

Ars Educandi

16/2019

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Współpraca
nierównych
w nauczaniu
i pisaniu
redakcja naukowa numeru:
Piotr Kowzan

Komitet Naukowy / Scientific Council

Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Maria Dudzikowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Wiesław Jamrożek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Marek Konopczyński, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia
Peter Mayo, University of Malta, Malta
André Elias Mazawi, University of British Columbia, Kanada
Lech Mokrzecki, Uniwersytet Gdański, Polska
Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański, Polska
Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, Polska
Wiesław Theiss, Uniwersytet Warszawski, Polska
Patricia Thomson, University of Nottingham, Wielka Brytania
Jan Żebrowski, Uniwersytet Gdański, Polska

Zespół Redakcyjny / Editorial Board

Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósinowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciwicz,
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka,
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane (2019) / Peer-reviewed journal (2019)

Joanna Bielecka-Prus, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Ewa Bochno, Uniwersytet Zielonogórski
Adam Jagiełło-Rusiłowski, Uniwersytet Gdański
Hanna Kostyło, Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
Astrid Męczkowska-Christiansen, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
Ewa Rozkosz, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Projekt okładki i stron tytułowych / Design of the cover page and title pages

Grażka Lange

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press

Natalia Maliszewska

Skład i łamanie / Typesetting and page layout

Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN: 2083-0947
ISSN (ONLINE): 2657-6058

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel.: 58 523 11 37, 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Piotr Kowzan	
Od redakcji: współpraca nierównych	5
Piotr Kowzan	
Editorial: The Cooperation of Unequals	11
Część 1: Współpraca nierównych w nauczaniu Part 1: Cooperation of Unequals in Teaching	
Joanna Rutkowiak (Uniwersytet Gdański)	
Rancière'owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczanie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej	19
Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa)	
Nie wiemy, czego się uczymy. Esej przeciwko dekretowanej nierówności	43
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)	
Emancypacja podmiotów, które (nie) umieją mówić	55
Oskar Szwabowski (Uniwersytet Szczeciński)	
Zmiksovani(e) i dydaktyczne stawianie się	63
Anna Blumsztajn (Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia w Warszawie)	
Rancière'owska interpretacja pracy własnej w warszawskim niepublicznym liceum: emancypacja jako de-instrumentalizacja	71
Jarosław Jendza (Uniwersytet Gdański)	
Uegzotycznianie dydaktyki akademickiej	77
Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdański)	
Ponieważ sprawy są ulotne, trzeba mieć wprawne oko	85

Część 2: Współpraca nierównych w pisaniu
Part 2: Cooperation of Unequals in Writing

Jakub Jankowski (Uniwersytet Warszawski) O zmianie hierarchicznego paradygmatu uniwersyteckiej zależności student–wykładowca w świetle działalności portugalistycznego koła przekładoznawczego Amor-Não-Me-Deixes	93
Paulina Wężniewska, Oskar Szwabowski, Monika Stodolna (Uniwersytet Szczeciński) Dydaktyka na scenie. Autoetnografia performatywna performansów studentów i wykładowcy	107
Nini Fang (University of Edinburgh), Elizabeth O'Brien (University College Dublin), Anne Pirrie (University of the West of Scotland) Care, contingency and capability: ecological perspectives on higher education	123
Piotr Kowzan (Uniwersytet Gdański) Współautorstwo: wyzysk i współpraca (ze studentami)	139
Autorzy/Authors	157
Informacje dla autorów	159
Information for authors	161

Od redakcji: współpraca nierównych

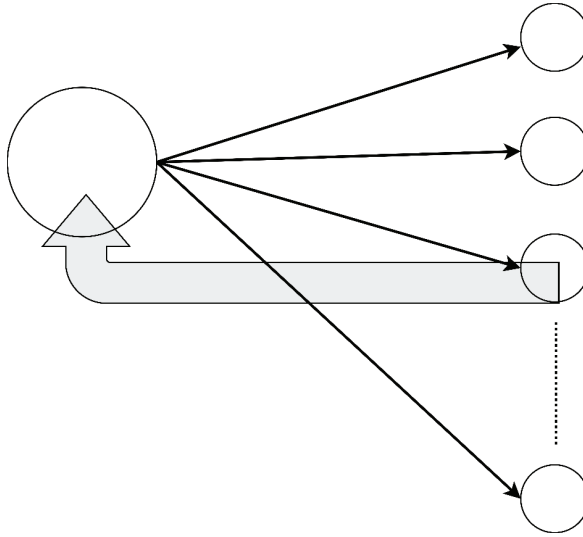
Współpraca zakłada wspólnotę celów. Jednak nie zawsze zaczyna się od tego punktu. Niektóre cele stają się wspólne w wyniku zarówno wysiłku, jak i troski o innych. Współpraca może również przybierać różne formy. W placówkach edukacyjnych jej hierarchiczna odmiana jest często punktem wyjścia – na przykład kiedy uczniowie muszą realizować określone zadania. Współpraca nierównych oznacza, że niektórzy partnerzy mają „mniej do wniesienia do wspólnego przedsięwzięcia” (Nechansky 2018: 707). Możliwości ludzi jednak zmieniają się w zależności od instytucji, w których ich spotykamy, i w zależności od tego, pod jaką presją działają. Niniejsze wydanie „Ars Educandi” ma na celu nakreślenie emancypacyjnego potencjału pracy edukacyjnej wbrew niekorzystnym warunkom.

W skład tego tomu wchodzi artykuły nadesłane w odpowiedzi na wywołany przez redakcję temat współpracy oraz autonomiczna dyskusja w formie wiodącego artykułu analitycznego poświęconego pracy ze studentami wraz z komentarzami do niego. Szeroki zakres zbiorowych wysiłków autorów zebranych tekstów pozwolił spojrzeć na pracę naukową w wymiarze komunikacji ustnej oraz pisemnej. Ten podział wyznaczył różnicę między dwiema sekcjami, w których prezentowane są artykuły: *Współpraca nierównych w nauczaniu* i *Współpraca nierównych w pisaniu*. Można powiedzieć, że komunikacja ma charakter edukacyjny, ponieważ odbywa się na uczelni (podobnie jak w przypadku sztuki jako wytworów, które są akceptowane przez instytucje i prezentowane w galeriach), i – zgodnie z kontekstualnym sposobem definiowania sztuki – komunikacja jest edukacyjna ze względu na kontekst, to znaczy jest prowadzona przez nauczycieli akademickich, którzy mają uprawnienia do nadawania nazw. Jednak ma ona także charakter edukacyjny, ponieważ – jak zakładaliśmy w zaproszeniu do nadsyłania artykułów zatytułowanym „Nierówni w pracy: badacze z zawodu i z przypadku razem w publikacjach wieloautorskich” – ta praca (nieważne czy pisemna, czy ustna) ma być edukacyjna, gdy jest zbudowana na trudnych różnicach. Ludzie różnią się między sobą, ale niektóre różnice wciąż budzą podejrzenia (na przykład inny strój, inna rasa), a inne mogą być dodatkowym źródłem autorytetu (na przykład starość, wysoki wzrost). Różnorodność pod względem doświadczenia (oznaczona wiekiem) lub

fachowości (oznaczona stopniami i tytułami akademickimi) ma zwykle gwarantować wymianę myśli i ostatecznie uczenie się. Dlatego racjonalne wydaje się to, że na przykład nauczyciele są starsi od uczniów. Niemniej jednak nie byłoby przesadą stwierdzenie, że sensowna komunikacja jest „zagrożonym gatunkiem” w środowisku akademickim.

Pierwsza grupa artykułów jest pokłosiem sympozjum poświęconego akademickiej praktyce pedagogicznej, a ramą interpretacyjną zebranego materiału była koncepcja nauczyciela ignoranty Jacques’a Rancière’a. Joannie Rutkowiak w artykule pt. *Rancière’owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczenie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej* udało się uchwycić kilka takich momentów, w których jej nietradycyjni studenci wyszli z tła, opowiadając jej niezwykle rzeczy: że to ona musi wytrzymać nauczanie; że proces badawczy przypomina pracę silnika samochodowego; że jej wykłady referowane są babci; że studenci przeprowadzają kolektywne dociekania dotyczące światopoglądu nauczycieli itp. Szczególnie ważne było społeczno-ekonomiczne podłoże tej komunikacji – ze względu na peryferyjny status województwa warmińsko-mazurskiego i niski status społeczny uczelni niepublicznych w Polsce. Inspirowane jest śledzenie, jak te znaczące choć nieistotne statystycznie przypadki analizowane w artykule ujawniają tkankę społeczną i sieci wsparcia, dla których studenci stawali się istotnymi węzłami. Taka praca nauczyciela akademickiego ze studentami jako członkami swoich społeczności staje się fundamentalna do tego, by proces emancypacji był doświadczeniem zbiorowym, a nie tylko indywidualnym sukcesem edukacyjnym. Zwykle jednak pozostaje ona niezauważona lub przynajmniej większość z nauczycieli pozostaje nieświadoma zmian, które udaje im się inspirować. Tutaj podstawowy dowód na to, że komunikacja jest doświadczeniem edukacyjnym, pojawił się wraz z nieformalną informacją zwrotną, jaką otrzymała nauczycielka.

Opierając się na transakcyjnym modelu komunikacji Deana Barnlunda (1970), sytuacje analizowane w tym numerze „Ars Educandi” można przedstawić graficznie. Dla Rutkowiak najważniejsze jest rozszyfrowanie kontekstu, w którym w ogóle może stać się możliwe rejestrowanie informacji zwrotnych od uczniów. Dopiero gdy zaczęła pisać swój artykuł, na plan pierwszy wysunęła się teoria specyfiki ukrytych założeń dotyczących równości między ludźmi w edukacji. Analizowana interakcja społeczna została zbudowana na sygnałach dla odbiorców, że są wystarczająco inteligentni, aby mówić.

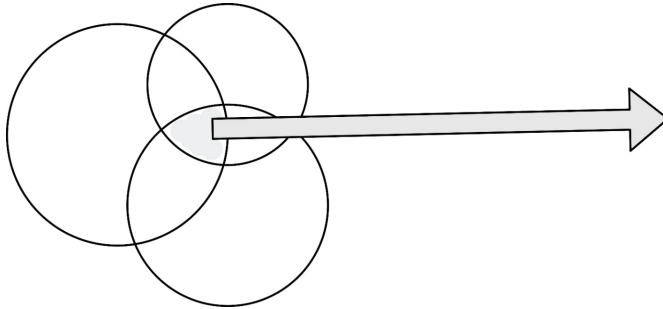


Rysunek 1. Uproszczony model komunikacji w edukacji. Od czasu do czasu nauczyciel otrzymuje informację zwrotną od ucznia. Duży okrąg to wykładowca, liczne koła tej samej wielkości – studenci. Strzałki symbolizują komunikację: cienkie – przekaz skierowany do studentów, a pogrubiona – okazjonalne sprzężenie zwrotne

Źródło: opracowanie własne.

Autorskie komentarze do analizy przedstawionej przez Joannę Rutkowiak można czytać w dowolnej kolejności, sprawdzając, jak poszczególne głosy komentatorów wzajemnie się o siebie zaczepiają. I tak Piotr Zamojski przypomniał, że tylko wprawny obserwator widzi takie sprzężenia zwrotne, gdyż zwykle pojawiają się one tylko w mgnieniu oka. Z kolei Jarosław Jendza zaznaczył, że poważne przemyślenie Rutkowiak o specyfice terenu i ludzi powinno być elementem diagnostyki wykonywanej przez nauczycieli przed podjęciem pracy ze studentami. Instytucjonalnie jednak nauczyciele akademicki nie są zachęceni do zapewniania tak wysokiej jakości nauczania. Maria Reut próbowała podważyć rozpowszechnione w Polsce przekonanie o niższej jakości kształcenia na uczelniach niepublicznych. Anna Blumsztajn podkreśliła, że instrumentalne podejście do uczenia się, od którego Rutkowiak stara się odwieść studentów, nie jest kwestią deficytów wynikających z miejsca pochodzenia tych ludzi, ale powszechną, wyuczoną adaptacją do systemu edukacji, niezależną od pochodzenia społecznego. Tomasz Szukdlarek zainspirowany raportem Rutkowiak zgłębił niedocenianą rolę „small talk” w polityce i emancypacji. Zaznaczył, że radykalizm autorki, jeśli jest tylko performatywny, może być postrzegany jako składnik jakiegokolwiek sensownej edukacji. Oskar Szwabowski zwraca uwagę na przewrotną rolę praktyki pisarskiej nauczyciela. Pisanie, nawet jeśli ma służyć jedynie rejestracji, odtwarza przeszłość i zmusza pisarza do myślenia niezgodnego z oczekiwaniami. Nie byłoby opowieści bez słów, które w sposób twórczy uchwyciły to, co zostało rozproszone w intensywnym doświadczeniu.

Druga grupa artykułów nie odnosiła się bezpośrednio do siebie, ale razem przyczyniła się do lepszego zrozumienia złożoności fenomenu wspólnego tworzenia tekstów. Zaskakujące może być to, że autorzy wzięli pod uwagę nie tylko artykuły naukowe, które zwykle są relacjami z przeprowadzonych badań.



Rysunek 2. Aktorzy próbują stworzyć tekst, dla którego potrzebują wspólnej przestrzeni porozumienia. Okręgi różnej wielkości to różni autorzy, którzy zawiązali współpracę. W symbolicznie przedstawionej przestrzeni wspólnej (oznaczona szarym kolorem) próbują pracować, żeby zakomunikować tekst na zewnątrz (strzałka)

Źródło: opracowanie własne.

Jakub Jankowski w swoim artykule opisuje proces tworzenia tłumaczeń zbiorowych. Współpraca studentów z kadrami akademicką może odbywać się w ramach koła naukowego, a jej rezultaty w analizowanym przypadku są publikowane. Praktyczny efekt tej współpracy wymusza niejako zmianę roli badacza z promotora na redaktora tekstu. Ta profesjonalizacja relacji jest postrzegana jako demokratyzująca, ponieważ skupia wszystkich na tekście i zawiesza status społeczny poszczególnych członków koła. Oskar Szwabowski, Paulina Węźniejewska i Monika Stodolna zajmują się współautoetnografią, patrząc na wykład zarówno z pozycji nauczyciela, jak i studentów. Współautorzy następnie towarzyszą swoim tekstom na konferencjach i śledzą, jak proste odpowiedzi w ramach podtrzymywania towarzyskiej rozmowy mogą sygnalizować pojawienie się nowych społeczności. Nini Fang, Elizabeth O'Brien i Annie Pirrie zajmują się nowymi formami biurokracji, które dezorganizują życie akademickie. Autorki dostarczają mimo to dowodów na to, że skoro stracono czas, to pewna praca została wykonana. Model alokacji obciążenia pracą jako odgórne i zewnętrzne spojrzenie na pracę naukową opiera się na racjonowaniu czasu pracy. Jednak pozostaje ślepy na to, że praca jest wysiłkiem społecznym, a zatem wymaga troski o innych w tworzeniu bezpiecznych przestrzeni porozumienia. Autorki podają przykłady zarówno wkraczania tego systemu w życie prywatne i wytwarzania psychiki sprawozdawcy, jak i przykłady przestrzeni wyzwolenia, ucieczki i schronienia w konferencji. Ostatni artykuł dotyczy również społecznych aspektów pracy naukowej, ale z perspektywy pozornie technicznej kwestii współautorstwa

prac naukowych. Kolejność nazwisk w artykule naukowym powinna odzwierciedlać udział jednostek w badaniach. Nie zawsze jest to łatwe i może prowadzić do podporządkowania rzeczywistości wymaganiom technicznym, a także do naruszenia norm etycznych.

Nie pozostaje mi nic innego, jak zachęcić czytelników do zawieszenia swoich specyficznych technologii performatywnych i wspólnego zbeczeszczenia czasu pracy. Pozwólcie sobie na nurzanie się w czytaniu dla wspólnego dobra!

Piotr Kowzan

Literatura

- Barnlund D.C., 1970, *A transactional model of communication* [w:] *Language Behavior: A Book of Readings in Communication*, eds J. Akin, A. Goldberg, G. Myers, J. Stewart, The Hague–Paris: Mouton.
- Nechansky H., 2018, *Forms of Cooperation*, „Systems Research and Behavioral Science” vol. 35, iss. 6.

Editorial: The Cooperation of Unequals

Cooperation implies a community of goals. However, it does not always start from this point – some goals become common as a result of both effort and care for others. Cooperation can also take many forms. In educational settings hierarchical cooperation is often a starting point, e.g., when students need to follow given goals. Cooperation of unequals means that some partners have “less to contribute to the mutual endeavour” (Nechansky 2018: 707). However, people change their capabilities depending on the institutions in which we meet them and under what pressure they operate. This issue of *Ars Educandi* aspires to map the emancipatory potential of educational work despite unfavorable settings.

This volume consists of articles sent in response to the topic of cooperation raised by the editors and an autonomous discussion in the form of a leading analytical article devoted to working with students, together with comments on it. The scope of our authors’ interests narrowed our focus in academic work to either oral or written communication. That marks the difference between the two sections in which papers are presented: “Cooperation of Unequals in Teaching” and “Cooperation of Unequals in Writing”. We could say that communication is educational if it happens at a university (as in the case of art when it is accepted by institutions and presented in galleries) and – following the contextual way of defining art – it is educational because of the context, i.e. the participation of academic teachers, who have an authority to name things. However, communication is also educational, because – as we assumed in the call for papers entitled “Unequals at work: researchers by trade and by chance together in multi-author publications” – this work (no matter whether written or oral) is meant to be educational when it is built upon difficult differences. People are different from each other, but some differences still tend to make people suspicious (e.g. different clothes, different race), while other differences can be an additional source of authority (e.g., old age, great height). Diversity in terms of experience (marked by age) or expertise (marked by academic titles) is usually supposed to guarantee an exchange of ideas and, eventually, learning. Thus, it seems rational that, e.g., teachers are older than students. Nevertheless, it would not be an exaggeration to say that meaningful communication is still a rare animal in academia.

The first group of papers was the result of a symposium on academic teaching practice, and the interpretative frame of the collected material was Rancière's concept of the ignorant schoolmaster. Joanna Rutkowiak in her paper entitled "Rancièrian emancipatory interpretations; The experience of academic work in non-state higher education institutions located in the Warmia-Mazury region" manages to capture a few such moments in which her non-traditional students emerged from the background by telling her extraordinary things: that she must endure, that the research process resembles the working of a car engine, that her lectures referred to somebody's grandmother, and that students make collective inquiries into teachers' worldviews, etc. The socio-economic background for this communication was specifically important, because of the peripheral status of the Warmia-Mazury region and the low social status of private universities in Poland. It is inspiring to follow how these meaningful, though statistically irrelevant, cases analysed in the paper reveal a social fabric and supportive networks in which Rutkowiak's students became salient knots. Such an academic teacher's work with students as members of their communities becomes fundamental for any emancipation process to be a collective experience, not just an individual educational success. However this work of teachers usually goes unnoticed, or, at least, most teachers stay unaware of the changes they inspire. Here the basic proof of communication as an educational experience came together with the informal feedback the teacher received.

Based on Barnlund's transactional model of communication (Barnlund 1970), the situations we analyze in this issue of *Ars Educandi* can be graphically represented. It is centrally important for Rutkowiak to decode the context in which it may become possible to register feedback from students at all. It was not until this author started writing her paper that the specificity of the hidden assumptions concerning equality was theorized. Social interaction was built upon cues given to recipients that they are sufficiently intelligent to speak.

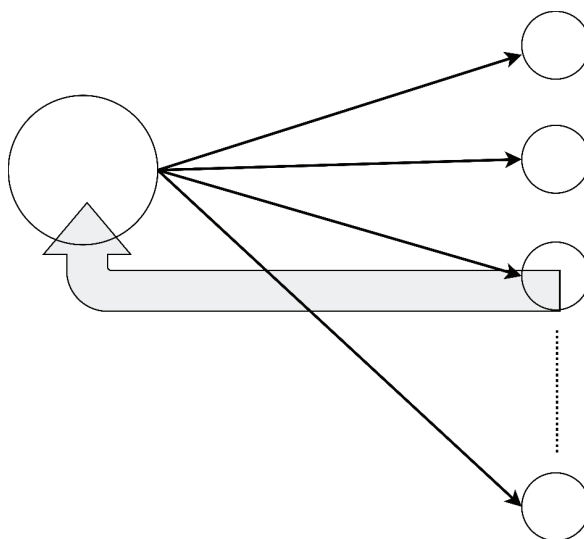


Figure 1. A teacher receives occasionally feedback from a student. A simplified model of communication in education

Author's own diagram.

The authorial comments to the analysis presented by Joanna Rutkowiak can be read in any order, checking how individual voices of commentators engage with each other. Accordingly, as Piotr Zamojski reminds us in his comment, only a trained eye sees such feedback, because it tends to occur only as a blink. Jarosław Jendza notes that Rutkowiak's serious consideration of terrain and people should be part of the diagnostic efforts of teachers before coming to work with students. However, institutionally, academic teachers are not encouraged to provide such high-quality teaching. Maria Reut attempts to undermine the conviction, widespread in Poland, of the lower quality of education at private universities. Anna Blumsztajn emphasises that the instrumental approach to learning, away from which Rutkowiak attempts to lead students, is not a matter of deficits arising from the place of origin of these students, but it is a common, learned adaptation to the system of education, regardless of the social origin of students. Tomasz Szkudlarek, inspired by Rutkowiak's report, explores the underestimated role of small talk in relation to politics and emancipation. He notes that Rutkowiak's radicalism, if it is performative only, can be seen as a component of any meaningful education. Oskar Szwabowski draws attention to the perverse role of a teacher's writing practice. Even when it is meant to register, it re-creates the past and forces a writer to think differently than expected. There would be no story without words creatively capturing what is scattered through an intense experience.

The second group of papers does not relate to each other directly, but, together, they contribute to a better understanding of the complexity of collective text

production. It may be surprising that the authors take into account not only scholarly/scientific articles which are reports on research conducted.

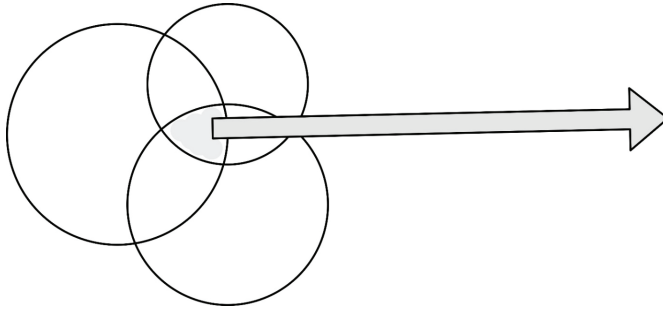


Figure 2. Diverse actors try to produce a text together, for which they need a common space of understanding

Author's own diagram.

In his paper Jakub Jankowski describes the process of creating collective translations. Cooperation of students with academic staff can take place within the framework of a scientific interest group/circle, and its effects, in the case analysed in the paper, are published. The practical effect of this cooperation forces a change of the role of the researcher from that of a supervisor to that of a text editor. This professionalization of relations is perceived as democratizing, because it focuses everybody on the text and suspends the social status of individual members of the circle. Oskar Szwabowski, Paulina Wężniejewska and Monika Stodolna produce a co-autoethnography, looking at a lecture from the position of both teacher and students. The authors then take their text to conferences and trace how simple small talk responses can signal the emergence of new communities. Nini Fang, Elizabeth O'Brien and Annie Pirrie deal with new forms of bureaucracy that disorganize academic life, but provide evidence that some work probably takes place, because time is wasted. A Workload Allocation Model is a top-down and external gaze on academic work and is based on the rationing of working-time. However, the model remains blind to the fact that work is a social effort, and that it therefore requires care for others in creating secure spaces of understanding. The authors give examples of both the intrusion of this system into the private life and the psyche of a rapporteur, as well as examples of a space of liberation, escape and refuge at a conference. The last paper is also focused on social aspects of academic work, but from the perspective of the seemingly technical issue of co-authorship of academic papers. The order of names in a scholarly/scientific article should reflect the participation of individuals in research. This is not always easy and can lead to subjecting reality to technical requirements as well as to violating ethical standards.

There is nothing else for me but to encourage readers to suspend their specific performative technologies and jointly to desecrate their working time. Indulge yourself in reading for the commons!

Piotr Kowzan

Literature

- Barnlund D.C., 1970, A transactional model of communication [in:] J. Akin, A. Goldberg, G. Myers, J. Stewart (eds), *Language Behavior: A Book of Readings in Communication*, The Hague, Paris: Mouton.
- Nechansky H., 2018, Forms of Cooperation, *Systems Research and Behavioral Science*, 35.

Część 1: Współpraca nierównych w nauczaniu

Part 1: Cooperation of Unequals in Teaching

Joanna Rutkowiak
emer. prof. Uniwersytetu Gdańskiego
joannarut1@gmail.com

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.01>

Rancièròwskie interpretacje emancypacyjne: doświadczenie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej

Wstęp

Wbrew tytułowi niniejszego artykułu jego tematem nie jest problematyka etniczności. Jest to tekst dydaktyczny, tyle że do przedstawionych w nim wydarzeń edukacyjnych doszło na terenie Warmii i Mazur, co jest znaczące dla meritum podjętej kwestii.

Owo meritum dotyczy podnoszenia poziomu wykształcenia Polaków, a dokładniej wyrównywania startu młodzieży do szkół wyższych realizowanego po zmianie systemowej w roku 1989, w warunkach demokratyzującej się Polski. Było to szczególnie znaczące dla tych części kraju, które odziedziczyły po historii duże braki oświatowe i komplikacje kulturowe, tworzące horyzontalne nierówności edukacyjne (Zawistowska 2012), a należały do nich – między innymi – tereny Warmii i Mazur (Malewska 2006).

Wzrost liczby studiujących – sukces czy rozczarowanie?

Po czasach realnego socjalizmu odziedziczyliśmy niską skolaryzację – szczególnie na poziomie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i wyższego. W 1990 roku współczynnik skolaryzacji netto dla kształcenia wyższego wynosił 12,9%. Następnie w 2008 roku było to już 52,7% odpowiedniej wiekowo części populacji, rozłożonej nierównomiernie w skali kraju. Obecnie, pomimo spadku liczby studiujących około roku 2015, nadal utrzymuje się wysoki poziom odsetka studiujących.

Udostępnianie kształcenia realizowano przez zwiększenie liczby liceów ogólnokształcących, wzrost limitów przyjęć do publicznych szkół wyższych oraz

uruchamianie wyższych szkół niepublicznych, które pojawiały się wówczas w kraju lawinowo. Te zmiany, które objęły także Warmię i Mazury, wywoływały krańcowo różne oceny.

Z jednej strony dodatnio wartościowano rosnący dostęp do wyższego wykształcenia, sprzyjający zaspokajaniu aspiracji Polaków do jego osiągnięcia. Łączono to z przyspieszeniami rozwojowymi krajowych i regionalnych potencjałów wytwórczych oraz przygotowaniem ludzi do obywatelskiej partycypacji, znaczącej w warunkach zmiany ustrojowej.

Z drugiej strony liczne były i nadal są głosy krytyki. Odnoszą się one do obniżania poziomu kształcenia, które jest coraz bardziej umasowione, realizowane z udziałem młodzieży ze środowisk o skromnych zasobach kulturowych. Podkreśla się braki tych młodych ludzi w kompetencjach intelektualnych, niewysoki poziom czytania i rozumienia lektur – szczególnie rozumienia strukturalnego i interpretacyjnego – wątle zasoby werbalne, niedobory w obszarze umiejętności i technik uczenia się oraz – nierzadko – słabą motywację poznawczą, a także braki w obyciu akademickim. Wymownie nazwał ten stan Maciej Gdula, używając określenia „smutny boom edukacyjny” dla oznaczenia dobra, które nie zawsze cieszyło (Gdula 2013).

W tej krytyce, ciągle żywej, wyraziście rysuje się zjawisko oburzenia. Wywołuje je nie tylko fakt niemałego udziału szkolnictwa niepublicznego w systemie oświatowym (co oznacza nie tylko dostęp do edukacji na poziomie wyższym, ale również wzrost nierówności edukacyjnych w przypadkach finansowej elitaryzacji części owych szkół). Ale również przeświadczenie, że masowość drastycznie obniża poziom kształcenia. Wszystko to mobilizuje do przyjrzenia się temu zjawisku oburzenia.

Oburzenie jako element krytyki edukacji umasowionej

Zasygnalizowana problematyka jest obecna w literaturze humanistycznej. Jednak wiedzę w niej zawartą przesłania potoczne rozumienie oburzenia – czyli stanu objawiającego się sprzeciwem, gniewem i irytacją podmiotów wywołanymi przez występujące w otoczeniu fakty i zachowania uznawane za nieodpowiednie w danych okolicznościach. Tak rozumiane oburzenie może dotyczyć zarówno złej, jak i dobrej sprawy. Tutaj natomiast idzie o ustosunkowanie się do fenomenu wzrostu liczby wyższych uczelni niepublicznych z możliwym zaniżaniem poziomu nauczania. Teoretyczny kontekst tak rozumianego oburzenia stanowi problematyka psychologii emocji ujemnych. Ich występowanie odbija się na jakości relacji personelu akademickiego i studentów, którzy bywają odbierani przez wykładowców ambiwalentnie – ich stosunek waha się między niechęcią i zniecierpliwieniem a poprawną życzliwością.

Bardziej pogłębione są filozoficzne interpretacje oburzenia. Znaleźć je można w tekstach Arystotelesa, Kartezjusza, Spinozy czy Nietzschego (zob. Misiuna 1993). Oburzenie wiąże się w nich z moralną oceną ludzi, którzy reprezentują wartości

inne od naszych. W przypadku odniesienia fenomenu oburzenia do oceny umasowionego szkolnictwa wyższego dotyczy ono różnic w wartościowaniu wykształcenia przez tradycyjnych akademików i studentów-nuworosy. Pierwsi widzą w kształceniu autoteliczną wartość elitarną, osiąganą przez tych, którzy przyswoją uogólnioną wiedzę dziedzinową, sprawność umysłową, zdolność do orientowania się w rzeczywistości, interpretowania jej, ciągłego intelektualnego rozwijania się z pielęgnowaniem etosu poznawania – co jest ukoronowane prestiżowym dyplomem. Natomiast drudzy traktują kształcenie instrumentalnie, jako narzędzie lepszego urządzenia się w życiu, a dyplom nazywają niekiedy „papierkiem” przydatnym do realizacji własnych celów. Oburzenie akademików na masowe instytucje kształcące i ich studentów dotyczy właśnie rozbieżności zasygnalizowanych wartości.

Jakkolwiek by je ustalono, kształcenie polega na wprowadzaniu ludzi na poziom intelektualny o określonym standardzie. Realizację takich zamierzeń można rozpatrywać jako szansę bądź jako trudność tym większą, im większa jest rozbieżność między punktem startowym a stanem zamierzonym. Rozwiązanie problemu wymaga zwarcia luki koniecznej dla przebycia odległości między intencjami a kompetencjami uczących się podmiotów. Idzie więc o przechodzenie od możliwości do rzeczywistości.

Szerzej rzecz ujmując, powiedzmy, że chodzi o pytanie – jak tworzyć nową rzeczywistość społeczną z udziałem ludzi ukształtowanych w realiach odchodzących w przeszłość, którą zamierza się przeobrażać ich siłami? Odniesienie tego zagadnienia do sfery edukacyjnej oznacza przechodzenie od stanu zaniedbań i braków kształceniowych do stanu realizowania przeciwstawnych zamierzeń.

W tym miejscu pojawia się pytanie o wykształcalność jako możliwość osiągnięcia wykształcenia przez jednostki. Jest to zagadnienie ważne przy ustalaniu granic dostępu do poszczególnych szczebli systemów oświatowych. Powściągliwość w ustalaniu takich granic uzasadnia psychologiczna wiedza o plastyczności uczenia się i o czynnikach psychicznego rozwoju człowieka. Pomimo tych argumentów w sferze empirii pojawiają się pytania: kto może ukończyć szkołę średnią, kto nadaje się do studiowania na poziomie wyższym? Spór o wykształcalność i niewykształcalność trudno jest rozstrzygnąć drogą badań instytucjonalnych i przy stosowaniu standardowych metod. Dlatego warto zwrócić się ku projektowi niestandardowemu, a z takim wystąpił w 1987 roku francuski badacz Jacques Rancière. W książce zatytułowanej prowokacyjnie „Nauczyciel ignorant” przedstawił on „pięć lekcji o emancypacji intelektualnej” (Rancière 1991). Zagadnienie emancypacji intelektualnej odniosłam do problemu ludzi kształcących się w dzisiejszych niepublicznych szkołach wyższych, którzy jednak są do tego „nieprzygotowani”, chociaż mają formalne podstawy, a także określone aspiracje kształceniowe.

Moje spotkanie z przywołaną publikacją okazało się znaczące dla zinterpretowania własnych akademickich prób dydaktycznych, osnutych wokół nazwanego problemu, jakie prowadziłam w dwóch wyższych szkołach niepublicznych zlokalizowanych na terenie Warmii i Mazur w latach 2005–2017.

Uprawiałam je we współpracy ze studentami jako środowiskowymi nuworyszami kształcenia się na poziomie wyższym. Początkowo nie miałam zamiaru teoretyzować, z czasem jednak z chęcią poprowadziłam refleksję nad intrygującymi sytuacjami, w których uczestniczyłam. Ujmując rzecz w aspekcie biograficznym – doświadczenia te stanowiły szczególnie ważne wydarzenia mojej zawodowej aktywności jako teoretyka kształcenia.

„Ignorant teacher” Rancière’a jako możliwa postać zmiany edukacyjnej

Główna myśl Rancière’a dotyczy przyjęcia przez niego nieprawdziwego, kontrfaktycznego, wręcz naiwnego założenia o równych poziomach inteligencji ludzi (a więc i uczniów), wyznaczających ich potencjały poznawcze (Rancière 1991: 18).

To założenie autor przekształcił w utopijną hipotezę poddawaną następnie próbie niepozytywistycznej, czyli bez wykonywania klasycznej weryfikacji/falsyfikacji. Uczynił z niej natomiast podstawę pracy pedagogicznej, wiodącej ku czynieniu owych założeń prawdziwymi. Nie prowadzono w tej pracy pomiaru samej uczniowskiej inteligencji, nie izolowano jej, lecz akcentowano to, co udało się osiągnąć w obszarze uczniowskiego poznawania (Rancière 1991: 46). Przyswieceła temu myśl, że inteligencje – jako potencjały – drzemią w nas wszystkich, trzeba więc zrobić coś, co je pobudzi.

Tytułowa ignorancja nauczyciela nie oznacza u Rancière’a stanu pedagoga wynikającego z jego nieuctwa, braku wiedzy bądź nieświadomości. Dotyczy natomiast niebrania pod uwagę uczniowskich braków, które mogą być hamulcem w skutecznym nauczaniu i uczeniu się.

Autor pomysłu dokonuje więc dopełnienia braków uczniów – obok negatywnej postaci niedouczonego ucznia ignoranta, utrwalonej w tradycyjnej dydaktyce, lokuje pozytywną postać nauczyciela ignoranta. Pomija on braki swoich uczniów, które są barierą w czynieniu przez nich postępów poznawczych. W hasłach „ignorant dydaktyczny” i „równość inteligencji” wyróżniam dwie warstwy. Jedna dotyczy równości ignorancji nauczyciela i ucznia, gdzie nauczyciel w kontakcie z uczniem niejako „wycofuje” swoją inteligencję. Warstwa druga dotyczy założenia o równości inteligencji różnych uczniów, pracujących z tym samym nauczycielem. Podstawą przyjętej interpretacji czynię to, że Rancière wypowiada się o inteligencji ludzkiej bez dzielenia osób na nauczających i nauczanych. Wokół powyższych tez osnuta jest poniższa próba dotycząca interpretacji mojej roboty dydaktycznej.

Gdyby odnieść Rancièreowski pomysł założenia równości inteligencji do teoretyzowania ignorancji – widząc w niej możliwy stan pierwotny, wrodzoną niewiedzę, wiedzę nienabytą, niepełną lub wykrzywioną, zapomnianą lub wypartą, wiedzę nieaktualną, selektywny wybór informacji i interpretacji, konstrukt bierny lub aktywny czy chwyt strategiczny (Kwieciński 2019: 138) – to można by uznać go za „strategiczną koncepcję” potraktowania kwestii nauczania i uczenia się.

Nauczycielska robota własna wobec inspiracji Rancière'owskich; teren, ludzie, zamierzenia akademickie, etapy pracy i epizody egzemplifikacyjne, komentarze i wyniki

Przez wprowadzenie do śródtytułu słowa „robota” sygnalizuję specyfikę pracy wykonywanej przez niestacjonarnych studentów wybranych niepublicznych uczelni i ich nauczycielki. Nawiązując do dokonanej przez Hannah Arendt rozróżnienia na „pracę” – jako codzienny trud, „wytwarzanie”, będące produkowaniem rzeczy, i „działanie” – jako rozpoczynanie czegoś znaczącego dla dobra wspólnego (Arendt 2000), naszą uczelnianą „robotę” odbierałam jako aktywność jeszcze inną. Miała ona cechę intensywnego, twardego, podstawowego wysiłku zmierzającego do nadrabiania braków, uprawianego w okolicznościach niejako wymuszających takie postępowanie. Była to ciężka praca: wykonywana w napięciu, w stanie zmęczenia udziałem w skomasowanych zajęciach dydaktycznych, łączonych z obowiązkami zawodowymi studentów i ich rolami rodzinnymi, podporządkowana wymagającej uczelnianej organizacji i zewnętrznym naciskom pracodawców oraz rodzin studentów. Pracę tę dodatkowo utrudniała nieumiejętność znalezienia się młodzieży w pozycji akademickiej, ich borykanie się z przewyciężaniem meandrów własnego studiowania oraz z określaniem jego sensów, w którym ścierały się przekonania o przewadze znaczenia formalnych aspektów postępów akademickich albo ich warstwy merytorycznej. Przechodzę do opisu elementów i etapów tak wykonywanej roboty.

