶. Bił ją, zachowywał się okropnie, to wszystko można przeczytać w pamiętnikach córki, czyli Niki, którą potem opiekowała się moja mama. Ale warto powiedzieć, że kiedy mój ojciec pojechał do Danii – jeszcze przed śmiercią „tego, co usta słodsze miał od malin”¹⁷ – to przywiózł dla Strzemińskiego komplet farb olejnych, bo w Polsce oczywiście wtedy takich farb nie można było dostać. Dzięki temu powstało kilka jego obrazów.

¹⁴ „Będziemy Cię wychowywali w chłodnej pogardzie dla nacjonalizmu, patriotyzmu, fanatyzmu i jakiegokolwiek zaślepienia, z którego powstają wojny, grabieże i orgie ślepej nienawiści. Będziemy Cię wychowywali w miłości dla piękna i mądrości, dwóch elementów wieczności w człowieku” – J. Szczepański, *Dzienniki z lat 1935–1945...*, s. 135.

¹⁵ Jej pełna nazwa w tamtym czasie brzmiała: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi.

¹⁶ Chodzi o Katarzynę Kobro, w okresie międzywojennym wybitną rzeźbiarkę.

¹⁷ Aluzja do hasła: „Niech żyje nam towarzysz Stalin, co usta słodsze ma od malin!”. Jan Szczepański przebywał w Danii w 1947 r.

Napomknął Pan o towarzyszeniu mamie w szkole plastycznej, a zatem o jej artystycznej naturze. Jak Pan jeszcze wspomina mamę z wczesnego okresu swego życia?

Buntowaliśmy się z mamą przeciw domowej hegemonii babci, która jako była nauczycielka wprowadzała rygor i własne zasady... Ale muszę wyjaśnić, że miała dosyć skomplikowane życie, mianowicie była nieślubnym dzieckiem pewnego Rosjanina. Nazywał się Sazonow i był – co skrzętnie przede mną ukrywano – stryjecznym bratem ostatniego carskiego ministra spraw zagranicznych. Kiedyś podczas pobytu w Wiedniu uwiódł moją prababkę. Kłopot w tym, że on był żonaty, a ona była Szwajcarką, w dodatku pochodziła z francuskiej rodziny, która w czasie wielkiej rewolucji schroniła się w Genewie i przeszła na kalwinizm. Tamtejsi kalwiniści byli niesłychanie porządni, pilnowali moralnej nieskazitelności, tak więc fakt, że prababka miała nieślubne dziecko, oznaczał kompletną ruinę reputacji całej rodziny, ludzie na ich widok pewnie odwracali wzrok. Oczywiście trochę przesadzam, ale łatwiej zrozumieć, że kiedy umarła żona Sazonowa i on się jednak ożenił z matką mojej babki, to zamieszkali na jakiś czas w Moskwie. Babka już była dużą dziewczynką, gdy nagle znalazła się na innej planecie – cywilizacyjnie była to planeta o jakieś cztery orbity odległa od Genewy.

Taki przeskok w inną kulturę musiał odcisnąć na niej piętno.

To nie było jedyne jej ciężkie przeżycie. Pamiętam, jak kiedyś w czasie naszego pobytu w Ustroniu babka obierała kartofle, a starzyk powiedział: „Nó, mama jak obiuro zymnioki, to i ty, co sóm są jak boże krówki”. To dlatego, że po 1918 roku i po śmierci męża – który, *notabene*, nazywał się Poczobut-Odlanicki, był chirurgiem i umarł na tyfus, bo zaraził się w szpitalu od chorych¹⁸ – została bez środków do życia i musiała sobie sama radzić. Oczywiście wtedy, po wojnie, w ogóle panowała bieda, stąd to wykorzystanie nawet najmniejszego zymnioczka przez ludzi z miasta. A na wsi i te najmniejsze zymnioki, i obierki były dla babuciów¹⁹ przecież.

Prawda, tak czy inaczej, jedni i drudzy niczego nie marnowali. Zatem jak wyglądały te babcine porządki panujące w Pana rodzinnym domu?

Porządki babcine polegały na tym, że były ściśle określone procedury, zależności, prawa, żadnych odstępstw. A mama się przeciw temu buntowała i stanowiliśmy razem frondę. Ale z drugiej strony nie chciałem babci złościć, ponieważ czytała mi głośno i dbała o nasz – raczej o mój, bo siostra była dużo

¹⁸ Władysław Poczobut-Odlanicki był m.in. lekarzem w szpitalu w Radomsku.

