



Być uniwersytetem dla ludzi! Rozmowa z Profesor Joanną Rutkowiak o przyszłości edukacji

Sylwia Dudkowska-Kafar | Uniwersytet Gdański

Urodziła się Pani w Warszawie. Tam przeżyła dzieciństwo i wczesną młodość (lata wojenne, powstanie warszawskie i czas powojenny). Później przeprowadziła się Pani do Gdańska, dlaczego?

Przeżyłam dwie przeprowadzki do Gdańska. Pierwsza miała miejsce w 1946 roku. Wtedy, zaraz po wojnie, po powstaniu warszawskim, po obozie w Pruszkowie i tułaczce, wróciliśmy do Warszawy. Okazało się, że – tak samo jak wszyscy w rodzinie – straciliśmy mieszkanie i nie mamy co ze sobą zrobić, nie mamy gdzie się podziać.

W tym czasie w prasie ukazały się informacje o możliwościach życia na „ziemiach odzyskanych”, jak je wówczas nazywano. Moja mama, wtedy już owdowiała, wzięła za rękę swoją 11-letnią córkę i pojechałyśmy do Gdańska. Życie tutaj nie było jednak łatwiejsze. Czas nie sprzyjał ludziom o delikatnej konstrukcji. Chociażby taka sprawa: kwaterunek trzykrotnie obiecywał nam mieszkanie, ale wcześniej pojawiali się ludzie, którzy już mieli przydział na to samo miejsce. Za trzecim razem mama skapitulowała, a ja dostrzegłam, jaki straszny zamęt wywołuje wojna zarówno w rzeczach, jak i w ludziach, w ich postawach moralnych, jak narusza prawdomówność i zaufanie. Po tych gdańskich doświadczeniach wróciliśmy do Warszawy, gdzie nie miałyśmy nic. Nie wiadomo było jak żyć.

Drugi mój wyjazd do Gdańska miał miejsce w 1957 roku, kiedy wyszłam za mąż za człowieka, który tu mieszkał. W sierpniu wzięliśmy ślub, a we wrześniu zamieszkałam w Gdańsku, który stał się drugim ważnym dla mnie miejscem.

Czym różnił się powojenny Gdańsk od ówczesnej Warszawy?

Najpierw warto powiedzieć, co te miasta łączyło, a były to zniszczenia wojenne. Kiedy poszłam na dzisiejszą ulicę Długą i zobaczyłam spalone domy i zrujnowaną okolicę, poczułam się jak w domu, jak w Warszawie. Co różniło? W Gdańsku, pomimo zniszczeń, dostrzegalne było nastawienie przemysłowe. Interesująca i zagadkowa była wielokulturowość Gdańska. Warszawa była jednolita, a tutaj byli Polacy gdańscy, wileńscy, warszawscy, no i Kaszubi. To był tygiel etniczny, którego – jako dziecko – nie mogłam pojąć. W klasie miałam koleżankę, która mówiła po kaszubsku, inna – po niemiecku. Z każdą chciałam się zaprzyjaźnić, ale kontakty nie były łatwe.

W maju ubiegłego roku odbyła się debata na UG, która była wynikiem tego, że w ostatnich latach doświadczamy wzrostu przestępstw z powodów rasistowskich i ksenofobicznych w Polsce. Wzięli w niej udział naukowcy oraz studenci Uniwersytetu Gdańskiego. Wspomniano, że w latach 20. ubiegłego stulecia to właśnie uczelnie były kuźnią faszystowskich elit. Dziś na UG działa Studencki Komitet Antyfaszystowski, który pomaga osobom, które czują się prześladowane i chcą przeciwdziałać mowie nienawiści. Pani wzięła udział w tej debacie jako ktoś, kto osobiście doświadczył faszyzmu podczas II wojny światowej. Co zebrani usłyszeli od Pani?

To była ciekawa merytoryczna dyskusja. Ja wypowiadałam się jako osoba, która poczuła faszyzm na własnych plecach, która przez to przeszła. Opowiedziałam zebrany pewną dramatyczną scenę z powstania warszawskiego, nie chcę jej teraz powtarzać, a opowiedziałam ją po to, aby podjąć próbę poprowadzenia słuchaczy ku pewnej konstatacji. Konstatacja była taka, iż trzeba wiedzieć, że faszyzm był i jest bezwzględny w zwalczaniu innych, których traktuje jako przeciwników. Jest niszczyielski, okrutny i dlatego nie można zamykać oczu, kiedy pojawiają się jakiegokolwiek jego symptomy. Trzeba wyjaśniać, co się dzieje. Trzeba powodować, aby ludzie zastanawiali się, bo to jest ideologia dramatycznie destrukcyjna.

Dlaczego postawiła Pani na pedagogikę?

Aby opisać moją drogę do pedagogiki, muszę Pani opowiedzieć pewną historię. A było tak... Kiedy uczyłam się w liceum ogólnokształcącym, dotarła do mnie wieść, że poszukuje się uczniów, którzy chcieliby podjąć się nauczania analfabetów. Zaczęła się wówczas powojenna akcja A, akcja zwalczania analfabetyzmu, którego w ówczesnej Polsce było niemało. Byłam tym zaintrygowana i zgłosiłam się do pomocy. Miałam 16 lat. Każdy z nas, „ochotników”, dziś powiedzielibyśmy „wolontariuszy”, dostał pod opiekę jednego człowieka. „Moja analfabetka” była kobietą w średnim wieku, pochodziła z województwa białostockiego, a do Warszawy przyjechała w poszukiwaniu pracy. W białostockim miała brata. Bardzo chciała z nim korespondować i to było źródło jej motywacji do uczenia się. Zaczęłyśmy pracować. Ja oczywiście nie miałam żadnych podstaw, nie znałam nawet elementów metodyki nauczania dorosłych. Działłam ryzykowną metodą prób i błędów.

Nie mieliście wcześniej żadnych szkoleń w tym zakresie?