Teren

Dla charakterystyki miejsca wykonanej akcji dydaktycznej, a także kontekstowe osadzenia uznaję za znaczące dla rozpatrywania problemów edukacyjnych, zasygnalizowałam cztery składowe elementy wiedzy o:

- historycznej przeszłości Warmii i Mazur oraz etnicznej specyfice mieszkańców, dostępnej w literaturze przedmiotu; obszerna bibliografia Warmii i Mazur od 1945 roku jest zgromadzona w Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Olsztynie;
- dramatycznej zmianie, która nastąpiła tutaj po II wojnie światowej, kiedy na skutek decyzji politycznych doszło do przymusowego, zakrojonego na szeroką skalę, wysiedleńczo-przesiedleńczego ruchu ludnościowego, który spowodował erozję społeczności lokalnych;
- przemieszaniu kultur, zjawisku anomii oraz o przeobrażeniach charakteru gospodarki przez zamienienie dawnych majątków ziemskich w państwowe gospodarstwa rolne, których środowiska kształtowały mentalność w trybie podporządkowania, bezinicjatywności, samousprawiedliwień, z normą jako przymusem zewnętrznym, gdzie ludzie żyli w złych warunkach, wręcz w ubóstwie materialnym i kulturowym;

- obecnej jakości życia i perspektywach mieszkańców tego terenu, peryferyjnego w skali kraju, z odniesieniem do społecznego oraz kulturowo-przyrodniczego zakorzenienia ludzi.

Zakładając orientację czytelnika w wypunktowanych zagadnieniach przeszłości, zarysuję tylko stan teraźniejszy, który odniosę do szerszej dyskusji nad rozwojowymi perspektywami tych regionów. Jest to kwestia osadzona w teoretycznej problematyce alternatywnych relacji rozwojowych rdzenia i peryferii, gdzie przyjmuje się, że albo doinwestowane centra promieniują rozwojowo na otaczającą je prowincję, albo że owa prowincja rozwija się według inicjatyw lokalnych, wnosząc swój wkład w rozwój całości (Grosse 2002; Springer 2016). Ostatnio podkreśla się znaczenie trzeciej tezy – globalizacyjnej, zgodnie z którą regiony są kształtowane przez przepływy dwukierunkowe. Przyjmując – być może nadmiernie optymistycznie – tę ostatnią tezę, popatrzmy, jak dzisiejsze przepływy kształtują ziemie warmińsko-mazurskie.

W poszukiwaniach odpowiedzi na to pytanie warto sięgnąć do raportu „*Kultura pod chmurnym niebem*”. *Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa warmińsko-mazurskiego. Raport i rekomendacje praktyczne* opracowanego przez zespół naukowy pod kierunkiem Barbary Fatygi (2014). Główne wnioski autorów z raportu są następujące:

- tereny te zostały określone jako obszar „podwójnej peryferyjności”, gdyż są usytuowane na peryferiach półperyferyjnych – zarówno dawnych, jak i dzisiejszych bytów politycznych. Do dziś są one raczej przedmiotem niż podmiotem historii, gdyż od zakończenia II wojny nie osiągnęły – jak się wydaje – stanu zakorzenienia. W raporcie tę sytuację określono mianem „klątwy wiecznego początku”. Wiąże się ona również z chwiejnością tutejszych tożsamości – zarówno zbiorowych, jak i indywidualnych (Fatyga *et al.* 2014: 141). Oznacza to, że tutejsi ludzie zmagają się z traumą ciężąca nad nimi i ich ziemią – jak to powiedział publicysta Erwin Kruk, dźwigają na plecach „garbate mazurskie brzemie” – a także, że zwracają się ku przeszłości, ku powojennym zmianom etnicznym i doświadczeniom gospodarczym, uznając je za znaczące dla kształtowania norm i wartości postmigracyjnych społeczności. Pogłębienie powyższej problematyki, osadzone w kwestii wiekowej kulturowej lokalizacji Polski między Wschodem a Zachodem, można znaleźć w tekstach wykraczających poza analizy uwarunkowań lokalnych (zob. Sowa 2011);
- przyroda i turystyka, z akcentem na turystyczne eventy, odbierane potocznie jako lokalne atuty rozwojowe, zewnętrznie wspomagane finansowo, uznano w raporcie za „ślepą uliczkę dla Warmii i Mazur”. Przeprowadzone analizy jednocześnie doprowadziły autorów do konstatacji, że „najcenniejszymi zasobami Warmii i Mazur nie jest natura czy dziedzictwo kulturowe, ale ludzie kultury i drzemiące potencjały społeczności lokalnej” (Fatyga *et al.* 2014: 142). Potencjały te mogą się jednak różnie realizować. Edwin Bendyk widzi je w możliwej adaptacji, konserwacji bądź kolonizacji (jako zależności od turystów) przy powiązaniu ich realizacji z językiem mówienia o rozwoju. Tego zaś nie należy

utożsamiać ze wzrostem gospodarczym o strukturze pionowej, organizowanej wokół wysokości PKB, stanowiącym tylko środek do celu. Należy go potraktować jako poziomą zdolność regionu do odtwarzania zasobów ekonomicznych, demograficznych, symbolicznych, środowiskowych, bez konieczności interwencji z zewnątrz. Pierwotnie ważna jest więc – zdaniem autorów – zdolność warmińsko-mazurskiej społeczności do „mobilizacji i samodzielnego definiowania rozwoju” (Bendyk 2014: 156).

W świetle konstatacji o wadze koncepcyjnej samodzielności mieszkańców regionu podjęty tutaj temat edukacyjny odnoszący się do emancypacyjnych szans studentów, którzy rozpoczynają naukę w niepublicznych szkołach wyższych w ramach boomu edukacyjnego, jawi się jako znaczący, jeśli hipotetycznie powiążemy go z budowaniem podmiotowego nastawienia tej młodzieży do siebie i do swojego regionu, sprzyjającego emancypacyjnemu wyzwaniu się z ograniczeń przeszłości i współokreślaniu kierunków rozwoju.

Dla jego kształtowania w ludziach potrzebne jest – co podnosiła Ewa Woydyłło-Osiatyńska w rozważaniach o relacji centrum i peryferii – „indywidualne, osobiste dostrzeżenie własnych skrzydeł, nie tylko korzeni”, oznaczające konieczność zmniejszania uwagi skierowanej ku sprawom przeszłości regionu, a zwrócenie jej ku teraźniejszości (Woydyłło-Osiatyńska 2010). Pułapka tkwi w tym, że w rozplątywaniu owych korzeni można uwięzić i przesłonić nastawienia aktualne i przyszłościowe. W zarysowanej perspektywie ważne jest pytanie, jak ziemia warmińsko-mazurska jest osadzana świadomościowo przez samych jej mieszkańców w rozszczępieniu między własnym „dziś” (z emancypacyjnymi osiągnięciami ostatnich dziesięcioleci) a swoim „wczoraj” (ze skutkami powojennych zmian etnicznych i gospodarczych i wyrastającą na tym gruncie mentalnością). Jestem zdania, że nastawienia te mogą być – pośrednio – znaczące dla aktualnych stylów poznawczych studiującej młodzieży (która pokoleniowo przyswaja sobie doświadczenia regionu z akcentem położonym na przeszłość bądź przyszłość) przejawiających się w sposobach uprawiania własnego kształcenia jako aktywności adaptacyjnej bądź emancypacyjnej.

Podsumowując, dla charakterystyki terenu, na którym pracowałam, z potraktowaniem Rancière'owskiej postaci nauczyciela ignoranta jako modelowej dla późniejszej interpretacji działań własnych i studenckich, niemałe, chociaż pośrednie, wydawało się uwikłanie teraźniejszości w przeszłość. Czyniło to kwestie emancypacyjne szczególnie znaczącymi.

W tej sytuacji reagowanie oburzeniem na stan zastany, co bodaj jest udziałem niemałej części akademików uczestniczących w „ludowych” procesach edukacyjnych, można uznać za hamulec i jałowe wydatkowanie energii. A tę należałoby kierować na zwielokrotnione i dodatkowo zenergetyzowane pobudzenie aktywności podmiotów do podejmowania wysiłków na rzecz zmiany związanej z wyzwaniem się z zaprzyszłych doświadczeń.

Ludzie

Powyższy szkic charakterystyki regionu stanowi wstępne źródło sygnałów o zamieszkujących go ludziach. Historia nie poskąpiła im trudnych wydarzeń, a układy polityczne nie stanowiły sił wspomagających ich wydobywanie się z dziejowych komplikacji. Pewien odcień tutejszych klimatów pozwala odczuć utwór *Bajka* (1994) autorstwa Erwina Kruka, lokalnego poety i publicyisty.

Żyli w krainie naiwnej,
A tak pięknej i niecodziennej,
Że gdy pewnego razu
Goście z hałasem weszli do ich domów,
To widokami byli wprost urzeczeni.
Tak im się okolice spodobały,
Że dla dawnych gospodarzy
Wkrótce nie stało już miejsca.
I ci, jeśli przeżyli powitanie
I wracali z rozproszenia
Do dawnych zagród,
Aby nie szpecili urody krajobrazów
Wypychani byli za próg,
Za bramy i miedze coraz dalsze.
Dopiero teraz
Miało się okazać,
Że mimo potulnego odchodzenia
Ciągną się za nimi słowa skargi.
Bo choć wszystko w pośpiechu zostawili,
To jednak piękno,
Które przydawało blasku tej krainie,
Ukryli w jakichś ciemnych jamach i norach,
A ślady zatarli.

Przechodząc nad wydarzeniami powojennymi, zatrzymajmy się na przełomie 1989 roku. Tutejszą ludność dotknęło wtedy bardzo wysokie bezrobocie, szczególnie popegeerowskie. W 2004 roku osiągnęło ono tutaj najwyższy stopień w Polsce – 29,6%. Najpierw odziedziczona słaba infrastruktura produkcyjna, później powojenne przemieszczenia ludności w warunkach chaosu wartości, które mogły zmieniać postawy jednostek wobec norm społecznych oraz prawnych (Czapka 2006: 71–72), następnie demokratyczna i wolnorynkowa zmiana ustrojowa z jej gospodarczymi konsekwencjami – wszystkie te czynniki tworzyły sytuację społeczną, w której wykrystalizowały się co najmniej dwie tendencje.

Jedna z nich dotyczyła podstawowej potrzeby ludzi – poprawiania jakości swojego życia, co słusznie łączono z dostrzeganiem roli wykształcenia i aspiracjami do podnoszenia jego poziomu (Kawczyńska-Butrym 2006b: 225). Tyle że wykształcenie interpretowano wąsko pragmatycznie – jako drogę do zdobywania lepszej pracy i wyższych zarobków.

Tendencja druga odnosiła się do realizacji tych aspiracji. Oddają je statystyki dotyczące liczby studentów w województwie warmińsko-mazurskim oraz dane o relacji tej liczby do sumy mieszkańców. Otóż w roku akademickim 2017/18, na tle stanu szesnastu województw, liczba studentów województwa warmińsko-mazurskiego plasowała się na czwartym miejscu dolnych pozycji rankingu – przed lubuskim, opolskim i świętokrzyskim. Natomiast dane z 2013 roku, dotyczące relacji liczby studentów do populacji mieszkańców województwa, mówią o trzecim miejscu od końca tego obszaru, za nim zaś stoją województwa lubuskie i podkarpackie. Powyższe zestawienia traktuję jako wskaźniki niskich wyników oświatowych, nieadekwatnych do aspiracji kształceniowych ludzi regionu.

Źródeł tego stanu można dopatrywać się w ukształtowanym w danych warunkach stylu edukacyjnym klasy ludowej. Określenia tego używam w znaczeniu socjologicznym (zob. Bourdieu, Sadura, Gdula), jako określenie warstwy, z której wywodziło się prawdopodobnie wielu współpracujących ze mną studentów. Styl ten opisał Przemysław Sadura na podstawie wywiadów przeprowadzonych z robotnikami rolnymi i pracownikami fizycznymi w Polsce oraz z ludźmi klasy średniej i wyższej w województwie warmińsko-mazurskim. Potwierdziły one znaną już myśl, że szkoła jako instytucja oświatowa stosująca nacisk, abstrakcyjne programy nauczania oraz dyscyplinę uczenia się opartą na tradycyjnych wartościach klasy średniej nie pociągała dzieci z klasy ludowej (Sadura 2015: 39).

Nie wiemy jednak, czy ludzie klasy ludowej tego terenu nie potrafili znaleźć się w szkole tak ukształtowanej, czy też nie mieli nawet okazji się z nią zetknąć i skorzystać z szans rozwojowych, jakie dawała. Badania nad młodzieżą województwa warmińsko-mazurskiego ujawniły bowiem negatywne opinie samych młodych o jakości szkół, do których uczęszczali – z niskim poziomem nauczania, słabym zawodowym przygotowaniem pedagogów, lichym materialnym wyposażeniem oraz niskim poziomem zarządzania (Kawczyńska-Butrym 2006b: 223–224). Dane te dopełniają wyniki Elżbiety Tarkowskiej dotyczące niekorzystnych warunków szkolno-rozwojowych młodzieży z terenów popegeerowskich (Tarkowska, Korzeniowska 2002) oraz wyniki badań nad nauczycielami Polski północno-wschodniej przeprowadzone przez Aleksandra Nalaskowskiego (1998).

W takich oto okolicznościach spotkała się nauczycielka – z autocharakterystyką dosyć tradycyjnego ideowca edukacyjnego, deklarująca egalitaryzm, ale doświadczana w relatywnie elitarnym środowisku akademickim – a następnie wykładowczyni niepublicznych szkół wyższych na terenie warmińsko-mazurskim ze studentami pragmatykami. Niełatwo było im osiągnąć wzajemne porozumienie. Mówiąc wprost – bez obustronnego oburzenia obejść się nie mogło. Profesorka, mająca określone wyobrażenia o społecznych funkcjach i pożądanym poziomie wyższego wykształcenia, stawiała studentom standardowe wymagania uniwersyteckie. Oburzała się także, gdy ci nie mogli im sprostać. Studentów natomiast, którzy w uzyskaniu wykształcenia widzieli perspektywę wejścia na lepszą drogę indywidualnej

egzystencji i musieli opłacać chesne¹, oburzała nauczycielka, która – nie doceniając, ich zdaniem, owych wysiłków, ryzyka i nie znając realnego życia – wystawiała im niskie oceny, a – nierzadko – nie zaliczała przedmiotów. W odpowiedzi na to uczniowie stawiali opór – najczęściej bierny, a więc nietwórczy, nierozwojowy (Bilińska-Suchanek 2000: 73), co nie rozwiązywało trudnej sytuacji. Nauczycielka była zdeterminowana, żeby zrealizować akademicki program kształcenia. Niemała część studentów natomiast była nastawiona na wymuszenie ustępstwa argumentem, że w szkole niepublicznej stawianie wymagań jest niewłaściwe, gdyż tutejszym atutem jest opłacanie chesnego, a oni ten warunek spełniają. Ten wątek naszych rozmów, początkowo gorący, z czasem ograniczał się, aż zupełnie wygasł. Sądzę, że łączyło się to ze zmianą znaczenia, jakie nadawano fenomenowi „wymagań akademickich”.

Ale jak pierwotnie można było wyjść z sytuacji, w której nauczycielskie ustępstwa skutkowałyby negatywnym wynikiem kształceniowym, a ich brak tworzyłby układ patowy, paraliżujący pracę? Do tego napięcia ważny wkład wniosła studentka – uczestniczka wydarzeń, która potrafiła wnikać w ich specyfikę i wyobrazić sobie pożądaną perspektywę. Jej głos przedstawię w dalszej części tekstu jako „epizod I”.

Zamierzenia nauczyciela akademickiego

Programy prowadzonych przeze mnie przedmiotów – a były to metodologia badań społecznych i twórcze zachowania ludzi – obejmowały odpowiednie treści oraz zamysł takiego kształtowania studentów, w którym nie eksponowano transmisji wiedzy, chociaż zdecydowanie przywiązywano wagę do jej opanowania. Towarzystwo temu akcentowanie roli czytania lektur, podejmowania samodzielnych studenckich prób myślowych odnoszonych do poznanych tekstów, różnorodnego w formach przetwarzania materiałów dostarczanych przez samych studentów oraz prowadzenia przez nich małych prób badawczych, a także analizowanie i porównanie uzyskiwanych wyników, interpretacyjne odnoszenie poznawanych teorii do wydarzeń i doświadczeń z życia środowiskowego i zawodowego młodzieży. Zajęcia dopełniały skromne projekty plastyczne, inscenizacyjne, projekcje filmowe, ilustrowanie tematów licznymi przykładami empirycznymi, także fragmentami literatury, niekiedy poezji (ulubionym utworem studentów okazała się *Cebula* Wisławy Szymborskiej), a także wykonywanie przez wykładowcę roboczych szkiców kredą na tablicy, dostosowanych do sytuacyjnych potrzeb słuchaczy, programowo bez używania prezentacji multimedialnych.

Tę atmosferę przesycił klimat stawiania studentom wyraźnie określonych wymagań, okazywania dbałości o zachowanie konstruktywnego elementu zajęć – zarówno treściowego, jak i organizacyjnego – dotrzymywanie terminowości zobowiązań,

¹ Aby je opłacić, często podejmowali się ciężkiej pracy, nawet związanej z przemysłem – zajęcia dosyć powszechnego na terenach przygranicznych (Czapka 2006: 74). Czasem musieli korzystać też z pomocy rodzin, a nawet skromnych emerytur dziadków.

systematyczne omawianie i komentowanie wytworów słuchaczy. W toku wszystkich prowadzonych prac przestrzegano zasady powtarzania tego, co okazywało się niejasne, oraz podkreślano uzyskiwanie przez uczących się rozumiejącego wglądu w poznawaną problematykę. Dotoczyło to również prac egzaminacyjnych, kiedy błędne wypowiedzi studentów były zarówno przedmiotem oceniania (bynajmniej nie zliberalizowanego, gdyż takie oznaczałoby lekceważenie studentów), jak i wspólnego, prowadzonego w formie długich poprawkowych rozmów, dyskusowania i wyjaśniania zagadnień programowych sprawiających szczególne trudności.

Na robotę przeprowadzaną przez nauczycielkę składały się panowanie nad własnym, odbieranym już jako jałowe, oburzeniem na „niemożności” studentów i przyjęcie – bardziej intuicyjnego niż wyartykułowanego – założenia o konieczności trwania przy nauczaniu ludzi wbrew ich niedoborom, z możliwie pozytywnym nastawieniem i położeniem nacisku na niwelowanie zaniedbań rozwojowych, które ich dotknęły. To nastawienie zinterpretowałam – po czasie – jako bliskie Rancièròwskiej koncepcji. Opiera się ona założeniu o równych poziomach inteligencji wyznaczających potencjały poznawcze. Zostało ono następnie przekształcone w hipotezę weryfikowaną przez działania, które czyniły owe założenie prawdziwym (Rancièrè 1991: 101).

Charakteryzując nauczycielskie zamierzenia, trzeba powiedzieć, że zastosowana koncepcja pracy nie była wewnętrznie spójna. Stanowiła ona bowiem kompilację lub bardziej zderzenie dwóch paradygmatów dydaktycznych, ponieważ obydwa wydawały się przydatne w realnej sytuacji prowadzonego działania. Były to elementy dydaktyki tradycyjnej – z wątkiem podającym, stawianiem zadań, wymaganiem adaptacji studenta do akademickich metod, z akcentem na pracę z tekstem, rozważaniem znaczeń pojęć, prowadzeniem wywodów – łączone z zasobami dydaktyki progresywnej – z jej elementami liberalnymi, działaniowo-konstruktywnymi, stwarzającymi studiującym przestrzenie do zachowań samodzielnych i twórczych.

Ta dwoistość była też wymuszona przez zderzenie reprezentantów dwóch światów uczestniczących w procesie edukacyjnym: „ludowego” ucznia z „elitarnym” uniwersyteckim akademikiem. Każda strona miała swoją wiedzę, doświadczenia, racje i wizje. Każda dostrzegała napięcia w spotkaniu z drugą stroną, odczuwała potrzebę wniesienia zmiany w zachodzące relacje, ale nie dysponowała pomysłem na nią. Co osiągnęliśmy? Wchodząc poniekąd w przestrzeń tworzenia „trzeciej drogi dydaktycznej”, nie zdołaliśmy zbudować jej do końca. Chociaż – być może – osiągnęliśmy to, co można uznać za przyczynek do postawionej kwestii, a mianowicie – hodowaliśmy „kiełki zmiany emancypacyjnej”, o których napiszę w zakończeniu tekstu.

W szerszym planie rzecz cała odnosi się do relacji paradygmatów i pytania – na ile w pracy dydaktycznej stosowanie „czystych” rozwiązań paradygmatycznych jest pożądane, a na ile możliwe i pożyteczne bywa ich miksowanie przez osadzanie we wspólnym mianowniku realności życia, sprzyjające naruszaniu schematów i zaistnieniu warunków chaosowych? U podstaw tej uwagi leży przekonanie o wadze

poszukiwania metod uprawiania edukacji umasowionej, ale nie sprymityzowanej, oraz wątpienie w proste przenoszenie metod pracy dydaktycznej z obszaru edukacji zelitaryzowanej na obszar edukacji otwierającej się na umasowienie. Nie oznacza to jednak, że tę drugą należy sprowadzać na poziom ludyczno-elementarny, zawierający w sobie etycznie problemtyczny element ponizania osób studiujących.

Etapy pracy, epizody egzemplifikacyjne, komentarze

W przeprowadzonej robocie edukacyjnej wyróżniam następujące etapy:

- etap spotkania – przesycony nastojem oburzenia;
- etap działań dydaktycznych – charakteryzujący się aktywnością chaosową;
- etap pożegnania – znaczony werbalizacją „kiełkowania emancypacyjnego”.

Scharakteryzuję je przez opisy pojawiających się z rzadka małych aktów dydaktycznych, określonych tutaj mianem „epizodów”. Odczytywałam je jako szczególnie nasycone merytorycznie, egzemplifikacyjne oznaki zwrotów rysujących się w naszej pracy, wskazujących na pojawianie się w niej nowych znaczeń. Dopatrywałam się w nich elementów emancypacyjnych stanowiących jakości szczególnie ważne dla ludzi i miejsc, w których studiowaliśmy. Każdy epizod jawił się jako fragment większego wydarzenia, rzecz – sama w sobie – małej wagi, ale taka, która mogła nieco naruszyć istniejący układ, a to stawało się potencjalnie znaczące dla konstytuowania się nowego porządku.

Pojęcia „emancypacja” nie wprowadzam w znaczeniu szerokim, jako relacji uniwersalności z partykularnością (Laclau 1996), lecz w sensie aplikacyjnym, z myślowymi odniesieniami do pracy Roberta Kwaśnicy (2007). Głównie jednak kładę akcent na pedagogikę emancypacyjną definiowaną jako ta, która jest realizowana „poprzez tworzenie warunków rozwoju, podmiotowego mówienia własnym głosem i świadomego uczestniczenia w zmienianiu siebie i swojego świata życia” (Czerepaniak-Walczak 2006: 60).

Przechodząc do opisu etapów pracy własnej, powiem, że nastroje towarzyszące wstępnym kontaktom studentów i nauczycielki akademickiej, określonym jako charakterystyczne dla „etapu spotkania”, obejmującego co najmniej pierwszy rok pracy, oddaje już ta część tekstu, którą poświęciłam charakterystyce fenomenu oburzenia, ponieważ właśnie takie wzajemne napięcia przepełniały wówczas relacje stron. Przy końcu tego początkowego okresu doszło jednak do małego, ale ważkiego wydarzenia, które – jak sadzę – było przebłyskiem zmieniania się sensu realizowanej roboty.

Epizod I – „Instruktorka”

Po egzaminie pisemnym przeprowadzonym po pierwszym roku pracy, w którym uzyskano słabe wyniki, podeszła do mnie na uczelnianym korytarzu studentka i powiedziała: „Pani musi to wytrzymać”. Na moją prośbę objaśniła zdecydowanie, że powinnam pozostać przy moich zasadach i wymaganiach, wytrwale tłumaczyć tematy, nie zważając na niedobory młodzieży w umiejętnościach uczenia się i codziennych zachowaniach. „Nas nie miał kto tego nauczyć” – podsumowała, po czym odeszła i zniknęła wśród innych. Nigdy więcej jej nie zobaczyłam. Być może należała do studentów, których ogarnął uczelniany odsiew.

Emancypacyjne aspekty opisanego zachowania dostrzegam w zdolności wyzwolenia się słuchaczki pierwszego roku studiów stacjonarnych z tradycyjnej, podporządkowanej roli uczniowskiej i przyjęcia pozycji analityczki, która dokonała wglądu w sytuację i dostrzegła, że nauczycielskie działania, jeśli nawet są doraźnie niemiłe studentom, mogą mieć dla nich perspektywiczne znaczenia rozwojowe. Zdołała też oddalić tradycyjny respekt studentki przed wykładowczynią, wejść w rolę śmiałej „instruktorki”, która dokonała obserwacji, refleksji, uzasadnienia, własnej werbalizacji i przekazała – z zastosowaniem trybu rozkazującego – znaczącą wskazówkę do dalszej pracy profesorki. Nie było w niej miejsca na ustępstwa i ulgi dla żadnego z dwóch podmiotów dydaktycznych – każdy miał zrobić to, co należało. Student powinien uczyć się, natomiast nauczyciel akademicki musi wytrwać w wysiłku szczególnym – nie ustępować, wytrzymać obciążenia, a robić to w imię wspierania ludzi w trudnym wyzwaniu się z ich życiowych zaległości.

Drugi etap pracy, widziany jako „etap działań dydaktycznych”, przebiegał w formule chaosowej, co nie znaczy chaotycznej. Odcinając się od potocznego znaczenia słów „chaos” i „chaotyczny”, oznaczających zamęt, nieład, dezorganizację, zwróciłam się do filozoficznego znaczenia tego pojęcia. Oznacza ono zjawisko nieporządku, ale mające potencjał porządkujący strukturę na nowo (Tempczyk 1995: 147). Odnosi się do systemów złożonych i ich wrażliwości na małe zaburzenia parametrów, kiedy owe drobne zmiany modyfikują układy w sposób nieprzewidywalny, prowadząc do innej jakości. „Nierównowaga dobywa porządek z chaosu” na zasadzie, że „brak równowagi jest źródłem porządku” (Prigogine, Stengers 1990: 305).

Przyjęta koncepcja rozproszonych struktur dyssypatywnych dotyczy przypadkowego tworzenia się nowych struktur. Pokazuje to świat nie jako ściśle zdeteminowany, lecz także jako samoorganizujący się. Tak pomyślana teoria chaosu przewycięża przepaść między prostotą a złożonością, opisując je w jednolity sposób, przekraczający stare podziały (Tempczyk 1995: 194).

O ile początkowo procesy chaosowe (jako przeciwstawne procesom zdeteminowanym) penetrowano w obszarze meteorologii, matematyki, fizyki, chemii, biologii, to obecnie uważa się, że występują one we wszystkich dziedzinach, co poszerzyło tematykę także o badania procesów społecznych. Pozwala to odnieść ją do zagadnienia kształcenia, które faktycznie realizuje się w układach niestabilnych.

W jego tradycyjnych naświetleniach to instytucje oświatowe i nauczycieli uznawano za twórców porządku dydaktycznego opartego na regularności, która – jakoby – dawała podstawy do przewidywania biegu zdarzeń liniowych, z uzyskiwaniem odpowiednich wyników nauczania. Natomiast przyjęcie teorii chaosu pozwala ujmować procesy kształcenia przez pryzmat uwzględnienia także roli studentów. Wnoszą oni elementy zderzenia wielości, której nosicielami są różne czynniki przygodne (Laclau 1996): jako ludzie, sytuacje i wydarzenia, które mogą być źródłami małych zaburzeń parametrycznych. Ich dynamika tworzy drobne zmiany stanowiące impulsy rozwojowe, znaczące także w sferze kształceniowej (Rutkowiak 1996). Ten etap naszej pracy zilustruję opisem kilku epizodów dydaktycznych.

Epizod II – „Mechanik samochodowy”

Powtarzana kilkakrotnie próba zaliczenia przedmiotu o nazwie metodologia badań pedagogicznych kończyła się niepowodzeniami młodego człowieka – bezrobotnego mechanika samochodowego, który postanowił skorzystać z „okazji” utraty pracy, aby podjąć studia pedagogiczne i przekwalifikować się na zawód humanistyczny, bliski jego rzeczywistym zainteresowaniom. Wbrew dotychczasowym niepowodzeniom ostatnie, rozstrzygające zaliczeniowe spotkanie z wykładowcą pokazało, że student referuje zagadnienia płynnie i ze zrozumieniem. Na pytanie, jak doszło do tej zmiany, wyjaśnił, że w toku uczenia się dostrzegł analogię strukturalną między budową i działaniem silnika samochodowego ze współdziałaniem podzespołów (co znał ze swojego pierwszego zawodu) a układem badania w paradygmacie pozytywistycznym. Student przesunął wówczas akcent z mechanicznego zapamiętywania opisów poszczególnych etapów takiego badania na ich funkcjonalne powiązania, co pozwoliło mu ogarnąć sens całego postępowania badawczego. „Ja się w to wmyśliłem” – powiedział, zapewniając wykładowcę, że udało mu się uchwycić istotę rzeczy, o której mówiliśmy.

W tym epizodzie dostrzegam emancypacyjny wysiłek studenta polegający na samodzielnej zmianie we własnym uczeniu się. Wyzwolił się on z manieri zapamiętywania i odtwarzania treści bez zastanawiania się nad ich znaczeniami – co obserwowałam jako styl rozpowszechniony wśród młodzieży – i zaczął wnikać w ich sensy, co celnie wyraził neologizmem „wmyśliłem się”.

Epizod III – „Wymiana drapieznika”

Ćwiczenie kończące zajęcia z twórczego zachowania ludzi polegało na przygotowaniu i przedstawieniu przez ich uczestników inscenizacji znanej bajki. Studenci mieli w tym celu wykorzystać tylko przedmioty dostępne w standardowej sali wykładowej. Jedną z grup, prezentującą *Czerwonego Kapturka*, do odegrania roli

wilka wybrała swojego kolegę, który w odpowiednim momencie dramatu wyszedł na scenę bez żadnego „kostiumu”, w codziennym ubraniu, z plecakiem. Oznajmił on widzom, że wprawdzie w lesie kiedyś grasował groźny wilk, ale ostatnio pojawiła się niebezpieczna puma, która zaatakowała babcię Kapturka. W tej chwili ustawił się do widzów tak, że mogliśmy odczytać firmową formę graficzną z napisem „Puma” na jego plecaku. Tak oto w klasycznej bajce nastąpiła wymiana drapieżnika.

Wyzwolenie się z reproduktywnego standardu w działaniu studenta polegało tutaj na zdekonstruowaniu treści bajki, przejściu od konkretności do abstrakcyjnej umowności, dokonaniu skrótu myślowego, wyeksponowaniu roli języka oraz pomysłowej aplikacji tych operacji do osiągnięcia zamierzeń parateatralnych. Emancypacyjny wydźwięk przywołanego wydarzenia dydaktycznego widzę w odejściu studenta od rozwiązań schematycznych (do których wielu słuchaczy się przystosowuje), w jego odwadze wprowadzenia własnego pomysłu, oderwania od rozwiązania naturalistycznego, zastosowanego w innych grupach, i zastąpienia go rozwiązaniem symboliczno-wербalnym, stawiającym przed widzami wymaganie interpretacyjnego odbioru tego dowcipnego chwytu, zrobionego w dobrym stylu.

Epizod IV – „Anglista na wsi”

Ten student, z którym pracowałam na poziomie magisterskim, ukończył licencjat z filologii angielskiej i był nauczycielem języka w małej wiejskiej szkole. Uczniowie, a także ich rodzice, nie mieli wysokich motywacji odnośnie do opanowywania odpowiednich umiejętności przez dzieci; używano argumentu, że przez życie można przejść bez znajomości języka obcego, więc wkładanie trudu w jego uczenie się jest zbyteczne. Student – nauczyciel języka, dodatkowo wykształcony muzycznie, szukał sposobu pobudzania motywacji, a jeszcze bardziej – ożywienia swojego środowiska. Zastosował następujący pomysł, który przedstawił na zajęciach.

Wieś, w której pracował, miała dobry chór kościelny, w którym chętnie uczestniczyli także uczniowie. Nauczyciel przetłumaczył słowa pieśni kościelnych na język angielski. Chór miał za zadanie odśpiewać je w tym języku. Dzieci dzięki temu ćwiczyły struktury i słownictwo języka obcego, zawarte w wykonywanych tekstach. Połączono ze sobą w ten sposób dwie intencje – religijną i dydaktyczną. Realizację pomysłu ułatwiło to, że nauczyciel współpracował z miejscowym kościołem, w którym był akompaniatorem organowym. Jego pomysł, później wariantowo rozwijany, zaowocował ożywieniem motywacji uczniów do uczenia się języka obcego i wychodzeniem poza swoje najbliższe otoczenie.

Emancypacyjne zachowanie studenta-nauczyciela dostrzegam w jego nastawieniu na uruchamianie uczniowskich motywacji wynikającym z niezgody na marazm środowiska oraz panujące w nim konserwatywne przekonania, że wiejskiemu dziecku angielszczyzna nie jest potrzebna. Widzę je również w jego poszukiwaniach takiego pomysłu osiągnięcia swojego zamierzenia, który – nawiązując do

aktualnego kulturowego stanu otoczenia – sprzyjałby rozwojowemu przekształcaniu owego stanu w sposób, jaki byłby możliwy do przyjęcia dla jego uczestników. Były to poszukiwania ukierunkowane na otwieranie horyzontów, stwarzanie uczniom możliwości komunikacyjnych wykraczających poza lokalne ograniczenia, które mogą poszerzać ich kontakty i potencjały poznawcze.

Epizod V – „Babcia baletnicy”

Byłam zdziwiona, kiedy podczas przerwy między wykładami z metodologii, na których objaśniałam tezy Paula Feyerabenda, pewna studentka poprosiła o dodatkowe zinterpretowanie szczegółu z zakresu tej tematyki. Zapytałam o powód jej zainteresowania i dostałam odpowiedź. Okazało się, że o wyjaśnienia prosi babcia studentki. Dawno emerytowana nauczycielka, repatriowana po wojnie na tutejsze tereny. Kobieta ta dawniej była profesjonalną członkinią zespołu baletowego. Obecnie, z powodu komplikacji zdrowotnych, uczyła się zawodu pedagoga. Wypytywała swoją wnuczkę o interesujące wykłady, które ta odbierała podczas uczelnianych zajęć, i życzyła sobie powtarzania ich treści. W ten sposób studentka połączyła rolę słuchaczki z rolą rodzinnej wykładowczynie domowej.

Nieprosta figura, jaka się wytworzyła, polegała na tym, że emancypatorką studentki stała się jej babcia, która pomimo podeszłego wieku i trudnych warunków bytowych chciała wychodzić poza ograniczenia swojego życia, miała ciekawość świata, potrzebę uczenia się, chęć stawiania pytań i dociekania odpowiedzi. Taką postawą pośrednio naruszała mało entuzjastyczny stosunek do uczenia się, który studentka obserwowała wśród swoich rówieśników. Zarazem jednak to wnuczka-studentka, relacjonująca w domu uczelniane wykłady, niejako przekształciła swoją babcie w emancypatorkę, której zachowanie, tworzące rodzinną atmosferę eksploracyjną, mogło – zwrótnie – oddziaływać rozwojowo na wnuczkę. Natomiast nauczycielka akademicka była tutaj pomocnicą, nieintencjonalnie uruchamiającą środowiskowy ruch poznawczy, który rozchodził się tam nowymi, własnymi kręgami. Muszę wyznać, że nie wystarczyłoby mi wyobraźni, żeby zaplanować działania emancypacyjne, które powstały w opisanym epizodzie.

Epizod VI – „Błazen grupowy”

Bodaj każdy, kto ma dłuższe doświadczenie dydaktyczne, przeżył swoje spotkania i utrapienia z „błaznem klasowym”, figurą opisaną w swoim czasie przez Henry A. Giroux’a. Błazen studencki, którego spotkałam na własnej drodze, starał się jak mógł: komplikował zajęcia, sprawnie rozładowywał napięcia poznawcze, które próbowałam budować, jednym słowem – spełniał się w swojej roli.

Nie byłam więc zdziwiona, kiedy w terminie zaliczania przedmiotu pojawił się przede mną i zapowiedział, że chciałby zadać mi pytanie, które jest tak ważne, że nie można go poprzedzić moim, skierowanym do studenta, co wynikało z procedury zaliczeniowej. Jego pytanie dotyczyło moich poglądów politycznych. Zobowiązałam się do udzielenia odpowiedzi pod warunkiem wyjaśnienia przyczyn, dla których student interesuje się tą sprawą.

Powody okazały się następujące: otóż studenci zauważyli, że ich wykładowcy różnią się między sobą sposobami naświetlenia wykładanej przez nich tematyki pedagogiczno-społecznej. Na podstawie tej obserwacji sformułowali hipotezę, że treści owych interpretacji wiążą się z poglądami politycznymi samych wykładowców. Hipotezę tę postanowili weryfikować na użytek własny i właśnie dlatego zostałam zaindagowana przez człowieka studenckiej grupy. Zgodnie z obietnicą przedstawiłam „błaznowi” w skrócie własne polityczne punkty widzenia, co on skwitował uwagą o weryfikacji ich hipotezy. Następnie przeszliśmy do zaliczania przedmiotu, kiedy już mogłam postawić swoje nauczycielskie pytania. Po zaliczeniu student wręczył mi książkę-pożyczkę o powiązaniach hitleryzmu i faszyzmu, czyli o tematyce odległej od naszych zajęć, którą niedawno odkrył dla samego siebie, i dołączył zalecenie zwerbalizowane następująco: „Pani musi to przeczytać”. Słowne formuły: „pani musi...” oraz „niech pani...” nie były dla mnie zaskakujące, gdyż nierządno pojawiały się w naszych kontaktach, a ja już nauczyłam się dostrzegać w nich pozytywny wydźwięk mowy osób, którym na czymś zależy.

