

Jarosław Jendza

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Uniwersytet Gdański

jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.06>

Uegzotycznianie dydaktyki akademickiej

Dziękując Joannie Rutkowiak za tekst oraz organizatorom inicjatywy nań odpowiadania, staję przed zaszczytnym, ale i trudnym zadaniem. Nie zwykliśmy jako akademicy odpowiadać. Nie lubimy tego czynić, choć cenimy odpowiedzi, ba, można nawet pokusić się o podejrzenie, że nie umiemy odpowiadać.

Odpowiedź w języku polskim ma co najmniej kilka różnych odniesień. Przyjrzyjmy się im. Odpowiedź to „reakcja na pytanie” albo po prostu „reakcja na coś” czy też – choćby w brydżu lub szachach – „ruch jednego z grających wykonywany po ruchu przeciwnika” (SJP 2019). Dawniej mawiano także, że można być w odpowiedzi, co oznaczało mniej więcej tyle, co „być odpowiedzialnym za coś/kogoś” (SJP 2019). W takim kontekście poniższy tekst mógłby stać się ruchem wykonanym przeze mnie po ruchu autorki albo po prostu moją reakcją na jej tekst. Jednocześnie pragnę być w odpowiedzi, czyli brać i ponosić odpowiedzialność za swoje poczynania względem źródła pierwotnego.

Gdyby zaś szukać tropów interpretacyjnych w innych językach, przykładowo w łacinie, gdzie *responsum* to tyle, co „pisemna decyzja formułowana w konsekwencji przedłożenia problemu bądź pytania” (Merriam-Webster Dictionary 2019), to podążanie takim wskazaniem wymagałoby sformułowania jakiejś decyzji. Ta natomiast koniecznym czyniłaby zarówno mówienie własnym, autonomicznym głosem, jak i odniesienie się do tego, co zostało powiedziane wcześniej.

Korzystając z powyższych ustaleń znaczeniowych, ilustrujących, jak można rozumieć odpowiedź, postaram się wykonać ruch po, być w odpowiedzi oraz sformułować *responsum*. Dlatego tekst ten nie będzie ani recenzją, ani laudacją. Będzie próbą odpowiedzi.

Nie jestem wycwiczony w odpowiedziach. Jestem wprawiony w okrągłych pochwałach i miażdżących krytykach, ale postaram się wykonać ruch, zareagować – a to oznacza, że prowadzona dalej narracja nie będzie klasycznym wywodem.

Będzie to raczej próba teoretyczno-praktycznego opisu możliwego przebiegu procesu kształcenia w szkole wyższej. Inaczej mówiąc, czytam i odpowiadam na tekst dydaktycznie.

Sprawa zasadnicza – uegzotycznianie dydaktyki akademickiej

Analizując dyskurs naukowy pedagogiki szkoły wyższej, starałem się w innych swoich tekstach pokazywać, że dominującą strategią poznawczą, która towarzyszy badaczom świata akademii, jest coś, co za Pierre'em Bourdieu nazywałem „udomawianiem egzotycznego” (Bourdieu 1988; Jendza 2011, 2020). Kryje się za tym taka postawa podmiotu poznającego, w ramach której poznaje kulturę innego, posługując się siatką pojęciową należącą do kultury własnej – postrzeganej jako wyższa.

Innymi słowy, nauczyciel akademicki przyjmujący tę – powtórzmy to raz jeszcze: zdecydowaną dominującą – postawę poznawczą, choćby względem studentów, nie tylko pozycjonuje ich w określony sposób, ale także utrwała owo niesprawiedliwe przeciw (b)lokowanie.

Co więcej, zawarto tu założenie o wszechwiedzy nauczyciela akademickiego odnoszącej się zarówno do pożądaných celów kształcenia, adekwatnych treści, jak i optymalnych warunków studiowania. A także przekonanie o posiadaniu wglądu w strukturę osobowości studentek i studentów.

Akademicy, przyjmując postawę wyższości, uprawiają geografę kreacyjną (Said 2005), która – podobnie jak niegdyś orientalizm – jest traktowana jako podejście naukowe pozwalające na względnie zobiektywizowane wnioski.