Nie, nie mieliśmy. Akcja to jest działanie szybkie, z elementem ryzyka. Wówczas szukano ludzi piśmiennych i chętnych, z nadzieją, że oni nauczą innych czytania i pisania. Ja uczyłam moją starszą uczennicę tak, jak umiałam. Na pewno popełniałam bardzo dużo błędów, ale obydwie byłyśmy cierpliwe, a w dodatku polubiłyśmy się – to nam pomagało. Okazało się, że dla niej trudne było odróżnianie tekstu pisanego od drukowanego. To były jakby dwa różne obszary poznawcze. Ponieważ jej celem było utrzymywanie kontaktów rodzinnych, postanowiłam, że skupimy się na tekście pisanym. Całe to doświadczenie było fascynujące. Na co dzień obserwowałam, jak dla tej kobiety zaczyna otwierać się świat. Jak słowa pomagają w jego rozumieniu. Rok czasu, tak właśnie spędzony w przedmaturalnej klasie, pomógł mi uświadomić sobie, co chcę w życiu robić. Kulminacją był moment, kiedy przyszedłam do mojej uczennicy, a ona otwiera mi drzwi i, trzymając w ręku list od brata, woła wzruszona: „przeczytałam”, co zabrzmiało jak „eureka”. To było przeżycie! Wtedy zrozumiałam, że człowiek może żyć swoim doświadczeniem, polegać na swoich zmysłach, poznać to, czego sam zazna, ale może też sięgać do „drugiego świata”, który stworzyli inni, a my mamy do niego dostęp przez zapis. Czytanie i pisanie objawiło mi się wówczas jako sposób poszerzania własnego obszaru orientacji. Od tego momentu planowałam studiowanie pedagogiki.

I poszła Pani tą drogą, ale skąd wybór Wyższej Szkoły Pedagogicznej?

Wyższa Szkoła Pedagogiczna nie była pierwszym miejscem mojego zatrudnienia. Po ukończeniu studiów przez kilka lat pracowałam w Liceum Pedagogicznym w Gdyni jako nauczycielka pedagogiki i psychologii. Tam zdobywałam doświadczenia. Jako początkujący pedagog miałam wielkie szczęście, gdyż znalazłam się w znakomitym gronie nauczycielskim, wśród życzliwych ludzi, którzy znali się na swojej pracy. Uczyłam się od nich, uczestnicząc w życiu szkoły. Pewnego razu, analizując prace moich uczennic podczas praktyk pedagogicznych, zauważyłam pewną „pytajną sprawę”, którą można by nazwać zarysem problemu badawczego. Później napisałam książkę na ten temat. Ale wtedy, kiedy nie wiedziałam, co z tym pytaniem zrobić, posłuchałam rady kolegi, który podpowiedział mi, że Pani Profesor Romana Miller prowadzi seminarium doktorskie także dla osób spoza uczelni. Dostałam się na nie, zreferowałam zagadnienie, które już wówczas potrafiłam osadzić w ramie psychologicznej teorii czynności. Pani Profesor skontaktowała mnie z Panem Profesorem Ludwikiem Bandurą, kierownikiem Zakładu Dydaktyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Profesor wysłuchał kwestii, z którą borykałam się jako nauczycielka, zapytał o pomysł na przeprowadzenie odpowiednich badań. Pomysł miałam, więc w ciągu najbliższego miesiąca zrobiłam badanie pilotażowe, aby zweryfikować metodę. Okazała się ona adekwatna do problemu i wówczas zaczęła się nasza współpraca. Tak zostałam asystentką w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a wszystko zaczęło się od prowadzenia nauczycielskich obserwacji.

Niedługo potem z połączenia WSP i WSE powstaje Uniwersytet Gdański. Przez 25 lat kieruje Pani w nim Zakładem Teorii Kształcenia, zostaje Pani prodziekanem byłego Wydziału Humanistycznego, przewodniczącą Rektorskiej Komisji ds. Osób Niepełnosprawnych w UG, redaktorem „Gazety Uniwersyteckiej”. To kawał historii. Jak przez ten czas zmieniła się uczelnia?

Najkrócej rzecz ujmując – przez te lata uczelnia budowała swoją akademickość. Przecież powstała z połączenia dwóch wyższych szkół zawodowych, w środowisku, które nie miało dużej tradycji akademickiej. Jeżeli już, to była to akademickość techniczna. Humanistyka była tutaj słabo zarysowana.

Jak rozumiem budowanie akademickości? Można mówić o jej zewnętrznych objawach, jak infrastruktura, biblioteki. Można mówić o objawach prestiżowych, jak pozyskiwanie uprawnień do nadawania stopni naukowych. Ja mam jednak na uwadze prace ujęte w określone formy, a służące poznawczemu rozwojowi ludzi – zarówno ludzi uniwersytetu, jako twórców wiedzy, jak i tych, na których uniwersytet oddziałuje, promieniując kulturotwórczo na swoje środowisko. Jestem zdania, że nasza uczelnia ciągle pracuje nad własną akademickością, ale otwarte pozostaje pytanie o intensywność i dynamikę przemian, o które Pani mnie pyta.

Powstanie Uniwersytetu Gdańskiego, Solidarności, rok '89 i wiele innych. Jak Pani je wspomina i które z tych wydarzeń – z Pani perspektywy – było najważniejsze?