¹⁹ Celowe użycie form gwarowych; babuc – ‘wieprzek, świnią’.

młodsza²⁰ – rozwój pod tym względem. Na wakacjach w Ustroniu rytuałem stało się czytanie przez babcię wszystkim dzieciom z rodziny, szczególnie *Trylogii*, i siedzieliśmy przez godzinę, słuchając z zapartym tchem – to była dla nas wielka atrakcja. Ojciec też od czasu do czasu nadstawiał ucha na Sienkiewicza...

Ciekawe, bo przecież w swoich książkach Pański ojciec często zarzuca Sienkiewiczowi, spopularyzowanemu przez niego stereotypom, negatywny wpływ na rozumienie przez Polaków swojej historii i tożsamości²¹.

Ma pani rację, ale jedno od drugiego było niezależne. Dla nas główną atrakcją *Trylogii* była fabuła i nadzwyczajna przygodowość, a na sprawy historyczno-społeczno-ideowe dzieci nie zwracały uwagi. I kiedy ojciec się przysłuchiwał, to też dawał się uwieść fabule, ale potem musiał pogodzić się z tym, co mu dyktowała wiedza.

Klasyczny przykład konfliktu serca i rozumu... Skoro mówimy o książkach, powróć do tych o Indianach, które pisali Pana rodzice. Czy w okresie, kiedy oboje intensywnie nad nimi pracowali, ta indiańska atmosfera była w domu jeszcze bardziej odczuwalna?

Przez moją matkę te powieści dla dzieci traktowane były po części zarobkowo – *notabene*, nasza działka z domem w Konstancinie została kupiona za dwa honoraria autorskie, a teraz metr kwadratowy kosztuje jakieś astronomiczne sumy. Ale mimo takiego traktowania te książki musiały spełniać określone warunki: były pisane w najlepszej wierze i przemyślały kawałki porządnej wiedzy etnohistorycznej. No i wspomniane wcześniej aspekty wychowawcze, ale to wynikało z osobistej postawy autorów, którzy starali się promować pewne wartości.

Jeżeli babka dbała o Pański rozwój czytelniczy, a matka zabierała Pana z sobą do szkoły plastycznej, to można by się spodziewać, że pójdzie Pan w stronę dyscyplin artystyczno-humanistycznych... Czy brał je Pan kiedykolwiek pod uwagę, czy jednak od dzieciństwa pociągały Pana nauki ścisłe?

Pociągało mnie majsterkowanie. Ojciec – co pamiętam i co zawsze budziło moje zdumienie – miał do drobnych napraw domowych dwie lewe ręce. Na przykład elektrycznością, korkami itd. zawsze zajmowała się moja matka.

To zaskakujące – drobna, filigranowa kobieta, którą on nazywał „Malańką”...

Tak. A co do „Malańkiej”, muszę powiedzieć, że stosunki między nimi były autentycznie – to nie był żaden teatr dla dzieci – niezwykle serdeczne i czułe.

²⁰ Ewa Szczepańska urodziła się w 1948 r.

²¹ Zob. np. J. Szczepański, *Wizje naszego życia*, Warszawa 1995, s. 75, 198.

Czy w związku z tą zażyłością mieli jakiś własny sposób komunikacji, taki prywatny szyfr, albo rytuały, które pielęgowali?

Mieli specjalny sposób zwracania się do siebie. Oczywiście nie przy każdej okazji, ale czasem w sytuacjach prywatnych, i między innymi stąd wnioskuję o tym ciepło w ich stosunkach.

W wywiadzie przeprowadzonym pod koniec życia Pańskich rodziców można przeczytać o swego rodzaju wspólnym przesądzie obojga, że jeśli pewna rzecz przetrwa, to będzie dobrze²². Tą rzeczą, tym symbolem była ich maszyna do pisania...