Można powiedzieć, że dydaktyka akademicka – zarówno w sferze praktyk kształceniowych, jak i w badaniach empirycznych – jest terenem, na którym niemal niepodzielnie panuje udomawianie egzotycznego. Nieliczne próby strategii przeciwnych, emancypacyjnych upatruję w badaniach takich badaczy jak: Martyna Pryszmont-Ciesielska (2010), Piotr Stańczyk (2005, 2007, 2008), Oskar Szwabowski (2019) oraz Izabela Wagner (2011). W tym momencie zwracam uwagę wyłącznie na rodzimą pedagogikę szkoły wyższej. W badaniach zagranicznych bowiem można odnotować sporą liczbę tego typu prób.

W tym kontekście opis kolejnych działań nauczycielki akademickiej przedstawiony w tekście Joanny Rutkowiak traktuję jako propozycję metodologiczną, a może nawet metodyczną.

Udomawianie egzotycznego stanowi rodzaj metodyki postępowania będący zestawem sprawdzonych narzędzi. Ma za zadanie usprawniać proces kształcenia, a może i prowadzić do jego standaryzacji. Wytrenowanie w sprawdzonych wcześniej trikach i fortelach ma doprowadzać uczestników do zdefiniowanego i uprzednio sformułowanego przez nauczyciela wyniku.

Opowieść Rutkowiak odbieram jako propozycję konstruowania metodyki roboty nauczycielskiej, ale w nietechnologicznym i z całą pewnością nielineralnym tego

słowa znaczeniu (Kruk 2015). Jest to metodyka uegzotyczniania udomowionego w procesie dydaktycznym. Postaram się teraz wskazać na różne wymiary tak rozumianego działania dydaktycznego, opatrując je każdorazowo własną interpretacją.

Przyjęcie założenia o konieczności myślenia teorią o praktyce¹

To, pozornie dość oczywiste, założenie jest warunkiem wstępnym umożliwiającym zaistnienie uegzotyczniania. Nie dysponujemy jak dotąd wyczerpującą literaturą naukową traktującą o źródłach wiedzy nauczycieli akademickich odnośnie do dydaktyki akademickiej. Jeśli jednak przyjąć, że wnioski badań Teresy Bauman w tej sprawie są choć w jakimś stopniu miarodajne, to musimy się zgodzić, że samodzielnie studiowana teoria oraz uczestnictwo w zorganizowanych formach doskonalenia wiedzy w tym zakresie nie stanowią podstawowych źródeł wiedzy o pracy ze studentami (Bauman 2011).

Jednym z przykładowych aspektów badań Bauman były źródła porad w sprawach związanych z prowadzeniem zajęć (Bauman 2011: 42). Zaledwie niespełna 1% wskazań dotyczyło literatury fachowej jako inspiracji do pracy dydaktycznej w szkole wyższej, zaś ponad 73% badanych wskazało przełożonych bądź kolegów z pracy. Naturalnie nie można z całą pewnością stwierdzić, że takie źródła przyczyniają się do umacniania strategii udomawiania (koleżanki i koledzy mogą przecież inicjować uegzotycznianie). Sądzę jednak, że biorąc pod uwagę dość feudalną organizację uniwersytetów oraz dobrze udokumentowane badawczo relacje władzy w szkolnictwie wyższym, taka interpretacja jest wysoce prawdopodobna.

Rutkowiak mówi do mnie coś dokładnie odwrotnego – poszukaj ramy teoretycznej, która pozwoli ci osadzić, (z)ramować (Goffman 2010) działanie dydaktyczne, a dopiero potem zabieraj się za robotę – pomimo że w jej tekście chronologia zdarzeń rysuje się inaczej. Trzeba jasno powiedzieć, że teoretyczna propozycja Jacques'a Rancière'a pojawiła się w praktyce Rutkowiak *ex post*. Autorka nawet stwierdza, że „kształcenie polega na wprowadzaniu ludzi na poziom intelektualny o określonym standardzie” (Rutkowiak 2019: 21). Można więc w tym miejscu mieć uzasadnione wątpliwości, czy po tak zdefiniowanym kształceniu jest sens mówić o uegzotycznianiu.