Wszystkie te wydarzenia odbierałam optymistycznie ponieważ budziły wielkie nadzieje. Jednakże szczególna była waga przełomu 1989 roku. To były zmiany systemowe zbliżające nas do demokracji, do wolności, której pragnęliśmy. Zauważam jednak, że z wolnością ciągle mamy problem. Podczas ostatnich kilku lat mojej pracy dydaktycznej z zakresu teorii kształcenia zaczynałam zajęcia ze studentami od pytania o ich rozumienie pojęć demokracja i wolność. Takie pytania były uprawnione, ponieważ edukacja jest uwikłana w politykę i w układy systemowe. Nie można mówić o edukacji poza nimi, ponieważ jej po prostu nie ma „poza”. Na moje pytania zdecydowana większość studentów odpowiadała, że demokracja oznacza, iż „wszystko wolno”. Wtedy zaczynałam pracę nad wyjaśnianiem kształcenia ludzi także i do obywatelstwa z akcentem na to, że obywatel to jest ten, kto „może” i „musi”. Może partycypować w życiu społecznym i współtworzyć jego zasady, włącznie z zasadami prawnymi, ale jednocześnie jest zobligowany do przestrzegania prawa, w którego współtworzeniu bierze udział. Widziałam, że studentom trudno jest przyjąć tę relację. Po roku pracy potrafili odpowiadać na odpowiednie pytania podobnie jak przed rokiem. Oznaczało to, że jest to nasz głęboko zakorzeniony problem mentalny, szczególnie znaczący dla zmiany społecznej. Rzecz więc nie tylko w wydarzeniu o znaczeniu historycznym, jak ów rok '89, ale w tym, co dane wydarzenie robi z myśleniem ludzi i czy wywołuje ich własną pracę nad sobą. Jestem zdania, że jest to ważna kwestia także i uniwersytecka.

W jakim kierunku idzie edukacja po roku '90?

Krótko mówiąc, ona wkleła się w neoliberalizm, co nierzadko działo się bez świadomości podmiotów edukacyjnych – nauczycieli, także akademickich, administracji oraz uczniów/studentów. Rozszyfrowanie zmiany statusu edukacji nie jest proste, ponieważ wymaga myślowego ogarnięcia współczesnego przełomu kulturowego z wpływem neoliberalizmu jako ogólnej tendencji urynkowania wszystkich dziedzin życia. Konieczne jest więc szerokie spojrzenie na sprawy nieograniczone do wewnętrznych działań instytucji edukacyjnych. Prostsze jest zawężanie spojrzenia, które w dużym stopniu trwa do dziś. Oto przykład: ostatnio nauczyciele energicznie walczą o podwyżki swoich płac, co słusznie im się należy¹. Zarazem jednak nie słyszy się o protestach nauczycieli, których obliguje się do realizacji niedobrych programów nauczania i powiązanych z nimi metod pracy z uczniami. Część pedagogów przystosowuje się do istniejącej sytuacji, uznając samych siebie za „siłę wykonawczą”, chociaż jest to zawód twórczy. Niektórzy wkładają dużo pracy w myślenie koncepcyjne, ale jak godzą neoliberalne zasady z własnymi ideałami edukacyjnymi? W sferze emocjonalnej nauczyciele dostrzegają niewłaściwość wielu rozwiązań stosowanych w szkolnictwie, ale w sferze racjonalnej mają trudności w tym, aby je określać, werbalizować i tworzyć oraz stosować skuteczne formy oporu. Wydaje się, że dominuje nastrój bezradności, podporządkowania i irytacji, ale nauczycielska wrażliwość nie zginęła.

Na Uniwersytecie Gdańskim było wiele takiej nauczycielskiej wrażliwości. Jakie wybitne postaci z historii UG wysunęłyby Pani na pierwszy plan? Które z nich wybijają się ponad inne?

Dla mnie znaczącą postacią była Profesor Maria Janion, która wprawdzie przyjeżdżała z Warszawy do tutejszych filologów, ale prowadziła seminaria otwarte dla wszystkich. Jej książki zajmują ważne miejsce w mojej bibliotece. Te publikacje czytało się, myślało o nich i dyskutowało. To była humanistka wysokich lotów. W aspekcie organizacyjnym znaczącą postacią był dla mnie Profesor Janusz Sokołowski, pierwszy rektor Uniwersytetu Gdańskiego. Podziwiałam jego wytrwałość i pracę włożoną w tworzenie uczelni. Poza tym był to przyrodznawca-humanista, co mogło mieć znaczenie dla współpracy ludzi różnych dyscyplin naukowych. W późniejszym okresie podziw mój wzbudzał Rektor Andrzej Ceynowa, którego wysiłkom zawdzięczamy uniwersytecki kampus w Oliwie. Szczególnie ważnymi dla mnie postaciami były osoby, z którymi pracowałam bezpośrednio. Wśród nich wspomniany już Profesor Ludwik Bandura, rektor poprzedniczki Uniwersytetu – Wyższej Szkoły Pedagogicznej, pozbawiony tego stanowiska w 1968 roku pod zarzutem politycznego niedopilnowania studentów. Był kierownikiem zakładu, w którym pracowałam, promotorem mojej pracy doktorskiej. Tę osobowość bardzo celnie przedstawił Henryk Góra w tekście zatytułowanym *Profesor*

¹ Wywiad przeprowadzono przed ogólnopolskim strajkiem nauczycieli, który miał miejsce w kwietniu 2019 r. – przyp. redakcji.

Ludwik Bandura – osobowość moralna (Rodziewicz, Rzedzicka, Zalewska 2004: 108–111). Inne postaci, które chciałabym wspomnieć, to Profesor Romana Miller – wybitna teoretyczka wychowania, znawczyni problematyki wychowania przez sztukę, szczególnie przez oddziaływania teatralne, Profesor Kazimierz Sośnicki, łączący pedagogikę z filozofią. Te osoby, pracujące w Instytucie Pedagogiki, osadzały zagadnienia edukacyjne w kontekstach różnych narracji z obszaru humanistyki – filozoficznej, antropologicznej, psychologicznej, socjologicznej, historycznej, co nadawało uprawianej tematyce wysoki poziom teoretyczny. W Uniwersytecie Gdańskim było bardzo dużo interesujących postaci, ale długoletni brak zwartej zabudowy, anegdotyczne wręcz dawne rozciągnięcie uczelni od Górek Zachodnich po Gdynię powodowało, że trudno było o bezpośrednie kontakty.