I ona przetrwała do dzisiaj, teraz znajduje się w Muzeum Ustrońskim. Nazywała się „Erica”, dostali ją z okazji ślubu²³ od mojej babki. To była maszyna przenośna, o wiele większa niż są teraz przenośne komputery, ale mieściła się w takiej walizeczce. Pamiętam, że była pokryta ciemnoczerwonym tworzywem i że właściwie się nie psuła. Wtedy tak rzeczy produkowano, nie dbając o miejsce pracy... [*śmiech*] Ojciec miał tę „Ericę” zawsze przy sobie, tylko oprócz wędrowni po Austrii, kiedy – że tak powiem – puścili się z mamą w pogoń za mną. Maszyna została w Wiedniu, tam gdzie mieszkali. Potem na szczęście ją odzyskali, natomiast wszystkie ubrania i różne inne rzeczy, które pozostawili, przepadły. Jak powiedziała *Frau Steidl*, która była właścicielką tego mieszkania: „*Die Motten zerfressen alles*”. Mole wszystko zżarły. Chociaż prawdopodobniejsze wydaje mi się, że „Erica” przeczekała wojnę w Kościanie.

Czyli większość swoich tekstów Pański ojciec napisał na tej maszynie?

Wszystko, co pisał, pisał na niej, no chyba, że był na uniwersytecie, wtedy pewnie dyktował sekretarce, ale to były raczej urzędowe pisma, on tam ani książek, ani artykułów nie tworzył. Swoje rzeczy pisał, kiedy wstawał rano o czwartej i godzinę czy dwie wystukiwał...

Musiało to wpływać na rytm dnia w domu.

Jak mówiłem, ze względu na swoje obowiązki nie miał czasu wtrącać się w sprawy domowe i pozostawiał wolną rękę kobietom. Ale w gruncie rzeczy wszystko było podporządkowane ułatwieniu ojcu sprawnego funkcjonowania. To znaczy: gdy przychodził do domu, miał być spokój, żeby wypoczął; jak siedział i pisał, należało być cicho...

²² Zob. B. Markowska, *Moje spotkania z Profesorem* [w:] Jan Szczepański – humanista, uczonej, państwowiec..., s. 37.

²³ Czyli w 1937 r.

Dzieci mogły to traktować jako pewne ograniczenie.

Nie, takie zasady się z łatwością znosiło, bo były zrozumiałe i oczywiste. Zresztą dzieci są w stanie wszystko przełknąć, kiedy włoży się w to odpowiednią pracę i czas, zamiast jakiegoś: „Cicho siedź, gnoju!”. Ja nie spotkałem się nawet u najoporniejszych z problemami, jeżeli się stopniowo wyrabiało pewne przekonania.

To ciągle ojcowskie pisanie przytłaczało Pana czy inspirowało? Bo rozumiem, że on sam nie zachęcał Pana do pracy naukowej.

Dzięki pozycji ojca mogłem zajmować się sprawami naukowymi w sposób wolny. Teraz w nauce jest tak – i fizyka też na tę przypadłość cierpi – że badania muszą być finansowane, a żeby były finansowane, to trzeba zdobyć punkty, a żeby zdobyć punkty, trzeba publikować w odpowiednich czasopismach, ale żeby tekst do takiego czasopisma został przyjęty, to musi spełniać określone warunki. I to nie tylko, powiedziałbym, formalno-merytoryczne, czyli że musi być porządnie napisany, ale, co więcej, nie może wykaczać poza to, w co wierzą recenzenci.

Musi być dopasowany do pewnego kanonu?

Tak. Wydawałoby się, że spośród nauk nakierowanych na świat zewnętrzny fizyka ma kanon najbardziej merytoryczny. I tak jest w teoriach szczegółowych, ale w podstawach fizyki się to rozmywa... A z drugiej strony, rzadko kto pamięta, że nasza cywilizacja techniczna mogła rozwinąć się dzięki paradygmatowi nauki, który wprowadził do szerokiego obiegu Newton. Newtonowski paradygmat polega na tym, że – w przeciwieństwie do teorii sprawozdawczych, takich jak kopernikański system heliocentryczny, oparty na tym, co się już zobaczyło – nauka pozwala nam przewidzieć to, czego jeszcze nie widzieliśmy. I to stanowiło siłę europejskiej cywilizacji technicznej, która dzięki temu górowała nad cywilizacją techniczną, powiedzmy, dalekowschodnią. Tamta opierała się wyłącznie na doświadczeniu bezpośrednim, a my czerpaliśmy wiedzę z naszych twórczych konstrukcji, które umieliśmy potem sprawdzać.

Czy właśnie możliwość weryfikacji – Popper powiedziałby raczej: falsyfikacji – hipotez zadecydowała o Pańskim oddaniu się fizyce?