Jak pisze jednak dalej sama autorka, ta perspektywa umożliwia jej inter-pretację, a to oznacza odniesienie praktyk do własnej samo-wiedzy „rozbudowywanej” przy pomocy Rancière'a (Rutkowiak 2019).

¹ Nawiązuję tu do postulatu Doroty Klus-Stańskiej (2018).

Traktowanie pracy dydaktycznej jako roboty akademickiej

Nader często, zwłaszcza w języku potocznym funkcjonującym w akademii, pracę dydaktyczną i akademicką oddziela się od siebie. Niekiedy mówi się nawet o pracy akademickiej i obowiązkach dydaktycznych. Te, wydawałoby się niewinne, rozróżnienia dzielą i tworzą odrębne, czasem nieprzenikające się światy, a bywa też, że światy traktowane opozycyjnie (Rutkowiak 2019).

W optyce Rutkowiak praca dydaktyczna zajmuje centralną pozycję i jest akademicką robotą *per se*, robotą, która stanowi ważkie doświadczenie zawodowe dla... teoretyka kształcenia (Rutkowiak 2019). Dydaktyka dostarcza danych, teoria organizuje dydaktykę, dydaktyka czyni możliwym teoretyzowanie, poprawia teorię, ta zaś poprawia dydaktykę. Wzajemne związki mają trudno uchwytną naturę, ale nie ulega wątpliwości, że żadna ze stron nie może żyć bez drugiej.

Taki rodzaj rozumienia obu pól jest dziś niemodny i nieopłacalny. Produktywność mierzona liczbą punktów parametrycznych i fikcyjne, nic nieznaczące oceny to całkowicie odrębne pola. Tak się toczy świat współczesnej akademii, ale jest to ślepa uliczka.

Robota akademicka łączy obowiązki różnych aktorów – ściśniętych w salach studentów ze swoimi pozauczelnianymi troskami i nauczycielki akademickiej z jej biografiami i obowiązkami wobec władzy zwierzchniej (Rutkowiak 2019).

Kontekstowanie na poziomach makro, mezzo i mikro jako niezbędny element procesu kształcenia

Praca akademicka w określonych warunkach społeczno-geograficzno-historycznych nakłada na nauczyciela konieczność przestudiowania kontekstów tego procesu na różnych poziomach. Sprawa bezprecedensowa.

Czy słyszał ktoś o akademikach diagnozujących, analizujących sytuację regionu w perspektywie historyczno-ekonomicznej? Czy wiemy, jaka część naszych studentów i studentek pracuje zawodowo? Co robią? Co mogło mieć wpływ na ich stosunek do studiów i na treść znaczeń, jakie im nadają? Czy umiemy i chcemy, bez paternalistycznego, pochopnego, udomawiającego oceniania, z rozumiejącą ciekawością i autokrytycznością brać na poważnie pod uwagę – jak to nazywa Rutkowiak – teren i ludzi? Zawsze, kiedy wchodzimy do określonej grupy studenckiej?

Kontekstowanie (Rutkowiak 2010) anihiluje logikę sylabusów (które coraz częściej pojmuje się jako element umowy cywilno-prawnej zawieranej ze studentem-klientem), trwałych scenariuszy zajęć, niewrażliwych form spotkań ze studentami i apriorycznego projektowania przebiegu egzaminów. I wymaga specyficznych kompetencji. Niekiedy zwraca się uwagę na znaczenie umiejętności nauczycieli akademickich, ale i powstaje korpus tekstów, w których owe kluczowe kompetencje rozumie się nietechnologiczne – na przykład w odniesieniu do twórczości, stałych

poszukiwań i dylematów etycznych (Okraj 2019; Wach 2019; Karpińska-Musiał 2019; Szwabowski 2019; Jendza 2019).

Kontekstowanie nie tyle wykracza poza wspomniane wyżej kompetencje, co raczej wiąże się z koniecznością refleksji innego typu. Idzie mi tu o nieustanne dostrzeganie części w całości i całości w części – czy też tła i figury jak w Perlsowskiej psychologii *gestalt* (Perls 1981).