W kontekście tych znajomości, tamtych lat, pracy naukowej jak wspomina Pani pracę na Uniwersytecie Gdańskim? Czy wtedy bycie nauczycielem i naukowcem było łatwiejsze niż teraz, czy wręcz przeciwnie?

Własną pracę w Uniwersytecie Gdańskim wspominam dobrze, znalazłam tutaj swoje szanse i zdołałam je zagospodarować, chociaż trzeba było uporać się z wieloma trudnościami. Teraz przyglądam się młodym naukowcom i dostrzegam dwie perspektywy. Perspektywa dodatnia dotyczy ich lepszego dostępu do światowej literatury naukowej, możliwości utrzymywania kontaktów międzynarodowych, wymiany myśli, zakupu urządzeń i książek. Ale ten „wspaniały świat” ma też ujemną perspektywę. Dzisiejszy uniwersytet stał się instytucją niesłychanie zbiurokratyzowaną, sparаметryzowaną, jednostronnie nastawioną na wyniki ilościowe, akcentującą paradygmat pozytywistyczny i stosowalność typu technicznego, rozgrzewającą nastroje konkurencyjne, w których aspekt rynkowy może zdominować aspekt poznawczy. Ludzie uniwersytetu spodziewali się, że osadzenie uniwersytetu w warunkach demokracji da im szansę swobody naukowej, która jest podstawą działalności twórczej. Tymczasem ramy, w jakich uniwersytet jest faktycznie osadzony, stwarzają duże ograniczenia. Sądzę, że zderzenie nadziei i nacisku jest dziś bolesne i rozczarowujące dla wielu. Obawiam się, że w dłuższej perspektywie nie stwarza ono dobrych warunków dla akademickiej aktywności młodzieży naukowej.

Pani zainteresowania naukowe dotyczą dydaktyki ogólnej i pedeutologii – teorii kształcenia i pracy nauczyciela. W opublikowanych artykułach i książkach koncentruje się Pani na kwestii profesjonalnego rozwoju nauczycieli w toku ich pracy zawodowej, na zagadnieniach dialogu edukacyjnego jako „dialogu bez arbitra” i problematyce wymiany edukacyjnej w formule „uczenia się od outsidera” – to ostatnie zagadnienie podjęła Pani w ramach intensywnej współpracy z Uniwersytetem Linkoping w Szwecji. Czym charakteryzują się te zagadnienia i problematyka oraz jakie korzyści mogą one przynieść?

Wstęp do odpowiedzi byłby taki, że edukacja zawsze jest osadzona kontekstowo. Nie jest ona światem samym w sobie, gdyż funkcjonuje w określonych warunkach

i okolicznościach kulturowych. Tematyka, jaką podejmowałam w moich pracach, dotyczyła właśnie różnorodnych kontekstów osadzenia edukacji. Nie jest bowiem tak, że najważniejsze dzieje się w wyizolowanej (jakoby) klasie szkolnej bądź sali wykładowej; taka klasa bądź sala zawsze nawiązuje do świata zewnętrznego. Nie jest też tak, że jeżeli nauczyciel jest miły i pobłażliwy dla ucznia, to szkoła jest dobra. Powiem coś bulwersującego, otóż jestem zdania, że nauczyciel nie musi być miły, ale musi być mądry, co oznacza, że nie tylko naucza, ale sam też uczy się i działa na rzecz rozwoju ucznia. Podstawowe pytanie dotyczy więc tego – jak rozumiemy kategorię rozwoju. Zatrzymajmy się przy postaci nauczyciela. Pedeutologia jako teoria kształcenia i dynamiki funkcjonowania nauczyciela jest ważną dziedziną wiedzy o edukacji. Zauważmy, że niezależnie od specjalizacji przedmiotowej nauczyciel może otwierać przed swoim podopiecznym perspektywy poznawcze, podsuwać pomysły interpretacyjne, stwarzać możliwości dla działań twórczych, ale może to wszystko zamykać. Dzieje się tak, kiedy wymaga rutyny, mechanicznych powtórzeń, akcentuje subordynację i zachowania reproduktywne. Elementy tych modeli kształtowały się już w antyku – w Sparcie i w Atenach, później mówiono o nauczaniu podającym i poszukującym, algorytmicznym i heurystycznym, obecnie rozpatruje się edukacyjną racjonalność adaptacyjną i emancypacyjną. Mnie interesują zagadnienia niejako „poprzeczne” – kształcenie nauczycieli oraz dynamika i czynniki ich rozwoju zawodowego. Temu poświęciłam moją pracę habilitacyjną.

W drugiej części swojego pytania użyła pani słowa „korzyść”, mając na uwadze uprawianie badań pedagogicznych. Chętnie podyskutuję na ten temat, gdyż korzyść stawiam blisko zysku, co otwiera przed nami kwestię celów prowadzenia badań. Część ich wyników można przełożyć na zastosowania techniczne i wyliczyć uzyskiwane korzyści, inne mają sens ogólnopoznawczy, a nie wprost pragmatyczny, pomagają rozumieć świat i ludzi, sprzyjają refleksji krytycznej, zastanawianiu się nad kierunkami podejmowanych działań, budują ludzką mądrość. W tych zakresach wątpliwe jest określanie korzyści. Ta tematyka pośrednio występuje u Arystotelesa, kiedy pisze on o przyjaźni i wyodrębnia trzy jej rodzaje: ze względu na korzyści, przyjemności i na dzielność etyczną. Otóż „Ludzie (...) którzy są sobie nawzajem przyjaciółmi gwoli wynikającej stąd dla nich korzyści, nie żywią dla siebie uczuć przyjaznych ze względu na osobę przyjaciela, lecz tylko o tyle, o ile dla każdego z nich wynika stąd jakieś dobro” (Arystoteles 1982: 287). Tę myśl można odnieść do sprawy poznawania bezinteresownego i kupieckiego, kiedy występuje figura coś za coś.