Nie wiem, co przeważało, to mnie interesowało po prostu. Żeby wiedzieć, co jest naprawdę godne uwagi w nauce, to już trzeba być parę lat po doktoracie [*śmiech*].

Istnieją przecież fascynacje, które dopiero zachęcają do wnikliwszych badań...

Tak, zawsze chodzi o pragnienie wyjaśniania i rozumienia rzeczy. Na przykład pamiętam z dzieciństwa, że większość chłopców w moim wieku była wtedy zafascynowana parowozami, lokomotywami. Co w nich było wspaniałe: lokomotywy mają łatwo dostępny do obejrzenia cały mechanizm, który wprawia je w ruch – te tłoki i sposób, w jaki napęd jest przekazywany do kół – więc nietrudno zrozumieć, jak to działa. Z silnikiem samochodowym jest pod tym względem trochę gorzej. A lokomotywy już teraz w mało kim budzą takie emocje, chyba że ktoś ma zainteresowania historyczne.

I tu doszliśmy do powszechnej opinii, że nowe pokolenia nie rozumieją poprzedników, co możemy połączyć się z kwestią burzliwego okresu młodości i buntu dzieci przeciwko rodzicom. Czy pamięta Pan swój opór wobec jakichś decyzji albo cech charakteru ojca, które może dzisiaj Pan ceni, a wówczas Panu przeszkadzały?

Żadnych konfliktów nie było, ale pamiętam swój młodzięczy krytycyzm, nieracjonalny i emocjonalnie przesadny. Chodziło o błahostki, na przykład drażniło mnie u ojca cytowanie „Wiecha” czy przywoływanie (co miało być zabawne) językowych wykolejeń – teraz zresztą takie niepoprawne sformułowania docierają do nas zewsząd. Nie podobał mi się też sposób ubierania się ojca, to, że miał krawców, którzy mu szyli marynarki, ponieważ ja marynarkami gardziłem. Do niedawna jedynym garniturem, jaki posiadałem, był ten, w którym zdawałem maturę, więc coś mi z tamtych czasów zostało [*śmiech*].

À propos upodobań Pańskiego ojca, to czy zapadło Panu w pamięć jego zamiłowanie do jakichś prezentów, gestów, smakołyków albo innych drobiazgów, które go cieszyły?

Jeżeli chodzi o smakołyki, to mogę powiedzieć, że dla ojca dobre jedzenie stanowiło wielką przyjemność i mama zawsze starała się mu dogadzać. Na moje oko nie umiała zbyt dobrze gotować, jednak dodatkowo motywowały ją do tego urządzane w domu przyjęcia, które były po części – jak by się teraz powiedziało – *business dinners*. Z obowiązku należało przyjmować osoby związane zawodowo z ojcem, chociaż nie zawsze byli to ludzie atrakcyjni towarzysko, z którymi by się chciało spotkać z własnej woli.

W jaki sposób Pan odbierał te spotkania jako dziecko?

Opowiem może na przykładzie siostry, bo ona swoje podejście wyraźnie zmanifestowała już w wieku trzech czy czterech lat, kiedy jeszcze mieszkaliśmy

w Łodzi, niedaleko uniwersytetu. Mieszkanie na trzecim piętrze kamienicy na Narutowicza, w amfiladzie, z balkonem. Raz ówczesny szef mojego ojca, profesor Chałasiński, przyszedł na kolację z żoną, która powiesiła swoją torebkę na krześle, a siostra dyskretnie tę torebkę wyniosła do kuchni i wypchała kiszoną kapustą. Później usiłowała ją wyrzucić przez balkon na podwórze, ale torebka nie chciała przejść przez słupki balustrady, bo była wypchana kapustą. Siostra jednak przepchała ją na siłę, tak że sok z tej kapusty został dobrze wyciśnięty...

Przypuszczam, że pani Chałasińska unikała kolejnych wizyt w Państwa domu.

Chyba jednak nie miała wyboru, w każdym razie ze strony mojej siostry była to ewidentna próba buntu.

Jacy inni goście utkwili w Pana pamięci? W końcu takie spotkania odbywały się przez wiele lat, najpierw w Łodzi, a potem chyba jeszcze częściej w Warszawie i Konstancinie.

Doskonale pamiętam i z wielką sympatią wspominam socjologa Jasia Strzeleckiego, był niezwykle miłym i porządnym człowiekiem. Jaś został zasztyletowany przez jakiegoś chuligana pod koniec lat osiemdziesiątych. Ponieważ działał trochę w opozycji, przez chwilę myślano, że ta śmierć ma podłoże polityczne, ale raczej to wykluczono.