Powiem wprost, że „błazen” i ludzie z jego grupy studenckiej zaimponowali mi swoimi postawami wobec własnego uczenia się. Dostrzegłam w nim samodzielną emancypacyjną myślową robotę krytyczną: z odwagą wyjścia poza utarty tryb studiowania, z wprowadzeniem refleksji nad ukrytymi założeniami problematyki pedagogicznej oraz dydaktyki akademickiej, samodzielne dostrzeżenie i sformułowanie problemu, hipotezy, szukanie sposobów jej weryfikowania, okazanie wrażliwości na kontekstowe relacje polityki i edukacji, prowadzenie koleżeńskich dyskusji na ten temat i wreszcie wręczenie wykładowcy pożyczki lekturowej z wyrazistym kategoriowym nakazem, a nie z efemeryczną propozycją przeczytania jej.

Być może słuchacze tego rocznika nie mieli okazji poznać zagadnień polityczności i upolityczniania edukacji jako programowych, zatem – kiedy je dostrzegli w trybie obserwacji własnych – podjęli próby zrozumienia zjawiska. W ten sposób na miejscu wykładowcy zadającego pytania i lektury pojawił się student, który postawił sam sobie pytanie, zaproponował sposób sprawdzenia przypuszczenia, a dodatkowo zalecił wykładowcy czytanie tekstu według własnego wyboru i poczucia wagi. Kojarzę to z Rancière'owskim pojęciem intelektualnego wyemancypowania jako bycia „podróżnikiem umysłu”, kiedy człowiek myśli, kim jest, i jakie jest jego miejsce w społecznym porządku (Rancière 1991: 33).

W takich okolicznościach wspomniany „błazen” uzyskał w moich oczach nowy status i z utrapienia stał się nosicielem nadziei, że udaje się w tej robocie coś osiągnąć.

Jak już sygnalizowałam, interpretację zajęć prowadzonych ze studentami, stanowiącą rdzeń opisywanych doświadczeń, osadzam w chaosowej teorii struktur dyssypatywnych. Odnosząc przypomnianą teorię do refleksji nad etapami własnej roboty, przyjmuję więc, że dla wystąpienia studenckich epizodów emancypacyjnych znaczące było naruszanie „uporządkowanych” sposobów ich myślenia o kształceniu się jako spełnianiu narzuconych stereotypowych wymagań zewnętrznych, polegających przede wszystkim na biernym pamięciowym przyswajaniu podawanych treści i wiernym ich odtwarzaniu. Tworzyło to obraz kształcenia jako transmisyjnego układu statycznego.

Dla innego osadzania się studentów w układzie dydaktycznym możliwym jako układ dynamiczny, wyłaniający się z zaburzeń równowagi strukturalnej, ważna była ich wyzwalająca refleksja nad własnym miejscem w procesie studiowania, auto-krytycyzm, ale też tworzenie skojarzeń myślowych, snucie wyobrażeń, projektów rozwiązań, przejawianie odwagi prezentowania ich we własnym, niestereotypowym języku, dokonywanie przesunięć semantycznych, realizowanie podmiotowych prezentacji. Czynniki te mogły być znaczące dla rozluźniania standardów jako klimatu sprzyjającego opcji nierównowagi w strukturach porządków ujmowania przez studentów świata, edukacji i samych siebie. Być może stanowiło to małe impulsy ku naruszaniu utrwalonych porządków dydaktycznych, służących perspektywicznie udziałowi studentów we współtworzeniu porządków nowych, oddających zmianę ich wizji świata i wytwarzaniu innych sensów własnego kształcenia się. Mogła się tutaj objawiać nieprzewidywalność zmian w systemach złożonych, rola drobnych zaburzeń, prowadzących do nowych, zaskakujących jakości.

„Etap pożegnania”, zamykający moją ponad dziesięcioletnią pracę z kilkunastoma rocznikami studenckimi, zaznaczył się nieoczekiwanymi „wyznaniami lirycznymi” słuchaczy. Ku mojemu zdumieniu okazało się, że szczególnie cenione przez studentów były wielogodzinne zajęcia poświęcone ustnym egzaminom poprawkowym, prowadzone w małych grupach, w formie dyskusji i rozmów dotyczących błędów popełnionych przez nich w pracach pisemnych, często rozbudowane ponad plan zajęć i obowiązującą nas tematykę. Dlaczego? „My wtedy chwytałyśmy i zaczynałyśmy rozumieć, czego nie rozumiemy, a nie można zrozumieć, póki się nie rozumie, czego i dlaczego się nie rozumie [...]. Wydawało się nam, że na egzaminie trzeba coś napisać i egzaminator powinien docenić ten wkład, nawet jeśli odpowiedź nie jest dobra, bo coś się napisało. Dopiero na poprawkowym ogarnialiśmy, że jest inny związek między pytaniami a odpowiedziami i w ogóle w rozmowach ludzi”. Na żartobliwą uwagę nauczycielki, że studenci w chwilach rozstania wypowiadają się pozytywnie o zajęciach, a w toku studiów bywali wobec nich krytyczni (jak i wobec negatywnych pisemnych ocen), odpowiadali, że potrzebne im było samousprawiedliwienie: „My dobrze wiedzieliśmy, że chodziło o to, żeby nas czegoś nauczyć, ale nasze niepowodzenia były przykre, więc chcieliśmy przełożyć je na wykładowcę”.

Tego rodzaju rozmowy odbywane wtedy, kiedy wiadomo było, że ja kończę pracę w uczelni, w miejscach zupełnie pozbawionych akademickiego „dostojeństwa” – na

korytarzach, klatce schodowej, w uczelnianym bufecie – miały otwarty charakter. Zaznaczał się w nich bezkrotny kontakt ludzi wspólnej pracy wykonywanej w trudzie i znoju, którzy zmagali się z czymś, a teraz – już zdystansowani, odsuwający na bok instytucjonalną formę i grę – mówią wprost do siebie o sobie i o własnej robocie, odkrywają twarze, wykładają myśli i próbują zastanowić się i zwerbalizować to, w czym uczestniczyli, i co z tego dla nich wynikało.

A bodaj najważniejsze, co wynikało, dotyczyło początków zmian w podejściu do kształcenia się. Studenci ćwiczyli nad sobą, a jednocześnie podejmowali próbę rozstawania się z własnym „zewnątrznym” uczeniem się. Rozumiem je jako poznanie nieżyciowe, obce, wykonywane pod presją, zadane, a przez to pozorowane, traktowane instrumentalnie i formalnie. Dla uczącego się najważniejsze w tym kontekście było uzyskiwanie etapowych promocji udzielanych przez „innego”, co osadzało się w modusie „muszę, chociaż nie chcę”. Zamiast tego studenci zwracali się ku uczeniu się „wewnętrzznemu”. Mam przez nie na myśli poznanie egzystencjalnie znaczące, dotyczące wyższej troski o siebie, dostrzeganie i krytyczne współtworzenie sensów rzeczywistości i znalezienie się w niej, przepojone własną odpowiedzialnością za stan własnego umysłu z rosnącą podmiotową rolą modusu „ja mogę i chcę” (Rutkowiak 2005).

Natomiast dla nauczycielki akademickiej, przechodzącej przez te doświadczenia, ponieważ przeżywającej ewolucję własnego profesjonalizmu, oznaczały one szansę poznawania meandrów dynamiki kulturowej, przez jaką mogą przedzierać się ludzie borykający się z trudnościami uzyskiwania mentalnej samodzielności i świadomego uczestniczenia w zmienianiu siebie, swojego życia i otoczenia.

Wyniki

W tradycyjnej dydaktyce wyniki nauczania traktuje się jako rezultat prac nauczyciela osiągnięty dzięki wypełnieniu jego zamierzeń przez uczniów. W naszej robocie rzecz wypadła inaczej. Odnosiłam wrażenie, że to, co można było uznać za zmiany sygnalizowane przez przedstawione „epizody”, pojawiało się jako przebłyśki refleksji studentów dotyczącej siebie i własnego studiowania. Nierzadko ukazywały się obok nauczyciela lub na pograniczu jego intencji i faktycznej studenckiej aktywności uprawianej jakby w zagmatwaniu, gdyż na marginesie wytyczonego programu, ale zarazem odnoszącej się do niego.

Jeśli można mówić o wkładzie nauczycielki, to był to wysiłek przewycięzania jej własnego oburzenia na braki młodzieży, namysł nad ich źródłami oraz przyjęcie założenia, początkowo intuicyjnego, jeszcze niewiązanego z ideą nauczyciela ignorantą, że studenci mają potencjały rozwojowe często nierozpoznane przez otoczenie, które trzeba ożywić drogą uprawiania dydaktycznych prób o charakterze rozgrzewek uruchamiających życie umysłu. Łączy się to z rozstawaniem się z tym mitem pedagogiki, w którym dzieli się świat ludzi na dwie nienaruszalne części:

wiedzących i niewiedzących, dojrzałych i niedojrzałych, zdolnych i niezdolnych (Rancière 1991: XX).

Prowadzone w naszej robocie rozgrzewki wiązały się z możliwościami podważania nawykowego udziału w uczeniu się osadzonym w modelu poznawania jako statyki podawania, przyswajania i odtwarzania – na rzecz dynamiki uprawiania własnego, nierzadko chaosowego, spontanicznego ruchu orientacyjno-poznawczego powiązanego z życiem samym. Ryzykując uproszczenie, powiem, że w ten sposób pojawiały się przestrzeń dla „dydaktycznych struktur dyssypatywnych”. Działo się to dzięki uruchamianiu – także przez samych uczących się – pewnych naruszeń w procesie ich studiowania: w zmienianiu utartych ról dydaktycznych i ich relacji, wprowadzaniu do wypowiedzi własnego, osobistego języka, w twórczym operowaniu nim, improwizowaniu, samodzielnym dokonywaniu przekładów wykrywanych sensów, próbach penetrowania nieprzejrzytych kontekstów zjawisk, które odbierali jako ważne dla siebie. Owe naruszenia przedstawiłam w „epizodach” z pierwszej części tekstu.

Osiągane w robocie „wyniki” sytuowały się niekiedy bliżej, a niekiedy zaskakująco daleko od nauczycielskich zamierzeń. Zawsze jednak – chociaż często nie wprost – sprzyjały one refleksyjnemu wglądowi w określony aspekt tematyki edukacyjnej. Jaki aspekt? To niejednokrotnie „ustanawiali” sami studenci lub lepiej – rozstrzygało się w toku czynionych przez nich prób poznawczych. Rzecz stawała się możliwa wówczas, kiedy poczuli oni przewrotny (być może Kantowski) urok posługiwania się własnym rozumem, co z jednej strony wymaga wysiłku, a z drugiej daje poczucie fascynacji, kiedy już zauważalny jest rys własnej pozycji zmiany przez zaangażowanie poznawcze.

W toku roboty ewoluowały też relacje nauczycielsko-studenckie: początkowy stan „dwóch obozów” przekształcał się w parawspólnotę, która bynajmniej nie była wzorcowo spójna i jednakowo obejmująca wszystkich uczestników wydarzeń. Była jednak połączona zamierzeniami i wysiłkami bliskimi przekonaniu, że poznawanie jest intrygujące i możliwe także dla tych studentów, dla których jeszcze niedawno stanowiło odległą i niedostępną twierdzę zbędnej abstrakcji, formalizmu, nudy, przykrego nacisku zewnętrznych struktur, a przede wszystkim – niemożności.

Czy to, do czego doszliśmy, można nazwać stanem emancypacyjnym? Przyjmując pogląd o pojmowaniu emancypacji jako drogi, a nie jako skończonego stanu, metaforycznie określe nasze wstępne „osiągnięcia” jako „kiełkowanie emancypacyjne”, co kojarzę z Deleuzeańską figurą kłacza (Deleuze, Guattari 1988), gdzie kłaczę, dynamicznie wplątane w wielość, szuka – kiełkując – własnej drogi ku światłu.

Podsumowanie

Przedstawioną wypowiedź zamknę punktową rekonstrukcją osobowej charakterystyki Rancière'owskiego nauczyciela ignoranta, którego „wzór” tylko częściowo aplikowano w tym tekście do zinterpretowania własnej pracy ze studentami,

kontekstowo osadzonej w określonym etnicznym środowisku ludzi z trudem, także i drogą kształcenia się, przewyciężających ślady brutalnych krzywd i piętna marginalizacji. Jestem zdania, że zawierają się w nim takie potencjały, które mogą być wykorzystane w badaniach dydaktycznych nad kształceniem umasowionym, realizowanym na obszarach peryferyjnych. Problematyka ta ma przed sobą niemałą przestrzeń i przyszłość.

Powiedzmy więc, że nauczyciel ignorant w ujęciu Rancière'a to ten, kto:

- pielęgnuje w sobie przekonanie, że wszyscy ludzie mają równą inteligencję. Wobec uczniów oznacza to równość ich potencjałów uczenia się. Zasada ta nie wyraża prawdy, ponieważ w rzeczywistości inteligencje są nierówne i różne. Jest to tylko opinia jako odczucie, które formułujemy o faktach obserwowanych powierzchownie (Rancière 1991: 45–46). Pomimo to może ona być traktowana jako inspiracja do formułowania hipotez weryfikowanych przez osiągnięte wyniki dydaktyczne;
- prowadzi się powściągliwie, nie postrzega samego siebie jako wszytkowiedzącego mędrca, który zawsze jest niezbędny uczniom. Widzi się natomiast jako tego, kto uczy się razem z nimi, ponieważ wie, że nauczyciel nie zawsze umie to, czego chce nauczyć, a nauczanie bez jego ingerencji też jest możliwe (Rancière 1991: 101), jeśli pojmuje się je jako impuls do samorozwoju. Tezę tę zilustrował Rancière przykładem działalności pedagogicznej Josepha Jacotot'a. W 1840 roku na jego nagrobku wypisano credo „intelektualnej emancypacji”: „Wierzę, że Bóg stworzył ludzką duszę jako zdolną do uczenia siebie przez siebie i bez mistrza” (Rancière 1991: 139);
- pracuje z powagą, nie uznaje nauczania fikcyjnego i mistyfikacji uczenia się przez jego uczniów;
- bardziej czuwa nad tym, czy uczeń szuka, niż weryfikuje to, co student znalazł;
- wie, że nauczyciel, który uporczywie tłumaczy, wstrzymuje ruch myśli samego ucznia, a jemu trzeba dać wolność posługiwania się własnym rozumem;
- odwołuje się do ludzkiego postrzegania świata na wielu poziomach;
- wie, że ciężar poznawania leży po stronie ucznia, gdyż najpierw trzeba się czegoś nauczyć, aby do tego odnosić resztę wiedzy (Rancière 1991: 101);
- zadaje uczniom pytania niesokratejskie, gdyż Sokratesowi chodziło o dochodzenie do prawdy, w którym dyryguje się uczniem, a pytać trzeba o to, co uruchamia arbitralną inteligencję ucznia;
- przyjmuje, że najważniejsze są pytania, które uczeń sam sobie stawia, ponieważ w pytaniach nauczycielskich idzie o przywołanie treści, których oczekuje pedagog;
- akceptuje nieoczekiwane skutki własnych działań i robi to z poczuciem humoru, gdyż wie, iż nie sposób przewidzieć, co z tej roboty wyniknie;
- okazuje czujność wobec własnego demokratycznego stosunku do ludzi, ponieważ wie, że przewaga wiedzy może prowadzić do przewagi nad innymi;

Rancière widzi nauczyciela ignorantą jako emancypatora. Emancypacja przy tym oznacza dla niego wzięcie własnej inteligencji w swoje ręce i pokierowanie nią, czując w sobie godność człowieka (Rancière 1991: 17).

Jacotot całe swoje podejście traktował jako możliwą „powszechną metodę nauczania”, polegającą na komunikacji między dwoma bytami rozumnymi. Wbrew pozorom nie jest to więc metoda dla ludzi biednych, ale dla wynalazców (Rancière 1991: 106), a emancypatorem nie jest ten, kto daje klucz do wiedzy, ale świadomość, co można zrobić ze swoją inteligencją, kiedy rozpatruje się ją jako równą innym. Emancypacja jest świadomością tej równości (Rancière 1991: 39).

Literatura

- Achremczyk S., 2010–2011, *Historia Warmii i Mazur*, t. 1–2, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Arendt H., 2000, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodźka, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bendyk E., 2014, *Adaptacja, konserwacja czy kolonizacja? Wyzwania podwójnej peryferyjności. dodatek do raportu* [w:] B. Fatyga, M. Dudkiewicz, P. Tomanek, R. Michalski, „Kultura pod chmurnym niebem”. *Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa warmińsko-mazurskiego. Raport i rekomendacje praktyczne*, Olsztyn–Warszawa: Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie.
- Bilińska-Suchanek E., 2000, *Opór wobec szkoły. Wzrastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Czapka E., 2006, *Postawy wobec norm regulujących sposób zdobywania środków do życia* [w:] *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Deleuze G., Guattari F., 1988, *Kłaczce*, „Colloquia Communia” nr 1–3.
- Fatyga B., Dudkiewicz M., Tomanek P., Michalski R., 2014, „Kultura pod chmurnym niebem”. *Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa warmińsko-mazurskiego. Raport i rekomendacje praktyczne*, Olsztyn–Warszawa: Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie.
- Gdula M., 2013, *Smutny boom edukacyjny*, Kontakt: dwutygodnik internetowy, <https://magazynkontakt.pl/smutny-boom-edukacyjny/> [dostęp: 10.12.2019].
- Grosse T.G., 2002, *Przegląd koncepcji teoretycznych rozwoju regionalnego*, „Studia Regionalne i Lokalne” nr 1.
- Kawczyńska-Butrym Z. (red.), 2006a, *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*, Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Kawczyńska-Butrym Z., 2006b, *Problemy i doświadczenia młodzieży. Analiza wywiadów fokusowych* [w:] *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*, red. eadem, Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.

- Kawczyńska-Butrym Z., 2006c, *System wartości badanej młodzieży* [w:] *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*, red. eadem, Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Kawczyńska-Butrym Z., 2006d, *Województwo warmińsko-mazurskie – społeczna specyfika terenu* [w:] *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*, red. eadem, Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Kwaśnica R., 2007, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwieciński Z., 2019, *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści* [w:] idem, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Toruń: Studio Kropka.
- Laclau E., 1996, *Emancipation(s)*, London: Verso.
- Malewska E., 2006, *Zapaś edukacyjna społeczności wiejskiej w regionie Warmii i Mazur* [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Misiuna B., 1993, *Oburzenie. Filozoficzna analiza zjawiska i jej konsekwencje aksjologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Nalaskowski A., 1998, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Prigogine I., Stengers I., 1990, *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z naturą*, tłum. K. Lipszyc, Warszawa: PIW.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, transl. K. Ross, Stanford (CA): Stanford University Press.
- Rutkowiak J., 1996, *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczycieli (próba analizy w świetle teorii struktur dysypatywnych)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rutkowiak J., 2005, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sadura P., 2015, *Przemiany stylu edukacyjnego klasy ludowej w Polsce*, „Edukacja” nr 4.
- Sowa J., 2011, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków: Universitas.
- Springer F., 2016, *Miasto Archipelag. Polska mniejszych miast*, Kraków: Karakter.
- Tarkowska E., Korzeniowska K., 2002, *Młodzież z byłych PGR-ów. Raport z badań*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Tempczyk M., 1995, *Świat harmonii i chaosu*, Warszawa: PIW.
- Woydyłło-Osiatyńska E., 2010, *Prowincjonalizm psychologiczny Polaków* [wykład z cyklu „Polska, czyli prowincja” w Centrum im. Profesora Bronisława Geremka w Warszawie].
- Zawistowska A., 2012, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Streszczenie

W tekście przedstawiono próbę teoretyzowania funkcjonowania umasowionego szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce, dokonaną przez interpretację doświadczeń własnej pracy akademickiej realizowanej w przykładowych niepublicznych szkołach wyższych, a osadzonej w teorii nauczyciela ignoranta autorstwa Jacques'a Rancière'a. Opisano uwarunkowania i etapy tej pracy jako: etap oburzenia; etap działań chaosowych – w sensie filozoficznym – oraz etap „kiełkowania emancypacyjnego”.

Słowa kluczowe

nauczyciel ignorant, oburzenie, chaos, „kiełki emancypacyjne”

Summary

Rancièrian emancipatory interpretations; The experience of academic work in non-state higher education institutions located in the Warmia-Mazury region

The text presents applying of Rancière's "ignorant schoolmaster" theory to academic work interpretation with students of selected nonpublic higher schools of Warmia and Mazury. The depiction features three stages of common activities moves: the first, meeting as a phase of indignation; the second, educating as a phase of chaos – in a philosophical language; the third, phase of "emancipatory sprout".

Keywords

ignorant teacher, indignation, chaos, "emancipatory sprout"

Maria Reut

ORCID: 0000-0002-1108-601X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

maria.reut@dsw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.02>

Nie wiemy, czego się uczymy. Esej przeciwko dekretowanej nierówności

Nierówność

Jacques Rancière (2007a) w odpowiedzi na pytanie, „czy [...] możliwa jest jeszcze praktyka artystyczna krytykująca i podważająca stawianie się sztuki towarem?” zaznacza, że pytanie o to, czy można uciec od rynku, „to jedno z tych pytań, których główną zaletą jest przyjemność ze stwierdzenia, że jest ono nierozwiązywalne [...]”. Krytycy rynku – podkreśla – chętnie jednak opierają swój autorytet na niekończącym się udowadnianiu, że wszyscy inni są albo naiwni, albo są spekulantami. Krótko mówiąc, zbijają oni kapitał na deklarowaniu naszej bezsilności” (Rancière 2007a: 155). Dla Rancière’a „fundamentalnym zadaniem jest badanie możliwości podtrzymywania przestrzeni gry. Odkrywanie, w jaki sposób można tworzyć nowe formy przedstawiania przedmiotów lub organizacji przestrzeni, które kwestionują nasze oczekiwania” (Rancière 2007a: 155). W tym kontekście filozof podkreśla, że „na przykład, jednym z warunków uznawanych najczęściej za konieczne dla upolitycznienia sztuki jest to, aby widz stawał się aktywny. Ten sposób myślenia zakłada już jednak pewien sąd – a mianowicie, że bycie widzem oznacza bierność” (Rancière 2007a: 156).

Myślę, że warto uczynić tę myśl punktem wyjścia do namysłu nad niektórymi kwestiami współczesnej edukacji. Podział uczestników teatralnego (filmowego) spotkania na biernych widzów i aktywnych aktorów to stały wątek w rozważaniach na ten temat. Taką klasyfikację stosuje się nie tylko w obszarze sztuki. Dotyczy ona też innych sfer życia społecznego, przy których analizie można posłużyć się kategorią roli w znaczeniu metaforycznym. Chociaż wielu artystów, reżyserów, aktorów i filozofów teatru nie od dziś kwestionuje zasadność takiego podziału (więcej: Reut 2010),

to współcześnie często spotykamy oparte na tym założeniu nie tylko potoczne przeświadczenia, ale też zarówno praktyki teatralne, jak i pomysły interpretacyjne. Proponuje się wówczas – z zamiarem unowocześnienia artystycznego przekazu, upodmiotowienia widza, włączenia go w akcję, uaktywnienia go – zamianę miejsc scena–widownia, dosłowne oddanie głosu widzowi itd. Te interesujące niekiedy i ważne we współczesnej sztuce pomysły, jeśli na takiej tylko zmianie polegają, wzmacniają przeświadczenie, że widz z natury jest bierny, że należy zasadniczo odmienić jego miejsce (niekiedy dosłownie) i rolę po to, by zerwać z biernością. Zaznaczmy więc, że bycie aktorem, czyli (tłumacząc etymologicznie) osobą działającą, może być jednak uwolnione od takiego przypisania do miejsca i scenopisowo wyznaczonej roli.

Podobnie jest w szkole. Jeśli ustawi się krzesła w kole, a nie w rzędach, na wprost dominującego nauczyciela, to zakłada się niekiedy, że jest to wystąpienie przeciwko szkolnej relacji dominowania. Krytykę pozorów takich zmian odnajdujemy często w anegdotycznych już opowieściach nauczycieli. Zapewne sposób aranżacji sali lekcyjnej czy wykładowej (podobnie jak aranżacja sceny) ma znaczenie dla obydwu „stron dydaktycznego procesu”. Wiemy jednak, że nie takie scenograficzne zabiegi decydują o istocie tej relacji. Przyjmowane ponadto jako oczywiste założenie, że naturalną cechą charakterystyki tej relacji jest wskazanie nierówności, i że trzeba coś zrobić, by tę nierówność usunąć, wzmacnia przekonanie o jej pierwotnej oczywistości. Podobnie samo umożliwienie uczniowi zadawania pytań nie decyduje, jak wiemy, o zmianie jego roli.

Wyemancypować z emancypacji

„Zachowując marzenie o emancypacji poprzez sztukę, Rancière całkowicie odcina się jednak od założeń, na których jest ono fundowane, i od środków, jakimi się je realizuje” – pisze Łukasz Moll w tekście *Wyemancypować widza z emancypacji* (Moll 2016: 2). „Widz może wyemancypować się tylko sam, a będzie to tym łatwiejsze, im prędzej kino społeczne abdykuje z wyzyna swojego pedagogicznego autorytetu” (Moll 2016: 2). Podkreśla, że „Rancière w *The Emancipated Spectator* bazuje na ideach [...] rozwiniętych w głośnej pracy *Le maître ignorant*, w której usiłował stworzyć podstawy dla prawdziwie egalitarnego modelu pedagogicznego” (Moll 2016: 2).

Te ważne związki polityki, sztuki i pedagogiki, których dostrzeżenie i interpretowanie umożliwiła koncepcja Rancière’a, to jeden z istotnych problemów współczesnej myśli społeczno-humanistycznej. Warto zauważyć, że w przypadku pedagogiki relacje te dotyczą nie tylko charakterystyki ról, ale też pedagogicznej misji sztuki. Owa zachęta do zaprzestania „natarczywego przypominania o dystansie” (Moll 2016: 2) łączy się z zasadniczo odmiennym traktowaniem i różnicy, i emancypacji. Rancière pokazuje, jak oto zamiar przezwyciężenia różnicy i dystansu może je odpowiednio podkreślić i utrwalić (Rancière 2007b). Na temat estetycznych

i politycznych wątków tego wyemancypowania z emancypacji wypowiadam się w innym miejscu (Reut [w przygotowaniu]). Tu chciałabym odnieść się do kilku kwestii znajdujących się w zacytowanych wyżej istotnych stwierdzeniach, które charakteryzują pracę Rancière'a. Po pierwsze do tego, że filozof „usiłował stworzyć podstawy dla prawdziwie egalitarnego modelu pedagogicznego” (Moll 2016: 2). Po drugie do tezy, że – jak uważa Moll – zdaniem Rancière'a „zakwestionowanie tej hierarchii [...] jest w zasadzie bardzo proste: wystarczy pojąć, że samo patrzenie też jest formą działania” (Moll 2016: 3). Po trzecie, że widz „może wyemancypować się tylko sam” (Moll 2016: 2). Do tych spraw wrócę w dalszej części mojej wypowiedzi, uzupełniając tę charakterystykę. Rozważenie tych zagadnień umożliwia bowiem zdekonstruowanie także pedagogicznej, wcale nieoczywistej, hierarchii.

Smutny? boom edukacyjny

Maciej Gdula, pisząc o „smutnym boomie edukacyjnym” (Gdula 2013), stwierdza, że studenci oczekują przede wszystkim zdobycia praktycznych, przydatnych na rynku pracy umiejętności.

Zdawałoby się – rozważa Gdula – że obecnie system jest o wiele bardziej otwarty niż kiedyś i przez wyższą edukację wiedzie ścieżka awansu. Tylko czy na pewno? [...] [Mamy oto raczej do czynienia z] potężną dewaluacją studiów. [...] Poza tym – kontynuuje autor – nierówności odtwarzają się w ramach systemu edukacji wyższej. Różnica między publicznymi a prywatnymi uczelniami jest tego najbardziej dobitnym wyrazem. Na pierwszych obowiązują bardziej wymagające programy nauczania, studenci mają lepszy dostęp do kadry naukowej i nie muszą płacić za studia, choć zazwyczaj pochodzą z rodzin o wyższym kapitale ekonomicznym i kulturowym. Na drugich studenci uczą się i są uczeni po łóbkach (Gdula 2013).

Wydawałoby się, że po wielu już latach funkcjonowania wielorakiej różnorodności – zarówno publicznych, jak i niepublicznych uczelni – takie stereotypowe podziały trudno będzie uzasadnić. Ale, jak widać w przedstawionym wywodzie, uzasadniać ich nie trzeba; wystarczy odwołać się do stereotypu (upowszechnianego, zwłaszcza medialnie w okresach rekrutacji kandydatów na studia). Zestawienie: „bardziej wymagające programy nauczania” kontra „uczenie po łóbkach” utrwała przeświadczenie, że wystarczy być uczelnią publiczną, by być wyżej cenioną. Czyżby ich „prywatność” była pojmowana jako niepodleganie „programów nauczania” obowiązującym wymogom, standardom, weryfikacjom, kontrolom, ministerstwu, Polskiej Komisji Akredytacyjnej itd.? A „płacenie”, zgodnie z powielaną przez media opinią, miałyby automatycznie skutkować obniżeniem wymagań i sprzyjaniem „gustom kupującego”? Co znaczy stwierdzenie, że to na publicznych uczelniach „studenci mają lepszy dostęp do kadry naukowej”? Zresztą i tak – pisze dalej autor – „coraz więcej studentów z «dobrych domów» wybiera naukę za granicą i w ten sposób podtrzymuje dystans wobec tych, którzy niedawno nie mieli wstępu na publiczne uczelnie” (Gdula 2013).

Czy można więc stwierdzić, że dla studentów o „niższym kapitale ekonomicznym i kulturowym”, z „gorszych domów”, a dodatkowo „uczonych po łebkach”, edukacja nie jest drogą awansu, a edukacyjny boom jest smutny? Na jakiej podstawie?

W dalszej części tej charakterystyki odnajdujemy stwierdzenie, że

powstała też presja, aby charakter części kierunków uniwersyteckich, gdzie prowadziło się przede wszystkim badania podstawowe, zmieniać w stronę studiów zawodowych [...]. Na filozofiach, socjologiach, psychologiach – czytamy – mnożą się zatem kursy komunikacji medialnej, psychologii biznesu albo marketingu. Ponieważ się mnożą, stają się coraz mniej wyjątkowe i nie „produkują” poszukiwanych specjalistów (Gdula 2013).

Sygnalizowaną tendencję rzeczywiście warto szczegółowo przeanalizować. Należy jednak już na początku zauważyć, że trudno sprowadzić powody tej tendencji do presji oraz „szerokiego napływu na studia ludzi z klasy średniej i tych, którzy przez studia chcą się do niej dostać” (Gdula 2013). Trzeba się bowiem przyjrzeć nie tylko tak ujętym oczekiwaniom tych, którzy studia wybierają, ale też szerszemu kontekstowi tej złożonej, niejednoznacznej i wieloetapowej przemiany. Są to zarówno dyrektywy i rozporządzenia władz edukacyjnych oraz ewolucje w szeroko pojmowanym obszarze edukacji, jak i pewien rodzaj debat (i pouczeń) o edukacji, które prowadzą i osoby zajmujące się tą dziedziną życia społecznego, i nieprofesjoniści.

Dominującym wątkiem w takich debatach jest zagadnienie praktyczności i przydatności wykształcenia. Kwestie te są często sprowadzane do wyposażenia studentów w umiejętność zastosowania gotowej wiedzy we wcześniej zdefiniowanych sytuacjach zadaniowych. Takie podejście możemy obserwować nawet wówczas, gdy dyskutujący „bronią” humanistyki i dyscyplin społecznych przed redukcjonizmem i ekspansjonizmem nauk ścisłych (traktowanych zresztą bardzo technicznie). Wskazują oni na przykład, że „humanista = inżynier od ludzi. Pomoże ci zaprojektować lepszą aplikację, firmę, budynek” (Napiórkowski 2015). A oto charakterystyka od innej strony: humaniści „będą zarabiać lepiej od informatyków. Firmy stawiają teraz na osoby z innym wykształceniem” (Bagiński 2018).

Humanisci zostaną bez pracy? To nieprawda, rozwój nowych technologii otwiera przed nimi nowe perspektywy [...]. Czytasz informacje o tym, że humaniści nie znajdują pracy, a przyszłość należy do informatyków? Wkurzają cię ich wygórowane pensje? Nie myśl o tym – programiści nie pozjadali wszystkich rozumów, a przed humanistami otwierają się lepsze perspektywy niż siedzenie w bibliotece i głodowe pensje w budżetówce. [...] Branża technologiczna, która tak zachłyszła się programistami, coraz szerzej otwiera się na humanistów. Okazuje się, że umiejętność tworzenia kolejnych linijek kodu to nie wszystko. Trzeba jeszcze wiedzieć, po co się to robi, dla kogo i jak to wszystko okiełznać (Bagiński 2018).

Określenie „okiełznać” nie pojawia się w takim wywodzie przypadkowo. Dobrze obrazuje ono zamiar (wydawałoby się, że już zdekonstruowany w krytykach dominacji takiego instrumentalizmu) doskonalenia mechanizmów technicznego panowania. Przypomina się jeszcze w takich wypowiedziach, że na przykład w marketingu, w branży PR „bardzo przydają się wiedza i umiejętności związane z prowadzeniem badań społecznych” (Bagiński 2018). Jest więc pocieszenie: „humaniści nie

wyginą”. Szansą na przeżycie dla humanisty (który wcześniej umiał tylko siedzieć w bibliotece) jest więc włączenie się w – uważane za jedynie ważne i przydatne, specyficznie jednak pojmowane – rynkowe działania.

Warto w tym miejscu podkreślić jeszcze jeden wątek rozważań o boomie edukacyjnym. Nie zgadzam się z twierdzeniami Gduli, że jeśli „na filozofiach, socjologiach, psychologiach mnożą się [...] kursy komunikacji medialnej, psychologii biznesu albo marketingu”, to znaczy, że „stają się [one] coraz mniej wyjątkowe i nie «produkują» poszukiwanych specjalistów” (Gdula 2013). Z samego faktu mnożenia się nie wynika brak przydatności. Wcale nie musi to też oznaczać, że takie studia przestają być, z tego właśnie tylko powodu, „wyzwaniem intelektualnym”, „okazją do poznania świata”, a stają się czymś „w rodzaju kursu, na którym przyswajając trzeba informacje i nauczyć kilku technicznych kompetencji” (Gdula 2013). Nie określono bowiem żadnej podstawy formułowania takich uogólnionych, radykalnych tez. „Tak wygląda druga strona upowszechnienia edukacji wyższej – konkluduje autor. – Jeśli ktoś nie zmieści się w szeroko otwarte drzwi, ma przechłapanie” (Gdula 2013).

Czy rzeczywiście jest tak – zapytajmy – że powodem tych wszystkich negatywnych zjawisk jest otwarcie uczelni, upowszechnienie edukacji? Czy na tym polega ów związek przyczynowo-skutkowy? Nie jest moją intencją niedostrzeżenie czy bagatelizowanie wskazanych zjawisk. Nie są one nowe i niezmiennie. Ich wielostronne analizy prowadzone przez pedagogów, socjologów edukacji i antropologów edukacji to już bogata bibliografia tych tematów (zob. bibliografia do Rutkowiak 2019). Wiemy z licznych badań, że współcześnie edukacja, wbrew optymistycznej tezie Johna Deweya, może nie tylko nie sprzyjać demokratyzacji i wyrównywaniu szans, ale wręcz może istniejące różnice wzmacniać i petryfikować. Ale czy to wszystko znaczy, że – jak konkluduje Gdula – „na upowszechnianiu wyższej edukacji niewielu tak naprawdę zyskało, a straty mogą być nieodwracalne” (Gdula 2013)? Na jakich podstawach opiera się przeświadczenie, że upowszechnienie wyższej edukacji i – jak się podkreśla – pojawienie się możliwości studiowania dla osób ze środowisk, które wcześniej nie wykazywały takich aspiracji, są właśnie przyczynami owych strat?

Uważam, że (właśnie w kontekście tych przemian) warto przyjrzeć się edukacji od innej też strony, z innym nastawieniem, z innymi wątpliwościami, innymi pytaniami, czyli – programowo taki zamiar określając –

jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się, lub może się dokonywać, zmiana skoncentrowana na urzeczywistnianiu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność. Wartości te konstytuują aksjologiczny fundament myślenia o demokracji jako zasadzie organizacji życia społecznego oraz sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. [...] Ukazujemy – piszą autorzy cytowanej publikacji – możliwe ujęcia edukacji jako jednocześnie narzędzia i przedmiotu [podkreślenie – M.R.] tego rodzaju zmiany (Gawlicz, Starnawski 2014: 12).

Uprzedzając częstą w takich sytuacjach krytykę, sprowadzającą przedstawione przeze mnie zestawienie do opozycji analiza realnych warunków *versus* teoretyczne (abstrakcyjne) postulaty i deprecjonującą przez to znaczenie owej teoretyczności,

podkreślam: cytowana praca zawiera „także odniesienia do badań terenowych” (Gawlicz, Starnawski 2014: 12).

Czy „wszystko jest we wszystkim”?