Wróćmy do postaci nauczyciela i badań pedeutologicznych. Nie da się w nich ustalać korzyści, gdyż idzie o delikatną materię ludzkich potencjałów i edukacyjnego ożywienia bądź hamowania owych możliwości. W tej robocie mamy do czynienia z „oczekiwaniem na nieoczekiwane skutki” – jak mawiała Romana Miller. Mówiąc językiem pozytywistycznym, mamy tutaj wiele zmiennych w różnych konfiguracjach, niemożliwych do wyizolowania, dlatego niezbędne jest miękkie i całościujące podejście do sprawy, właśnie bez akcentowania „korzyści”.

Przejdźmy do kryzysów, które się z tym wiążą. W ostatnich latach Pani zainteresowania naukowe zdominowało pogranicze edukacji i ekonomii. We współpracy z prof. Eugenią Potulicką opublikowała Pani książkę *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Potulicka, Rutkowiak 2010). Przedstawia tam Pani rozwiniętą diagnozę stanu polskiego systemu edukacji, ujawniając zarówno rozległy obraz symptomów kryzysu, jak i jego źródła, a w pewnym zakresie wskazując także na szanse i możliwości przezwyciężania najbardziej dokuczliwych przejawów tego kryzysu (Januszewska-Warych, 2012: 24). O jakich kryzysach mowa?

Idzie o kryzys dostępu i kryzys rozwoju. Pierwszy dotyczy tego, kto ma szanse korzystania z możliwości edukacyjnych, a kto jest od nich odcięty. W dzisiejszym neoliberalnym układzie bogatsi mają lepszy dostęp do edukacji i to się pogłębia. Zasadniczą sprawą, od której należy zacząć temat, są więc nierówności między ludźmi. Nierównomierną i narastającą nierówność dystrybucji bogactwa doskonale zreferował i udokumentował Thomas Piketty w książce *Kapitał w XXI wieku* (2015). Jego zdaniem największym wyzwaniem współczesności jest globalne przewyciężanie rozwarstwienia. Niezbędne jest do tego „...podejście zarazem ekonomiczne i polityczne, społeczne i kulturowe...” (Piketty 2015: 729). Trzeba by dodać podejście edukacyjne, gdyż podjęta kwestia przenika do tej sfery. Zamożni ludzie posyłają dzieci do lepszych szkół, zapewniają im dodatkowe zajęcia rozwijające. Dzieci z biednych rodzin nierzadko uczą się w gorszych szkołach, a inne nie mają żadnego dostępu do oświaty. Jeśli idzie o kryzys rozwoju, to rzecz rozgrywa się w obszarze rozbudowywania potencjałów ludzi albo ograniczania ich z akcentowaniem ich pragmatycznej przydatności, szybkiego i wąskiego uzawodowienia. Zapewne słyszała Pani deklaracje młodych: „Trzeba się dobrze sprzedać”. Oznacza to, instrumentalne traktowanie samego siebie jako narzędzia, za które pracodawca może zapłacić więcej albo mniej. Czyli człowiek wart jest tyle, na ile spełnia jakieś zewnętrzne zamówienie. Ale czy te zamówienia interesują owego młodego człowieka, na ile są one elementem jego widzenia świata i relacji ze światem? To, niestety, przestaje być ważne.

Niedawno czytałam świetne opowiadanie Krzysztofa Vargi *Gumowa bransoletka* o korporacyjnym świecie, gdzie pracownicy są traktowani i traktują siebie jak urządzenia robocze. Tytułowa bransoletka kontroluje i koryguje zachowania pracownicze w sposób przypominający metody z książki Aldousa Huxleya *Nowy wsapaniały świat* z 1931 roku. Czy oznacza to progres w budowaniu wsapaniałości świata? Istnieją opinie, że dzisiejsze uniwersytety przekształcają się w instytucje typu korporacyjnego. Skoro jesteśmy przy tym temacie poleć książkę Oskara Szwabowskiego *Uniwersytet-fabryka-maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej* (2014). Dla zachęty załączę próbkę języka tego wyrazistego tekstu: „W neoliberalnym zarządzaniu, ciało akademickie staje się albo ciałem poddanym, tresowanym, szkolenym, aby przestać być leniwym, stać się w pełni elastycznym, mobilnym, konkurencyjnym, albo staje się ciałem taktycznym, podejmującym akty oporu, sabotażu oszustw, łamania zasad gry. Staje się jednocześnie ciałem antykapitalistycznym i narzędziem krytycznym” (Szwabowski 2014: 216).

Jak walczyć z tym kryzysem?

To jest najpoważniejsze pytanie współczesności, ponieważ neoliberalizm naciera nie tyłko na edukację, ale na całą kulturę. W obszarze teorii trzeba szukać kategorii opozycyjnych wobec podporządkowania rynkowego. Natomiast działania praktyczne idą zawsze od góry albo od dołu. W rozwiązaniach systemowych ważne są doświadczenia socjaldemokracji, ale odnoszę wrażenie, że ma tutaj miejsce dostosowywanie się do nacisków neoliberalnych. W rozwiązaniach oddolnych liczy się „opór” jako okazywanie dyssatisfakcji i „odpór” jako skuteczne działanie na rzecz zmiany. Jednakże u podstaw tych zachowań leżą mentalne stany ludzi, a wielu, w tym także część społeczności akademickiej, czyli ludzie wykształceni i racjonalni, interioryzują tryb neoliberalny, ulegają znaturalizowanym argumentom o tym, że tak jest wszędzie, tak być musi, a więc adaptacja jest konieczna. To osłabia motywację do zmiany.