Czy przysłuchiwał się Pan czasem rozmowom Pańskich rodziców z gośćmi?

Wcale, bo najpierw jako dziecko nie rozumiałem, o czym ci „starczy” bredzą, a potem miałem swoje zainteresowania i na przykład nauki humanistyczne nie wydawały mi się specjalnie godne uwagi, bo jest w nich tyle dowolności...

Polemizował Pan z ojcem na ten temat?

Nie, choć w późniejszym czasie próbowaliśmy toczyć rozmowy, kiedy ojciec przebywał w latach siedemdziesiątych na stypendium Aspen Institute²⁴ w Berlinie Zachodnim. Ponieważ mieszkał sam w dużym mieszkaniu, to mama postanowiła, że mnie tam wyśle, żebym znalazł z nim więcej wspólnego języka, pogłębił nasz kontakt. Rzeczywiście, kiedy byliśmy tam we dwójkę, okazji do pogawędek mieliśmy dużo, ale żeby prawdziwy kontakt się mógł nawiązać czy odrodzić, było już o dobrych kilkanaście, jeśli nie kilkadziesiąt lat za późno.

²⁴ Aspen Institute to międzynarodowe stowarzyszenie *non profit* założone w 1950 r., by organizować spotkania myślicieli, naukowców, dyplomatów i artystów z obu stron „żelaznej kurtyny” w celu dyskusowania nad ważkimi światowymi kwestiami społecznymi.

Czyli Panów drogi się rozeszły.

Siłą rzeczy, bo wybraliśmy kierunki, które po prostu nie dały się pogodzić. Na przykład moje zainteresowania filozoficzne były zupełnie innego rodzaju.

Pańskie grawitowały w stronę filozofii nauki?

Nie, byłem nawet swego czasu członkiem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego w Sekcji Estetyki u Ingardena w Krakowie. To, jak tam trafiłem, też zresztą ma związek z Łodzią, mianowicie jednym z ówczesnych asystentów Strzeмиńskiego był Stanisław Fijałkowski, dobry grafik, chociaż obiekt kpin większości kolegów, bo źle widział kolory. Jednak grafiki robił czarno-białe i teraz są one dosyć cenne. Ten Fijałkowski mojej pierwszej żonie, a swojej studentce – bo ona też kończyła szkołę plastyczną w Łodzi, a miała pewne zainteresowania teoretyczne – polecił wtedy Ingardena. Ona się wciągnęła w jego poglądy estetyczne, mnie natomiast zaciekały problemy poruszane w *Sporze o istnienie świata*²⁵.

Kojarzę, był to głównie spór z Husserlem, mistrzem Ingardena...

Owszem, Ingardena uważa się za twórcę tzw. fenomenologii drugiej, bardziej realistycznej, w przeciwieństwie do idealistycznej Husserla. I to była moja filozofia, a dla ojca fenomenologia stanowiła tylko jedną z filozofii. Husserl oznaczał cegiełkę konieczną dla kompletności jego wykształcenia, jednak ojciec nie był tymi zagadnieniami specjalnie zainteresowany²⁶.

Kiedy mówimy o filozofii, nasuwa się też pytanie o stosunek Pańskiego ojca do religii i o to, czy miał on jakieś przełożenie na sposób, w jaki Pana wychowywano.

Byłem wychowywany przez babkę, ale ze względu na pochodzenie jestem w jednej czwartej katolikiem, w połowie „lutrem”, w jednej ósmej prawosławnym i w jednej ósmej kalwinistą. Katolicy – nie ze względu na ojca, tylko na Montaigne’a – mają u mnie jako „heretyka” krechę, mimo że mój dziadek Poczobut był katolikiem. Kontreformacja jest dla mnie obciążona grzechem zawartym w słowach: „Zabijajcie wszystkich, Bóg rozpozna swoich”, jak zachęcał biskup Arnaud żołnierzy hrabiego de Montfort po zdobyciu Carcassonne²⁷. Ale z drugiej

²⁵ Warto dodać, że Anita Szczepańska jest autorką książki *Estetyka Romana Ingardena*, z kolei Artur Szczepański napisał posłowie do III tomu *Sporu o istnienie świata*.