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że książką, którą posłużył się wykładowca literatury Joseph Jacotot (jego praca stanowi inspirację książki Rancière’a *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*) do nauki języka francuskiego były *Podróże i przypadki Telemaka syna Ulissesa*. Jest to powieść bogata w wątki mitologiczne, z rozległymi kulturowymi kontekstami. Motywy ważne, ciekawe i interesujące uczniów, angażujące ich chęć poznawania. Odnoszące się zarówno do historycznego kulturowego dziedzictwa i doświadczenia, jak i prowokujące namysł nad współczesnością. Podkreśla się też artyzm oraz stylistyczne bogactwo języka François Fénelona. Założenie Jacotota, że „wszystko jest we wszystkim” (*tout est dans tout*), można więc rozumieć jako podkreślenie tak właśnie rozumianego „wszystkiego”. Wszystko – można więc powiedzieć – to nie byle co.

Miejsca niezwykle

Od zawsze wiedziałam, że Warmia i Mazury to niezwykle miejsca. Mając możliwość niepospiesznego, wieloletniego, wakacyjnego, ale systematycznego i ukierunkowanego podróżowania (i to wcale nie po najmodniejszych, najbardziej zatłoczonych latem miejscowościach), mogłam doświadczać niezwykłości, zmienności i kulturowego bogactwa tych obszarów. Dawne Prusy Wschodnie to mieszanina kultur, stylów, języków, religii, narodowości; pamiątek przeszłości, oznak chęci zapomnienia o niej, a także zmieniających się w czasie przejawów przywracania pamięci i upamiętniania. Szczególnie ważne są tu takie formy pamiętania i upamiętniania, które są wyrazem lokalnych działań, pozostających niekiedy w wyraźnej niezgodzie z dominującymi nurtami polityki pamięci.

Marion Gräfin Dönhoff, dziennikarka, działaczka na rzecz niemiecko-polskiego pojednania, opisuje należące do jej rodziny Kwitajny koło Pasłęka w książce *Nazwy, których nikt już nie wymienia (Namen, diekeiner mehr nennt)*: „Być może największy stopień miłości to kochać, nie posiadając” – pisze Dönhoff (2001) o swojej „utraconej ojczyźnie”. Można tu bywać, wspomagać, nie egzekwując swoich praw do materialnej własności. I to właśnie mieszkańcy Kwitajn ufundowali w centrum wsi tak zwany Naroźnik Marion Dönhoff (Słodownik 2017). W kilku miejscowościach są organizowane polsko-niemieckie spotkania z przedwojennymi mieszkańcami tych małych ojczyzn. W prawie każdej większej wsi możemy odnaleźć ruiny dawnych posiadłości. Budynki, pałace, cmentarze celowo niszczone i zabytki odbudowywane. Ruiny usuwane (by nie przypominały przeszłości) zazwyczaj dużo

później niż w wielkich miastach. Historia zapominana, dewastowana, ale także – zwłaszcza po przemianach politycznych w 1989 roku – rekonstruowana. Są takie miejsca, którym próbowano przywrócić dawną świetność, jednocześnie udostępniając je publicznie, organizując spotkania nie tylko lokalne (na przykład ogrody i pałac w Galinach, pałac w Osiece); są takie, które po sprywatyzowaniu stawały się niedostępne, a zarazem niszczone niefachową odbudową. Warto też pamiętać, że za czasów PRL dla pracowników PGR „mieszkanie w pałacu” było określeniem deprecjonującym – oznaczało życie w najgorszych możliwych warunkach. Jeśli w tym pałacu mieściła się szkoła – było lepiej, jeśli szpital – jeszcze gorzej.

Transformacja ustrojowa dla tej grupy pracowników łączyła się ze szczególnie dramatycznymi skutkami. Przedstawiają to socjologiczne i pedagogiczne badania (zob. bibliografia do Rutkowiak 2019). Tragiczne losy mieszkańców tego regionu to także temat literackich opowieści, które próbują – poprzez opisanie życia bohaterów z małych społeczności, powiązanych złożonymi zależnościami – przedstawić dramatyzm codziennego zmagania się z nową, nierozumianą, nieprzyjazną rzeczywistością. Jedną z wielu takich opowieści jest książka *Niewolnicy muszą umrzeć* Jerzego Górczyńskiego (2012). To historia – można powiedzieć – o przerwanej smutnej, ale spójnej narracji. Nowa sytuacja egzystencjalna czyni „ludzi z pałacu” bezradnymi, zagubionymi. Można potraktować tę opowieść jako opis kontekstu rodzenia się i uzasadniania nowej przestępczości, marginalizacji, pogłębiania biedy. Można jednakże dostrzec w tych pogmatwanych losach niewyartykułowane wprost dążenia i zawody, aspiracje i wyrazy niewiary, zamiary i rezygnacje. Można też zauważyć, próbować rozumieć szanse, jakie daje edukacja. Można widzieć w obrazie tych wydarzeń nie tylko beznadziejny dramat, ale też upomnienie się, wyraz niezgody – nie tylko na taki los, ale też na krzywdy, które wyrządza obojętność wobec niego, oraz niezgody na przypisane, traktowane jako oczywiste, nierówności.

Te przykłady: prace zmierzające do odbudowy, upamiętnienia, a także spotkania, wspomnienia, opisy – to między innymi właśnie takie działania edukacyjne mogą być zarówno szansą wyrwania się z kręgu lokalnych niemożliwości, jak i umożliwieniem poznania, zrozumienia i docenienia lokalnych doświadczeń, a także uczenia się z nich. Uczenia się traktowanego nie tylko jako poznanie dziedzictwa i tradycji, ale także jako praca kontestowania przypisanych ról.

Warmiński pisarz, poeta i malarz Józef Jacek Rojek pisze, że

przegląd literackich czasopism może utrwałać przekonanie, że w polskiej poezji współczesnej funkcjonuje tylko kilku/kilkunastu twórców ze: Stolicy, Krakowa, Wrocławia czy Gdańska [...] a wszystkich pozostałych do nich się tylko porównuje, co jest ich błędem zasadniczym! [...]. A to nieprawda! I o takich twórcach, z dalekiej prowincji, właśnie chcę powiedzieć najwięcej – pisze Rojek – bo naprawdę warto, i jest o czym pisać. Jak chociażby o [...] powiatowej poetce [...] na Mazurach, gdzie Polska się kończy lub zaczyna od granicy z rosyjskim Kaliningradem (Rojek 2012).

Założenie, że powiatowość, prowincjonalizm, „ziemie nie całkiem odzyskane” to okoliczności i miejsca skazujące na wykluczenie, staje się oto przedmiotem takiej krytyki, która nie tylko nie godzi się na ustanowioną marginalizację, ale też

kwestionuje kryteria uznawania. Taki literacki głos to jeden z wielu głosów protestu, upomnienia się, wyraz niełatwego zamiaru zakwestionowania stereotypu, ukazania znaczenia i wagi niezwykle zróżnicowanej lokalności, kontestowania obiegowych opinii. To wykazanie nieadekwatności tych opinii, ale także krytyka kryteriów takiego wartościowania. Jest to jednocześnie pokazanie, na konkretnym przykładzie, jaką moc sprawczą mają owe hierarchizujące przesądzenia.

Czy więc po prostu „wszystko jest we wszystkim”? Czy – by dostrzec, rozumieć owo „wszystko” – niezbędne jest otwarcie się na – jakby powiedział hermeneuta – mowę dzieła? Rudolf Arnheim, mówiąc o architekturze, rozważa zagadnienie „niemego dzieła”. Doświadczamy go, ale nie widzimy, a widzenie to „wybitnie dynamiczne doświadczenie” (Arnheim 2016: 25).

Na plastyczne i architektoniczne wzbogacenie fasady budynku mają wpływ detale i padający od nich cień podkreślający cechy monumentalności. Bogactwo skontrastowanego cienia, jego nakładanie, zakrywanie i pozostawanie w ukryciu nabierają szczególnej ekspresji [...] a pod względem wzrokowym ruch najsilniej przykuwa uwagę (Arnheim 2016: 8).

Dzieło może przemówić. Ta gra zakrywania i odkrywania, nieoczywistość widzenia (i w jednostkowym dziele, i – dodajmy – w procesie historycznej interpretacji doświadczenia), ów „cień podkreślający cechy monumentalności” mogą mieć moc aktywizującą poznanie i samorozumienie. Dzieło wymaga jednak naszego działania. Relacja dzieło–odbiorca, aktor–widz, lektura–czytelnik, tradycja–uczestnik, mieszkaniec–otoczenie, nauczyciel–uczeń takiej aktywności wymaga. Nie jest to jednakże tylko jednorazowy akt uznania.

Nie wiemy, czego się uczymy

Zagadnienie „nierówności edukacyjnych”, wskazywanych przez badaczy zwłaszcza w sytuacji zmiany ustrojowej na terenach Warmii i Mazur, to – w rozważaniach Joanny Rutkowiak – punkt wyjścia do pracy niebiorącej „pod uwagę uczniowskich braków, które mogą być hamulcem w skutecznym nauczaniu i uczeniu się” (Rutkowiak 2019: 22). Autorka podkreśla, że „najcenniejszymi zasobami Warmii i Mazur nie jest natura czy dziedzictwo kulturowe, ale ludzie kultury i drzemiące potencjały społeczności lokalnej” (Rutkowiak 2019: 24). Świadectwo owego dziedzictwa, jak wiemy, może być bowiem niszczone, zapominane, ale też fałszowane. Może również stawać się narzędziem manipulacji i indoktrynacji. Wspomniane przeze mnie przykłady inicjatyw lokalnych, oddolnie podejmowanych działań, dostrzeganie i docenianie ważności miejsca, niepoddawanie się stereotypowo przyznawanym tożsamościowym identyfikacjom mogą obrazować zamiary „przemówienia własnym głosem”. Głosem obrazującym indywidualne, lokalne doświadczenie, ale takim, który nie jest przez nie zdeterminowany. Nie o „nieme dziedzictwo” zatem chodzi, ale właśnie o możliwość takiej niedeterminującej, złożonej relacji z owym

dziedzictwem, która stwarza szanse i niepodlegania (wyzwolenia), i zakotwiczenia, i interpretacji. Może więc być owym „wszystkim we wszystkim”.

Przedstawione przez Joannę Rutkowiak epizody: „Instruktorka”, „Mechanik samochodowy”, „Wmyśliłem się”, „Wymiana drapieżnika”, „Anglista na wsi” stanowią szczegółową dokumentację potencjału, pracy i zachowań emancypacyjnych. Warto podkreślić, że to właśnie owo wcześniejsze (uświadomione) „nie rozumiem”, tak istotne w hermeneutycznej pedagogice, może być zinterpretowane tu jako nie przeszkoda, ale zachęta do namysłu. Obcość, różnica, odległość, nierozumienie mogą utrudniać i zakłócać bezproblematyczne przyswojenie, ale tu właśnie jest źródło pytań.

Jak było możliwe to „wmyślanie się” i bycie „podróżnikiem umysłu”? Zapewne wymagało to „naruszenia utrwalonych porządków dydaktycznych”. Wymagało to też trudnej, twórczej pracy. Wspomniałam wcześniej, w rozważaniach o emancypacji, o trzech kwestiach, do których się teraz odniosę. Pierwsza to stwierdzenie Molla, że Rancière „usiłował stworzyć podstawy dla prawdziwie egalitarnego modelu pedagogicznego”. Druga, że – zdaniem Rancière’a – „zakwestionowanie tej hierarchii [...] jest w zasadzie bardzo proste: wystarczy pojąć, że samo patrzenie też jest formą działania”. Trzecia – że widz (uczeń/student) „może wyemancypować się tylko sam [podkreślenia – M.R.]”.

Po pierwsze: zamiast stwierdzenia, że Rancière „usiłował stworzyć podstawy dla prawdziwie egalitarnego modelu pedagogicznego” proponowałabym wskazanie na takie cechy jego pracy, które nie tyle dokumentują usiłowania tworzenia takiego modelu, ale raczej pokazują znaczenie kontrfaktycznego założenia o równości.

Po drugie: nie uważam, że „zakwestionowanie tej (także pedagogicznej) hierarchii [...] jest w zasadzie bardzo proste”. Doświadczenie Nauczycielki na terenie Warmii i Mazur dokumentuje, jak trudna, złożona jest to praca, jakich dokonań i kompetencji wymaga. Pokazuje też, jakiej wieloetapowej pracy dokonują studenci. Nie jest to prosty, jednorazowy, gołosłowny, nieproblematyczny akt zakwestionowania. I choć bez owego zakwestionowania hierarchiczności zmiana w tym obszarze nie może się dokonać, to widzimy też – a możemy to dostrzec, badając różne oblicza buntu – że nie dokonuje się ona jedynie w drodze jednostkowego aktu samostanowienia.

Po trzecie: czy widz (uczeń/student) „może wyemancypować się tylko sam”? Jeśli owo „sam” mielibyśmy rozumieć jako konieczną chęć, zamiar, pracę świadomego podmiotu, to oczywiście jest, że bez tej właśnie pracy nie może się ta przemiana dokonać. Nie można tego zrobić za kogoś, podobnie jak nie można kogoś „upodmiotowić”. A takie określenie znamy z pedagogicznych debat na ten temat. Nie można tego uczynić bez jego pracy, ale ważny jest także inny kontekst takiego stwierdzenia. Ten, kto „upodmiotawia”, podkreśla przecież i wzmacnia swoją moc. Jeśli jednak „sam” znaczyłoby: samotnie, samodzielnie, pojedynczo, to trudno byłoby się z tym zgodzić. Nie sam, tylko właśnie między innymi z Nauczycielką – już zupełnie inaczej usytuowaną. A także z innymi. Wszyscy (aktywni) uczestnicy tej sytuacji czegoś

ważnego się o sobie dowiadują, Nauczycielka również. A staje się to możliwe tylko w tej specyficznej relacji. To właśnie owe potencjały studenckie „nierozpoznane przez otoczenie”, jak pisze Joanna Rutkowiak, a także – można dodać – nierozpoznane niekiedy przez samych studentów „trzeba ożywiać drogą uprawiania dydaktycznych [wspólnych! – M.R.] prób” i razem „uruchamiać życie umysłu”. A „wyniki” tej drogi sytuują się niekiedy „zaskakująco daleko od nauczycielskich zamierzeń” (Rutkowiak 2019: 38). Uważam, pozostając w tej sprawie w niezgodzie z zasadami Krajowych Ram Kwalifikacji, że może to być jedna z najważniejszych, najcenniejszych i najciekawszych sytuacji, jakie przydarzają się i pedagogom, i studentom.

Literatura

- Arnheim R., 1978, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Arnheim R., 2016, *Dynamika formy architektonicznej*, tłum. A. Grzeliński, D. Juruś, Łódź: Wydawnictwo Oficyna.
- Bagiński K., 2018, *Będą zarabiać lepiej od informatyków. Firmy stawiają teraz na osoby z innym wykształceniem*, INNPoland, <https://innpoland.pl/140637,beda-zarabiac-lepiej-od-informatykw-firmy-stawiaja-teraz-na-osoby-z-innym-wyksztalaniem> [dostęp: 12.11.2019].
- Dönhoff M., 2001, *Nazwy, których nikt już nie wymienia*, Olsztyn: Wydawnictwo Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa Borussia.
- Gawlicz K., Starnawski M., 2014, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gdula M., 2013, *Smutny boom edukacyjny*, Kontakt: dwutygodnik internetowy, <https://magazynkontakt.pl/smutny-boom-edukacyjny/> [dostęp: 10.12.2019].
- Górczyński J., 2012, *Niewolnicy muszą umrzeć*, Olsztyn: Edytor „Wers”.
- Gwizd-Leszczyńska A., [b.d.], *Architektura jako farmakon przestrzeni*, maszynopis.
- Moll Ł., 2016, *Wyemancypować widza z emancypacji (Jacques Rancière, „The Emancipated Spectator”)*, „Opcje 1.1”.
- Napiórkowski M., 2015, *Humanistyka dzisiaj. Semiotyka komercyjna*, Mitologia Współczesna, <https://mitologiawspolczesna.pl/humanista-inzynier-od-ludzi-pomoze-ci-zaprojektowac-lepsza-aplikacje-firme-budynek/> [dostęp: 12.11.2019].
- Rancière J., 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Rancière J., 2007a, „Sztuka tego, co możliwe”, Jacques Rancière w rozmowie z Fulvią Carnevale i Johnem Kelseyem [w:] *idem, Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyla, P. Mościcki, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Rancière J., 2007b, *Widz wyemancypowany*, tłum. A. Ostolski, „Krytyka Polityczna” nr 13.
- Reut M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Reut M., [w przygotowaniu], *Emancypacja i subwersja*.

- Rojek J.J., 2012, *Strony świata*, Miesięcznik Literacki Akant, <http://akant.org/archiwum/87-archiwum-miesiecznik-literacki-akant-2010/akant-2010-nr-9/1211-jozef-jacek-rojek-strony-wiata> [dostęp: 10.12.2019].
- Rutkowiak J., 2019, *Rancière'owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczenie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej*, „Ars Educandi” nr 16.
- Słodownik L., 2017, *Czerwona hrabina z Kwitajń. Z kart historii*, „Dziennik Elbląski”, <https://dziennikelblaski.pl/475554,Czerwona-hrabina-z-Kwitajń-Z-kart-historii.html> [dostęp: 10.12.2019].

Streszczenie

Autorka wychodzi od powiązania wymiaru estetycznego i pedagogicznego koncepcji Rancière'a, w szczególności zwracając uwagę na projekt „emancypacji od emancypacji”. Następnie odnosi tę ramę konceptualną do kwestii egalitaryzacji edukacji i, wchodząc w polemikę z krytyką tego zjawiska, odwołuje się do analiz Rutkowiak, aby dzięki nim uzupełnić perspektywę naszkicowaną przez Rancière'a.

Słowa kluczowe

Rutkowiak, Rancière, emancypacja, egalitaryzacja edukacji

Summary

*We don't know what we are learning:
An essay against a decreed inequality*

The author departs from the link between the aesthetic and pedagogical in Rancière's philosophy. In particular she turns to his idea of “emancipation from emancipation”. This conceptual frame is then referred to the phenomenon of the egalitarianization of education – erroneously criticised by some. Finally the author refers to the article by Rutkowiak in order to supplement the perspective depicted by Rancière.

Keywords

Rutkowiak, Rancière, emancipation, egalitarianization of education

Tomasz Szkudlarek
ORCID: 0000-0001-9308-7106
Uniwersytet Gdański
tomasz.szkudlarek@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.03>

Emancypacja podmiotów, które (nie) umieją mówić

Joanna Rutkowiak pisze o sobie, że jest „tradycyjnym ideowcem edukacyjnym deklarującym egalitaryzm”, ale doświadczonym „w relatywnie elitarnym środowisku akademickim” (Rutkowiak 2019: 27). Pisze jednocześnie, że kształcenie polega na „wprowadzaniu ludzi na poziom intelektualny o określonym standardzie” (Rutkowiak 2019: 21). Prawdopodobnie takie rozumienie kształcenia – wraz z „elitarnie wyhodowanym” egalitaryzmem – miało wpływ na to, w jaki bezwzględny sposób traktowała swoich „peryferyjnych” studentów i jak „oburzające” było dla niej doświadczenie ich niekompetencji. A zarazem także na to, jak oburzająca dla owych studentów okazała się bezwzględność wykładowczyni. To wzajemne oburzenie stanowi punkt wyjścia dla zaistnienia opisanej w tekście sytuacji, przybierającej wyraziście pedagogiczny charakter w momencie swoistego przebudzenia, którego autorka doświadcza po słowach jednej ze studentek – dodajmy, studentki prawdopodobnie wyeliminowanej przez podobnie wymagających wykładowców (a być może przez samą autorkę). „Pani musi to wytrzymać” – mówi – rób swoje, nauczycielko, będziemy odpadać, będziemy się oburzać, ale nie przestawaj. Za tym epizodem następują kolejne. Jest ich zaledwie kilka, ale ujawniają one nieoczekiwane, trudne do wyobrażenia (a na pewno do zaplanowania) konfiguracje sytuacji edukacyjnych, niespodziewane taktyki i niezakładane efekty. Jedna studentka chce zrozumieć Feyerabenda, ponieważ treść każdego wykładu musi zreferować babci. Inny student doznaje wglądu w strukturę metodologii badań naukowych, gdy zauważa ich funkcjonalne podobieństwo do konstrukcji silnika spalinowego. Ostatecznie – jak się okazuje – w „niemożliwym” środowisku, przy „niemożliwej” konfiguracji intencji nauczycielki i oczekiwań studentów, a zapewne także dzięki bezwzględnej konsekwencji wykładowczyni ignorującej niemożliwość zawiązania relacji edukacyjnej, jakaś edukacja mogła się jednak przydarzyć. Joanna Rutkowiak interpretuje całość tego doświadczenia w perspektywie Rancière’owskiej tezy o konieczności

ignorowania nierówności. Przekłada się to na przyjęcie kontryfaktycznego założenia równości wszystkich inteligencji (założenia wcale nie powierzchownego, jak pisze autorka – uznałbym je raczej za beczelnie bezwzględne) i także Rancière'owskiego rozumienia emancypacji. Taka perspektywa interpretacyjna jest oczywiście produktywna. Chcę jednak tutaj rozpocząć dwutorową dyskusję. Po pierwsze, chcę spytać, w jakiej mierze przedstawione doświadczenie mieści się w optyce filozofii Jacques'a Rancière'a. Po drugie – na ile sama ta filozofia jest w stanie „ogarnąć” specyfikę współczesnych kontekstów edukacji. Opisana przez Joannę Rutkowiak sytuacja będzie tu pretekstem do zapytania o bardziej tradycyjnie pojmowaną ignorancję – też przecież obecną w tekście autorki.

Po pierwsze zatem, zmierzam do tego, że wizja Rancière'a jest tutaj nałożona na doświadczenie, które nie w całości – a przede wszystkim nie w każdej jego fazie opisanej w artykule – jest z nią spójne. Jak bowiem połączyć zacytowane na początku rozumienie kształcenia jako wprowadzania ludzi na „poziom intelektualny o określonym standardzie” (gdzie określony poziom inteligencji najwyraźniej ma się pojawić w efekcie owego wprowadzania) z założeniem równości inteligencji? Być może dlatego Joanna Rutkowiak pisze o „powierzchnowości” tego Rancière'owskiego założenia. Jak wspominałem, nie wydaje mi się to trafne. Nieprawdziwość założenia równości (jego „kontryfaktyczność”) nie jest bowiem skutkiem przeoczenia czegoś istotnego; ma ono bowiem u Rancière'a charakter performatywny – nie tyle ujmuje ono to, co jest, ile umożliwia zaistnienie sytuacji edukacyjnej przerywającej dystrybucję nierówności. Trzeba je zatem rozumieć w świetle Rancière'owskiego pojmowania polityki, która – w odróżnieniu od codziennej pracy „policji”, czyli „usprawniania” funkcjonowania społeczeństw w zgodzie z ustabilizowanymi regułami klasyfikacji, co oczywiście jest zarazem procesem stabilizowania owych reguł – ma zawsze charakter negatywny, jest aktywnym kwestionowaniem tego rodzaju struktur właśnie poprzez występowanie z pozycji równości. Inaczej mówiąc, w działaniu politycznym nie ma sensu dążenie do równości, kształcenie dla niej ani domaganie się jej: trzeba zabrać głos (dosłownie zabrać – bez proszenia o zgodę, wtrącając się, zabierając czas i przestrzeń komuś, kto nas nie zauważa); zabrać głos, którego nam się odmawia. W tym dopiero kontekście założenie równości inteligencji ukazuje swój radykalizm.

Kolejna kwestia jest szersza i wiąże się z moją wcześniejszą obserwacją (Szukdlarek 2016, 2017, 2019), że taki performatywny radykalizm nie dotyczy jedynie eksponowanego przez Rancière'a casusu Jacotota. Wskazywałem na to, że może on być warunkiem jakiegokolwiek sensownie pojmowanej edukacji. Założenia naturalnej dobroci każdego człowieka u Rousseau, powszechnej „wykształcalności” człowieka (*Bildsamkeit*) u Herbarta, możliwości resocjalizacji czy osiągnięcia sprawności w działaniach rewalidacyjnych również można potraktować jako założenia kontryfaktyczne, nieprawdziwe w punkcie wyjścia. Są one jednak warunkiem podjęcia działań, które dają szansę weryfikacji takich założeń. Rancière rozumie ten termin w jego etymologicznym sensie – *veri facere* oznacza „zrobić prawdziwym”. Nie chodzi zatem o epistemologiczne, a o performatywne rozumienie prawdziwości:

tylko zakładając równość, będą działać jako równi i tym samym uczynię – retroaktywnie, wstecznie – to założenie prawdziwym. Ujmując to od strony nauczyciela – tylko ignorując nierówność (inteligencji), stworzę przestrzeń do inteligentnego działania. Dokładnie tak ujmuje swoje doświadczenie Joanna Rutkowiak, chociaż w jej tekście pojawiło się także odwołanie do tradycyjnie pojmowanego wyrównywania, kompensowania i podobnie opisywanych działań w logice deficytu.

Nieco obok kwestii pojmowania równości *versus* wyrównywania inteligencji, w przedstawionym materiale empirycznym znajdujemy jeszcze jeden interesujący wątek wiążący się z filozofią emancypacji Rancière'a. Podstawowym argumentem używanym przez tego myśliciela na rzecz tezy o powszechnej równości inteligencji jest obserwacja, że w procesie edukacji nigdy nie będziemy wymagać od uczniów czy studentów niczego bardziej złożonego niż już przez nich osiągnięte – i to bez żadnej systematycznej interwencji pedagogicznej – opanowanie rodzimego języka. Skoro samodzielne przyswojenie sobie tak złożonego systemu było możliwe, skoro jednostki są podmiotami mówiącymi, to mają już wszystko, co niezbędne, aby uznać je za podmioty inteligentne i – zwłaszcza w warunkach państwa demokratycznego – wolne. To bardzo uogólniona argumentacja i szczegółowe przypadki nie mają na nią większego wpływu. Jednak w wypowiedzi jednego ze studentów Rutkowiak znajdujemy interesujące w tym kontekście stwierdzenie sformułowane przy okazji dyskusji na temat ewaluacji pisemnych prac egzaminacyjnych:

Wydawało się nam, że na egzaminie trzeba coś napisać i egzaminator powinien docenić ten wkład, nawet jeśli odpowiedź nie jest dobra, bo coś się napisało. Dopiero na poprawkowym ogarnialiśmy, że jest inny związek między pytaniami a odpowiedziami i w ogóle w rozmowach ludzi (Rutkowiak 2019: 21).

Co to znaczy – w szczególności w odniesieniu do Rancière'owskiej figury „podmiotu mówiącego”? O jakim władaniu językiem jest tu mowa – i jak ma się ono do relacji pedagogicznej? Chcę wykorzystać ten *casus* jako pretekst do zastanowienia się nad argumentacją Rancière'a. Ale najpierw wzmocnijmy to pytanie cytatem z wypowiedzi młodego człowieka – bynajmniej nie pochodzącego ze środowiska peryferyjnego – absolwenta elitarnego liceum z dyplomem międzynarodowej matury, syna lekarzy, biegle mówiącego kilkoma językami. W wywiadzie udzielonym Katarzynie Świerczyńskiej – dotyczącym specyfiki kulturowej pokolenia Z, od dzieciństwa żyjącego online – znajdujemy taki fragment:

- Porozmawiamy o komunikacji. Jak z wami rozmawiać?
- To trudne. Pokolenie Z ma z tym duży problem. Często mamy trzystu znajomych w sieci zamiast trzech bliskich w rzeczywistości.
- Ty chyba nie masz z tym problemu?
- Nieprawda. Ciągłe się tego uczyć. Umówiliśmy się na spotkanie, bo poprosiłaś o nie. Potrafię sam wygłosić prelekcję, choć początki były trudne, ale podnieść rękę i zadać pytanie? To już nie bardzo. Nie umiem podejść do obcej osoby i jej zaczepić, zagadać. *Small talking*? To jest dla nas abstrakcja, coś strasznego. O tym, czy chcesz umówić się z dziewczyną, decydujesz, przesuwasz jej zdjęcie w prawo lub lewo (Świerczyńska 2019).

Kim są te dwa „mówiące podmioty”? Czy reprezentują one jakieś wspólne i ogólnejsze zjawisko? Każda z tych wypowiedzi może być włączona w obręb kwestii identyfikowanych w badaniach społecznych. Z jednej strony znajdujemy tu ślad zrytualizowanego używania języka, prawdopodobnie skupionego wokół funkcji fatycznej (komunikacja skoncentrowana na podtrzymywaniu samego procesu komunikacji) i jednocześnie pojmowanego jako fizyczna praca, jako komunikacja podlegająca logice ekwiwalentnej wymiany: ja coś mówię – ty coś mówisz. W przypadku komunikacji za pomocą pisma dołącza się do tego wysiłek pisania zasługujący na uznanie i wypłatę w postaci oceny: „coś się napisało” – zatem inni powinni „docenić ten wkład”. W takich wymianach nie chodzi o treść przekazu. To „small talk”, o którym mowa w drugim z przytaczanych tu przypadków. Student Joanny Rutkowiak zwraca uwagę na aspekt języka (a pisma w szczególności) bardzo chętnie pomijany w refleksji pedagogicznej, a jeszcze skwapliwiej w klasycznie uprawianej humanistyce. To ciało pisze, piśmienność i alfabetyzacja wymaga fizycznego mozołu, wręcz „przerobienia” ciała w sposób umożliwiający długotrwałe unieruchomienie, podtrzymywanie nieustannie słabnącej uwagi i nauczenie się niezauważalnych dla otoczenia sposobów rozładowywania mięśniowych napięć (przeciąganie się, wiercenie się, napinanie mięśni nóg pod stołem itp.), przy zachowaniu pozorów skupionego unieruchomienia; nauczenie się precyzji mikroruchów dłoni i niewywołującej bólu pozycji ramion, bioder i nadgarstka itd. Tego rodzaju fizyczne wymiary pisma przywołuje Marta Rakoczy (2018) w swoich studiach nad piśmiennością. Jednocześnie pismo – a przede wszystkim kompozycja ciał „piszących” i „niepiszących” (ręka humanisty *versus* ręka drwala) jest znakiem politycznej hierarchii i społecznej przynależności, swojskości albo obcości. W świetnej pracy dotyczącej funkcjonowania szkoły w Amazonii Tarczyjusz Buliński (2018) analizuje praktyki pisma, które są kierowane nie tyle na używanie go w celach komunikacji, ile na kopiowanie zachowań „ludzi pisma”. Badacz obserwował na przykład mozolne kopiowanie, a raczej „przerysowywanie” tekstów z tablicy i podręcznika do szkolnych zeszytów, które nigdy potem nie były przeglądane i lądowały w błocie. Nie chodziło w tym procesie o żaden „zapis”, o coś, co miałyby być potem czytane – treść pisma nie miała tu znaczenia. Na jednej z obserwowanych przez Bulińskiego lekcji nauczyciel przepisywał na tablicy fragmenty wstępu z podręcznika wiedzy o społeczeństwie. Dotyczyły one różnic między jego pierwszym i drugim wydaniem, które uczniowie następnie przepisywali do zeszytów... i były to jedyne fragmenty podręcznika „przerobione” (z druku na pismo odręczne) w ramach przedmiotu. W interpretacji Bulińskiego taka praktyka pisania staje się zrozumiała jedynie w perspektywie specyfiki relacji „ludzi puszczy” z „ludźmi miasta”. Tak jak w czasie polowania myśliwy musi się zachowywać jak tropione zwierzę, tak i w toku transakcji handlowych z „miastem” człowiek puszczy musi ukryć się w jego społecznym pejzażu jako nieodróżnialny element. Musi zatem opanować kody cielesności miejskiej kultury, w których piśmienność jest elementem niezbywalnym. W takim kontekście mówienie może rzeczywiście skupiać się na funkcji fatycznej (mówimy,

aby mówić dalej, aby w ten sposób zaznaczać współobecność – Martin Heidegger [2004] nazwałby to „gadaniną”, czymś przeciwnym mowie w rejestrze autentyczności), a pisanie staje się elementem podobnie usytuowanego rytuału zaznaczania współobecności: coś się napisało i oczekuje się stosownej na to reakcji; reakcji uznania obecności.

Co ciekawe, dobrze wykształcony człowiek pokolenia Z (zob. fragment wywiadu Katarzyny Świerczyńskiej) właśnie z tym elementem kulturowej komunikacji zdaje się mieć problem największy. „*Small talking?* To dla nas abstrakcja, coś straszego”. Społeczne relacje z fizycznymi ciałami ludzi to relacje z obcymi, które trzeba „zakodować” w sposób umożliwiający nawiązywanie transakcji (zakupów albo prezentacji w środowisku szkoły – o obu tych obszarach mowa jest w wywiadzie) i to kodowanie obejmuje szereg niewerbalnych, wizualnych strategii komunikacji: staranny ubiór (markowe buty i odzież, rozmówca żali się, że w szkole uczy się detali, które natychmiast może znaleźć w telefonie, a nie potrafi wyprasować koszuli) i nieustanne testowanie wizerunku jako płaszczyzny nawiązywania więzi (randka na Tinderze zawiązywana przez selekcję twarzy potencjalnych partnerek albo – również wspomniane w wywiadzie – „wrzucanie na Instagram” własnych zdjęć z nerwowym oczekiwaniem na liczbę lajków). Funkcja fatyczna – nawiązywanie i podtrzymywanie więzi – przeniosła się do świata wirtualnego. Komunikacja w świecie realnym najłatwiej realizuje się zaś w starannie sformalizowanych ramach behawioralnych (przedstawienie uprzednio przygotowanej prezentacji – w markowych butach i wyprasowanej koszuli), które mogą przykryć lęk przed kontaktem z realnością drugiego człowieka i przed ekspozycją nieobudowanego przygotowanym wizerunkiem „ja”. To komunikacja naznaczona dramatycznym lękiem: „Potrafię sam wygłosić prelekcję [...] ale podnieść rękę i zadać pytanie? To już nie bardzo”. Jednocześnie cały ten konglomerat przemieszczeń wywołuje (również wspomniany w wywiadzie) potężny głód akceptacji. Potrafię sobie wyobrazić, że dzieci pokolenia Z staną się bardzo łatwym łupem charyzmatycznych manipulatorów. Wystarczy okazać im akceptację, zaproponować silne przeżycie realności fizycznego doświadczenia w ściśle sformalizowanej ramie, która pozwoli na zaznanie cielesnej bliskości wolnej od ryzyka ekspozycji „nieubranego ja”. Czy można się dziwić popularności klas mundurowych, organizacji paramilitarnych i „armii Macierewicza”?

Ta pobieżna i oczywiście ryzykowna interpretacja zmierza do zarysowania pewnej wątpliwości dotyczącej Rancière'owskiej wizji „podmiotu mówiącego” jako podmiotu indywidualnej emancypacji i – co dla Rancière'a bardzo ważne – demokratycznej polityki. O ile argument, że skoro dziecko opanowało zdolność mówienia, to jest w stanie samodzielnie opanować cokolwiek, zdaje się dziś łatwy do utrzymania – szczególnie w świetle współczesnych technologii – to już wiązanie tej argumentacji z emancypacją, a podmiotu mówiącego z polityką, może łatwo wylądować na mieliźnie. Nie tylko dlatego, że „umundurowanie”, niemal militaryzacja pragnienia podmiotowości to najodleglejsze antypody marzenia demokratycznego, ale także dlatego, że ruchy bliskie ideałom demokracji – jak niedawny ruch oburzonych,

a dziś na przykład strajk klimatyczny – mogą mieć w kontekście obecnych polityk mowy i pisma walor raczej terapeutyczny niż polityczny: wyczerpią się w momentalności wydarzenia fizycznej, cielesnej bliskości niewymagającej ryzyka ekspozycji siebie – ryzyka podniesienia ręki i zadania pytania.

Wracając do edukacji – tym bardziej znaczące stają opisane przez Joannę Rutkowiak przypadki (w podwójnym sensie tego słowa: zdarzenia incydentalne i niezaplanowane). Edukacja ewidentnie ma w dzisiejszym świecie mnóstwo do zrobienia i nie chodzi chyba o naukę prasowania koszul (to na pewno można znaleźć w sieci). Pogardzana przez Heideggera „gadanina” ma fundamentalne znaczenie w tworzeniu zbiorowości (perspektywa jakoś tajemniczo, szczególnie w kontekście faszystowskiego „epizodu” w biografii tego autora, w jego myśli nieobecna); „się mówi” razem, banał (w sensie oddawanym przez angielskie *commonplace*) to nie tylko *topos koinos* antycznej retoryki; to dosłownie budulec miejsc wspólnych ludzkich przestrzeni. Warto jednak próbować przywrócić komunikacji sens wykraczający poza potwierdzanie bycia razem, sens poznawczy wykraczający poza warstwę informującą, że „tu jestem, taki sam jak wy”, sens analityczny i krytyczny. Zadbać zatem o odpowiedzialność za słowa – a ta wymaga świadomości tego, że także (a może zwłaszcza) powtarzany rytualnie banał ma charakter performatywny, że wytwarza określony kształt wspólnej przestrzeni, z właściwymi jej wykluczeniami i drogami przyzwolenia na przemoc wobec innych. Chodzi zatem nie tylko o bycie razem – w przestrzeni wirtualnej lub fizycznej, ze wszystkimi wynikającymi z tego napięciami, wyzwaniem i trudnościami – ale też o jakość tego bycia i o to, kto i dlaczego zostanie z niego wykluczony. Znamienny jest tutaj kolejny *casus* studentki uczelni medycznej (zatem osoby zdolnej do myślenia i mówienia „w kodzie rozwiniętym”), która zamieściła w mediach społecznościowych pełen wulgaryzmów wpis na temat „zajmującej jej miejsce” w pociągu Ukrainki. Po wszczęciu postępowania dyscyplinarnego w uczelni i wobec perspektywy dochodzenia prokuratorskiego studentka napisała: „Przepraszam, nie myślałam, po prostu jestem głupia” (Czerniszewska 2019). Ta ostatnia konstatacja zapewne odnosi się do zauważonej w poprzednio przytaczanym wywiadzie samotności i nieumiejętności radzenia sobie z realnymi spotkaniami; do faktycznego używania mowy w intencji współudziału we wspólnocie – w jakiejkolwiek wspólnocie, która zechce nas zaakceptować. Nacjonalizm i ksenofobia, tak wyraziście wyeksponowane we wpisie przyszłej lekarki, mogą być częścią tej układanki: pragnieniem redukcji złożoności świata, którego i bez imigrantów „nie ogarniamy”, w którym musimy się zasłonić maską wyprasowanej koszuli i przygotować do prezentacji, w którym zakładamy, że samo mówienie i pisanie – czegokolwiek – zasługuje na uznanie, bo „coś się napisało”. Dramatycznie tu brakuje połączeń między swobodnie – chciałoby się powiedzieć bezkarnie, bez sankcji w postaci negatywnych reakcji otoczenia – tworzonymi wspólnotami lajków i realnymi przestrzeniami świata, w których ludzie są różni, mają fizyczne ciała, które mogą być „do żywego” dotknięte. Pora na lekcje odpowiedzialności za słowa; na budowanie połączeń. Nie da się tego zainicjować bez nauczania,

bez skonfrontowania fizycznie osamotnionych jednostek – dopieszczających się poczuciem akceptacji w starannie odizolowanych bąblach społecznościowych mediów – z innymi ludźmi, z kimś spoza sfery lajków i zrytualizowanych form współobecności. Dobitnie zwraca na to uwagę Gert Biesta (2017). Bez wyjścia poza uczenie się, poza konstruktywistyczne immanencje, poza „siebie”, Rancièreowska emancypacja podmiotów mówiących nie wykroczy poza narcystyczne uwalnianie się od lęku przed innymi. Polityka, a zwłaszcza demokracja, do niczego w takim świecie nie jest potrzebna. Dlatego może być tak łatwo przejęta przez demagogów wirtualnej rzeczywistości: niezauważalnie, bez oporu, z obojętnością – bo przecież „naszych” wirtualnych miejsc polityka w żaden sposób nie dotyczy, prawda?