Tymczasem odpór można stosować nawet w małej skali. Przykładowo: jeśli wytrzymamy nacisk liczby studentów i przeprowadzimy egzamin ustny, mamy szansę na kształtujące rozmowy z młodzieżą z dyskusją jako wymianą myśli. Jeżeli natomiast ulegamy „czarowi” ekonomicznej i wygodnej metody testowania, wówczas upraszczamy, wręcz prymitywizujemy pytania sprawdzające, a tym samym całą „filozofię” naszego wykładania, ponieważ klasyczne pytanie testowe powinno być zero-jedynkowe i polegać na trafnym odtwarzaniu zasobów informacyjnych, które nie równają się wiedzy. Sprawa nie jest więc niewinna, zawiera ona w sobie aspekt moralny, dotyczy samoświadomości pracownika akademickiego i łączy się z pytaniem – czy należy zrobić sprawdzian szybko, czy sensownie i prorozwojowo?

Czy są badania, które udowadniają wyższość ustnych pytań?

Rzecz nie w tym czy ustnie, czy pisemnie. Rzecz dotyczy kształtujących funkcji pytań. Można to ująć najprościej w formule: jakość nauczycielskiego pytania stawia przed studentem wymaganie odpowiedzi o określonej jakości. Światowa literatura testowa jest ogromna, ale wiele tematów dotyczy technicznych aspektów testowania, które jest bardzo przydatne przy sprawdzaniu stopnia opanowania jednoznacznych zasobów informacji. Natomiast zasadnicza sprawa odnosi się do tego, czy etyczne jest masowe stosowanie metod kontrolowania wiedzy uczniów/studentów, stanowiących konsekwencje określonego sposobu nauczania, skoro wiadomo, że to podejście ogranicza uczącego się, ponieważ wymaga od niego przede wszystkim reprodukcji. Interesującą książkę łączącą się z tą tematyką pt. *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych* (2011) napisała Maria Groenwald, profesor na Uniwersytecie Gdańskim.

Dlaczego więc wprowadzono testy?

Testy dydaktyczne, czyli odnoszące się do osiągnięć szkolnych, wprowadzono już na początku XX wieku. Akcentowano wówczas obiektywizację pomiaru dydaktycznego, co łączyło się z ogólnym nastrojem poznawczym charakterystycznym dla pozytywizmu. Ożywienie protestowe nastąpiło w latach 80., kiedy testy stały się narzędziem szkolnych selekcji. Zastosowanie standardowej punktacji i sprowadzenie wyników do

danych ilościowych daje możliwości rangowania ludzi i instytucji. Natomiast opisowa konstatacja, że student A jest bardziej analityczny w myśleniu niż student B nie daje takich możliwości, co nie znaczy, że jest mało ważne w toku kształcenia. Stosowanie testów pociąga za sobą duże uproszczenia często niedostrzegane przez podmioty egzaminacyjne. Satisfakcja uzyskania dobrego wyniku testowego powinna być uzupełniana pytaniem: jesteś dobry, ale w czym?

To znaczy, że testy są zupełnie nieprzydatne?

Są przydatne wówczas, kiedy zamierzamy sprawdzać przyswojenie informacji, przez odtwarzanie ich jako zasobów zero-jedynkowych, jednoznacznych, standardowych, opanowanych pamięciowo. Są to, przykładowo, nazwy, daty, imiona własne, dane ilościowe, twierdzenia, terminy, dane biograficzne i inne. Natomiast kształcenie polega na przyswajaniu wiedzy, która nie redukuje się do informacji, gdyż spełnia – obok adaptacyjnej – także funkcje rekonstrukcyjne i emancypacyjne. Wymaga to różnorodnego operowania danymi, przetwarzania i wytwarzania treści także przez podmiot uczący się, uprawiania interpretacji i krytyki. Nadużywanie testów, które nie są metodą niewinną, gdyż pośrednio określają treści, jakie opanować ma uczący się, odbieram jako sposób ograniczania szans rozwoju człowieka kształcącego się. A ten rozwój wiąże się z dobrostanem, ze szczęściem ludzi, którzy mogą żyć bardziej interesująco, kiedy są w stanie funkcjonować odkrywczo i wielokierunkowo. Warto zdawać sobie z tego sprawę, dlatego napisaliśmy z Profesor Eugenią Potulicką książkę *Neoliberalne uwikłania edukacji*.

Napisała Pani w niej również o ekonomii korporacyjnej, wskazując na jej program edukacyjny. Ten program przejawia się w przekształcaniu ludzi według trzech modeli: „nerefleksyjnych producentów”, „nienasyconych konsumentów” i „ludzkie odpady”, przeznaczone na „społeczny przemiał” (Bauman 2008: 206), których obecność ma utwierdzać ludzi w przekonaniu, że program, który zakłada takie właśnie formowanie struktury społecznej, musi zniewalać edukację. Jakie odbicie znajduje to w polskiej polityce edukacyjnej?

Rzecz nie dotyczy tylko edukacji polskiej, kulturowy przełom neoliberalny jest zjawiskiem światowym. Uwikłanie edukacji w neoliberalizm oznacza, że „zysk”, jako jego podstawowa wartość, staje się też – w różnych aspektach – wiodącą wartością edukacji, a neoliberalny (w znaczeniu klasycznym) rynek staje się jej zasadą. Symboliczny wydzźwięk ma książka z roku 1999 roku, autorstwa Noama Chomsky’ego, amerykańskiego językoznawcy i filozofa, zatytułowana *Zysk ponad ludzi; neoliberalizm a ład globalny*. Zauważmy, nie idzie o zysk „dla” ludzi tylko „ponad” nimi; to usytuowanie oznacza uniwersalizowaną dominację danej wartości. Dla podjętego tematu ważna jest też dawna pozycja Ericha Fromma *Mieć czy być*. Dziś neoliberalizm wymusza przede wszystkim to, żeby mieć i konsumować, do tego trzeba być efektywnym, konkurencyjnym i trenować takie nastawienia od dzieciństwa. Ale one niszczą ludzkie wartości – zaufanie, współpracę, osłabiają duchowość, uderzają w stosunki międzyludzkie.