²⁶ Wypada jednak nadmienić, że „Husserlowska nauka o znaczeniu” była tematem pracy magisterskiej, obronionej przez Jana Szczepańskiego w 1936 r.

²⁷ Wyprawa na Carcassonne była częścią krucjaty przeciwko albigensom; choć rzeczywiście zastąpiła ona z wielkiego okrucieństwa, historycy sprzeczzają się o autentyczność rzekomego powiedzenia biskupa.

strony takie uogólnienia są przecież bez sensu. A ojciec żadnego nacisku w sprawach religii nie wywierał. Jak się jechało do Ustrónio²⁸ na śluby albo pogrzeby, to w tych rytuałach z całą powagą brało się udział. Dla mnie zawsze głównym motywem było nikomu nie sprawić przykrości, nikogo nie urazić.

Nacisku po Pańskim ojcu bym się nie spodziewała. Choćby z refleksji zawartych w jego dziennikach można wnioskować, że nie był w tych kwestiach dogmatyczny.

Nie stanowił też dla ojca problemu argument Spinozy. Streszczę go: wyobraźmy sobie istotę maksymalnie doskonałą. Musi ona istnieć, bo nieistnienie byłoby niedoskonałością. Jeżeli więc przyjąć, że Bóg ma być istotą doskonałą, to nie może nie istnieć. Na pierwszy rzut oka wynika z tego, jakoby niewiara wymagała silniejszej wiary od wiary... W każdym razie wydaje mi się, że ze względów wychowawczo-pragmatycznych, żeby przedwcześnie nie wpędzać mnie w kłopoty, masy spraw w domu nie poruszano. Właśnie po to, żeby mnie nie ukierunkować ani nie obciążać, zanim będę mógł mieć własne zdanie i odpowiedzialnie decydować. Mało powiedziane, że jestem za to wdzięczny – dzięki postawie ojca mogłem zajmować się nauką w sposób wolny, nieobciążony taką czy inną ideologią.

Kojarzy mi się od razu „wolna szkoła nauk”, o której marzył Pański ojciec²⁹. Natomiast kwestia ideologii przypomina o rozmaitych zależnościach, w jakie w minionym ustroju uwikłana była wszelka działalność naukowa i publiczna. Pański ojciec zmagał się z tymi realiami choćby jako rektor w Łodzi, kiedy walczył o socjologię, która została uznana za „naukę burżuazyjną”. Mimo że władza forsowała swoje niezbyt sensowne pomysły, on próbował już w okresie stalinowskim ratować autonomię nauki i uniwersytetu. Czy tamte nerwowe czasy jakoś odbijały się na domowym życiu?

Oczywiście ojciec wracał niekiedy bardzo zmęczony psychicznie i było wiadomo, że trzeba dać mu spokój, mama dbała, żeby mógł odpocząć. Ale ze względu na to, że myśmy wojnę przeszli w Wiedniu, nie był „obciążony” udziałem w krajowym ruchu oporu, który potem był przez „opryczninę” zwalczany. Tak więc miał pewną i psychiczną, i faktyczną swobodę, a co więcej, potrafił na

²⁸ Świadomie użyta forma gwarowa.

²⁹ „A może uda nam się zrealizować kiedyś jeszcze jedno marzenie: wolną szkołę nauk filozoficznych i społecznych w Ustroniu” – J. Szczepański, *Dzienniki z lat 1935–1945...*, s. 108 (notatka z 8.01.1940 r.).

przykład wymóc na Moczarze – który po wojnie był szefem łódzkiego UB i który chciał zabrać uniwersytetowi budynek z aulą – żeby tego budynku nie ruszał.

W późniejszych czasach Pański ojciec pełnił już nie tylko funkcje na uniwersytecie, ale także wiele politycznych: jako poseł, członek Rady Państwa, przewodniczący Komitetu Ekspertów do sporządzenia raportu o stanie oświaty... Czy był Pan chcąc nie chcąc w to mieszany, na przykład przez osoby proszące Pana o wstawiennictwo, żeby coś ojcu zasugerować, polecić mu kogoś?