Warto zatem przeczytać raport „z peryferii” przedstawiony przez Joannę Rutkowiak nie tylko z perspektywy Rancière’a rozumienia emancypacji, ale i przez pryzmat ponownych odkryć nauczania. Odkryć będących wyrazem sprzeciwu Gerta Biesty wobec dominujących dziś konstruktywistycznych wizji uczenia się. Nie mam wątpliwości, że nauczycielskie doświadczenie Rutkowiak świetnie ilustruje perspektywę badacza. Nawiasem mówiąc, Biesta również chętnie korzysta z idei Rancière’a.

Literatura

- Biesta G.J.J., 2017, *The Rediscovery of Teaching*, London: Routledge.
- Buliński T., 2018, *Szkoła w amazońskiej puszczy: formy i znaczenie edukacji w społecznościach tubylczych na przykładzie Indian Eñepá z Wenezueli*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czerniszewska D., 2019, *Olsztyn: Studentka medycyny wyzywała Ukrainkę. Sprawa trafiła do prokuratury*, WP Kobieta, <https://kobieta.wp.pl/olsztyn-studentka-medycyny-wyzywala-ukrainke-sprawa-trafila-do-prokuratury-6449568091355265a> [dostęp: 10.12.2019].
- Heidegger M., 2004, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa: PWN.
- Rakoczy M., 2018, *Polityki pisma. Szkice plenerowe z pajdocentrycznej nowoczesności*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rutkowiak J., 2019, *Rancièreowskie interpretacje emancypacyjne: doświadczenie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej*, „Ars Educandi” nr 16.
- Szkudlarek T., 2016, *On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society*, London–New York: Routledge.
- Szkudlarek T., 2017, *Teoria jako ontologiczna retoryka: Rousseau i krystalizacja dyskursu pedagogicznego*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja” nr 2.
- Szkudlarek T., 2019, *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political*, „Studies in Philosophy and Education” vol. 38, iss. 4.
- Świerczyńska K., 2019, „Jesteśmy skrzywdzonym pokoleniem. Królikami doświadczalnymi”, *Magazyn TVN24*, <https://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/jestesmy-skrzywdzonym-pokoleniem-krolikami-doswiadczalnymi,246,4263> [dostęp: 10.12.2019].

Streszczenie

W swojej odpowiedzi na artykuł Joanny Rutkowiak autor wskazuje na różnice pomiędzy opisywanymi doświadczeniami nauczycielki w prowincjonalnej szkole wyższej a niektórymi elementami koncepcji Rancière'a. Prowadzi go to do krytyki Rancière'a pojmowania emancypacji, które pozostaje problematyczne wobec specyfiki generacji Z oraz narastających tęsknot za autorytaryzmem.

Słowa kluczowe

Rutkowiak, Rancière, pokolenie Z, emancypacja

Summary

Emancipation of subjects that can(not) speak

In his response to the article by Joanna Rutkowiak, the author explores the differences between her testimony as a teacher in a provincial university and Rancière's philosophy. This leads him to a critique of Rancière's idea of emancipation – which is seen as problematic in relation to generation Z specificity and an increasingly significant tendency of a longing for authoritarianism.

Keywords

Rutkowiak, Rancière, generation Z, emancipation

Oskar Szwabowski
ORCID: 0000-0002-7464-0081
Uniwersytet Szczeciński
o.szwabowski@gmail.com

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.04>

Zmiksowani(e) i dydaktyczne stawianie się

Joanna Rutkowiak wskazuje na istotną rzecz – na naszą hybrydowość teoretyczno-praktyczną. Opisywany przez nią proces stawiania się wraz ze studentami czymś innym, niż się było, ujawnia wielość sił, które sprawiają, że jesteśmy skazani na transformowanie złożeń. Radykalne cięcia, wierność paradygmatowi, religijny przeskok do innego świata jest w istniejących instytucjach jedynie teoretycznym mitem. Mitem, który z jednej strony może rozpalać pragnienia zmiany, ale potraktowany zbyt ortodoksyjnie może wzbudzać poczucie rozpacz. W niektórych zaś próbach skoku wiary może prowokować konflikty z zarządcami instytucji.

Rutkowiak poprzez swoje opowieści, pracę nad własnym stawianiem się pokazuje, że teoretyczne ujęcie paradygmatyczne w dydaktyce, proponowane przez Dorotę Klus-Stańską (2018), jest czymś, co nie pozwala nam wyjaśnić naszych praktyk, ani nie jest do końca pomocne w ramach konkretnej pracy. Zamiast myśleć teorią o praktyce, lepiej myśleć praktyką o teorii. O ile w pierwszym przypadku to, co teoretyczne, jest wzorem, punktem oceny i czymś zastygłym, o tyle w drugim teoria jest elementem praktyki, plastycznym, modyfikowanym w zależności od potrzeb i konkretnych wydarzeń – nie stanowi kryterium klasyfikowania i oceniania, a raczej wspierania, rozumienia i facylitowania opowieści oraz praktyk. Zwłaszcza, że kształcenie jest nieprzejrzystym, chaotycznym procesem, w którym nigdy do końca nie wiadomo, co się dzieje (Waite 2014; zob. Klus-Stańska 2010).

W tym bałaganie, chaosie, wśród zatartych konturów, amorficznych kształtów, pocących się ciał, mamrotania i rwanych zdań, jąkania się i nieporozumień, opowieści są sposobem nadawania sensu, próbą ustanowienia porządku. Może też w nich pobrzmiwać pragnienie uczenia się na błędach. Nasze *self* jest wytwarzane w ramach zróżnicowanych sieci. W ramach tychże złożeń nasze sprawstwo jest inicjowane i jednocześnie blokowane. Opowieści pozwalają nam dostrzec systemy produkcji oraz możliwości hakowania, zakresy modyfikacji i możliwości ucieczki. Pragnienia

się ścierają i tworzą „skundlone byty” biegające po zakurzonych korytarzach, jak i wyskakujące co chwilę przez okno na łąkę bądź bagniste tereny.

Pragnienia nawet jednego podmiotu wylaniającego się w ramach popękanych złożów są zróżnicowane: pragnienie bycia akademikiem, pragnienie bycia emancypującym edukatorem, pragnienie bycia z „nimi”, pragnienie zerwania relacji, pragnienie bycia z kimś innym, pragnienie zachowania, pragnienie zmiany. Pragnienia studentek i studentów nasiąknięte medialnymi opowieściami, historiami rodzinnymi, koleżeńskimi, karmiących swoje marzenia i swoje przesady, w których mającą pragnienia rodziców, pracodawców, polityków... Pragnienia instytucji materializujące się w układzie sali, planie zajęć, podziale godzin. Pragnienia instytucji płynące szeptem zwierzników, rozbrzmiewające w oficjalnych komunikatach, a czasami powtarzane przez ciała studentek, studentów, wykładowców – w tym przez nas samych.

Kakofonia dziwaków, kakofonia znaczeń. Znajdujemy się na granicy *Cacotopic Stain*, przestrzeni(?) początku (pre)tworzenia, Momentu, który zagraża naszej tożsamości stworzonej przed lustrem, naszej spójnej opowieści o nas samych i naszym rozumieniu praktyki jako przejrzystego projektu. Przestrzeń Momentu stanowi schronienie dla partyzantów, buntowników, stanowiąc jednocześnie dla nich zagrożenie – nie wiedzą, czym się staną. Przestrzeń kakotopiczna jest nieobliczalna, szalona, pozbawiona logiki. Nie jest przestrzenią swobodnej twórczości, a raczej spotkaniem się ze stwarzaniem, w którym stawką jest przetrwanie.

Otworzyło się pół tysiąclecia wcześniej, pęknięcie, przez które wylały się potężne masy nieposkromionej rakotwórczej mocy, Momentu. Istna Kraina Tysiąca Plag przekraczających wszelkie rozumienie. Gdzie ludzie mogą się stać szczerowatymi stworami ze szkła, a szczury diabelskimi potentatami, gdzie nienaturalne dźwięki, jaguary i drzewa mogą się stać sprzecznymi z naturą kątami. Gdzie rodzą się potwory i przyciągają zewsząd swoich pobratymców. Gdzie ziemia, powietrze i czas są chore (Miéville 2009: 239).

Kraina Momentu. Oblewana przez tę nieopisywalną, niszczyliską energię, formatującą eksplozję, przerażającą płodność. Aspekty. „Nie widzimy jej takiej, jaka naprawdę jest” – pomyślał Cutter. „Widzimy tylko jedno jej oblicze. Jeden sposób istnienia” [...]. Cutter nie widział, czy widzi góry, czy może owady latające blisko jego oczu. [...] Niczego nie był w stanie rozpoznać. [...] Momentokrajobraz był wieloznaczny, historyczny i pełen anomalii, zezwierzęconego kamienia, który polował tak, jak „z natury rzeczy musi polować granit”, hybrydowa niemożliwość (Miéville 2009: 358–359).

Chora przestrzeń i cień Momentu są jednocześnie szansą na wyzwolenie z dawno zastygłych, martwych form, zrutynizowanych działań i hierarchicznych podmiotowości. Zło kakotopicznej przestrzeni stanowi okazję dla stworzenia ogrodu, utopii, nadziei.

Hybrydowość nie jest wyborem, ale wyrokiem. Wyrokiem na stawanie się czymś innym. Zastygłe formy są iluzjami, opowieściami, które udają rzeczywistość – tłumaczą nas i nasze praktyki, nadają cel – ale rakotwórcze pęknięcia, mroczne plagi, upiory i demony nawiedzają nas nawet w stolicy, gdzie policja czuwa nad porządkiem,

nawet w Nowym Crobuzon – powstają barykady, a na murach dziwne symbole. Paradigmatyczne opisy są próbami normalizacji i zastygnięcia, ignorowania potworów, zjaw i rakotwórczych wycieków – anomalie, błędy, zachwiania, zająknięcia. To są opowieści, które mają tworzyć iluzję porządku, otwarcia na kontrolę i mierzenie. Teorie mogą stanowić język próbujący uzdrowić chorą przestrzeń, a tym samym umożliwić policyjną pogoń stolicy za rebeliantami.

Ujmując dydaktykę jako praktykę antyparadygmatyczną (zob. Szwabowski 2018, 2019) i traktując ją jako koniecznie hybrydowe, chaosowe stawanie się czymś innym, opowieściom przypisujemy inne funkcje.

Dorothy Morrissey, wykorzystując autoetnografię do badania nauczycielskiego *self* oraz edukacyjnych praktyk, stwierdza, że „pisanie zmieniło to, jak myślałam o (i robiłam) moim nauczaniu”¹ (Morrissey 2014: 838). Zmiana ta polegała na ujawnieniu sił, które stwarzają „ja” oraz produkują znaczenia, a tym samym na umożliwieniu dekonstrukcji „ja”, znaczeń oraz ich transformacji. *Self* jako nie to, co dane, ale coś, co jest produkowane, jako ciągle zmieniający się projekt, stanowi autoetnograficzne *auto*, które w praktykach pisania zostaje rozpoznane jako element produkujących relacji i jest jednocześnie transformowane (St. Pierre 1997; Pelias 2005; Pollock 2007; Moreira 2012; Morrissey 2014; Grant, Short, Turner 2013; Gale, Wyatt 2017; Campbell 2018). Krótko mówiąc, pisanie, w tym pisanie autoetnograficzne, ujawnia relacje władzy wytwarzające „duszę” i umożliwia ich hakowanie, transformowanie – stanowić może maszynę wojenną, która rozbija zastygłe formy i rozrywa blokujące sieci (o tego typu strategii oporu zob. Majka 2019).

Czy jednak nasze opowieści pozwalają nam się czegoś uczyć? Czy rzeczywiście możemy powiedzieć jak Morrissey, że uczymy się na błędach? Opowieści pojawiające się po, post-narracje jedynie pracują wśród ruin, z duchami, w majakami, z chaosem. Opowieści pisane zawsze post są wspomnieniami, które wchodzą w nowe układy. Jeżeli pisanie nie jest niewinnym aktem (Richardson 2002; Denzin 2009) oraz o ile pisanie nie odbija rzeczywistości, a nasze „ja” są nieustannie zmienne, zaś przekłeta ziemia dydaktyki za każdym razem powołuje nowe układy, to w jakim sensie mogą przybliżyć się do jakoś tam rozumianej doskonałości, czy też stawać się lepszym, skoro stają się jedynie innym?

Pisząc nie-raporty (D’Hoest, Lewis 2015) z praktyk dydaktycznych, nie docierałem do ukrytej prawdy, ale za każdym razem konstruowałem inne opowieści (zob. Szwabowski, Wężniejewska 2017; Szwabowski 2018, 2019; Kaczmarczyk *et al.* [w druku]). Pisząc, zawsze nie mówimy, omijamy inne opowieści iskrzące we wspomnieniu (Pelias 2005; Guttorm 2012). Odnajdywałem wśród skamielin zarówno ślady sukcesu, jak i ewidentne dowody porażki – myślę, że nie była to ani porażka, ani sukces, ani nic pośrodku, tylko coś zupełnie innego. Stawanie się nie jest liniowym budowaniem „ja”, które zdobywa coraz lepsze rozpoznanie samego siebie i świata, ale byciem innym.

¹ Tłumaczenia cytatów, o ile nie podano inaczej, wykonał autor artykułu.

Pisanie nie jest z pewnością narzucaniem formy (wrażenia) przeżytej materii. Literatura jest raczej po stronie tego, co bezformne czy niezakończony [...]. Pisanie jest sprawą stawania się, nigdy nie zakończony, zawsze będącego w trakcie dziania się, stawania, które wykracza poza wszelką dającą się przeżyć i przeżyty materię. Jest procesem, to znaczy przejściem życia, które przechodzi przez to, co daje się przeżyć, i przez to, co przeżyte. Pisanie jest nieodłączne od stawania się: pisząc, stajemy się-kobietą, stajemy się-zwierzęciem czy rośliną, stajemy się-molekułą, aż po stawanie się-niedostrzegalnym (Deleuze 2016: 5).

Stawanie się innym, a nie akumulacja doświadczeń i wiedzy. Błędy są nie tyle instrukcją, jak coś robić lub czegoś nie robić, ale przykładem heroizmu. Wymykania się na ziemi nieznane i walki o przetrwanie na chorej ziemi, wśród rakotwórczego promieniowania. Tam, gdzie jest życie, powtórzenie jest niemożliwe – powtórzenie dotyczy tylko tego, co martwe (Bergson 2004). Pragnienie powtórzenia w dydaktycznej przestrzeni może przynosić mroczną melancholię, zamknięcie się na wydarzenie (Szwabowski 2019).

Jeżeli nie tworzymy map *Cacotopic Stain* ani nie zbliżamy się do jej zrozumienia, to co możemy zrobić? Po co snuć opowieści, skoro nie są one prawdziwe i nie pozwalają na doskonalenie się?

Tami Spry stwierdza, że całkiem możliwe, że autoetnografia nie jest opowieścią o *self* i nie dotyczy „ja”, lecz dotyczy ucieleśnionego „my” (Spry 2016: 15). W pisaniu może nie chodzi w ogóle o *self*, co o świat – rebelianci z Żelaznej Rady podążający skrajem przekłętą ziemi, poza zasięgiem stolicy, tworzą inną rzeczywistość (Miéville 2009). Być może stawanie się dotyczy nie tyle jedynie stawania się „ja”, co samego świata.

Wysłuchując się w słowa zbuntowanych autoetnografów, słyszymy, że nie chodzi już o prawdę, nie chodzi o czysto intelektualne poznanie, nie chodzi o tworzenie ogólnych teorii – chodzi o praktyki życia. Pisanie nie odbija prawdy, rzeczywistości, ale staje się aktem tworzenia, produkowania i intensyfikowania. Jest praktyką, w ramach której tworzy się *self*, my, rzeczywistość.

Porzucenie pewnej ziemi świata-paradygmatu (zob. Szwabowski 2014) na rzecz zamieszkania na obrzeżach *Cacotopic Stain*, akceptacja hybrydowości i procesualności, wskazanie na sploty relacji – to wszystko nie czyni nas jedynie żałobnikami, którzy zająknąwszy się w obliczu cudu (zob. Block 2017; Agamben 2018), zostali pozbawieni mowy. Język przestał oswajać, ale nie oznacza to zamilknięcia. Nasze opowieści, pełniąc inną funkcję, otwierają przestrzeń dialogu, wytwarzają przestrzeń spotkania wśród monstrów i magii, rozplatają sieci i współtworzą nowe (Speedy 2012; Pensoneau-Conway *et al.* 2014; Gale *et al.* 2013; Pelias 2017; Badley 2018). Performatywne pisanie (Pelias 2005; Denzin 2003a, 2003b; Gale 2016). Pisanie jest praktyką zawiązywania relacji i ich podtrzymywania oraz transformowania (McKight, Bullock, Todd 2017; Węźniejewska *et al.* 2019). Pisanie jest aktem edukacyjnym, w którym chodzi o dialog, solidarność z Innymi, bycia razem i wspólnego, radosnego mutowania – dbaniem o dobre bycie i zmienianiem świata (Ellis, Adams, Bochner 2010; Bochner, Ellis 2016; Moe, Reinertsen 2019). Pisanie jest

maszyną nomadyczną intensyfikująca doświadczenia i splatającą pewne elementy razem w przyjaznym byciu (Pławski *et al.* 2019; Wężniejewska *et al.* 2019).

Kiedy czytam tekst Joanny Rutkowiak, zagłębiam się w opowieści. Są one dla mnie przykładem trudu stawania się. Opowieści zapraszają do współ-myślenia, a teraz do współ-pisania. Omijam posąg nauczyciela ignoranta. Dostrzegam, że słowa – kolorowe grzyby trawiące brąz – rozwijają się i tworzą dodatkowe głowy i odnóża, chitynowe pancerze na plecach. Dopiero taki wejdzie do sali, mówić będzie naraz wieloma językami, a inne ludo-stwory będą konsumować jego ciało oraz lepić ciało: dodatkowe odnóża, kolejne głowy, będą zdejmować i mocować pancerze, wydłużać lub skracać język, a niekiedy doszywać języki na językach, a pomiędzy nie wplatając oczy... Bo będzie opowiadać, lepiąc innych, zlepiając się z nimi i rozcinając. I będzie czasami pisał z tęsknotą za określonym kształtem, ale w *Cacotopic Stai* klawiatura jest co chwilę inna, a często przestaje być klawiaturą.

Zanurzam się w opowieściach nie, by wydać wyrok, ale by współ-pisać, współ-myśleć – uczynić doświadczenia elementem dydaktycznego złożenia, sprowokować do pytań, do czego opowieści te mnie prowokują (zob. Gurevitch 2000). Wczytuję się nie, by odkryć prawdę, ale by ulec oczarowaniu, zainspirowaniu, które uruchomi procesy stawania się, wymykania i odwagi eksperymentowania.

Żelazna Rada musi być w ciągłym ruchu.

[...] przez ponad dwa lata wysyłali zwiadowców na nieznanne tereny, których nie było na mapach. Wielu z nich nie wróciło, wielu straciło życie. Spierali się o wybór trasy, uczyli się technik przetrwania. Kładli tory, dawali się uwikłać w wojny. Bezwiednie kierowali pociąg pomiędzy szyki bojowe zwaśnionych mieszkańców lasu, którzy bombardowali ich kamieniami i strzałkami; zwierzęto-ludzie oskarżali Radę o naruszenie ich integralności terytorialnej. Odszczepieńczy pociąg napotykał przedstawicieli krajów znanych tylko z pogłosek: Vaudanku, królestwa najemników, czy wodnego państwa Gharcheltist. Żelazni Radni z wymuszoną przez okoliczności pilnością uczyli się nowych języków oraz zwyczajów handlowych i dyplomatycznych. Za kakotopią ciągnęły się wielkie przestrzenie (Miéville 2009: 304).

W tych przestrzeniach również nie byli bezpieczni, nigdy nie osiadli. Tymczasowe osiedle musi zostać zlikwidowane, a Rada powraca, znowu wchodząc na pogranicze, tocząc się przez złą ziemię. Pociąg ulega transformacjom. Nieustannie się modyfikuje. Nawet po opuszczeniu *Cacotopic Stai*.

Żelazna Rada jest ruchem. Przeobrażona w posąg zastyga i znika z czasu. Zawieszona oczekuje. Ceną stania się pomnikiem jest życie – „Zamarynowałeś nas” (Miéville 2009: 487). Pomnik nie działa, chociaż gromadzi, rozbudza pragnienia i generuje zróżnicowane praktyki. Pomnik stanowi moment historii, która była i która nadchodzi, ale która nie jest. Nasze opowieści czasami stają się zastygłymi w czasie rzeczami. Niekiedy stają się pomnikami bez życia, czekając, aż ktoś je odczaruje. I znowu będą się współ-pisać – „Wasz porządek jest zbudowany na piasku. Jutro znowu narobicie w portki, kiedy Żelazna Rada ruszy z miejsca i do wtóru gwizdaków obwieści całemu światu: «Byliśmy, jesteśmy, będziemy»” (Miéville 2009: 495). Pisanie nigdy nie jest skończone, a zawsze otwarte na możliwości (Guttorm 2012).

Literatura

- Agamben G., 2018, *Idea prozy*, tłum. E. Górniak Morgan, Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego.
- Badley G.F., 2018, *Why and How Academics Write*, „Qualitative Inquiry” vol. 26, iss. 3–4.
- Bergson H., 2004, *Ewolucja twórcza*, tłum. F. Znaniecki, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Block A.A., 2017, *Study as Scared* [w:] *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, ed. C.W. Ruitenberg, New York–London: Routledge.
- Bochner A.P., Ellis C., 2016, *The ICQI and the Rise of Autoethnography. Solidarity Through Community*, „International Review of Qualitative Research” vol. 9, iss. 2.
- Campbell E., 2018, *Reconstructing my identity: an autoethnographic exploration of depression and anxiety in academia*, „Journal of Organizational Ethnography” vol. 7, no. 3.
- Deleuze G., 2016, *Krytyka i klinika*, tłum. B. Banasiak, P. Pieniążek, Łódź: Wydawnictwo Oficyna.
- Denzin N.K., 2003a, *The Call to Performance*, „Symbolic Interaction” vol. 26, no. 1.
- Denzin N.K., 2003b, *Reading and writing performance*, „Qualitative Research” vol. 3, iss. 2.
- Denzin N.K., 2009, *Qualitative inquiry under fire. Toward a New Paradigm Dialogue*, California: Left Coast Press.
- D’Hoest F., Lewis T.E., 2015, *Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research*, „Ethics and Education” vol. 10, iss. 1.
- Ellis C., Adams T.E., Bochner A.P., 2011, *Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” vol. 12, no. 1, art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108> [dostęp: 1.11.2019].
- Gale K., 2016, *Writing Minor Literature. Working With Flows, intensities and the Welcome of the Unknown*, „Qualitative Inquiry” vol. 22, iss. 5.
- Gale K., Pelias R., Russell L., Spry T., 2013, *Intensity. A Collaborative Autoethnography*, „International Review of Qualitative Research” vol. 6, iss. 1.
- Gale K., Wyatt J., 2017, *Working at the Wonder: Collaborative Writing as Method of Inquiry*, „Qualitative Inquiry” vol. 23, iss. 5.
- Grant A., Short P.N., Turner L., 2013, *Introduction: Storying Life and Lives* [w:] *Contemporary British Autoethnography*, eds N.P. Short, L. Turner, A. Grant, Rotterdam: Sense Publisher.
- Gurevitch Z., 2000, *The Serious Play of Writing*, „Qualitative Inquiry” vol. 6, iss. 1.
- Guttorm H.E., 2012, *Becoming-(a)-paper, or an article undone: (Post-)knowing and writing (again), nomadic and so messy*, „Qualitative Inquiry” vol. 18, iss. 7.
- Kaczmarczyk P., Madys A., Pławski M., Szczepaniak C., Szwabowski O., Wężniewska P., [w druku], *Kolektywne majsterkowanie albo zmiana, która nie-nadchodzi* [w:] *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, red. A. Kacperczyk, M. Kafar, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: PWN.
- Majka R., 2019, *Teraźniejsze przyszłości. Współczesne wyobrażenie lewicowe*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- McKight L., Bullock O., Todd R., 2017, *Whiteout: Writing collaborative online poetry as inquiry*, „Qualitative Inquiry” vol. 23, iss. 4.

- Miéville Ch., 2009, *Żelazna Rada*, tłum. T. Biedroń, Poznań: Zysk i sk-a.
- Moe M., Reinertsen A.B., 2019, *Poeticalization and Storying*; *www.mmm.com*, „Qualitative Inquiry” vol. 25, iss. 7.
- Moreira C., 2012, *I hate chicken breast: a tale of resisting stories and disembodied knowledge construction*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” vol. 25, iss. 2.
- Morrissey D., 2014, *An autoethnographic inquiry into the role of serendipity in becoming a teacher educator/researcher*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” vol. 27, iss. 7.
- Pelias R.J., 2005, *Performative Writing as Scholarship: An Apology, an Argument, an Anecdote*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 5, iss. 4.
- Pelias R.J., 2017, *Still Here, Writing, trying to Be a Part of the Conversation*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 17, iss. 4.
- Pensoneau-Conway S.L., Bolen D.M., Toyosaki S., Rudick C.K., Bolen E.K., 2014, *Self, relationship, positionality, and politics: a community autoethnographic inquiry into collaborative writing*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 14, iss. 4.
- Pławski M., Szwabowski O., Szczepaniak C., Wężniewska P., 2019, *Friendly Writing as Non-inquiry: The Problems of Collective Autoethnographic Writing About Collective Autoethnographic Writing*, „Qualitative Inquiry” vol. 25, iss. 9–10.
- Pollock D., 2007, *The Performative I*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 7, iss. 3.
- Richardson L., 2002, *Writing Sociology*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 2, iss. 3.
- Speedy J., 2012, *Collaborative writing and ethical know-how movements within the space around scholarship, the academy and the social research imaginary*, „International Review of Qualitative Research” vol. 5, iss. 4.
- Spry T., 2016, *Autoethnography and the Other. Unsettling Power through Utopian Performatives*, New York: Routledge.
- St. Pierre E.A., 1997, *Circling the Text: Nomadic Writing Practices*, „Qualitative Inquiry” vol. 3, iss. 4.
- Szwabowski O., 2014, *Paradygmat i pedagogika*, „Hybris” nr 25.
- Szwabowski O., 2018, *Dydaktyka przeciwko dydaktyce*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja” nr 2.
- Szwabowski O., 2019, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów: autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*, Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szwabowski O., Wężniewska P., 2017, *An (co)autoethnographic story about going against the neoliberal didactic machine?*, „Journal for Critical Education Policy Studies” vol. 15, iss. 3.
- Waite D., 2014, *Teaching the Unteachable: Some Issues of Qualitative Research Pedagogy*, „Qualitative Inquiry” vol. 20, iss. 3.
- Wężniewska P., Szwabowski O., Szczepaniak C., Pławski M., 2019, *The Praise of Collective Autoethnography*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies”.

Streszczenie

W swojej odpowiedzi na artykuł Joanny Rutkowiak autor podkreśla życiodajny dla teorii status praktyki pedagogicznej. Zwraca się ku antropologicznym drogom rejestrowania praktyk pedagogicznych, które podkreślają wydarzeniowy i kakotopiczny charakter tych ostatnich.

Słowa kluczowe

Rutkowiak, edukacja, opowieści, kakotopia

Summary

Mixed/ing and didactical becoming

In his response to the article by Joanna Rutkowiak the author underlines the way in which educational practices invigorate theories. He turns to anthropological ways of grasping educational practices – ways that stress the evental and cacotopic character of education.

Keywords

Rutkowiak, education, stories, cacotopia

Anna Blumsztajn

ORCID: 0000-0003-0190-2551

Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia w Warszawie

anna.blumsztajn@wlh.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.05>

Rancièrèowska interpretacja pracy własnej w warszawskim niepublicznym liceum: emancypacja jako de-instrumentalizacja

Doświadczenia dydaktyczne Joanny Rutkowiak przefiltrowane przez perspektywę Jacques'a Rancièrè'a chciałabym skomentować w kontekście własnej kilkunastoletniej praktyki w społecznym humanistycznym liceum warszawskim, w którym uczę wiedzy o społeczeństwie i podstaw przedsiębiorczości. Będę chciała zastanowić się, raczej w trybie luźnego komentarza aniżeli rzetelnej naukowej analizy, z jednej strony nad uniwersalnością spostrzeżeń autorki (czy relacje nauczycielsko-uczniowskie i możliwość ich Rancièrèowskiej interpretacji zależą od społecznego środowiska, w którym zachodzą?), z drugiej nad problemem „wyrównywania deficytów” i emancypacji, który szeroko omawia.

Omówienie pracy dydaktycznej na niepublicznej uczelni w województwie warmińsko-mazurskim Rutkowiak rozpoczyna od analizy problemu „oburzenia”, które powszechnie wzbudza szybkie umasowienie szkolnictwa wyższego i związany z tym wzrost udziału uczelni niepublicznych w systemie szkolnictwa wyższego, co miałyby prowadzić do obniżenia poziomu nauczania na uczelniach. Posługując się literaturą pojęcia oraz analizą tej konkretnej sytuacji, autorka stwierdza:

W przypadku odniesienia fenomenu oburzenia do oceny umasowionego szkolnictwa wyższego dotyczy ono różnic w wartościowaniu wykształcenia przez tradycyjnych akademików i studentów-nuworyszy. Pierwsi widzą w kształceniu autoteliczną wartość elitarną, osiąganą przez tych, którzy przyswoją uogólnioną wiedzę dziedzinową [...] zdolność do [...] ciągłego intelektualnego rozwijania się z pielęgnowaniem etosu poznawania – co jest ukoronowane prestiżowym dyplomem. Natomiast drudzy traktują kształcenie instrumentalnie, jako narzędzie lepszego urzędowania się w życiu, a dyplom nazywają niekiedy „papierkiem” przydatnym do realizacji własnych celów.

Oburzenie akademików na masowe instytucje kształcące i ich studentów dotyczy właśnie rozbieżności zasygnalizowanych wartości (Rutkowiak 2019: 21)¹.

Joanna Rutkowiak zdaje się wiązać stosunek aksjologiczny studentów do studiowania (to jest pragmatyzm traktujący naukę jako techniczny środek osiągnięcia pożądanej pozycji zawodowej) z ich społecznym pochodzeniem, czyli z ich dotychczasową edukacyjną i społeczną depryzacją, wynikającą, w skrócie, ze wszystkich procesów historycznych i społecznych opisywanych przez autorkę:

Źródeł tego stanu można dopatrywać się w ukształtowanym w danych warunkach stylu edukacyjnym klasy ludowej. Określenia tego używam w znaczeniu socjologicznym [...] jako określenie warstwy, z której wywodziło się prawdopodobnie wielu współpracujących ze mną studentów. [...] szkoła jako instytucja oświatowa stosująca nacisk, abstrakcyjne programy nauczania oraz dyscyplinę uczenia się opartą na tradycyjnych wartościach klasy średniej nie pociągała dzieci z klasy ludowej (Rutkowiak 2019: 27).

Warto może przypomnieć, że bezinteresowny stosunek do wiedzy, wewnętrzna potrzeba kultury i intelektualnego rozwoju to jedne z cech, które Pierre Bourdieu identyfikował jako charakterystyczne właśnie dla habitusu klas wyższych. Według niego, ponieważ warunki materialne determinują w sposób prawie konieczny stosunek do kultury, dopiero wolność od przymusu materialnych trosk pozwala wykształcić dyspozycję umożliwiającą myślenie abstrakcyjne i docenienie rzeczy niepotrzebnych (Bourdieu 1979; Nordmann 2008; Rancière 2010a). Dla Jacques'a Rancière'a interpretacja świata zakładająca istnienie dwóch „kultur” (ludowej i elitarnej), dwóch sposobów myślenia, czytania i rozumienia świata, w zależności od materialnej kondycji, czyli społecznego pochodzenia, jest nie do przyjęcia. Dał temu wyraz w swojej trylogii, której pierwsza część – *Les Nuits des proletaires: archives du reve ouvrier* – opisuje aktywność artystyczną, literacką i polityczną robotników fizycznych we Francji w XIX wieku, druga – *Le philosophe et ses pauvres* – atakuje koncepcje filozoficzne i socjologiczne dzielące społeczeństwo na „pracujących” i „myślących”, trzecia zaś – *Le maître ignorant* – wyklada jego rozumienie równości ludzkiej inteligencji. Należy jednak zauważyć, że krytyczne teorie Bourdieu wskazujące na pewien rodzaj społecznego, klasowego wręcz determinizmu odnośnie do dyspozycji estetycznych i intelektualnych postaw, podsumowane pojęciem kapitału kulturowego, zdecydowanie dominują w myśleniu teoretyków edukacji, zwłaszcza progresywnych. Dzieje się tak być może dlatego, że stanowią one poniekąd przekonujące wyjaśnienie nierówności, które utrzymują się pomimo

¹ Chciałabym zaznaczyć, że kwestię umasowienia „instytucji kształcących” chcę tu potraktować szeroko, to jest zawierając w niej również, dokonane poniekąd, ale wciąż problematyczne upowszechnienie szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie średnim. Zdaje się, że można ten proces umasowienia szkolnictwa ujmować całościowo, bowiem te same dylematy, sprzeczności i trudności wynikają z demokratyzacji zarówno szkoły średniej, jak i uniwersytetu (a to pierwsze musi wyprzedzać to drugie). Jest to poniekąd podstawowy problem teoretyków edukacji w większości współczesnych demokracji liberalnych. Jacques Rancière wielokrotnie podejmuje to zagadnienie w bardziej ogólnym ujęciu (Rancière 2010a, 2010b).

demokratyzacji szkolnictwa i różnych wyrównawczych polityk edukacyjnych. Chociaż ich zaakceptowanie jest etycznie bardzo trudne.

Skądinąd zaskakujące może wydawać się użycie przez Rutkowiak wobec studentów określenia „nuworysze” w obliczu niedwuznacznego opisu tego, jak ciężko okupiony jest wysiłek finansowy studentów i ich rodzin na rzecz możliwości studiowania. Być może pojęcie to ma tu swoje miejsce, a przynajmniej zawarty w nim przedrostek „nowi”. Moja interpretacja różnicy między studentami a ich Nauczycielką w podejściu do kształcenia oraz braku zgody między nimi co do wzajemnych oczekiwań jest jednak zupełnie inna od zaprezentowanej w tekście. Zarówno moje dotychczasowe badawcze poszukiwania na temat pojęcia równości szans edukacyjnych, analiza myśli Rancière’a i jego sporu z Bourdieu (Rancière 2010a, 2010b), jak i, przede wszystkim, doświadczenia pedagogiczne, w środowisku społecznym klasowo bardzo odmiennym od tego opisywanego przez autorkę, skłaniają mnie do myślenia, że instrumentalne podejście do uczenia się i do wiedzy – czy to na poziomie szkoły średniej, czy uniwersytetu – jest postawą uniwersalną i konieczną przy funkcjonowaniu w tak działającym, umasowionym systemie edukacyjnym. Staje się ona jedną z cech definicyjnych tego systemu.

Postawa ta jest internalizowana zarówno przez klasy średnie, wyższe, jak i ludowe, choć grupy te praktykują ją w odmienny sposób. François Dubet (2008) pokazuje, że umasowiona, zdemokratyzowana szkoła musi brać na siebie obowiązek dokonywania selekcji, hierarchizowania uczniów i decydowania o ich losach zawodowych i życiowych². Uczniowie i studenci „chowani są” z myślą o indywidualnej opłacalności kształcenia się, a jedną z ważniejszych umiejętności rodzicielskich jest rozeznanie na edukacyjnym „ryнку”. Dubet (2008; Dubet, Martuccelli 1996) i Jean-Pierre Terrail (2002) pokazują w odniesieniu do badań terenowych, jaki wpływ ma selekcyjna funkcja edukacji na praktyki i doświadczenia edukacyjne – uczniowie zaczynają „profesjonalizować” swoje podejście do szkoły, traktując działania szkolne jak pracę zawodową. Tak postępują również, przychodząc do szkoły moi uczniowie w społecznym warszawskim liceum, w większości wywodzący się z odmiennych środowisk niż studenci Rutkowiak³. To samo można zresztą powiedzieć o ich rodzicach, którzy niekiedy gorzej aniżeli młodzież reagują na brak ocen i rywalizacji, który jest zasadą w naszej szkole. Uczniowie płatnego, skądinąd znanego ze swojego „lewicowego” i „intelektualnego” charakteru, warszawskiego liceum stosują, przynajmniej na początku, wszystkie „strategie uczniowskie” wskazujące

² Przed upowszechnieniem szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym – wskazuje Dubet (2008) – kariera edukacyjna i życiowa młodej osoby była zasadniczo określona wyjściową pozycją społeczną jej rodziny. Szkoła mogła pomóc co bardziej utalentowanym dzieciom z klas ludowych, nie była jednak miejscem, gdzie decydowały się losy życiowe wszystkich.