Niedawno czytałam prasowy tekst o dramatycznym wzroście zachorowań psychiatrycznych wśród dzieci i młodzieży. Zastanawiam się, czy ma to związek z nastrojem wyścigu, w jakim żyjemy, i z edukacyjną konkurencyjnością.

Jestem zdania, że kultura neoliberalna niszczy nas jako ludzi. Natomiast my sami nie-rzadko traktujemy ten fenomen adaptacyjnie, jako naturalny wymiar rzeczywistości. Interesujące są tezy ekonomistów i dyskusje, czy kapitalizm wolnorynkowy musi mieć formę neoliberalną. Ważne są doświadczenia socjaldemokratyczne, a hasło „społeczna gospodarka rynkowa” jest wpisane do naszej konstytucji. Społeczna, znaczy z udziałem wielu kooperujących podmiotów, bez siły dominującej, narzucającej rozwiązania i wartości. Mówimy o problemie społecznym, ale on wyraźnie wiąże się z edukacją.

Czyli w tę myśl wpisuje się również szkolnictwo wyższe! W artykule *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni, przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach* pisze Pani, że osadzony w kulturze neoliberalnej uniwersytet ulega komercjalizacji i staje się czymś więcej niż „uniwersytem przedsiębiorczym”. Zacytuje: „Bez wątplenia jest przedsiębiorstwem produkcji dyplomów, masowego kształcenia studentów wymuszających obniżanie poziomu nauczania, zaostrzonej i wyrachowanej rywalizacji naukowej ze sprowadzaniem kryteriów osiągnięć akademickich do wskaźników ilościowych, z obniżaniem standardów intelektualnych naciskiem na wykonywanie działań regulowanych przez biurokratyczne, sformalizowania – także międzynarodowe. Współczesny uniwersytet zabiega o kredencjały ukierunkowane na uzyskiwanie przyspieszonych awansów, podporządkowane zasadom konsumpcjonizmu i utowarowienia relacji międzyludzkich (...). Z. Kwieciński określił je jako społeczne epidemie środowiska akademickiego” (Rutkowiak 2010: 3). Kiedy te epidemie zaczęły się ujawniać i jak im przeciwdziałać?

We wspomnianej książce wysunęłam hipotezę o istnieniu edukacyjnego programu korporacyjnego. Jeśli tak, a są dane weryfikujące tę hipotezę, to znaczy, że zmiany w edukacji trzeba łączyć w czasie z ekspansją neoliberalnego korporacjonizmu. Przeciwdziałać można im w większej skali przez opór społeczny, a w skali indywidualnej przez codzienną robotę każdego z nas. Ważne jest nasze własne rozeznawanie rzeczywistości, kontakty ze studentami, to, jakie problemy i wymagania stawiamy przed nimi. Mniej akcentów na odtwarzanie, więcej na rozumienie, wiązanie wiedzy z krytycznotwórczym interpretowaniem rzeczywistości i traktowaniem jej jako naszego wspólnego świata, za który ponosimy odpowiedzialność.

W tym samym artykule opisuje Pani przemiany zachodzące w ludziach uniwersytetu. Musiały nadejść poprzez zmiany, które zaszły w uniwersytecie. Czy będąc ich świadkiem i uczestnikiem, może je Pani wyodrębnić?

W ludziach zachodzą różne zmiany. Jedni przystosowują się i ulegają biurokratyzacji, stosowaniu ilościowych kryteriów oceny, aprobacie dla traktowania uniwersytetu jako

przedsiębiorstwa. Inni są rozczarowani, a niektórzy widzą sytuację jako wręcz dramatyczną, taką, która nie rokuje pomyślnie na przyszłość.

Co Pani myśli o popularyzacji nauki?

Jestem entuzjastką, ale sądzę, że nie należy jej uprawiać przez infantyilizowanie. Trzeba stawiać przed odbiorcami ważne problemy, chociażby takie, jakie pokazał ostatnio Thomas Piketty, i wypracowywać umiejętności przedstawiania szerokiej publiczności spraw aktualnych, trudnych, a znaczących. Książka Pikettego jest przekonująca, ponieważ doskonale udokumentowana. Wyjaśnia on źródła nierówności między ludźmi, daje zarys projektu rozwiązania problemu, ale nie stosuje haseł ideologicznych, jakie mogłyby zniechęcić odbiorcę. Może być pomocna dla odróżniania neoliberalizmu od klasycznego liberalizmu, które to pojęcia nagminnie używane są zamiennie. Popularyzacja wiedzy jest niezbędna dla podnoszenia poziomu społecznej kultury myślenia i wspomagania racjonalizowania decyzji jednostek. W tym sensie stanowi część problematyki edukacyjnej.

Wyodrębniła Pani kilka wersji uniwersytetu przyszłości. Pozwolę sobie je przypomnieć: 1) uniwersytet, który stanowi „puste miejsce”, niebyt akademicki, instytucję unicestwiającą siebie przez to, że tworzy takie warunki pracy naukowe, jakie osłabiają motywacje do realizowania ludzkich pasji poznawczych; 2) uniwersytet jako przedsiębiorstwo, w którym idzie o uzyskiwanie zysków z handlowego operowania wiedzą oraz z prowadzenia usług kształceniowych; 3) wyobrażenie „uniwersytetu niszowego”, który stanowi instytucję o tożsamości mieszanej, w której racjonalność przedsiębiorstwa miesza się z racjonalnością uniwersytecką, tyle że ta druga jest mocno sfragmentaryzowana; 4) „uniwersytet masowy”, przyciągający młodych ludzi, których czas trzeba jakoś „zagospodarować społecznie”; 5) „uniwersytet elitarny” jako miejsce rzeczywistego intensywnego studiowania realizowanego w trybie konkurowania; 6) „uniwersytet oporowy”, który pełni poznawczą i społeczną misję uprawiania świadomościowego wglądu w tożsamościowy stan instytucji; 7) „uniwersytet minimalny”, którego ludzie skupiają się na solidnej, ale standardowej realizacji zadań zadanych, bez wnikania w ich źródła i treści (Rutkowiak 2010: 3). Który z tych uniwersytetów gwarantuje uniwersytecką przyjaźń?