Nie, w sprawach merytorycznych nie. Ale na przykład moim dobrym kolegą jeszcze ze szkoły podstawowej był syn generała Witaszewskiego, który ukończył architekturę i był jednym z budowniczych osiedla Ursynów w Warszawie. W tamtych latach wszelkie decyzje dotyczące materiałów, pozwoleń itd. zapadały odgórnie, więc ojciec interweniował u ministra gospodarki, swojego uniwersyteckiego kolegi, żeby coś – już nie pamiętam, o co chodziło – dla budowniczych załatwić. Dzięki temu robota mogła szybko ruszyć z miejsca. To byłby przykład zasług ojca czy wykorzystania możliwości wynikających z bycia osobą publiczną, która poruszała się w kręgu władz, ale jednak nie działała „po linii”. Te publiczne funkcje były jakąś konsekwencją jego ambicji, a dzięki swoim zdolnościom, pracy, umiejętności organizacji i postępowania z ludźmi w sytuacjach konfliktowych zrobił taką trochę amerykańską karierę *self-made mana*. Też dzięki korzeniom, bo przecież ustróniokóm i ludziom z Cieszyńskiego, z Zaolzia, zależy na tym, żeby robota była zrobiona porządnie. To jest – czy przynajmniej do niedawna był – ten słynny etos.

Etos cieszyński czy – według niektórych – protestancki... Swoją drogą, można odnieść wrażenie, że tamtejsi protestanci chętnie by Pańskiego ojca kanonizowali.

Tak, jako „wybitnego syna ziemi...” itd. Zostało to przeze mnie wykorzystane w ten sposób, że postanowiłem, żeby właśnie tam przekazać wszystkie pamiątki po ojcu i załatwiać wszystkie sprawy z nimi związane, bo mam pewność, że tam nie dojdzie do zaniedbań.

Zapewne ma Pan na myśli także publikację jego dzienników. Frapuje mnie, czy uzyskał Pan do nich dostęp dopiero po jego śmierci, czy też były one Panu znane już wcześniej.

Nie pamiętam, żeby miał z nimi wcześniej kontakt, może z fragmentami, ale tak poważnie wszystko zaczęło się od profesora Daniela Kadłubca, który się nimi bardzo zainteresował, za co oczywiście jestem mu wdzięczny. Uważam,

że było dobrą decyzją, żeby nie wydawać tych zapisków w Warszawie, bo tu by się to rozmieniło na drobne. Są tu też osoby niechętne ojcu z tego prostego względu, że był szefem instytutu³⁰, decydował o wielu sprawach i – jak każdy szef, niezależnie od swojej postawy czy zasług – niejednemu się naraził.

Niejednokrotnie dla obrony wspomnianej już autonomii podejmował też decyzje, które mogły nie podobać się władzom. Czy w związku z tym Pan i Pańska matka nie obawiali się czasem o ojca?

Pamiętam, że w 1968 roku przez ładnych kilka dni siedzieliśmy w domu na walizkach, bo wszyscy się bali, że ojciec nie pozwolił wyrzucić z instytutu jakiegoś człowieka o żydowskim pochodzeniu, który był dobrym pracownikiem, więc lada chwila ktoś nas może wyprosić...

Nie był to chyba jedyny nerwowy moment. Już w 1956 roku Pana ojciec brał udział jako biegły w procesie, broniąc robotników z Poznania, no a na początku lat osiemdziesiątych należał do Rady Państwa...

Ten poznański Czerwiec też oznaczał chwile [„Czerwiec” wielką literą wg słownika ort. PWN] pełne napięcia, ale byłem wtedy dużo młodszy i dla mnie były to na pół abstrakcyjne wydarzenia w świecie dorosłych. A potem z kolei już nie mieszkalem z rodzicami, więc tak bezpośrednio mnie to nie angażowało.

A gdyby spojrzeć globalnie na te późniejsze lata, kiedy już Pan się ożenił i wyprowadził, to jaką sytuację związaną z ojcem, pomimo niezbyt głębokich kontaktów, wspomina Pan najmilej?

Ten pobyt w Berlinie był jednak okazją do pewnego zbliżenia. Kiedyś też ojciec zabrał mnie w związku z uczestnictwem w Aspen Institute do samego Aspen – to był jedyny raz, kiedy odwiedziłem Stany. Pamiętam zabawną historię, co prawda nie dotyczy mojego ojca wprost, ale lecieliśmy z wybrzeża wschodniego do Denver i obok nas w samolocie siedzieli dwaj zakonnicy. Nawiązała się rozmowa, jedno z pierwszych pytań to oczywiście: „A skąd pan jest?”, odpowiedź: „Z Polski”, a oni: „Ach, z Europy! Co słyhać na Sycylii?”.