Przedstawiona wyżej refleksja nie zamyka możliwości dalszego eksplorowania tekstu Rutkowiak w poszukiwaniu rozmaitych sensów. Jest w nim choćby obszerne sprawozdanie z interwencji dydaktycznej, ilustrowane interesującym materiałem badawczym. Praca autorki pośrednio dotyka także problematyki znaczenia szkolnictwa wyższego w posttotalitarnej rzeczywistości.

Ja jednakże jestem tu w odpowiedzi, a zatem daję upust jedynie temu, co do mnie mówi najgłośniejszy i domaga się odpowiadania.

Literatura

- Bauman T., 2011, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bourdieu P., 1988, *Homo academicus*, transl. P. Collier, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goffman E., 2010, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, tłum. S. Burdziej, Kraków: Nomos.
- Jendza J., 2011, *Uniwersytet jako przedmiot badań pedagogicznych*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 34.
- Jendza J., 2019, *Koncepcje kształcenia studentów w uniwersytecie – fenomenograficzna analiza narracji pracowników naukowo-dydaktycznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” nr 20.
- Jendza J., 2020, *Kultury uniwersytetu*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Karpińska-Musiał B., 2019, *Academic tutoring as quality teaching: how to empower students on their way to self-actualization and development? [w:] Supporting doctoral students in their teaching role: handbook for teaching in higher education*, eds Z. Kovács, A. Wach, Budapest: Eötvös University Press.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: PWN.
- Kowzan P., Zielińska M., Kleina-Gwizdała A., Prusinowska M., 2016, „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU*, Gdańsk–Bydgoszcz–Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Kruk J., 2015, *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1.
- Odpowiedź, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/odpowiedz.html> [dostęp: 1.12.2019].
- Okraj Z., 2019, *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa: Diffin.

- Perls F., 1981, *Cztery wykłady* [w:] *Psychologia w działaniu*, red. K. Jankowski, tłum. A. Dodziuk et al., Warszawa: Czytelnik.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2010, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Responsum, Merriam-Webster Dictionary, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/responsum> [dostęp: 2.12.2019].
- Rutkowiak J., 2010, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak J., 2019, *Rancièrè'owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczanie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej*, „Ars Educandi” nr 16.
- Said E.W., 2005, *Orientalizm*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Poznań: Zysk i S-ka.
- Stańczyk P., 2005, *O profilu społeczno-ekonomicznym studentów studiów zaocznych jako o profilu docelowej grupy praktyk dyskryminacyjnych (raport z badań)*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 3.
- Stańczyk P., 2007, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 1.
- Stańczyk P., 2008, *Przemoc i emancypacja. Ambivalencja funkcji studiów zaocznych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szwabowski O., 2019, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*, Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wach A., 2019, *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się przez refleksyjną praktykę*, Poznań: Wydawnictwo Kontekst.
- Wagner I., 2011, *Becoming transnational professional. Kariery i mobilność polskich elit naukowych*, Warszawa: Scholar.

Streszczenie

Tekst stanowi próbę odpowiedzi na artykuł Joanny Rutkowiak pt. *Rancièrè'owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczanie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej*. Autor, posługując się metaforami Bourdieu uęgotyczniania i udomawiania, konstatuje, iż podejście Rutkowiak można określić jako uęgotycznianie udmowionego w odniesieniu do praktyk dydaktycznych realizowanych w obrębie szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe

dydaktyka akademicka, uęgotycznianie, Rancièrè, Rutkowiak

Summary

Making academic didactic exotic

The text is an attempt to respond to the article by Joanna Rutkowiak entitled: "Rancièrian emancipatory interpretations; The experience of academic work in non-state higher education institutions located in the Warmia-Mazury region". With the use of Bourdieu's metaphors of exoticizing and domesticating the author concludes that Rutkowiak's approach can be referred to as the exoticizing the domesticated with the reference to teaching practices conducted the sector of HE.

Keywords

academic teaching, exoticizing, Rancièr, Rutkowiak