³ Sytuacja życiowa i społeczne pochodzenie uczniów w mojej szkole są bardziej zróżnicowane niż w większości elitarnych warszawskich liceów dzięki mało selekcyjnej rekrutacji, która nie opiera się w ogóle na wynikach liczbowych z poprzednich etapów kształcenia, oraz działającemu na szeroką skalę systemowi stypendialnemu. Większość uczniów pochodzi jednak z szeroko rozumianej klasy średniej.

na bardzo pragmatyczne i formalne podejście do nauki – takie jak „olewanie” lub wręcz kontestowanie przedmiotów uznawanych za mniej ważne z punktu widzenia edukacyjnej kariery, zadowalanie wyłącznie nauczycieli uznawanych za groźnych, unikanie czytania i pracy itd. Zachowania świadczące o silnej internalizacji instrumentalnego podejścia do edukacji wykazuje większość uczniów, niezależnie od społecznego pochodzenia.

Jak zatem zdekonstruować „oburzenie” „tradycyjnych ideowców edukacyjnych”, w tym autorki, w związku z zetknięciem się z tak instrumentalnym podejściem do kształcenia się młodych „studentów pragmatyków”? Analiza Rutkowiak zdaje się sugerować, że umiejętność poświęcenia się przedmiotowi nauki, skłonienie studentów do uważnego, niekiedy żmudnego czytania i trudnego interpretowania lektur to część pracy nakierowanej na nadrobienie owych braków, deficytów odziedziczonych przez słuchaczy wraz ze swoim społecznym, peryferyjnym pochodzeniem. Ja z kolei, zauważając podobne postawy u młodzieży, której większość nie doświadczyła podobnej deprivacji, chciałam zaproponować alternatywną interpretację postępującej „instrumentalizacji” wiedzy i uczenia się. Wiąże się ona z nowymi funkcjami edukacji w systemie społecznym i ekonomicznym, z podporządkowaniem jej działania wymogom efektywności gospodarczej. Po ostatniej reformie edukacji powszechnej i szkolnictwa wyższego można wręcz sformułować tezę, że niepublicznym uczelniom – szczególnie w ośrodkach „peryferyjnych” – oficjalnie już powierzono zadanie kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, każąc im porzucić mrzonki o etosie uniwersyteckim. Komisja akredytacyjna wizytująca ostatnio taką uczelnię (choć warszawską) sformułowała zarzut wobec pracowników filologii angielskiej, że chociaż twierdzą, iż nie mają w planie miejsca na dodatkowe zajęcia przygotowujące studentów do praktyk zawodowych, to „na Szekspira miejsce jest”. Rancière (2010a) zwracał już uwagę na zbieżność pozornie sprzecznych strategii rozwiązywania problemu obniżania poziomu edukacji w związku z demokratyzacją szkolnictwa średniego i wyższego. Pierwsza to podejście „socjologów” (zainspirowane właśnie pracami Bourdieu) zakładające „uczynienie jej zawartości mniej uczzonej, a jej formę bardziej przystępną, bardziej dostosowaną do uspołecznienia dzieci klas ludowych”. Druga strategia to podejście elitaryzmu republikańskiego budującego na „obywatelskim uniwersalizmie i promocji dzieci z klas ludowych poprzez nauczanie prowadzone podobnie dla wszystkich”. Obie nieuchronnie prowadzą do tego samego systemu, w którym „każdy jest na swoim miejscu” (Rancière 2010a: IX–X).

Ważne jest, że duch ekonomicznego i zawodowego instrumentalizmu, jakkolwiek różnie odmieniony przez różne grupy społeczne, panuje na wyższych uczelniach i w edukacji średniej od wielu lat. W duchu tym dorastało już kilka pokoleń uczniów i studentów. Wydaje się naprawdę kluczowe, by docenić wpływ „świata”, jego kształtu i wyzwania na sposób myślenia młodych ludzi, a nie przypisywać go domniemanym społecznym determinizmom. Dlatego jakąś pociechą i sposobem na radzenie sobie z opisanym zjawiskiem masowej instrumentalizacji kształcenia

jest dla mnie interpretowanie go kategoriami Hannah Arendt, to jest potraktowanie go jako pewnej cechy nowego świata, którą wnosi, chcąc nie chcąc, nowe pokolenie oraz jednocześnie zrozumienie konieczności obronienia starego świata przed tą nowością. Dokładniej chodziłoby o próbę przekazania, odkrycia przed młodzieżą sposobu, w jaki ludzie odchodzącego świata podchodzą do uczenia się, studiowania, czytania i rozumienia, to jest w sposób autoteliczny, z ciekawością i troską dla obiektu swoich dociekań. Musimy przy tym jednak zakładać, że dla olbrzymiej większości młodych, niezależnie od ich kulturowego kapitału, będzie to zupełnie nowe odkrycie, być może najważniejsza nauka, którą od nas odbiorą: że rzeczy są warte studiowania dla samych siebie i że raz zaznanej przyjemności poznawania i rozumienia nikt nie może nam odebrać. To jest podejście, które staramy się wdrażać w szkole, rozpoczynając z każdym od zera – wszyscy bowiem, niezależnie od posiadanego kapitału, „zarażeni” są logiką instrumentalną. Jeśli Rancièreowską emancypację rozumiemy nie jako „nadrabianie braków”, nie jako „urzeczywistnienie celu”, lecz jako uruchomienie przez nauczyciela ignoranta potencjału inteligencji drzemającego w każdym i każdej, to jego (ciężka) praca musi wówczas polegać po prostu na de-instrumentalizacji wysiłków tej inteligencji.

Literatura

- Arendt H., 1994, *Między czasem minionym a przyszłym, osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction critique sociale du jugement*, Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1964, *Les Héritiers les étudiants et la culture*, Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1970, *La Reproduction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Dubet F., 2008, *Faits d'école*, Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Éditions du Seuil.
- Nordmann C., 2008, *Bourdieu/Rancière: La politique entre sociologie et philosophie*. Paris: Editions Amsterdam.
- Rancière J., 2004, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris: 10/18.
- Rancière J., 2010a, *Le philosophe et ses pauvres*, Paris: Flammarion.
- Rancière J., 2010b, *On Ignorant Schoolmasters* [w:] Jacques Rancière: *Education, truth, emancipation*, eds C. Bingham, G.J.J. Biesta, J.J. Rancière, London–New York: Continuumbooks.
- Terrail J.P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris: La Dispute.

Streszczenie

W swojej odpowiedzi na artykuł Joanny Rutkowiak skupiam się na reinterpretacji wyjściowej dla jej wywołu analizy umasowienia edukacji oraz towarzyszącej jej instrumentalizacji kształcenia przez uczniów i studentów. Próbuję zestawić ten fenomen z moimi doświadczeniami nauczycielki w społecznym liceum ogólnokształcącym oraz z dyskusją toczącą się wokół kwestii egalitaryzacji edukacji pomiędzy Bourdieu, Rancière'm oraz Dubetem. W konkluzji odwołuje się do Arendt, która zdaje się sugerować myślenie o tym problemie w kategoriach edukacyjnego dialogu pomiędzy pokoleniami.

Słowa kluczowe

Rutkowiak, Rancière, umasowienie, egalitaryzacja

Summary

*A Rancièrean interpretation of my work at a high school in Warsaw:
Emancipation as de-instrumentalization*

In my response to Joanna's Rutkowiak article, I aim at reinterpreting her initial analysis of the massification and instrumentalization of education in reference to my own experiences as a teacher in a private high school. I refer also to the discussions between Bourdieu, Rancière and Dubet on the matter. Finally, I reach for an Arendtian understanding of this issue as a matter of educational intergenerational dialogue.

Keywords

Rutkowiak, Rancière, massification, egalitarization

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 geografię 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

Piotr Zamojski

ORCID: 0000-0002-5505-7579

Uniwersytet Gdański

piotr.zamojski@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.07>

Ponieważ sprawy są ulotne, trzeba mieć wprawne oko

Joanna Rutkowiak stawia kwestię umasowienia szkolnictwa wyższego w sposób, który odbiega od typowych ujęć tej sprawy. Nie jest to bowiem ani wyraz konserwatywnej nostalgii za elitarnym uniwersytetem, ani lewicowa pochwała otwierania się edukacji wyższej na ludzi dotąd z niej wykluczonych, ani też – naturalnie – neoliberalna narracja o wolnym rynku akademickich usług edukacyjnych dla każdego chętnego. Zamiast tego jest to opowieść o odpowiedzialności uczonej wobec studentów kulturowo, społecznie i ekonomicznie biednych, przede wszystkim zaś radykalnie innych od świata uniwersytetu, z którym niekiedy spektakularnie się zderzają. Są to kolizje potężne, które czynią zarówno świat akademicki, jak i owych studentów oniemiałymi w tym sensie, że pozwalają obu stronom doświadczyć braku wspólnych punktów odniesienia, niezdolności do rozmowy, funkcjonowania w innych rejestrach.

Zakładam oczywiście, że historia Rutkowiak może toczyć się i – zapewne – zazwyczaj toczy się inaczej. Nikt się z nikim nie zderza, ale funkcjonuje obok siebie, zaspokajając swoje interesy w jak najmniej kosztowny sposób. Analiza autorki pokazuje dojmująco, że to właśnie pojawienie się świata akademickiego, czyli wydarzenie się „universitas”, generuje kolizje. Pozostaje natomiast w tej analizie niedopowiedziane to, że wydarzenie się „universitas” wymaga podjęcia przez akademików odpowiedzialności za wspólny świat i za studiujących (czy też raczej za tych, którzy mieliby studiować), co wiąże się z niebagatelnym, nieustępliwym, długotrwałym wysiłkiem działania zgodnego z założeniem o równości inteligencji. Narracja Rutkowiak jest opowieścią siłaczki, która najpierw poważnie traktuje pracę dydaktyczną ze studentami i nie poddaje się presji podawania gotowych i radykalnie uproszczonych rezultatów procesów myślowych (zdatnych do bezmyślnego zapamiętania i zwrócenia na egzaminie), tylko podejmuje próby uruchamiania inteligencji studentów, to jest podejmuje próby wspólnego myślenia. Następnie

zaś nieustępliwie obstaje przy akademickich wymaganiach egzaminacyjnych. Nie odpuszcza tych standardów, czyli pozostaje wierna założeniu o równości inteligencji.

Warto zauważyć, że nie jest to typowa Rancièreowska strategia wycofywania inteligencji nauczyciela czy mistrza tak, aby mogła się objawić inteligencja uczniów (Rancière 1991: 13). Rutkowiak nie jest ignorantką w Rancièreowskim sensie. Jest ekspertką. Jednak – jak sama stawia tę sprawę – ignoruje ignorancję swoich studentów, nie przyjmuje do wiadomości ich braków, a także nieakademickich nastawień czy pozapoznawczych interesów, i nie ustępuje w działaniach wpływających z założenia, wedle którego studenci ci mogą studiować, to jest mają taką samą inteligencję, jak ich nauczycielka, taką samą, jak autorzy koncepcji będących przedmiotem ich studiów, taką samą, jak wszyscy inni ludzie na ziemi. Mogą, są w stanie – trzeba jedynie wytrzymać napór ich przyzwyczajzeń, przedsądów, zestalonych schematów percypowania, myślenia, działania, które ukształtowały się przez lata presji ze strony hegemonicznych dyskursów.

W tym rzecz – siłaczka jest w tym zupełnie sama wobec sił, które dalece ją przekraczają. Niespecjalnie przeziara to z tekstu, ale przecież nie jest to historia zupełnie wyjątkowa i w tym sensie nam nieznana. Poza opowieścią Żeromskiego, domyślamy się, że zarówno studenci, władze uczelni, jak i bliscy siłaczki nie są zadowoleni i być może nawet cierpią z powodu tego jej uporu, który dla niektórych może zakrawać na donkiszoterię (zob. Zamojski 2009). Niewątpliwie jest to historia budząca w czytelniku najwyższy podziw i szacunek, ale w nieunikniony sposób pojawia się pytanie o sens odpowiedzi, jaką daje Rutkowiak na pytanie o umasowienie edukacji wyższej: czy istnienie siłaczek wystarczy? Czy możemy tak postawić sprawę, że potrzeba nam siłaczek, że wszyscy powinniśmy się nimi stać?

Jednocześnie nie da się i nie wolno tak prosto oddalić stanowiska, które rysuje Rutkowiak, ponieważ chodzi w nim o coś więcej niż o wezwanie do odpowiedzialności i poświęcenia poszczególnych akademików. Autorka wskazuje na zarys możliwych praktyk edukacyjnych w sytuacji umasowienia edukacji akademickiej, a to oznacza, że wskazuje również na możliwy kierunek reorganizacji szkół wyższych. Chodziłoby zatem o instytucjonalne narzędzia wspierania nieustępliwej wierności założeniu o równości inteligencji. Rozwiązania te należałoby dopiero wymyślić, ale tekst Rutkowiak już wyznacza dla nich pewne parametry.

Z tego, co zdążyłem zauważyć, powyżej wyłania się pierwsza taka wskazówka: równość wymaga przemocy. Jest to stanowisko zbieżne z argumentacją Jacques'a Rancière'a, wedle którego to, co pozornie identyfikujemy jako różnicę inteligencji, jest *de facto* różnicą siły woli, samodyscypliny w studiowaniu (Rancière 1991: 55–57). Rutkowiak pośrednio przekonuje nas, że po długotrwałym i obezwładniającym treningu w demaskowaniu i demonizowaniu relacji władzy w procesach pedagogicznych czas pomyśleć o przemocy nauczycielskiej jako o mocy konstruktywnej (zob. Benjamin 2012). Przeciwno utartym dyskursom „odtworzenia nierówności” oraz „wyrównywania szans edukacyjnych” w opowieści autorki nauczycielka swoim odpowiedzialnym uporem wymuszała równość na studentach, którzy dążyli do

odtworzenia nierówności. Zamiast zatem myśleć o unikaniu przemocy, o jej neutralizacji czy balansowaniu, Rutkowiak stawia problem jej ukierunkowania, czyli takiego jej formowania, żeby pozostawać w zgodzie z aksjomatem o równości inteligencji.

Jednak kluczowe – moim zdaniem – wskazówki, jakie nam daje autorka, ujawniają się dopiero wówczas, gdy przyglądamy się bliżej temu, jak bada ona swoją praktykę, czyli temu: na co patrzy, co przyciąga jej uwagę i co zauważa w tym, co dzieje się wokół niej (w sytuacjach uprawiania umasowionej edukacji wyższej). Są to mgnienia. Fraza rzucona przez „instruktorkę”, która wyłania się znikąd i znika w tłumie, by nigdy nie ujawnić swojej tożsamości. Słowo wypowiedziane przez egzaminowanego „mechanika”. Pytanie postawione po wykładzie przez „wnuczkę baletnicy”. To właśnie w tych mgnieniach wydarza się równość, weryfikuje się aksjomat o równości inteligencji, ale też – jak chcę twierdzić – pokazuje się kształcenie. Naturalnie, trudność polega na tym, że mgnienia te łatwo przeoczyć. Trzeba być wyczulonym, uwrażliwionym na pozornie drobne, epizodyczne zdarzenia, w których rozpoznaje się wydarzenie kształcenia. Trzeba skrajnego skupienia uwagi na tym, co się dzieje, co i jak mówią i czynią studenci czy uczniowie, żeby móc to „złapać”, podjąć i pójść z nimi dalej. Trzeba być bardzo uważnym, żeby w typowej dla każdej sytuacji edukacyjnej gęstwinie interakcji móc wyłowić znaczące słowo, frazę, pytanie czy gest (*vide* „wymiana drapieżnika” i „błazen”), w których dochodzi do czegoś doniosłego edukacyjnie. W których studenci – zorientowawszy się, że chodzi o uruchamianie ich inteligencji – wprawiają ją w ruch, czyniąc się równymi. Ilu już nauczycieli przeoczyło i puściło mimo uszu prawdziwe edukacyjne wydarzenia? Na ile jeszcze jesteśmy strażnikami wydarzenia się kształcenia? Na ile naprawdę potrafimy podejmować te ulotne sygnały, nieśmiałe zaczepienia, momentalne ujawnienia pracy inteligencji innego? Rutkowiak wyraźnie pokazuje, że kształcenia należy szukać w takich mgnieniach, że nie ma ono struktury powtarzalnych, algorytmicznych procedur produkujących zamierzone wcześniej rezultaty, ale właśnie daje nam znać o sobie, udziela się w najbardziej niespodziewanych, często jednorazowych chwilach. Naturalnie, do ich powstania niezbędna jest długotrwała, uparta i systematyczna praca: nieustępliwy wysiłek nauczycielskiej przemocy, działania zgodnego z aksjomatem równości inteligencji. Jednak sens tej pracy daje o sobie znać w owych mgnieniach, a nie w jakichś zobiiektywizowanych i policzalnych wskaźnikach efektywności.

Czym są zatem dla Rutkowiak te frazy, słowa i gesty? Sama zauważa, że są one „nosicielem nadziei, że udało się coś [wyróżnienie – P.Z.] osiągnąć”. Cóż się tutaj udaje? Czym jest owo coś? Kolejna wskazówka dotyczy właśnie charakteru edukacyjnych osiągnięć. To, co osiąga się w kształceniu, jest efemeryczne, sporadyczne i momentalne. Daje o sobie znać w sposób, który wymaga wprawnego oka i skupienia uwagi na ulotnych momentach ujawniania się pracy równych inteligencji. Osiągnięcia edukacyjne to zatem tkanka niezwykle delikatna i łatwa nie tylko do przeoczenia, ale i zniszczenia (przez nieuwagę, niepodjęcie, zbagatelizowanie). Trzeba nie tylko wysiłonej uwagi, ale także i taktu (Manen 1991), aby uchwycić

to, co udało się osiągnąć, docenić i podjąć to w dalszej pracy. Nie jest to łatwe, ponieważ różne zewnętrzne miary sugerują, że osiągnięcia te są zawsze skromne. W przeciwieństwie chociażby do oświeceniowych ambicji, nie udaje się powoływać nowego, lepszego świata „wiecznego pokoju”. Udaje się „wmyśleć w metodologię”, „wymienić drapieżnika”, „dopytać się o coś dla babci baletnicy”. Jednakże, z perspektywy immanentnej dla logiki edukacji, każde z tych osiągnięć jest dokonaniem niemożliwego: uczynieniem się równym w nierównym społeczeństwie (zob. Rancière 1991: 133). Osiągnięcia edukacyjne polegają właśnie na dokonywaniu tego, co z perspektywy „porządku policji” (Rancière 2008) jest niemożliwe.

Tekst Joanny Rutkowiak stawia przed nami zatem zadanie przemyślenia czy wymyślenia na nowo instytucjonalnych ram, które brałyby pod uwagę efemeryczną i kontekstualną naturę kształcenia i dlatego umożliwiałyby dążenie do mgnieniowych, sporadycznych i skromnych osiągnięć, czyli umożliwiałyby osiągnięcie niemożliwego.

Literatura

- Benjamin W., 2012, *Przyczynek do krytyki przemocy* [w:] *idem, Konstelacje. Wybór tekstów*. tłum. i red. A. Lipszyc, A. Wołkowicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Manen M. van, 1991, *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Albany (NY): State University of New York Press.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, transl. K. Ross, Stanford (CA): Stanford University Press.
- Rancière J., 2008, *Na brzegach politycznego*, tłum. I. Bojadżijewa, J. Sowa, Kraków: Korporacja Ha!art.
- Zamojski P., 2009, *Cynizm i donkiszoteria. Etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 4.

Streszczenie

W swojej odpowiedzi na artykuł Joanny Rutkowiak skupiam się na próbie rozumienia znaczenia analiz autorki dla konceptualizacji kształcenia. Idę tropem funkcji przemocy w tworzeniu równości, sporadyczności wydarzenia edukacji oraz rekonceptualizacji osiągnięć edukacyjnych.

Słowa kluczowe

Rutkowiak, Rancière, równość, przemoc, edukacja

Summary

Because things are fleeting one must have a trained eye

In my response to the seminal article by Joanna Rutkowiak I focus on the consequences of the argument she puts forward for understanding education. I refer to the function of violence in making equality happen in the classroom, the sporadicity of the event of education, and a new understanding of educational achievements.

Keywords

Rutkowiak, Rancière, equality, violence, education

Część 2: Współpraca nierównych w pisaniu

Part 2: Cooperation of Unequals in Writing

Jakub Jankowski

ORCID: 0000-0001-8805-9282

Uniwersytet Warszawski

jakub.s.jankowski@uw.edu.pl

doi: <https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.08>

O zmianie hierarchicznego paradygmatu uniwersyteckiej zależności student–wykładowca w świetle działalności portugalistycznego koła przekładoznawczego Amor-Não-Me-Deixes¹

Niniejszy artykuł porusza przede wszystkim kwestię hierarchicznej relacji student–wykładowca, która ulega zmianie w ramach praktycznych ćwiczeń z przekładu przeprowadzanych w kontekście działalności portugalistycznego koła naukowego o profilu translatorskim Amor-Não-Me-Deixes² (ANMD), działającego na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego (UW). W środowisku tych fakultatywnych zajęć praktyka tłumaczeniowa jest postrzegana jako dodatkowe ćwiczenie językowe oraz wieloautorski proces powstawania ostatecznego tekstu docelowego (przekładu tekstu z języka wyjściowego, czyli z portugalskiego). W trakcie prac przekładoznawczych studenci stają się świadomymi tłumaczami, którzy pracują nad tekstem nie tyle z „opiekunem koła naukowego”, „swoim profesorem”, „akademickim specjalistą w zakresie przekładoznawstwa”, co raczej z „redaktorem tekstu” (ta zmiana nazw faktycznych ról odbywa się w ramach demokratyzacji układu zależności). Owa współpraca odbywa się na zasadach funkcjonujących na rynku usług tłumaczeniowych zaadaptowanych do kontekstu akademickiego (*ergo* mamy do czynienia z symulacją, której finałem jest praktyczny rezultat), gdyż ostatecznym celem ćwiczenia jest włączenie przekładu w oficjalny obieg tekstów

¹ Artykuł napisany na podstawie konspektu opracowanego pod opieką prof. dr. hab. Jarosława Krajki (UMCS) w ramach szkolenia nr POWR.03.04.00-00-D071/16 pod tytułem „Rozwijanie nowych kompetencji neofilologicznej kadry naukowo-dydaktycznej w obszarze: «Języki obce w pracy akademickiej»” w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 (współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego: Priorytet III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie 3.4. Zarządzenia w instytucjach szkolnictwa wyższego).

² Nazwa szczepu winnego; literalnie „miłości, nie opuszczaj mnie”.

kultury. Zależnie od tego, czy tłumaczony jest film, komiks czy książka, chodzi o pokaz lub publikację.

Ćwiczenie koncepcyjno-językowe, czyli o badaniu procesu przekładu

Amor-Não-Me-Deixes działa w inny sposób niż większość kół naukowych³. Nie skupia się *stricte* na działalności naukowej oraz typowej teoretycznej pracy badawczej, lecz na realizacji konkretnych zadań tłumaczeniowych (także o charakterze komercyjnym, a więc zleczanych przez profesjonalne wydawnictwa lub festiwale). Założeniem wyjściowym jest to, że tłumaczowi do realizacji przekładu wystarczy zaawansowana znajomość języka oraz pogłębiona wiedza o kontekście kulturowym tekstu wyjściowego. Ogólne teorie przekładu⁴ są sprawą drugorzędną, a techniki tłumaczeniowe członkowie koła mają wypracować w czasie pracy nad opracowywanym materiałem. Jest to próba wprowadzenia w życie metodologii, która napędzała działalność przekładoznawczą w pierwszym okresie opisanym przez George'a Steinera w *Po wieży Babel*. Autor, pisząc o literaturze poświęconej teorii, praktyce i historii przekładu, wskazuje, że okres rozpoczynający się od *Libellus de optimo genere oratorum* Cyserona z 46 roku p.n.e., a kończący na *Essay on the Principles of Translation* z 1792 roku Aleksandra Frasera Tytlera⁵ (choć *de facto* Steiner zaznacza, że granice przez niego wskazywane nie są ostre w żadnej z opisywanych przez siebie epok) – choć niewolny od rozpraw teoretycznych o tłumaczeniach tekstów – jest zdecydowanie określony poprzez opis bezpośredniego

³ Bardzo ogólne zasady dla UW, zdecydowanie natury organizacyjnej, nie merytorycznej, znajdują się na stronie Studenckiego Ruchu Naukowego na UW. Podpnięte na tej stronie „Zarządzenie nr 152 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 14 października 2019 w sprawie rejestracji i sprawozdawczości uczelnianych organizacji studenckich i uczelnianych organizacji doktorantów na Uniwersytecie Warszawskim” wskazuje w paragrafie 3, punkt 5, podpunkt 4 (o zawartości Regulaminu), odnośnik 2 bardzo ogólnie konieczność określenia „celów oraz sposobów ich realizacji”, nie narzucając jednak konkretnych wytycznych. W przypadku ANMD profil działalności koła wynika z profilu dyscypliny naukowej (która, *nota bene*, nie figuruje w nowym spisie dyscyplin naukowych – w starym również nie istniała – nie można jej więc wybrać w Polskiej Bibliografii Naukowej, umieszczając tam artykuł z zakresu studiów nad przekładem), pod którą podpisuje się koło.

⁴ Choć oczywiście zgadzam się, że teoria przekładu może być użyteczna w praktycznej działalności przekładoznawczej, podpisuję się tutaj jako praktyk przekładu i pracownik naukowo-dydaktyczny UW pod tym, co Magda Heydel odpowiedziała Zofii Zaleskiej na pytanie „Jako tłumaczka czujesz, że zaplecze teoretyczne ci pomaga?”, doprecyzowując wątki z toku prowadzonego wywiadu: „«Pomaga» to nie jest może właściwe słowo, ale uważam, że byłabym dużo gorszą tłumaczką, gdybym nie miała tej samoświadomości, którą daje mi wiedza teoretyczna” (Heydel 2015: 283). W układzie pracy ANMD to na opiekunie koła ciąży konieczność stworzenia warunków do zbudowania owej samoświadomości wśród studentów biorących udział w pracach.

⁵ Esej ten wydano w polskim przekładzie Krzysztofa Filipa Rudolfa (z dodatkowym przekładem tekstów greckich i łacińskich Weroniki Waśniewskiej) jako *Esej o zasadach sztuki przekładowczej* (Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014).

doświadczenia przekładu. Na jego podstawie zaś formułuje się wskazówki – coś, co dziś nazwalibyśmy technikami lub procedurami przekładu⁶:

W ciągu tych licznych stuleci szczególnie znaczące analizy i komentarze wywodzą się bezpośrednio z konkretnych przedsięwzięć translatorskich. [...] główną cechą tego pierwszego okresu jest bezpośrednia koncentracja na zagadnieniach empirycznych (Steiner 2018: 302–303).

W podobny sposób studenci-tłumacze, członkowie ANMD, podchodzą do tłumaczonych tekstów: z niezbędnym przygotowaniem (język + kultura), które pozwala im podejmować intuicyjne decyzje przekładoznawcze, a w rezultacie wypracowywać na bezpośrednim doświadczeniu przekładu strategię tłumaczenia, zawierającą zróżnicowane techniki, procedury czy metody radzenia sobie z wyzwaniami translatorskimi. Ponieważ „oddzielenie teorii od praktyki w przypadku tłumaczenia nie jest możliwe” (Bednarczyk 2008: 9), koło naukowe tworzy na praktycznej podstawie zarówno bazę dla ewentualnych dalszych teoretycznych badań⁷, jak i bada czynniki warunkujące przekład (w sytuacji nauki sztuki przekładu oraz w różnych rodzajach translacji; porównaj z czynnikami warunkującymi przekład w: Koller 2009: 145–172).

W takim układzie student-tłumacz w sposób świadomy uczy się jednocześnie języka i sztuki przekładu. Rolą opiekuna koła zaś jest osadzanie intuicyjnie opisywanych decyzji w kontekście teorii i praktyki tłumaczeń, aby student mógł przekonać się, że jego rozumowanie i proces decyzyjny znajdują potwierdzenie w tym, co od stuleci na ten temat się mówi i pisze. Dzięki temu uczeń zyskuje pewność siebie, a to zwiększa jego potencjał autonomiczności. Praktyczne ćwiczenie przekładoznawcze prowadzi więc do ukierunkowania go na dalszą samodzielną, efektywną naukę oraz pracę badawczą.

Opiekun koła staje się również redaktorem tekstów, a zatem ogniwem w procesie przekładu, który negocjuje wybory przekładoznawcze, ale nie narzuca ich. Pozbawia się w ten sposób hierarchicznie przysługującej mu niekwestionowanej decyzyjności, stając się partnerem i ciałem doradczym studenta-tłumacza. W tym układzie obie strony dzielą się odpowiedzialnością za efekt finalny.

⁶ Krzysztof Hejwowski w *Iluzji przekładu* pisał o niepotrzebnym i nieuzasadnionym według niego rozchwianiu terminologicznym, które powoduje, że w użyciu pozostają terminy takie jak strategia, technika, procedura i metoda (Hejwowski 2015: 61–66), ale wydaje mi się, że w odniesieniu do okresu, o którym tutaj mowa, choć nie tylko (zob. Jankowski 2017: 97–113), jest to nie tyle rozchwianie terminologiczne, co uzasadnione rozróżnienie terminologiczne.

⁷ Na podobnej jak ANMD zasadzie odbywały się zajęcia z teorii i praktyki przekładu (prowadzone przez autora niniejszego tekstu), obowiązkowe dla studentów zapisanych na przekładoznawcze seminarium magisterskie. Na podstawie praktycznego doświadczenia tłumaczeniowego (filmu i portugalskiego słownika mowy potocznej) powstały dwie obronione z sukcesem prace dyplomowe, które empiryczne doświadczenie przekładu wpisywały w ramy szerokiej teorii przekładu (poprzez kontekstualizację i krytyczne omówienie).

Projekty realizowane w ramach działalności ANMD, czyli „co i jak?”

Nauka języka poprzez tłumaczenie tekstów, teorii przekładu poprzez zróżnicowaną praktykę (członkowie ANMD zajmowali lub zajmują się przekładem audiowizualnym, poetyckim, komiksu oraz krótkich tekstów popularno-naukowych), a także zdobywanie wiedzy o kulturze portugalskiego obszaru językowego poprzez przekład tekstów z języka portugalskiego to adaptacja i rozszerzenie założeń Content and Language Integrated Learning (CLIL – jednoczesne przekazywanie treści z dziedziny nauczanych przedmiotów i elementów języka obcego) w ramach „applied translation studies” z ruchomego modelu (zakładającego przenikanie się wymiaru praktycznego i teoretycznego studiów nad przekładem) Translation Studies Jamesa Holmesa (2000: 172–185).

Wszystkie realizowane przez ANMD projekty w zamierzeniu mają trafić do szerokiej dystrybucji w myśl działań szczegółowo opisanych przez Konrada Klimkowskiego w monografii *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*. Autor jednoznacznie mówi, że łączenie w przestrzeni negocjacji perspektyw akademickiej i rynku pracy jest działaniem pożądanym:

If translator/interpreter education authentically aspires to build bridges between learning and work, its classrooms and curricula must be shared with the stakeholders representing the real world of the translation/interpreting industry (or, in fact, with many others). Let us add here that the idea of multiple voices in the translation/interpreting classroom was first presented by M. González Davies (2004) [...] our use of the notion of negotiating spaces is also anchored in S. Billett's (2001: 7) notion of workplace as a contested terrain, which is a scene of never-ending negotiations of axiologies, norms and behaviours of all the stakeholders involved [Billett 2001: 56] (Klimkowski 2015: 12–13).

ANMD zachowuje łączność ze światem zewnętrznym poprzez realizację konkretnych zleceń (negocjacje ze zleceniodawcami zewnętrznymi). Natomiast negocjacje w ramach prac koła stanowią o demokratyzacji interakcji wewnątrz grupy.

Według założeń *constructivist learning*, na które Klimkowski powołuje się za myślą Donalda Kiraly'ego,

[...] effective translator education is primarily a matter of the translation classroom participants and their educational interaction. Content, tasks and procedures come second. This way of perceiving the translation educational reality is a condition to empower the students and the teachers of translation (Klimkowski 2015: 9).

Dla ANMD znaczy to tyle, że najważniejsza nauka płynąca z wykonania założonego ćwiczenia przekładoznawczego dotyczy opanowania odpowiedzialnej metody współpracy na równej stopie. Współpraca ta staje się etycznym wyznacznikiem sposobu działania i podejmowania decyzji. O jej wdrożeniu bądź nie (zarówno w warunkach ćwiczenia, jak i poza akademią) – co prowadzi do przyjęcia modelu hierarchicznego lub jego odrzucenia na rzecz równouprawnienia – decydują członkowie zespołu na podstawie zaawansowanych zdolności wykorzystania myślenia krytycznego (Klimkowski 2015: 112). Sytuacja edukacyjna w tym przypadku

zakłada trzy rzeczy: delegowanie zadań (holistyczne, integrujące i transformujące *empowerment*), interaktywne budowanie wiedzy oraz interakcję w ramach lekcji zorientowanych na wykonywanie zadań (Klimkowski 2015: 115) w okolicznościach symulacji realiów zewnętrznych. Przyrost wiedzy uczestników takiej symulacji zależy od tego, na ile jest ona bliska rzeczywistości rynkowej pracy. Najlepiej jednak, żeby ta sytuacja ćwiczeniowa była jego częścią (Klimkowski 2015: 208).

Większość projektów ANMD ma na celu zaistnienie poza murami akademii. Wszystkie tłumaczenia członkowie koła wykonują w domu, a następnie prezentują je na spotkaniach roboczych i dyskutują o napotkanych problemach tłumaczeniowych oraz propozycjach ich rozwiązania. Następnie poprawiają je i przesyłają do akceptacji przez opiekuna ANMD, aby ostateczną wersję przekładu przedstawić na jednym z kolejnych spotkań roboczych. Dzięki takiemu systemowi pracy możliwe jest tworzenie pożądaných i efektywnych w ramach procesu dydaktycznego tak zwanych *feedback loops*, czyli układów wielokrotnej informacji zwrotnej.

Dotychczasowe najciekawsze projekty tłumaczeniowe ANMD (zakończone i trwające) to:

- wieloosobowy przekład komiksu *Os Vampiros* (tytuł polski: *Wampiry*, wyd. Mucha Comics; jego premiera odbyła się podczas festiwalu Komiksowa Warszawa 2018). Praca nad tłumaczeniem – oprócz języka oraz prawideł przekładu komiksu – uczyła o historii morskiego imperium Portugalii (Ultramary), gdyż opowiada o aspektach wojny kolonialnej w Gwinei Bissau);
- wieloosobowy przekład komiksów *Filhos do Rato* i *Kassumai*, poruszających odpowiednio aspekty wojny kolonialnej w Gwinei Bissau oraz współczesne kwestie społeczne w tym kraju (oba ukażą się nakładem wydawnictwa Timof Comics w 2020 roku);
- przekład filmów o Krajach Afrykańskich Urzędowego Języka Portugalskiego (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP) na potrzeby ogólnopolskiego festiwalu Afrykamery 2018 (nauka wyznaczników przekładu audiowizualnego + współczesne kwestie społeczno-polityczne PALOP);
- przekład filmów w ramach retrospektywy portugalskich reżyserów (João César Monteiro i Pedro Costa) na potrzeby festiwalu Era Nowe Horyzonty 2018 we Wrocławiu. Praca nad tłumaczeniem – oprócz języka oraz prawideł przekładu audiowizualnego – uczyła również o portugalskojęzycznym świecie, a także o fenomenach związanych ze współczesną Portugalią;
- opracowanie nowego przekładu poematu *Mensagem* Fernanda Pessoa (będzie to trzecie polskie tłumaczenie tego tekstu; według wstępnych ustaleń ukaże się nakładem wydawnictwa Lokator). Oprócz języka oraz prawideł przekładu poetyckiego praca nad tekstem uczy o mesjanistycznej interpretacji portugalskich dziejów historycznych. Poemat jest konsultowany merytorycznie z dr. hab. Wojciechem Charchalisem z Uniwersytetu Adama Mickiewicza (znakomitym tłumaczem, także poezji), wykładowcą literatury portugalskiej w Instytucie Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich (ISiI UW) José Carlosem Diasem

(ISiI UW) oraz dr. Aleksandrą Jackiewicz (teoretyk przekładu poezji; ISiI UW). Ostateczne wydanie ma zawierać szkice Pessoa o tłumaczeniu poezji oraz o tym, jak wygląda praca koła naukowego – będzie to więc przekład obudowany teoretycznie;

- przygotowywanie materiałów (głównie tłumaczenie tekstów z portugalskiego) do numerów tematycznych pisma „Zupełnie Inny Świat” o krajach PALOP; działanie zakłada opracowanie w języku polskim specjalnych numerów pisma we współpracy ISiI z Fundacją Zupełnie Inny Świat (akcjonariusz zewnętrzny instytutu). Numery te, przygotowywane w cyklu rocznym (data wydania pierwszego: 2019), mają dotyczyć krajów PALOP: Wysp Zielonego Przylądka, Gwinei Bissau, Angoli, Mozambiku i Wysp Świętego Tomasza i Księżyc. W zamierzeniu ich zawartość mają współtworzyć wykładowcy i studenci ISiI oraz specjaliści w obszarze różnych zagadnień związanych z krajami PALOP zarówno z Polski, jak i z samych PALOP.