Jestem zdania, że w dzisiejszym uniwersytecie funkcjonują różne rodzaje akademickiej przyjaźni, na pewno nie opisałam ich wszystkich. Obawiam się, że neoliberalny klimat może sprzyjać rozwojowi przyjaźni z powodów korzyści. Jest ona – jak to określił Arystoteles – „rzeczą godną natury kupieckiej” (Arystoteles 1988: 297). Oznacza splotenie przyjaźni i małą trwałość, gdyż jej spoiwem jest dynamika interesu.

Intrygująca jest Arystotelesowska przyjaźń między „ludźmi etycznie dzielnymi” (Arystoteles 1988: 289). Każdy z nich – jak pisał filozof – „jest dobry w bezwzględnym tego słowa znaczeniu i dobry dla przyjaciela” (Arystoteles 1988: 289). Jestem przekonana, że taka bezinteresowna przyjaźń jest też obecna w dzisiejszym uniwersytecie. Ważne

natomiast jest, jaka jest przyszłość uniwersyteckiej przyjaźni, gdyż w pewnym stopniu wyraża ona jakość uniwersytetu.

Jakie zmiany mogą doprowadzić, Pani zdaniem, do przeobrażeń w edukacji, do powstania „ekonomii kulturowej i edukacji poneoliberalnej”. Pisze Pani o tym we wspomnianej już książce *Neoliberalne uwikłania edukacji*, jako o zaledwie projektach, których perspektywy wprowadzenia w życie wydają się mgliste, ale warte rozważenia.

Nie znam odpowiedzi na to pytanie, ale usprawiedliwiam się tym, że świat jej nie ma, chociaż poszukuje. Podstawową sprawą dla tworzenia rozwiązań jest myślenie całościujące z akcentem na dobro wspólne, za które jesteśmy odpowiedzialni i o które powinniśmy się troszczyć, na co w swoim czasie zwracała uwagę Hannah Arendt (Arendt 1994). Taka ogólna teza może się nam dziś wydawać niewystarczająca. W obszarze rozwiązań roboczych pojawia się nurt, który budzi nadzieję. Idzie o nurt pokrytyczny, w ramach którego tworzeniu nowych rozwiązań edukacyjnych towarzyszy kontryfakcyjne zawieszanie założeń o rzeczywistości realnie funkcjonującej.

Uniwersytet Gdański kończy w przyszłym roku 50 lat. W czasie swego istnienia był świadkiem wielu przemian, wiele zapewne przed nim. Czego Pani jako naukowiec, który związał się z tą uczelnią na lata, chciałaby życzyć uczelnianemu Jubilatowi?

Przede wszystkim chciałabym życzyć uniwersytetowi, aby pozostał uniwersytetem, miejscem, gdzie łączy się uprawianie nauki z dydaktyką, a ludzie stanowią wspólnotę uczących się i nauczających. Żeby uniwersytet nie przekształcił się w przedsiębiorstwo produkowania wiedzy, lecz – pełniąc funkcję wiedzytwórczą – był zarazem instytucją kulturotwórczą, sprzyjającą uprawianiu namysłu nad światem i ludźmi, krytycznemu wglądowi w rzeczywistość, poszukiwaniu jej sensów, mądrymu życiu. Życzę uniwersytetowi, aby nie zredukował sam siebie, żeby był uniwersytetem dla ludzi, a nie ponad nimi.

Bibliografia

Arendt H., 1994, *Kryzys edukacji* [w:] H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa.

Arystoteles, 1982, *Etyka nikomachejska*, Warszawa.

Bauman Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk.

Januszewska-Warych M., 2012, *Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak; Neoliberalne uwikłania edukacji*, „Studia Dydaktyczne”, nr 24.

Piketty T., 2015, *Kapitał w XXI wieku*, Warszawa.

Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.

Rodziewicz E., Rzedzicka K., Zalewska E. (red.), 2004, *Profesor Ludwik Bandura – osobowość moralna* [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza, kontynuacje, inspiracje, przemieszczenia znaczeń*, Gdańsk.

Rutkowiak J., 2010, *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni : przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.

Szwabowski O., 2014, *Uniwersytet-fabryka-maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa.

Biogramy

Profesor Joanna Rutkowiak – jedna z najważniejszych postaci gdańskiej pedagogiki na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Urodzona w Warszawie, tam przeżyła dzieciństwo i wczesną młodość – czas wojny, powstanie warszawskie, lata powojenne. Później jej miastem stał się Gdańsk. Stopnie i tytuły naukowe z zakresu pedagogiki uzyskała w Wyższej Szkole Pedagogicznej i w Uniwersytecie Gdańskim. Na tej uczelni przez 25 lat kierowała zakładem Teorii Kształcenia, była też prodziekanem byłego Wydziału Humanistycznego, redaktorem naczelnym „Gazety Uniwersyteckiej”, przewodniczącą Rektorskiej komisji ds. Osób Niepełnosprawnych na UG. Jej zainteresowania naukowe dotyczą dydaktyki ogólnej i pedeutologii – teorii kształcenia i pracy nauczyciela.

Sylwia Dudkowska-Kafar – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego (specjalność dziennikarstwo i komunikacja społeczna), studiów podyplomowych z zakresu public relations w Wyższej Szkole Europejskiej w Krakowie oraz z zakresu content management, copywriting i storytelling w Wyższej Szkole Bankowej w Gdańsku. Współpracowała z dziennikami „Echo Krakowa”, „Gazeta Krakowska”, „Gazeta Wyborcza”, magazynem „Modny Kraków” oraz portalem feedback.pl. Zainteresowania: femvertising (pomoc markom w komunikacji ze współczesnymi kobietami) oraz metody naukowe stosowane do studiowania roli i statusu kobiet.