To by się zgadzało z potocznym mniemaniem o tym, jak Amerykanie postrzegają resztę świata. A jaki charakter miał Panów pobyt w Aspen?

Idea Aspen Society polegała głównie na tym, że intelektualiści wschodnioeuropejscy byli zapraszani do udziału we wspólnym projekcie, wspólnych obradach. Chodziło o to, żeby tutaj zmieniać postawy, żeby naukowcy stąd mieli kontakt

³⁰ Chodzi o Instytut Filozofii i Socjologii PAN, z którym Jan Szczepański był związany w latach 1955–1982.

z naukowcami zachodnimi. To samo my teraz staramy się robić na przykład dla Ukrainy... A wracając do mojego ojca, już byłem dorosły, całkowicie ukształtowany, miałem swoje sprawy i nasze kontakty w Aspen polegały na tym, że ja tam pichciłem. Mieszkaliśmy w hotelowym apartamencie z kuchnią, więc można było kilka osób zaprosić i ugościć.

Choć Panowie się różnili, to przecież trudno zaprzeczyć jednemu Panów podobieństwu, mianowicie pod względem wyglądu. Czy miał Pan jakąś zabawną lub krępującą sytuację związaną z tym podobieństwem?

Zawsze tak było, że kto mnie po dłuższej przerwie oglądał, oczywiście stwierdzał, że jestem fizycznie bardzo do niego podobny. Irena Laskowska, zaprzyjaźniona z nami aktorka (grała w kultowym filmie Konwickiego *Ostatni dzień lata*), kończyła Wyższą Szkołę Teatralną w Łodzi, gdzie ojciec miał wykłady. I zdarzyło się Irencie – chyba kilka razy – że na pierwszy rzut oka pomyślała na mój widok: „O, przyszedł pan profesor”.

Tak czy inaczej, Pański ojciec stale jest w jakiś sposób obecny... Dziękuję bardzo za podzielenie się tymi wspomnieniami.

Rozmowa odbyła się 29.03.2015 r. w Konstancinie

INFORMACJE DLA AUTORÓW

ZASADY PRZYGOTOWANIA TEKSTU DO PUBLIKACJI W „PRZEGLĄDZIE SOCJOLOGICZNYM”

1. Na górze po lewej stronie imię i nazwisko autora, miejsce pracy (afiliacja) oraz e-mail.

2. Tytuł wyśrodkowany, pisany wersalikami i pogrubiony (bold): Times New Roman – 12 pkt.

3. Śródtytuły pogrubione (bold): Times New Roman – 12 pkt.

4. Czcionka w tekście: Times New Roman – 12 pkt.

5. Konieczne przypisy na dole strony – numeracja ciągła, czcionka Times New Roman – 10 pkt.

6. Odnośniki w tekście zgodnie z tzw. systemem harwardzkim np. [Ygrekowski, 2001 (rok wydania): 17 (strona/y po dwukropku)]

7. Bibliografia na końcu, po tekście, alfabetycznie, czcionka Times New Roman – 10 pkt., wg wzoru: nazwisko i pierwsza litera imienia, rok wydania, Tytuł, (w:) X. Ygrekowski (red.), Tytuł (jeśli czasopismo ciągłe to w cudzysłowie), miejsce wydania: wydawnictwo.

Np.: **Wojciszke B., Grzelak J.**, 1995, *Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje*, (w:) A. Biela, T. Marek (red.), *Spoleczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Np.: **Jepperson R., Meyer J.W.**, 2011, *Multiple Levels of Analysis and the Limitations of Methodological Individualism*, “Sociological Theory” 29 (1): 54–73.

8. Do redakcji należy przesłać tekst wraz ze streszczeniami (ok. 200 słów) w języku polskim i angielskim, ze słowami kluczowymi w obu językach, oraz tytułem artykułu w języku angielskim odpowiadającym tytułowi oryginału (koniecznie! nie wersalikami).

9. Rysunki, wykresy i tabele powinny być przygotowane bez kolorów (w odcieniach szarości), z możliwością naniesienia na nich poprawek po redakcji wydawniczej. W przypadku skanowanych rysunków lub zdjęć – rozdzielczość 300–600 dpi. Numeracja ciągła, tytuł i numer nad rysunkiem, tabelą; źródło pod rysunkiem, tabelą. Rysunki, tabele należy umieścić w odpowiednich miejscach tekstu (jak najbliżej odwołań).