Metodologia działania ANMD w kontekście nowoczesnych tendencji w nauczaniu

Nauczanie języka i kultury w kontekście przekładoznawczym, w grupie, jest wydajną metodą dydaktyczną o złożonej strukturze. Tradycyjny model CLIL w działalności ANMD (stanowiącej punkt wyjścia do refleksji w ramach niniejszego artykułu) zostaje wzbogacony o płaszczyznę teoretyczną z zakresu przekładoznawstwa w podejściu empirycznym. Nad całością zaproponowanego przedsięwzięcia wieloosobowego czuwa opiekun koła, którego rolę jeszcze w niniejszym artykule dokładnie zdefiniujemy. To, że metoda ta może okazać się niezwykle skuteczna, potwierdzają nie tylko nowoczesna metodologia nauki języka (dążenie do *learner autonomy* i *student empowerment* w docelowym układzie *power-to* – te koncepty szczegółowo omówię w dalszej części niniejszego podpunktu), ale i sami praktycy przekładu. Małgorzata Łukasiewicz, w rozmowie z Zofią Zaleską, mówi tak:

Mistrzowie są potrzebni w fachu tłumacza?

Moim zdaniem tak. Żeby pokazać, jak sobie radzić z ogromem problemów, które tłumacz napotyka w pracy. Żeby zwrócić uwagę na te problemy i żeby nauczyć, jak je rozwiązywać. Takich mistrzów nie zastąpi rozeznanie w teorii przekładu. Bardzo dobrym wprowadzeniem do zawodu są też wszelkie warsztaty, translatoria, krótko mówiąc – zajęcia grupowe. Gdy kilka osób zastanawia się, jak przełożyć jakiś fragment tekstu, i ktoś coś proponuje, to zawsze znajdzie się ktoś inny, kto będzie miał odmienne zdanie, powie: nie, to brzmi za słabo, za mocno, za wesoło, i wywiąże się dyskusja. Takie doświadczenie jest ważne, bo później, gdy zostajemy sam na sam z tekstem, podobną dyskusję musimy umieć wywołać we własnej głowie. Nie ma takiego zadania, przy którym nie można by jeszcze pokombinować. Trzeba zaszczerpić w sobie podejrzliwość wobec własnych rozwiązań, wyrobić w sobie wewnętrzną instancję krytyczną (Łukasiewicz 2015: 157).

To, co dzieje się w głowie samego tłumacza, bardzo ciekawie pokazano w komiksie *W głowie tłumaczy*, który do scenariusza Tomasz Pindla, teoretyka i praktyka przekładu, zilustrowali polscy rysownicy. Rozdział „wewnątrz głowy” tłumacza narysował Jacek Świdziński (Pindel *et. al.* 2019: 22–37). Na podstawie przemyśleń scenarzysty pokazał w nim, jak funkcjonuje mózg w pełni wykształconego tłumacza. „Dyskusja”, o której wywoływaniu mówi Łukasiewicz w przytaczanym cytacie, odbywa się tutaj między antropomorfizowanymi neuronami i zakamarkami mózgu odpowiedzialnymi za różne rodzaje myślenia. To bardzo obrazowa próba ujęcia tego, czego musi się nauczyć aspirujący do roli tłumacza student (między innymi analizy znaczeniowej, rozpoznawania elementów kulturowych i odniesień do innych tekstów, znajdowania informacji, zachowania czujności, kreatywnego używania rejestrów języka itd.).

Rola opiekuna koła naukowego-redaktora jest wielokrotnie złożona. On sam bowiem w ramach realizacji projektów tłumaczeniowych ANMD staje się tłumaczem, a studenci-tłumacze pomocniczymi redaktorami. Hans J. Vermeer, w ramach niemieckiej funkcjonalistycznej szkoły przekładu, tak pisze o tłumaczu:

The translator is “the” expert in translational action. He is responsible for the performance of the commissioned task, for the final translation. Insofar as the duly specified skopos is defined from the translator’s point of view, the source text is a constituent of the commission, and as such the basis for all the hierarchically ordered relevant factors which ultimately determine the *translatum* (Vermeer 2000: 222).

Pierwsza rzecz, która wynika z powyższego, to fakt, że w układzie przekładoznawczym w ramach projektów ANMD wszyscy są tłumaczami i ekspertami, którzy negocjują znaczenia. Odpowiedzialność za pracę tłumaczeniową i redakcyjną jest dwustronna i wzajemna. Można jednak mówić o tym, że opiekun koła, z racji posiadanego doświadczenia przekładoznawczego oraz specjalizacji naukowej w studiach nad przekładem, jest ekspertem seniorem, a jego podopieczni ekspertami juniorami. *De facto* jednak to rozróżnienie nie stanowi o hierarchiczności, gdyż w praktyce nie funkcjonuje po to, aby narzucać decyzje. Wskazuje tylko na stopień zaawansowania w kontekście o doświadczenia. Według Klimkowskiego, który podąża za myślą Stephena Billetta, eksperci potrafią kategoryzować zadania według sposobu ich rozwiązywania oraz powinni móc wydajnie monitorować stan i jakość ich wykonania (Klimkowski 2015: 176). W przypadku ANMD początkowo należą one do eksperta seniora, który ma nauczyć ekspertów juniorów, jak efektywnie taką pracę wykonywać.

Drugim aspektem powyższego cytatu z Vermeera jest to, co staje się celem, skoposem ćwiczenia tłumaczeniowego ANMD, a więc to, co wpływa także na cel samego tłumaczenia. Negocjacje, które zakłada dla określania skoposu Vermeer („The aim of any translational action, and the mode in which it is to be realized, are negotiated with the client who commissions the action”; Vermeer 2000: 221), zostają podzielone w kole na dwa stopnie: negocjacje eksperta seniora, który

zamawia tłumaczenie u członków ANMD, z ekspertami juniorami oraz negocjuje eksperta seniora z akcjonariuszem zewnętrznym (na przykład wydawnictwem, instytutem kultury, festiwalem). Ponieważ eksperci w ramach działalności koła mają podobny profil (o różnym stopniu znajomości języka i kultury), mogą wzajemnie kontrolować jakość przekładu. Najważniejsze jest jednak to, że wszyscy członkowie wypracowują konsensus, głos każdego zostaje wysłuchany, co Vermeer postuluje w kwestii negocjacji skoposu z tłumaczem (Vermeer 2000: 222).

Poza nauką prawideł przekładu uczą się oni również o kulturze portugalsko-języcznego obszaru kulturowego oraz podnoszą swoje kwalifikacje lingwistyczne. Język jest tutaj punktem wyjścia, a za punkt dojścia obiera się połączenie jego opanowania z innymi obszarami w duchu zagadnień związanych z systemem nauki języków obcych w ramach CLIL.

Powyżej opisane praktyczne uwarunkowania prowadzą do rozwijania autonomii w procesie edukacji (*learner autonomy*). Rozumie się ją jednak nie jako samodzielną naukę, w której nauczyciel byłby zbędny, ale jako pewną zdolność:

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts (Little 1991: 4).

Learner autonomy zakłada jednak „wolność/swobodę” do pewnego stopnia, gdyż jesteśmy istotami społecznymi, a co za tym idzie autonomia działa w warunkach „współzależności” (*interdependance*) i zależy od interakcji z otoczeniem:

For most of us, important learning experiences are likely to be remembered at least partly in terms of our relationship either with one or more other learners or with a teacher. What is more, our capacity for self-instruction probably develops out of our experience of learning in interaction with others: in order to teach ourselves, we must create an internal substitute for the interaction of home or classroom (Little 1991: 5).

Takie właśnie warunki zakłada praca w ramach koła przekładoznawczego, gdzie nauczyciel jest ekspertem od języka, kultury i przekładu (we wspomnianym ujęciu Vermeerowskim), ale równocześnie tłumaczem, który tak, jak jego podopieczni, również eksperci językowo-kulturowi, jest oceniany za swoją pracę. Relacja współrzędności uczy współpracy i negocjacji znaczeń. Najważniejszym aspektem „uczenia się na całe życie” jest w ujęciu przytaczanej myśli Davida Little postulat znoszenia barier między uczeniem się a pozostałymi aspektami życia. Źródło samodzielności w tym kontekście jest natury psychologicznej, gdyż samodzielność odpowiada za to, jak się uczymy (i choć Little skupia się na edukacji dorosłych, to psychologiczny aspekt jego rozważań pozwala rozciągać te ustalenia na szeroko pojmowaną edukację; Little 1991: 36). Uczestnicy koła zaś uczą się w kontrolowanych warunkach rynkowych, które są symulacją tego, co czeka na tłumaczy w realnie wykonywanym przez nich zawodzie. A w zasadzie tego, jak powinna wyglądać modelowa sytuacja,

idealne warunki pracy, które zapewnią wysoką jakość świadczonej usługi. To uczy studentów-tłumaczy nie tylko tego, jakie standardy powinny zostać im zapewnione przy realizacji zleceń tłumaczeniowych, ale również tego, jakie powinni zachować oni sami. Zderzenie z rynkiem tłumaczeniowym oczywiście i tak bywa twarde. Czasami aspirujący do roli tłumacza poznaje dosyć odległe od owej modelowej sytuacji otoczenie (zwłaszcza w takich aspektach jak wynagrodzenie, czas realizacji zlecenia oraz opieka redakcyjna). Nie zmienia to faktu, że w pracy tłumacza należy stale walczyć o podnoszenie standardów wykonywanego zawodu na wszystkich poziomach⁸.

Bardzo ważnym aspektem, wynikającym ze schematu edukacyjnego powstającego w ramach działalności ANMD, który nastawiony jest na budowanie *learner autonomy*, jest dążenie do pracy w warunkach kreowania tak zwanego *student empowerment* – czyli delegowania pewnych obowiązków na uczącego się, a co za tym idzie włączanie go w kwestie brania współodpowiedzialności za przebieg procesu tłumaczeniowego (również edukacyjnego). Pożądaną w takim układzie sytuację definiuje odejście od tak zwanego *power-over* („a negative force of power in the form of domination”) i dążenie do współpracy w warunkach *power-with* („positive force of power because it is about equal power relationships rather than domination”) i *power-to* („exists when a person perceives that they have the ability or capability to act and thus can be considered a positive force of power”) (Sullivan 2015: 1), czyli w warunkach wyrównywania kompetencji.

Oczywiście osiągnięcie pełnej niezależności musi zachodzić stopniowo i wynikać z przetworzenia relacji *power-with* w najbardziej pożądaną *power-to*. W kontekście pracy ANMD praca przekładoznawcza odbywa się realnie w ramach realizacji koncepcji *power-with* (współpraca podczas symulacji sytuacji przekładu), ale ostatecznym celem jest wykreowanie poczucia *power-to*, czyli usamodzielnienie uczących się, *ergo* przygotowanie do pracy na wolnym rynku (zniesienie bariery między środowiskiem akademickim a prawdziwym życiem):

[...] the empowerment of individuals is connected to their community. Accordingly, not only is an individual's power-to important, but also sharing power within the community is important. Furthermore, when teachers share power with students to establish a more equal power relationship of power-with, students are more likely to develop power-to (Sullivan 2015: 2).

Transformacja studentów w kierunku *power-to* dokonuje się, kiedy przestają czuć się i działać jak uczniowie zaangażowani w ćwiczenia akademickie, a zaczynają działać jak profesjonaliści, czyli w interesującym nas przypadku jak zawodowi tłumacze. Zlikwidowanie bariery między kontekstem akademickim a zawodowym jest konieczne, gdyż

⁸ Znakomicie stara się o to dbać na przykład Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury, które patronuje wielu inicjatywom popularyzującym wiedzę o zawodzie tłumacza oraz o kontekście społeczno-prawnym wykonywania tego zawodu.

[...] students tend to think about their educational presence and the professional future as two unrelated conceptual frameworks (values, beliefs, norms, interests, actions, patterns of behaviour, etc.). We strongly believe that the interaction-driven, task-oriented T&I classroom we hereby propose can equip the students and the teachers with tools of creating an environment for transformation/transgression (Klimkowski 2015: 223).

Takie właśnie warunki stara się stworzyć ANMD: podejmowania zróżnicowanych zadań tłumaczeniowych, których celem jest upowszechnienie efektu w przestrzeni pozauczelnianej. Oczywiście to czas pokaże, czy za inspirowanymi działalnością studenckiej organizacji projektami pójdzie coś więcej, czy dokona się faktyczna transformacja/transgresja.

Zakończenie

Portugalistyczne koło przekładoznawcze Amor-Não-Me-Deixes powstało z inicjatywy studentów portugalistyki na studiach licencjackich w ISiI. Połączyło studentów wszystkich lat studiów licencjackich i magisterskich tego instytutu. Hierarchiczna struktura organizacyjna koła nie przełożyła się na zaburzenie rzeczywistej struktury równoprawnieniowej między członkami, która wynika z przekładoznawczo zorientowanych prac ANMD: każdy głos (wybór wariantu w przekładzie) zawsze jest ważny tak samo, a efekt finalny (przełożone teksty) to dzieło wieloautorskie, gdyż każdy jest redaktorem i korektorem każdego. Studenci mają unikalną okazję poprawiać również przekłady swojego opiekuna, co zmusza ich do konstruktywnego wysiłku intelektualnego.

Założeniem głównym Amor-Não-Me-Deixes była przede wszystkim dodatkowa możliwość nauki języka obcego (portugalskiego) poprzez tłumaczenie. Jeśli chodzi o kwestie przekładoznawcze, koło miało skupiać się przede wszystkim na praktyce przekładu, a dopiero w drugiej kolejności na jego teorii oraz na badaniach naukowych. Materiał praktyczny – szeroko pojęte teksty kultury (portugalskiego obszaru językowego) – znakomicie jednak zaczął służyć nie tylko promocji kultury portugalskojęzycznej w Polsce, ale i rozwijaniu pracy naukowej opiekuna ANMD (tematem jego habilitacji jest teoria i praktyka przekładu komiksu) oraz zagadnień przekładoznawczych przez studentów w ramach prac magisterskich, a także wytwarzaniu materiałów dydaktycznych w języku polskim.

Z przedstawionego w niniejszym artykule wywodu jasno wynika, że działalność ANMD świetnie realizuje cele korzystnej współpracy osób o różnym statusie akademickim. W jej ramach przestają obowiązywać reguły podległości. Studenci zyskują szansę przejścia od roli pasywnych odbiorców do współtwórców namacalnych rezultatów danej akcji przekładoznawczej. Cytowany już w niniejszym artykule Vermeer tak pisze o celowości podejmowanych działań przekładoznawczych:

Any form of translational action, including therefore translation itself, may be conceived as an action, as the name implies. Any action has an aim, a purpose. [...] The word *skopos*, then,

is a technical term for the aim or purpose of a translation [...]. Further: an action leads to a result, a new situation or event, and possibly to a “new object”. Translational action leads to a “target text” (not necessarily a verbal one); translation leads to a *translatum* (i.e. the resulting translated text), as a particular variety of target text (Vermeer 2000: 221).

Działalność przekładoznawcza ANMD faktycznie prowadzi do wytworzenia konkretnych artefaktów kulturowych, ale dalece ważniejszym zyskiem z niej płynącym ma być przekształcenie umysłów studentów w sprawnie działające ośrodki niezależnego myślenia krytycznego.

Literatura

- Bednarczyk A., 2008, *W poszukiwaniu dominanty translatorskiej*, Warszawa: PWN.
- Dokumenty dotyczące funkcjonowania Kół, Studencki Ruch Naukowy na UW, http://www.rada.uw.edu.pl/baza.php?operacja=99&dzial_id=2 [dostęp: 12.11.2019].
- Hejwowski K., 2015, *Iluzja przekładu*, Katowice: Śląsk Wydawnictwo Naukowe–Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.
- Heydel M., 2015, *Trzymam gardę* [w:] Z. Zaleska, *Przejęzyczenie. Rozmowy o przekładzie*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Holmes J., 2000, *The name and nature of translation studies* [w:] L. Venuti, *The Translation Studies Reader*, London and New York: Routledge.
- Jankowski J., 2017, *Próba wieloaspektowej recepcji przekładu na przykładzie leksykonu Morze* [w:] *Komunikacja międzykulturowa w świetle współczesnej translatoologii*, t. 8: *Literatura, język, kultura*, red. E. Kujawska-Lis, I.A. Ndiaye, Olsztyn: Instytut Słowiańszczyzny Wschodniej UWM.
- Klimkowski K., 2015, *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wrocław–Washington: PAN Wrocław–Wydawnicwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Wrocławiu–International Communicology Institute.
- Koller W., 2009, *Przekład literacki z perspektywy językoznawstwa. Czynniki warunkujące przekład*, tłum. P. Zarychta [w:] *Współczesne teorie przekładu: antologia*, red. P. Bukowski, M.P. Heydel, Kraków: Znak.
- Little D., 1991, *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems/link/56a7dcf608ae0fd8b3fe41c2/download [dostęp: 15.11.2019].
- Łukasiewicz M., 2015, *Czary-mary w języku* [w:] Z. Zaleska, *Przejęzyczenie. Rozmowy o przekładzie*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Melo F. (scen.), Cavia J. (rys.), 2018, *Wampiry*, tłum. J. Jankowski, Amor-Não-Me-Deixes (J. Konopelski, Ż. Orlik, J. Opolska, W. Orlińska, P. Stasiuk, E. Urbańczyk), Warszawa: Mucha Comics.
- Pindel T. (scen.), Chmielewski D., Kołomycka B., Sienicki R., Świdziński J., Vaucher F. (rys.), 2019, *W głowie tłumaczy*, Gdańsk–Warszawa: Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku–Kultura Gniewu.
- Steiner G., 2018, *Po wieży Babel. Aspekty języka i przekładu*, tłum. O. i W. Kubasińscy, Warszawa: Aletheia.
- Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury, <http://stl.org.pl/> [dostęp: 10.12.2019].

- Sullivan A.M., 2015, *The Nature of Student Empowerment*, ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/link/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/download [dostęp: 15.11.2019].
- Tytler A.F., 2014, *Esej o zasadach sztuki przekładowczej*, tłum. K.F. Rudolf, tłum. tekstów greckich i łacińskich W. Waśniewska, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Vermeer H.J., 2000, *Skopos and comission in translational action*, transl. A. Chesterman [w:] L. Venuti, *The Translation Studies Reader*, Tylor&Francis e-Library.
- „Zupełnie Inny Świat”, 2019, nr 34.

Narzędzia

Tłumacz Google, <https://translate.google.pl/?hl=pl> [dostęp: 10.12.2019].

Streszczenie

Założeniem niniejszego artykułu jest pokazanie, jak tradycyjny hierarchiczny model nauczania może zostać usprawniony poprzez modyfikację relacji nadrzędności mistrz–uczeń i zamianę jej na efektywny model równorzędnej współpracy w ramach fakultatywnych spotkań przekładoznawczego koła naukowego celem realizacji praktycznych projektów, których założeniem wyjściowym jest zaistnienie w otwartej przestrzeni kulturowej (pokaz, festiwal filmowy lub publikacja). Równorzędni uczestnicy zadania przekładoznawczego uczą się nie tylko języka, faktów kulturowych zawartych w danym tekście, ale także praktycznych uwarunkowań przekładu i pracy w grupie, a co za tym idzie uczą się świadomie i odpowiedzialnie. Nie tylko oceniają innych, ale też przez innych są oceniani, a to prowadzi do rozwijania zdolności konstruktywnego myślenia krytycznego w ramach autorefleksji nad przekładem jako elementem edukacji językowej i teoretyczno-praktycznej w polu Translation Studies. Uczestniczy opisywanej sytuacji są ekspertami językowo-kulturowymi (w rozumieniu Vermeera), a także uczestnikami zintegrowanego modelu nauczania języka (CLIL). Przeniesienie w ramach współpracy eksperckiej ciężaru z tak zwanego *power-over* na układ *power-with* + *power-to* prowadzi do osiągnięcia pożądanych w procesie uczenia *learner autonomy* i *student empowerment*.

Słowa kluczowe

delegowanie kompetencji, przekład, samodzielność ucznia, CLIL

Summary

About the change of the hierarchical paradigm of the university student-lecturer relationship in the light of the activities of the Portuguese translation group Amor-Não-Me-Deixes⁹

The aim of this article is to show how the traditional hierarchical teaching model can be improved by modifying the master/student relationship of superiority and converting it into an effective model of equal cooperation within non obligatory meetings of the students'

⁹ Fragmenty w języku angielskim przetłumaczono w trybie CAT przy użyciu <https://translate.google.pl/?hl=pl>.

translation group. Those practical projects are conceived in order to function in a real context (i.e., screening, film festival or publication). Equal participants in the translation task learn not only the language, cultural facts contained in a given text, but also the practical conditions of translation and teamwork, and thus learn consciously and responsibly. They not only assess others, but are also assessed by others, and this leads to the development of constructive critical thinking skills as part of self-reflection on translation as part of language education and theoretical and practical education in the field of Translation Studies. Participants in the situation described are language and cultural experts (according to Vermeer), as well as participants of the integrated language teaching model (CLIL). As part of expert cooperation, the change of the so-called power-over into a power-with + power-to system leads to the learner autonomy and student empowerment desired in the learning process.

Keywords

student empowerment, translation, learner autonomy, CLIL

Paulina Wężniejewska
ORCID: 0000-0001-8529-771X
p.wezniejewska@wp.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.09>

Oskar Szwabowski
ORCID: 0000-0002-7464-0081
o.szwabowski@gmail.com

Monika Stodolna
ORCID: 0000-0001-7865-300X
monika.b.lozinska@gmail.com
Uniwersytet Szczeciński

Dydaktyka na scenie. Autoetnografia performatywna performansów studentów i wykładowcy

Przed albo po

Szanowni i Szanowne! Zapraszamy was do czasu zastygniętego. To, co było ucieleśnione, teraz zawarte jest w słowach. Nasza performatywna autoetnografia (Spry 2001; Denzin 2003a, 2003b; Pelias 2005) stała się performatywnym pisaniem (Saldaña 2006) – oddzielona od ciała może ożyć w waszych słowach, które przepłyną przez jelita, wstrząsając organizmem. Albo osiadą na wątrobie i powoli będą trawione. To, czy to pozostanie martwym artefaktem, zależy od was. Zostawiliśmy wam miejsce – w słowach i pomiędzy słowami (Guttorm 2012). Performance to przede wszystkim tworzenie wyzwolonej przestrzeni (czy przestrzeni dla wyzwolenia) i rzucanie wyzwania zastanym formom życia (Denzin 2017).

Kiedyś napisaliśmy, że to jest przykład performatywnej autoetnografii. Przykład? W jakim sensie? Model paradygmatyczny dla szalonej twórczości autoetnografów? Lepiej chyba mówić o przejawie – zjawieniu się w Gdańsku, na scenie, a potem na stronie. Która dalej jest sceną – zobaczcie, usłyszcie.

Poniższy tekst składa się z dwóch części. Pierwsza – *Spotkania* dotyczy momentu tworzenia wystąpienia, druga – *Na scenie* to zapis wystąpienia, scenariusz, który powstał. W powstaniu pierwszej wersji tekstu udział mieli Oskar i Paulina. Monika

dołączyła na scenie – potem poprosiliśmy o jej głos, skoro już go wykorzystaliśmy, tak samo jak jej ciało, zmuszając do odgrywania scenariusza wraz z nami.

Na scenie użyliśmy zapisów z innych tekstów (Szwabowski, Wężniewska 2017; Szwabowski 2019). Zostały one zmodyfikowane. Zwłaszcza głos Oskara ulegał transformacji przez uwzględnianie perspektywy Pauliny – studentki, która uczestniczyła w projekcie. Zresztą to ona jest winna temu, że zrobiliśmy autoetnograficzny performance zamiast „normalnego” opisu i konferencyjnego doświadczenia. Konferencja dotyczyła dydaktyki akademickiej. Najpierw mieliśmy przedstawić klasyczny raport. Jednak po pierwszym spotkaniu stwierdziliśmy, że byłaby to zdrada idei, w imię której powołany został projekt.

Spotkania

Siedzimy w pokoju na Ogińskiego, Instytut Pedagogiki, za oknem powoli zapada zmrok, a po korytarzu snuje się jedynie pani z mopem. Wokół notatki, poprzednie teksty, moje, wspólne, studentów, dziennik projektu. Siedzimy, wycinamy, sklejamy. Trzeba to przedstawić tak, jak było. W każdym tekście inna wersja. Jestem trochę nerwowy. Zawsze jestem nerwowy, gdy przygotowuję się do wystąpienia na konferencji. „Co ich może zainteresować?” – myślę na głos. „Trzeba jakoś skoncentrować się na dydaktyce. Monika mówiła, że oni są bardzo praktyczni. Rady i porady. Behawioryzm rządu”. Paulina słucha. Ja rozkładam ręce. „Przecież to nie była technologiczna dydaktyka (Malewski 2010). To, no nie wiem, to... mógłbym im dać radę, aby tego nie robili. A tak serio, to przecież nawet jakby się udało ukazać krok po kroku, co robiłem, to i tak nic by to nie dało. Jak chciałem powtórzyć, rok później, mówię, będzie lepiej, to okazało się, że jest gorzej. Nigdy nie wiem, jak działałam, co się dzieje w ludzkich głowach. Wiesz: «Teaching is messy. Dealing with other people is always tricky: You never know for certain what they are thinking or how they will act» (Waite 2014: 267). To jest – każde spotkanie dydaktyczne, coś pojedynczego. Wyjątkowego. Chociaż nie zawsze pozytywnego”. Paulina słucha, przytakuje.

Pyta mnie: „Co to było? Powiedz mi, czym był ten projekt?”. „Nie wiem – odpowiadam. – Nie wiem, co się działo, nie wiem, o co w tym wszystkim chodziło”. Sprzeczne interpretacje mającą nieustannie w głowie. „Wiesz, wymyka mi się”. Już tyle o tym pisaliśmy, a ja wciąż nic nie wiem. „Czym to było dla ciebie?” – Paulina nie odpuszcza. „Jakie to miało znaczenie dla ciebie. Tak naprawdę. Jest już późno, mów szczerze, dlaczego zacząłeś prowadzić zajęcia zupełnie inaczej”. Nerwowo poprawiam okulary. Zdejmuję, przecieram. Chcę powiedzieć, że nie pamiętam. Po chwili myślę, że może zrobię miniwykład o tym, że dydaktyka transmisyjna to takie uszkolnienie uniwersytetu, że to szkolenie do zawodu, martwa wiedza, że to podporządkowywanie pod to, co jest, pod neoliberalizm. Kiedy spotkałem się z autoetnografią, dostrzegłem jej potencjał dydaktyczny (zob. Boyd 2008; Sykes 2014; Ciechowska 2017; Barr 2018; Blalock, Akehi 2018). Nie zawsze udawało mi się go

wydobyc w trakcie zajęć. Uczyć autoetnografii i poprzez autoetnografię, z miłością, aby zmieniać świat (Ulmer 2017) – ten cel jakoś mi się wymykał.

„Dobra – mówi Paulina, wyrывая mnie z zamyślenia – to może napisz o tym, dlaczego zaczęłaś prowadzić zajęcia inaczej i zobaczymy”. Patrzę na plan, który zarysowaliśmy. „My już o tym pisaliśmy” (zob. Szwabowski 2019; Szwabowski, Wężniejewska 2017; Kaczmarczyk *et al.* [w druku]) – szepczę. To wszystko to jest powtórzenie. Chociaż, gdy patrzę na materiały, gdy je roboczo składam, to wyłaniają się kolejne sensory. Pisząc o projekcie, za każdym razem tworzyliśmy inną historię. Tak, wiem, pisanie nie jest czymś neutralnym (Denzin 2009). Nasze zapiski nie są też danymi, które otworzą prawdę, gdy zastosuje się wobec nich określoną praktykę (zob. Pławski *et al.* 2019). Są śladami przywołującymi zróżnicowane wspomnienia. Tak jak głosy studentów, wcześniejsze nasze wspólne opowieści – zapraszają duchy, które prowokują nas do mówienia.

„To może to pokażemy” – rzuca Paulina. „Dasz radę?” Wzruszam ramionami. To dobry pomysł. „To ja zrobię scenariusz. Widzimy się online”. „Dobra, zrobmy to, wykreujemy coś nowego. To chyba będzie lepsze” – odpowiadam. „Inaczej popadniemy w narrację, w sposób prezentacji, który jest sprzeczny z naszymi założeniami”. Patrzę na szkic, ślady pragnienia technologicznego, podania przepisu na dobre zajęcia. Dopasowanie się do publiczności. Nie, performatywna autoetnografia to prowokacja. „Autoetnografowie nie tylko są nawiedzani, ale też nawiedzają” (Herrmann 2014: 329).

Następne spotkanie. Ten sam pokój. Przed nami wydrukowany scenariusz napisany przez Paulinę. Czytamy najpierw cicho, każdy dla siebie. Później, podczas prób, gdy wypowiadam słowa, gdy słyszę jej słowa, słowa studentów, których widma przywołuje, wtedy czuję się dziwnie. Odnoszę wrażenie, że utraciłem władzę nad opowieścią, że moje ja w tym przedstawieniu jest obrazem, od którego chciałbym uciec. Czy rzeczywiście działałem tak, jak opisuje to Paulina? Ona była wewnątrz, wśród studentów, słyszała głosy, których nie słyszałem, spoglądała na mnie, kiedy sam siebie nie obserwowałem. Odgrywanie siebie nie-siebie¹ przychodzi mi z trudem. Ten obraz... nie podoba mi się. Tak jakby duchy wywołane przez Paulinę przypominały o wypartej, wstydlivej opowieści.

W trakcie przerwy palimy papierosa przed budynkiem uniwersytetu. Przed nami park. Jest ciepło, majowe powietrze, rodziny spacerujące z dziećmi. „Naprawdę tak działałem?” – pytam Paulinę. Przytakuje. „Nie było aż tak źle. Lepiej niż gdy spotkaliście się na pierwszych zajęciach”. Pierwsze zajęcia, pierwszy rok mojej pracy. Dostałem ćwiczenia z dydaktyki i nie wiedziałem, co na nich robić. Lęk oddzielał mnie od studentów. Byli dla mnie masą, która co najwyżej stanowi zagrożenie. Za drugim razem, po trzech latach... „Chociaż wyglądałaś na zmęczonego” – dodaje

¹ Chodzi o napięcie wyłaniające się z przyjmowania pewnych ról – *self* – gdzie „ja” próbuje być „ja” akademickim. W tym wypadku obcość pojawia się w pełni, gdy próbuję przywołać siebie, którego już nie ma, bo sieci, które go/mnie stworzyły, są tylko wspomnieniem. Oszukuję więc siebie i innych, opowiadając, kim jestem i kim byłem, próbując przekonać publiczność, że taki jestem/byłem.

po chwili Paulina. „Bo byłem – odpowiadam. – Miałem kryzys, dlatego podjąłem się tego projektu. Nie mogłem już dłużej prowadzić zajęć jak wcześniej. Gdybym niczego nie zmienił... No, nie dawałem rady”. Autoetnografia nie tylko pozwoliła mi odrodzić się jako badaczowi, przywrócić wiarę w sens pisania i nauczyła innego pisania, ale też była dydaktycznym zmartwychwstaniem, czymś, co otworzyło mnie na piękno dydaktyki i pozwoliło praktykować inną edukację, dokonywać sabotażu neoliberalnej maszyny dydaktycznej. Mimo świadomości, że rozpoczynałem projekt w czasie kryzysu, że w sumie był to dla mnie proces stawania się innym dydaktykiem, gdzie stare nawyki wciąż funkcjonowały, nie podobał mi się mój obraz przedstawiony przez Paulinę. Irytowało mnie trochę, że utraciłem władzę nad narracją o projekcie, o sobie. Możliwe, że dlatego teraz piszę to wprowadzenie. By odzyskać narrację, znowu stać się kierownikiem i strażnikiem sensu. Zawsze to ja pisałem pierwsze i ostatnie słowo – siebie i innych. „Idziemy?” – pyta Paulina, gasząc papierosa. „Czas na próbę”. Przytakuję.

*

Później, Gdańsk, konferencja. Tworząc scenariusz, mieliśmy w głowie zwykłą, typową salę wykładową. Wchodzimy: wielka aula, jak z antycznego teatru. Słuchamy wystąpień. Prezentacje multimedialne, klasyczna struktura, ładnie to wszystko uporządkowane i konkretne rady na koniec. „Boję się tego wystawienia, bycia na scenie”, szepcze Paulina. Udaję, że wszystko jest dobrze, chociaż mam ochotę uciec. W przerwie trzęsą mi się dłonie. Palimy nerwowo papierosa za papierosem. Niedługo my. Wydaje mi się, że chyba pomyliliśmy konferencje. Słyszymy, jak należy poruszać się po sali i jak pracować głosem, aby utrzymywać mózg studentów w stanie nieustannej koncentracji. Ktoś inny mówi, jak dobrze używać Power Pointa w trakcie zajęć. Ile tekstu na slajdzie, jak slajdy połączyć z tym, co się mówi. Mamo...

*

Tekst został stworzony przez Paulinę i Oskara na podstawie wcześniejszych zapisów, wspomnień i snów/koszmarów/majaków. W wystąpieniu udział wzięła Monika Stodolna.

Monika: „Wkręcili mnie w to. Na ostatnią chwilę, na szybko, na wariata. Mówią: «Masz tu tekst, kilka linijek, będziesz i tym, i tym, i tamtym, dobra?». No dobra. Jestem kilkoma osobami, muszę pilnować nie swojego tekstu, nie swoich myśli i odegrać to przed salą pełną wpatrzonych w nich oczu (ja siedzę z publicznością, mam być jakimś przerywnikiem, elementem wybijającym z rytmu publiczność). Jestem także widzem. Tyle ról i pozycji.

Najciekawsze jednak to być patrzącym i słuchającym w zdumieniu tego, co odgrywa się na scenie, na tę zewnętrzno-wewnętrzzną bitwę dwóch światów – studentów i wykładowców. Fascynujące.

Poprzednie edycje Ideatorium utwierdzały mnie w przekonaniu, że tam liczy się metoda, tylko ona. Szerszy kontekst, jakieś paradygmaty nie mają sensu, tylko metoda, tylko technologiczne zastosowanie tego czy tamtego. Nie patrzmy w siebie, a już z pewnością nie w studenta. Cel, działanie, efekt, ewaluacja. Dydaktyka jako działanie. A tu Oskar i Paulina... Inny świat”.

Na scenie

OSKAR – wykładowca

PAULINA – studenci

MONIKA – dziekan, profesor, student

Lekcja 1

Temat: Autoetnografia

Sala. Ławka, na przeciw niej biurko. Publiczność raz jako tłum studentów, raz jako publiczność. Gdzieś na stole kartki i książka z etykietą „promocja, oddam za darmo...”

OSKAR

(układając notatki na stole, przeszukując książki, zapisując coś na tablicy kartce) Sceptyczny wobec uniwersytetu i jego produkcji wiedzy – uniwersytetu, który jest raczej ponurą fabryką, gdzie nikt nie organizuje radosnych spotkań-strajków. W takiej fabryce, myślałem, nie istnieje dydaktyka, która wyzwala. Moja dydaktyka zresztą była beznadziejna. Powiedzmy: typowa. Metodą podająca nauczałem konstruktywizmu. Krytycznego myślenia uczyłem, wykładając właściwą interpretację określonych filozofów. Nie wiedziałem, że w praktyce wspierałem neoliberalną maszynę. A pragnąłem utopii, innej edukacji – coś musiało się zmienić.

PAULINA

(mówi, wchodząc) Dzień dobry.

OSKAR

(mówi od niechcienia, patrząc na rzeczy rozłożone na biurku) Dzień dobry.

PAULINA

(siada z boku. Wyciągając przybory, opowiada) Pamiętam tego człowieka. Trochę szalony albo chory. Tak... Choroba wydaje się być bardziej zasadna... Coś go dręczy, rozrywa... Rozpała, by zgasić za chwilę. Zaraz zacznie. Widać, że coś uknuł... Że ma już jakiś plan naprawy świata.

OSKAR

Chciałbym, abyście napisali książkę...

PAULINA

Jednak szalony.

OSKAR

Chciałbym, abyście, abyśmy, zrobili coś innego, coś sensownego.

STUDENT

Dobrze się dowiedzieć, po paru latach, że to, co robiliśmy przedtem, było bez sensu... tak mamy to rozumieć?

OSKAR

Nie... to znaczy... tak.

PAULINA

(do publiczności) Jest to doskonały przykład tego, jak nie zaczynać rewolucji w myśleniu.

OSKAR

Pisaliście licencjat, pisaliście liczne prace – i po co? Dla siebie? Dla oceny? Dla wymagań wykładowcy, promotora, instytucji? To były wasze słowa? Was stwarzające? Czy to pisanie miało znaczenie? Słowa były żywe?

Przywróćmy słowu życie. Studiowaniu egzystencjalne znaczenie. Wiecie, zrobmy coś, co nie będzie pozorem. Badając siebie w kontekście bycia studentem. Pisząc, badając, by stworzyć zmianę. Wspólnie – stwórzmy kolektywną autoetnografię studiowania. Wielogłosową zróżnicowaną opowieść.

(do publiczności) Mam wizję, halucynacje, że się zbierają i dyskutują, krąg ciał w sali i niekończąca się debata, zapada zmrok i studiowanie się zaczyna.

Paulina podnosi rękę. Oskar gestem udziela głosu.

PAULINA

A to na ocenę?

OSKAR

Wszystkie kryteria są polityczne (Adams, Jones, Ellis 2015). Ucisząją jednych, delegitymizują, innych zaś legitymizują – jako głosy rozsądne, i tak dalej. To, co chcę, to usłyszeć państwa głos. Nie mam narzędzi do jego oceny.

(po chwili) Co państwo na to? Zrobimy to?

PAULINA

(do publiczności) Niepewność. Że to jakiś żart i nie chodzi tu o nas.

Nieufność. Że to jakiś tani eksperyment.

Wszystko na nie! Więc...

(do Oskara) Zgadzą się wziąć udział.

(do publiczności) Jak zawsze... zresztą.

OSKAR

Dobrze.

(do publiczności) Wiem, wiem, nie wiedzą, co czynią.

(do studentów) W takim razie proponuję zaplanować dalsze prace.

PAULINA

(do Oskara) No to proponuj... a najlepiej...

(do publiczności) Niech pan zaproponuje jakieś inne formy zaliczenia.

Nie każdy przecież lubi pisać.

A i tak nie wiadomo, o jakie pisanie chodzi.
Jak to mamy napisać? Jakiś wzór? Jakieś wytyczne?
(*pod nosem ze smutkiem*) A najlepiej jakaś kalka.

OSKAR

(*podchodzi do biurka, opiera ręce – jakby chciał dodać odwagi czy czegoś*)
To nie jest metoda, którą można rozpisac w technicznych krokach. To coś jak pisanie opowiadań. Opowiadanie historii. To, jak państwo je opowiedzą, zależy od państwa, jest tu dość duża dowolność.
(*odchodzi na środek, Paulina zaczyna notować*)
W gruncie rzeczy są one idiomatyczne (Kubinowski 2013; zob. również Wilker 2018).

PAULINA

(*zapisuje, mówiąc pod nosem*) Idiotyczne...

OSKAR

(*głośniej*) Nie ma wzoru. Raczej powinni państwo kierować się własnym, niepowtarzalnym głosem, własnym stylem. No i nie bać się eksperymentowania. To jest eksperymentalne pisanie.

PAULINA

A ile stron?

OSKAR

Zależy od autora – to musi mieć sens po prostu. Ale – ministerstwo daje formalne wymagania co do książki: to jest około 120 stron.

PAULINA

To damy dużą czcionkę.

OSKAR

Zostawmy to wszystko na razie. Może jaśniejsze się staną te kwestie w trakcie. Przeczytaj państwo o autoetnografii na następne zajęcia. I zastanowią się, co chcą powiedzieć.

Oskar staje na środku sceny. Paulina staje z boku, trochę z tyłu.

OSKAR

Zmęczenie bycia maszynką plującą tekstem – powielającą to, co już zapisane: teksty podręcznika, własne artykuły, przeczytane książki. Maszyna kopiująco-mówiąca – czas mija, jest dobrze. Zmęczenie.

Mówiąc, walczę ze zmęczeniem, jakbym spod gruzów martwych słów wydobywał te, w których się coś tliło.

Jednocześnie: niepewność. Co tak naprawdę chcę zrobić? Kilka zdań naszkicowanych, w przerwie, drżącą dłonią, kilka idei majaczących – piszcie autoetnograficzne teksty, bądźcie krytyczni, drapieźni... A oni, oni chcą instrukcji, krok po kroku, tak są uczeni, że metoda to maszynka, technika gromadzenia, analizowania i przetwarzania danych, która sprawia, że wytwory są prawdziwe, odpowiednie, poprawne, o, takie na piątkę. Widzę, jak boją się poruszać. Wykonywać gesty, formułować słowa. Czy to pasuje, pasuje do wzoru?

PAULINA

Jakieś dziwne to wszystko – dziwne są te całe zajęcia. Ale nie ma co się dziwić, skoro jakiś dziwny człowiek prowadzi je w jakiś dziwny sposób. Dziwnie mówi, dziwnie patrzy, dziwnie chodzi. Momentami wydaje się, że nawet dziwnie oddycha. O ile jeszcze oddycha...

I już nie wiemy, czy to tak dla śmiechu, czy na poważnie. I już nie wiemy, o co w ogóle w tym całym Uniwersytecie chodzi... Mimo wszystko wkrada się jakaś niechciana radość, że tym razem będzie inaczej...

Jako studenci nie jesteśmy jednak jednym zgodnym obozem. Nie jesteśmy masą. Mamy różne głosy...

PAULINA (*jako studenci*)

(*za Oskarem raz z lewej, raz z prawej, jakby do ucha*)

Bezsensu...

To ma sens...

Nic nie rozumiem.

Wszystko jasne.

Może... nas wkręca?

Może nam wierzy?

Może szuka czegoś dla siebie?

Może chce zrobić coś dla nas?

Miły człowiek...

Źle mu z oczy patrzy...

Coś bierze...

Powinien coś wziąć...

Wariat albo chory.

W końcu ktoś normalny...

Oskar siada za katedrą. Paulina w ławce. Wyglądają na zmęczonych.

OSKAR

Na razie mi się rozmywiają twarze, wielość ciał bez wyrazu.

Mówię – zajęcia pierwsze, zajęcia drugie, zajęcia trzecie – a miałem nie mówić, tylko słuchać.

Mówię – i mam wrażenie, że słowa ich omijają.

Że wpadamy znowu w to-samo.

Mówię – i jest tak cicho.

Mówię – bez słów.

PAULINA

Mówi i mówi, i mówi. Lepiej się nie odzywać.

Już wszystko wie...

Niby pyta. Ale...

Ucichł. Czeka... Niech czeka... Dobrze się milczy w dobrym towarzystwie, ale... to trwa już za długo.

A i tak nie wytrzyma... (*patrzy na zegarek, którego nie ma*)

OSKAR

Co to jest autoetnografia?

PAULINA

Nie mówiłam...

A tak, mieliśmy przeczytać...

Jedna osoba czytała...

Jakby to powiedzieć...

Autoetnografia to...

(do publiczności)

Najważniejsze to unikać kontaktu wzrokowego.

Patrzeć w kartkę...

Przeglądać notatki...

W końcu się podda...

Sam wszystko powie...

I wszystko powie oczywiście lepiej niż my.

Nie myślcie, że jesteśmy tacy źli. Ktoś coś wie. Ale głupio tak mówić, a jak się źle powie? Przecież wiesz, że tamten co pyta, wie, i wiesz, że on wie, że ty do końca jeszcze nie wiesz...

OSKAR

I ja nie wiem – nie wiem już, dla kogo robię ten projekt – kto go robi i po co – są chwile, że myślę, że tylko mi na tym zależy...

Już tylko efekt: by powstała książka – kolejne kompromisy, a nie porozumienia – raczej nieporozumienia.

Wpadanie w to-samo.

Myślę, że zbyt to chaotycznie prowadzę, coś nie tak – innym razem będzie lepiej.

(do publiczności)

Nie było.

PAULINA

Wszystko szybko... nawet teraz.

Tik tak. Zegar odmierza czas naszej edukacji.

A my potrzebujemy czasu, ale po to, by odszkolnić nasze myślenie.

Tyle lat spędzonych w szkole sprawia, że człowiek traci wiarę w edukację...

Bo nie jesteśmy tacy, jacy mieliśmy być.

Bo nie jesteśmy tacy, jacy chcieliśmy być.

OSKAR

Też potrzebuję czasu – aby się stawać: wyzwalać od instrumentalnego, menedżerskiego myślenia, od złego pragnienia dydaktycznego: organizować, nadzorować, stwarzać według wzoru i celu. To-samo nawiedza niczym złośliwy upiór. Tak jakby cały projekt zależał ode mnie. Ja odpowiedzialny za wszystko, a oni – studenci – znowu stają się masą przedmiotów do manipulacji. Pozór dialogu, pozór

współpracy – nawiedza mnie melancholia: utrata studentów jako przedmiotu?
 Iluzje: automobiloni² (zob. Lordon 2012) studenci realizujący scenariusze.

PAULINA

Nie każdy chce mówić od siebie.
 Nie każdy wie, jak mówić.
 Kultura milczenia (Stańczyk 2010)
 pozwala zapomnieć,
 czym jest słowo.

OSKAR

Powoli wyłaniają się twarze,
 na ile są to twarze, które mówią,
 a na ile przedmioty, nad którymi trzeba zapanować, które trzeba opanować –
 którymi trzeba zarządzać raz miękko, raz militarno-fordystycznie – aby otrzymać
 efekt pod postacią książki? Waham się, spojrzenie moje przeskakuje – widzę
 to raz tak, a raz tak.
 Twarze i mordy.
 Pojedyncze głosy, nieśmiałe, w duszącej ciszy.
 I głosy – odczep-się-pan-zrobiłam-już-swoje.
 A może...

PAULINA

(*podchodzi do Oskara z kartkami*) Czekam na wyrok.

OSKAR

Czytam pierwsze wersje i... Gdzie są wasze głosy?

PAULINA

(*pokazując palcem*) Tutaj i tu, i tu. (*pochyla się*) A nie, tu kłamałam.

Lekcja 2

Temat: Głosy

Oskar stoi pośrodku sali. Rozgląda się wokół.

PAULINA

Snuję opowieść, byś się odczepił. Sama nie wiem, po co tu jestem, po co mówisz
 do mnie i po co mamy ze sobą rozmawiać. Niby dlaczego mam mówić od siebie,
 to nie jakaś tam grupa terapeutyczna. Czy rzeczywiście muszę oddać władzy
 wszystko, nawet siebie, pod pozorem jakiejś emancypacji, mam się otwierać
 przed obcym, obnażać swoje uczucia, zapuszczać się w najintymniejsze rejony,
 bo on chce dostępu do tego, co moje – prywatne, intymne? Tu nie ma wspól-
 noty. Tu nie ma przestrzeni dla mojego i innych głosu. Czy można być szczerym
 w tłumie?

² Odwołujemy się do rozumienia dydaktyki jako procesu zarządzania, w którym pozornie eman-
 cypacyjne sposoby wiążą się z działaniem na pragnienia i czynieniem ich współliniowym z pragnie-
 niem nadrzędnym, pragnieniem nauczyciela (zob. Szwabowski 2016).

MONIKA (*jako dziekan*)

(*podchodzi do biurka ze złością*) Doszły mnie niepokojące głosy, że pan każe studentom pisać i publikować teksty krytyczne wobec naszego uniwersytetu. Renoma uniwersytetu jest najważniejsza, rozumie pan. To nas niepokoi, to wasze pisanie, bardzo niepokoi, jeżeli wie pan, co mam na myśli.

(*znika w mroku*)

PAULINA (*jako inny student*)

Uniwersytet jeszcze istnieje! Jeszcze jest w nim miejsce dla wspólnego tworzenia wiedzy.

MONIKA (*jako profesor*)

Ich prawdziwe opowieści są gdzieś indziej, niż myślisz. To nie teksty, które czytasz. Ich autoetnografia to strategię omijania twojego projektu przez branie w nim udziału. To wszystko, co dzieje się obok.

PAULINA (*jako jeszcze inny student*)

Wymykam się opowieścią. Milczenie jest moim schronem. Moim wyzwoleniem od nakazu mówienia, który później taki Szwabowski ocenia, waży, rozważa, w tych swoich emancypacyjnych ponoć laboratoriach. Odbiera mi historię albo, kiedy mówię, przekształca ją, by się zgadzały z jego myśleniem o wolności.

MONIKA (*jako student*)

Mówisz, że nie jest to mój głos, że ci się nie podoba to, co napisałam. A może to właśnie jest mój głos. Może tak snuję narrację. Może takie jest moje istnienie. Takie brzydkie dla ciebie. Dla twoich kolegów i koleżanek z akademii. Zbyt płaskie. Mało subtelne.

PAULINA (*jako inny student*)

W końcu mogliśmy mówić, co naprawdę myślimy.

OSKAR

(*zakłopotany*) Dlaczego... dlaczego nic nie mówicie? Tak bardzo chcę usłyszeć wasze głosy...

MONIKA, PAULINA (*razem*)

Przecież mówimy. (*chwila ciszy*) Tylko słuchaj... (*kolejna chwila ciszy*) Co znowu się tobie nie podoba?

Oskar stoi, jakby nic nie słyszał.

Lekcja 3

Temat: Halucynacje³

Paulina i Oskar stoją obok siebie. Na ziemi leżą porozrzucone kartki. Oskar i Paulina mówią na dwa głosy, patrzą nad głowami publiczności

³ Wiersz ten stanowi zmodyfikowany fragment opublikowanego artykułu (Szwabowski, Węż-niejewska 2017). Prezentowany na scenie, na dwa głosy, nabrał innego znaczenia. Co też znalazło wyraz w innym zapisie graficznym. Zdajemy sobie również sprawę, że zapis nie jest tym, co

OSKAR

nakładające się przypadkowe narracje

które nie oznaczają zgody
wielogłosowość – bo nie wziąłem tabletekcisza jest obelgą
odmową i oporem
ucieczki w milczeniuPozór
że się anagażuje

ktoś w coś

że polityka, pedagogika, emancypacja i nauka

że grafomania

i parę wyciągniętych dłoni

wiele do

PAULINA

Pozór
Że się robi

potakiwania

bo milczenie jest zimne

ucieczki w mówienie
osobiste mistyfikacje rzeczywistościcoś się zmienia,
się coś przekształca w coś

coś w ktoś

że prawda

że udawanie
kilka słów
pomiędzy

wiele nici do przecięcia

Za kurtyną

Powiedziano nam, że tekst nie może się skończyć tak, jak skończyło się wystąpienie. Musimy to jakoś zamknąć. Chociaż chcieliśmy to zostawić otwarte, zawieszony. Programowo unikając podsumowań. Te trzy kropki, które wcześniej zostawiliśmy jako zakończenie, to chwila, kiedy opada kurtyna, robi się ciemno i wtedy jest przestrzeń, w której sobie ktoś coś może poukładać, dopisać, odpowiedzieć. Programowo piszemy teksty, które są niedokończone, fragmentaryczne, a może dzięki temu otwarte.

odegrane (Saldaña 2006: 1019). Nie bez znaczenia było również wypowiedzenie tego w języku polskim. Brzmienia i znaczenia, praca ciała, porozumienie było inne, gdy mówiliśmy w języku, który zamieszkujemy.

Wybraliśmy taką formę prezentowania naszych doświadczeń nieprzypadkowo. Dla wieloznaczności, dla uniknięcia technologicznego opisu. Bez sugerowania, że zdobywamy jakąś wiedzę. Chcieliśmy wywołać pewne efekty, wciągnąć salę w nasze przeżycia i raczej postawić pytanie – co się wydarzyło?

Jako autoetnografowie prowokujemy. Pisanie jest bardziej formą rozchwiania znaczeń niż ich ustalania. Wytrącania z komfortu znanego. Samo pisanie zaś jest pretekstem do współbycia inaczej.

Będąc na scenie, też prorokowaliśmy. Jak to autoetnografowie.

*

Mówi Paulina, a Oskar szepcze w nawiasach:

To był spektakl.

Jednak choć mieliśmy przypisane role, to pozostaliśmy sobą. Po wszystkim patrzemy na publiczność z trwogą i nadzieją. W głowie rodzą się niezliczone pytania:

Czy zrozumieli? Czy już wiedzą? Co o tym myślą? Co zrozumieli? Czy już możemy usiąść?

Twarze na sali są raczej radosne, zaintrygowane – tyle mówią ciała (Paulina była odważniejsza. Patrzyła na salę. Ja spoglądałem nad głowami. Zawstydzony. Dłonie mi się jeszcze trzęsły. Pociłem się. Chciałem zapalić).

„Czy ktoś chce zadać pytanie, a może coś powiedzieć?”

Ręka unosi się do góry. Mikrofon zostaje oddany publiczności.

„To co pani powiedziała. To o edukacji. Bardzo mi się podoba. Zgadzam się”.

Mówiąc, rozgląda się po sali. Głowy innych uczestników konferencji wyrażają aprobatę.

„Ciekawe jest to, że musimy odszkolnić nasze myślenie. Mam tak samo... nauczyć się myśleć nie po szkolnemu”.

Patrzemy na siebie. Biorę mikrofon. „Tak to jest bardzo ważne...”. Milknę (daję mówić Paulinie. To był jej pomysł. Niech się tłumaczy. Nie wiem zresztą, czy byłbym w stanie coś odpowiedzieć).

Kolega mówi, że „to było dobre, to było to! Gratuluję”. Zdenerwowanie ustępuje radości, to było to... o to nam chodziło (muszę iść zapalić).

„Co to za metoda?” – z zaciekawieniem pytają mnie dwie panie.

„To jest autoetnografia...” – chcę ująć to jak najlepiej. Tak chcę je przekonać do naszej metody: „To jest taka metoda, przy której wykorzystaniu można mówić prosto z serca (Kępa 2014). Takie jest założenie. Mówić prawdę”.

Panie spoglądają na siebie.

„Ciekawe... bardzo ciekawe, ale u nas nie... u nas to by nie przeszło. Nie wolno... tak wprost”.

Czas nagli. Idę do toalety. Oskar zostaje na sali. Stoję przy lustrze, myję ręce, widzę, że pani obok зерka na mnie. Zerkam i ja, uśmiecham się do niej.

„Muszę to powiedzieć. Gratuluję! Bardzo mi się podobało to, co pokazaliście. I ta forma. Przemówiło to do mnie”.

„Bardzo się cieszę. Bardzo się staraliśmy, żeby pokazać to, co mamy w sercu... żeby... Gdyby pani chciała, to podam pani informacje. Organizujemy taki cykl konferencji. Właściwie planujemy drugą konferencję w takim stylu, o studiowaniu, u nas na uczelni. Gdzie pojawiają się takie autoetnograficzne wystąpienia. Proszę zapisać... Gdyby pani chciała”.

„Bardzo chętnie!”

Druga konferencja o studiowaniu nie odbyła się nigdy... Ale nasz performance trwa nadal.

Literatura

- Adams E.T., Jones S.H., Ellis C., 2015, *Autoethnography*, New York: Oxford University Press.
- Barr M., 2018, *Autoethnography as Pedagogy: Writing the “I” in IR*, „Qualitative Inquiry” vol. 25, iss. 9–10.
- Blalock A.E., Akehi M., 2018, *Collaborative Autoethnography as a Pathway for Transformative Learning*, „Journal of Transformative Education” vol. 16, iss. 2.
- Boyd D., 2008, *Autoethnography as a Tool for Transformative Learning About White Privilege*, „Journal of Transformative Education” vol. 6, iss. 3.
- Ciechowska M., 2017, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych [w:] Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, red. M. Ciechowska, M. Szymańska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Denzin N.K., 2003a, *The Call to Performance*, „Symbolic Interaction” vol. 26, no. 1.
- Denzin N.K., 2003b, *Reading and writing performance*, „Qualitative Research” vol. 3, iss. 2.
- Denzin N.K., 2009, *Qualitative inquiry under fire. Toward a new paradigm dialogue*, California: Left Coast Press.
- Denzin N.K., 2017, *A Manifesto for Performance Autoethnography*, „International Review of Qualitative Research” vol. 10, iss. 1.
- Guttorm H.E., 2012, *Becoming-(a)-paper, or an article undone: (Post-)knowing and writing (again), nomadic and so messy*, „Qualitative Inquiry” vol. 18, iss. 7.
- Herrmann A.F., 2014, *Ghosts, Vampires, Zombie, and Us. The Undead as Autoethnographic Bridges*, „International Review of Qualitative Research” vol. 7, iss. 3.
- Kaczmarczyk P., Madys A., Pławski M., Szczepaniak C., Szwabowski O., Wężniejewska P., [w druku], *Kolektywne majsterkowanie albo zmiana, która nie-nadchodzi [w:] Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, red. M. Kafar, A. Kacperczyk, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kępa E., 2014, *Autoetnografia nie wzięła się znikąd*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” nr 1.
- Kubinowski D., 2013, *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Lordon F., 2012, *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*, tłum. M. Kowalska, M. Kozłowski, Warszawa: Książka i Prasa.

- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pelias R.J., 2005, *Performative Writing as Scholarship: An Apology, an Argument, an Anecdote*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 5, iss. 4.
- Pławski M., Szwabowski O., Szczepaniak C., Wężniewska P., 2019, *Friendly writing as non-inquiry: The problems of collective autoethnographic writing about collective autoethnographic writing*, „Qualitative Inquiry” vol. 25, iss. 9–10.
- Richardson L., 2002, *Writing Sociology*, „Cultural Studies ↔ Critical Methodologies” vol. 2, iss. 3.
- Saldaña J., 2006, *This Is Not a Performance Text*, „Qualitative Inquiry” vol. 12, iss. 6.
- Spry T., 2001, *Performing autoethnography: An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry” vol. 7, iss. 6.
- Stańczyk P., 2010, *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 3.
- Sykes B.E., 2014, *Transformative Autoethnography. An Examination of Cultural Identity and its Implications for Learners*, „Adult Learning” vol. 25, iss. 1.
- Szwabowski O., 2016, *Gra w Uniwersytet. „Virtual U” jako menedżerska maszyna dydaktyczna*, „Zeszyty Naukowe Collegium Balticum” t. 10.
- Szwabowski O., 2019, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*, Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szwabowski O., Wężniewska P., 2017, *An (co)autoethnographic story about going against the neoliberal didactic machine?*, „Journal for Critical Education Policy Studies” vol. 15, no. 3.
- Ulmer J.B., 2017, *Critical Qualitative Inquiry Is/as Love*, „Qualitative Inquiry” vol. 23, iss. 7.
- Waite D., 2014, *Teaching the Unteachable: Some Issues of Qualitative Research Pedagogy*, „Qualitative Inquiry” vol. 20, iss. 3.
- Winker I., 2018, *Doing Autoethnography: Facing Challenges, Taking Choice, Accepting Responsibilities*, „Qualitative Inquiry” vol. 24, iss. 4.

Streszczenie

To jest performatywny tekst – zapis autoetnograficznego performance’u dotyczącego dydaktyki akademickiej. Pokazujemy dynamikę pracy podczas projektu „Autoetnografie studiowania”. Był to projekt dydaktyczny prowadzony przez kilka lat. Nasza prezentacja dotyczy najbardziej rozbudowanej i najowocniejszej jego realizacji w latach 2015/2016 (szerzej zob. Szwabowski, Wężniewska 2017; Szwabowski 2019; Kaczmarczyk *et al.* [w druku]). W ramach projektu wykorzystano autoetnografię zarówno jako narzędzie dydaktyczne, jak również jako metodę badawczą. Studentki i studenci mieli stać się badaczami swojego życia (Richardson 2002) akademickiego – którym jesteśmy „życi”. Z odbiorców wiedzy przekształcić się mieli w jej producentów. Mieli przestać wyczekiwać, aż ktoś zacznie snuć im małe opowieści o tym, jakie ich życie jest i jak powinno wyglądać, opowieści o tym, kim są i kim powinni być, to znaczy: co powinni myśleć. Mieli spróbować spojrzeć na siebie okiem badacza, wyjść poza mury wytworzonego przez znaczenia świata, spróbować odczytać go i siebie w nim na nowo.

Tekst został zaprezentowany na konferencji dotyczącej dydaktyki akademickiej. Zamiast przygotować typowy referat, postanowiliśmy pokazać, jak to się odbywało. Pokazać proces tworzenia znowu. Po raz kolejny. Tym razem jednak nie na papierze (nie w formie artykułu), lecz na żywo, z udziałem naszych ciał i towarzyszących nam emocji. To jedna z wielu opowieści. Powtórzenie – znowu inne (zob. Szwabowski 2019; Wężniewska, Szwabowski 2017; Kaczmarczyk *et al.* [w druku]).

Tekst składa się z opisu procesu jego tworzenia. Elementu performansu (wystąpienia na konferencji, któremu nadaliśmy formę przedstawienia teatralnego). Na zakończenie wyjaśniamy raz jeszcze nasze stanowisko odnośnie roli tekstu/przedstawienia oraz staramy się zwerbalizować emocje, które nam towarzyszyły, a także prezentujemy głosy innych osób.

Słowa kluczowe

autoetnografia, głosy, edukacja wyższa, dydaktyka

Summary

Didactics on the stage:

Performative autoethnography of students' and lecturers' performances

This is a performative text – a record of an autoethnographic performance on academic didactics. We show the dynamics of work during the “Autoethnographies of Study” project. It was a didactic project conducted over several years. Our presentation concerns the most extensive and the most fruitful of its implementations in 2015/2016 (for more see Szwabowski 2019; Szwabowski, Wężniewska 2017; Kaczmarczyk *et al.* [in print]). The project used autoethnography both as a teaching tool and as a research method. Students were to become researchers into their academic life. They were to transform themselves from recipients of knowledge into producers.

The following text was presented at a conference on academic didactics. Instead of preparing a typical paper, we decided to show how it was done. Again. Once again. This is one of many stories. Repetition – different again.

The text consists of a description of the process of its creation. Element of proper performance. Finally, we explain once again our position regarding the role of the text/performances and recall the emotions that accompanied us and the voices that came to us.

Keywords

autoethnography, voices, higher education, didactics

Nini Fang

ORCID: 0000-0001-8730-8582

University of Edinburgh

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.10>

Elizabeth O'Brien

ORCID: 0000-0002-0162-9754

University College Dublin

Anne Pirrie

ORCID: 0000-0002-3141-3786

University of the West of Scotland

Anne.Pirrie@uws.ac.uk

Care, contingency and capability: ecological perspectives on higher education

Introduction

This contribution to *Ars Educandi* builds upon previous work conducted in the spirit of creative-relational inquiry (Pirrie and Fang 2019). That article addressed the complex ecology of contemporary higher education, and gestured towards *study practices* (Schildermans 2019) that might prove ameliorative in the long run. These were encapsulated by the relational ethics that were the hallmark of our collaboration, in our way of being of and for the university, and in the manner in which “we [enacted] a relation between the university and the world by convoking matters of study” (Schildermans 2019: 138). It is not our intention here to present *practical hints or “solutions”* (extract from the Call for Papers for this issue) that might facilitate more fruitful and rewarding collaboration between academics. Rather, we believe that collaboration between colleagues across lines of difference transcends instrumental considerations and can only flourish in the ever-diminishing but somehow persistent fallow spaces of the institutional environment marred by over-regulation. In the article referred to above we focused on the damaging effects of the student satisfaction agenda, particularly its impact on teachers’ subjectivity (see also Pirrie and Day 2019; Day and Pirrie 2019; see Pirrie 2019 for a broader account of the malaise in contemporary higher education written from

the perspective of one who navigates through it, attentive to wind and tide). As is so often the case in academic work in the humanities and social sciences, the article by Pirrie and Fang (2019) raised more questions about our understanding of our role and place in the university than we were able to address within its modest scope. A salutary reminder, in the event that one were needed, that “knowledge knocks against the cold scope of ignorance, like sunbeams on the mirroring sea, dumfounded by its depth” (Jabès 1996: 6). So we take to the waters again, three brave women in a leaking boat. This time we are rowing determinedly away from a sinking ship.

Higher education from the inside out

It may already be apparent to the attentive reader that we regard thinking as a collective affair, as making common cause around an issue of mutual concern. We consider thinking to be an inherently risky “entre-prise that is unamenable to metrics that depend on reductive quantification”, particularly in respect of how academics spend their time (Papadopoulos 2017: 523). Rather, we consider thinking as something that is taken in hand, grasped between people, and that involves navigating “between the banks of self and world, habit and habitat” (Schildermans 2019: 145). Our three-women-in-a-boat adventure was conducted in a spirit of mutual trust and openness towards the other. It entailed a “process of thinking ... that is capable of ruminating, objecting ... [that is] recalcitrant” (Schildermans 2019: 141) rather than one that is conciliatory, conformist, and unequivocally ameliorative in intent. We came to think together, that we might sail on to be still.

In respect of both form and content, the current article encapsulates our enduring commitment to considering issues that impact upon academic practice from the inside out rather than from the outside in. It appears that much of the literature that explores the conditions in higher education that militate against research collaboration is written from the latter perspective. We suggest that a thorough examination of research cooperation, which is the theme of this issue of *Ars Educandi*, is premised upon due consideration of exteriority and interiority. We thus take the view that accounts that foreground lived experience, the ruminations of common sense (Schildermans 2019: 139) (our emphasis) and the process of feeling one’s way from within are just as valid as more conventional scientific explorations of the corrosive impact of performative technologies, to take but one example. We privilege the former in this article, that is to say a commoning of inside-out perspectives. Our way of working from the inside out revolves around the stories that we tell ourselves and the stories that we tell to others, including the one we set before you here.

At this point a brief note on the authors is called for, given that the focus in this issue of *Ars Educandi* is on interdisciplinarity and cooperation between academics

from different backgrounds and at different stages of their careers. These factors certainly apply in our case. Nini has a background in counselling and psychotherapy; Annie started out in the humanities and has long since migrated into the field of education. The arrival of a third author, Elizabeth, who has a background in biomedical sciences and who taught mathematics before embarking upon her PhD on care in education, fortified us and made two into three. (This is our sole concession to metrics.) As a result, we became more determined than ever to “push back against ... accumulating what is measurable [and to] become engrossed in what counts” (O’Brien 2019). These are the key factors in our bid to “re-world” and re-inhabit the university. This latter project entails taking “the inseparability of habit and habitat as a point of departure” (Schildermans 2019: 144). It means making ourselves at home in the university, without becoming habituated to the performative technologies that endanger our environment and jeopardise our inter-personal relationships as scholars, colleagues and friends.

Clearing the ground

Perhaps we should begin by clarifying what we mean by performative technologies. Drawing upon Stephen Ball’s extensive corpus of work relating to the mechanisms of performativity in education (Ball 2000, 2001, 2003, 2008, 2012, 2015), Englund and Gerdin (2019: 5) use the expression performative technologies as an umbrella term to refer to the “various forms of rankings and league tables, audits, performance measures and performance-related pay” that have disfigured higher education in recent decades, not only in the UK but also elsewhere in Europe and across the globe. There is now widespread consensus in the research literature that technologies that were originally introduced to enhance “productivity” have resulted in forms of performative or neoliberal subjectivities that adhere “to the ideals that performative technologies invoke [and have become] highly outcome-oriented” (Englund and Gerdin 2019: 503). It is important to note that the influence of performative technologies extends far beyond providing avenues and leverage for getting things done, or, in contemporary education-speak, for achieving pre-determined (learning) outcomes or meeting specific targets. As Ball (2015: 258) points out in the context of higher education, performative technologies play a key role in the construction of the neoliberal subject as “striving, responsible, competitive, enterprising”. Needless to say, these are qualities that do not always serve to promote the forms of authentic and caring collaboration across lines of difference that animate us, and that have mobilized us, here, as co-authors. Rather, they invoke an image of every man (sic) for himself. These qualities also reduce the scope for looking sideways, for making room for the fleeting and contingent and for attending to the liminal, i.e. what lies between us or in the margins of our awareness.

We do not intend to reprise the lines of argument developed by others, as this would serve no purpose other than to establish our credentials, which we regard

as a rather dreary exercise in performativity. For our current purposes it will suffice to point out that valuable ground work has been conducted in respect of theorizing managerialism in relation to higher education, and exploring its relation to cognate concepts such as neoliberalism and New Public Management (Shepherd 2017; see also Ward 2011; and Raaper 2016, 2017, 2018, 2019 for in-depth investigations of the effects of the “neoliberal turn” in the increasingly complex and stratified higher education sector). As Papadopoulos (2017: 515) has pointed out with reference to the Australian university sector, “the confluence of mass expansion, marketisation and economic constraint re-constitutes universities as palimpsests of three institutional forms – bureaucracy, corporation and scholarly institution, each with its own logic”. These competing institutionalised imperatives, which apply to varying degrees across the university sector in Europe and beyond, have given rise to tensions in strategy and practice that can play out as “conflicts between bureaucratic, corporate and scholarly logics” (Papadopoulos 2017: 215). They also invoke the plural identities that are subsumed by the word “academic” in contemporary higher education, a term that increasingly seems to imply reduced capacity for self-determination and self-direction, and, more importantly, for genuine collaboration across lines of difference.

Our aim here is rather more modest in scope: namely, to suggest that adopting a from-the-outside-in perspective and exploring (for instance) the mechanisms that enable performative technologies to be “transformed from pure ‘technologies of domination’ into ‘technologies of the self’” (Englund and Gerdin 2019: 503, with reference to Foucault 1993) runs the risk of discursively (re-) producing the neoliberal subject as self-centred, compliant and, like the systems within which they operate, amenable to amelioration or perfectibility. More importantly, we believe that such a move reduces scope for contingency and unsuspected subversion, which are key and much neglected dimensions of the life of a scholar. “Outside-in” approaches also place obstacles in the way of cultivating different forms of academic writing, different ways of exploring professional and personal identity, and, last but not least, different ways of living our lives as academics. We write with and through each other in order to re-instate wonder, curiosity and care as key auxiliary virtues in the academic life; to embrace contingency as a core element of ethical working practices; and, frankly, *pour encourager les autres*. The latter seems ever more important in an era in which encouragement seems to be in short supply. In short, we believe that the more conventional “outside-in” perspectives reduce the scope for asking (ourselves) what we might become in the university (and, by implication, what might become of the university).

Smith (2016: 278) observes that “acquiring knowledge is often less important than learning to live with our knowledge”. Schildermans (2019: 185) reiterates the question posed by Haraway (2016): „How do we stay with the trouble?”. This article is a testament to Smith’s observation, and marks a collective endeavour to answer the deceptively simple question of how we stay with the trouble. We suggest

that adopting a from-the-outside-in perspective greatly reduces the scope for “staying with the trouble” and providing an honest and personal snapshot of academic life. We speak and write unashamedly “from the perspective of mortal critters entwined in myriad unfinished configurations of places, times, matters, meanings” (Haraway 2016: 1). Staying with the trouble entails exploring rather than suppressing or smoothing over the contingent encounters that engendered this article, and examining their implications for the tenor of academic life in conditions of constraint. Paradoxical as it may seem, an approach from the outside in privileges both the formation of the self as a neoliberal subject and the discursive creation of a realm of study to which one owes allegiance and from which one claims credibility, leading to the maintenance of the *status quo*. The myriad unfinished configurations celebrated by Haraway are reduced to institutionalised networks posited on input-output models that produce a particular form of subjectivity: competitive, striving and compliant. In contrast, we believe that chance encounters that foreground attention and permit a movement from the inside out constitute more ethical and sustainable “study practices” and afford greater scope for care, contingency and capability in an increasingly professionalised higher education sector. As we shall see from Elizabeth’s account of her conference experience, chance encounters experienced in a spirit of mutuality flourish in liminal spaces; they call us forth in our co-presence; and, last but not least, they install a “particular attitude towards life and [...] bring about a messianic interruption of time” that enables us to escape “a productive regime that does not tolerate that we lose ourselves, that we truly follow a passion” (Vlieghe and Zamojski 2017: 857). In short, they reinstate the value of a *maturism*. Perhaps even more importantly for our current purposes, such chance encounters and the associated ethic of practice provide the conceptual and moral resources to reinstate Whitehead’s vision of the university as a home of adventure. This implies a rejection of the *status quo*, namely the contemporary vision of the university as a productive regime and the site for the fulfilment of discrete, pre-ordained tasks executed with maximum efficiency along a predetermined time-line (to take the example that convoked our interest on this particular occasion). The reader will not be surprised to learn that we regard the latter view as an impoverished, partial and inadequate vision of what the university stands for, and what it is to have one’s being in the university.

Let the adventure begin

In an address to mark the inauguration of the Harvard Business School in 1927, Alfred North Whitehead, philosopher and mathematician, spoke on the theme of “universities and their function”. He argued that “universities should be homes of adventure shared in common by young and old” (Whitehead 1929: 98). As Schildermans (2019: 138) points out, the key term in that proposition – “homes of adventure – seems

to imply a separation between an adventure that is inside the home and the world that is outside". This brings us back to the interplay between exteriority and interiority that is one of the *leitmotifs* of this article. It also raises the question of what it is to dwell, what it means to inhabit a space that affords us ample opportunity to care for ourselves, and to care for each other and for the world around us. For Nini and Annie, whose first co-writing enterprise was premised upon "venturing from home on a thread of a tune" (Pirrie and Fang 2019), the very notion of the university as a home of adventure seemed inherently problematic. Indeed, that article was premised on an exploration of the university as a home of misadventure. That article arose as a means of enabling Nini to give voice to the ethical violence to which she had been subjected during her previous employment at a university in England. For Annie, reading Kafka's "Der Aufbruch" (The Departure) during her time as an undergraduate in the Department of German in Edinburgh was a formative experience that has resounded down the decades. It has been a source of comfort during her long years of exile in the social sciences. She responded to Nini's call, saddled up and set out on an adventure with little or no idea of where that might lead. It could not have been otherwise. Here she reprises the brief and enigmatic tale from Kafka that encapsulates and expresses her view of the nature of intellectual endeavour:

A rider saddles his horse and makes ready to depart. He hears the sound of a trumpet in the distance and asks his servant what it means. The servant hasn't heard anything and is nonplussed. 'Where are you going?' asks the servant, bemused. 'I don't know,' the rider explains. 'Away from here, only away from here, always away from here, that is my goal.' The servant is even more puzzled. 'But you haven't taken anything to eat with you!' The rider explains that he doesn't need anything. The journey is so long that he would starve to death if he didn't find anything to eat along the way. 'I'm not going to be saved by a packed lunch,' he said. 'Luckily, it's a very long journey.' (After Kafka 1996)

And yet at some level the idea of making the university a home of adventures seems to us to make sense. The conversation that prompted us to write the present article was a written exchange between Nini and Annie in relation to the division of labour and the allocation of time in the university. "Perhaps the only way I can stop thinking about this is to think about it", Nini wrote. And think about it we did. And then we invited Elizabeth to join us, for contingent reasons that revolve around a chance encounter at a conference on a Greek island during which Elizabeth explored notions of care and capability.

Higher education from the outside in

Every time we open Google Scholar, we are exhorted to "stand on the shoulders of giants". This says a great deal about conventional understandings of the nature of academic practice. All too often this is characterized by an unthinking appeal

to a higher authority (“what would Foucault have said?”) and by the need to demonstrate mastery of a particular area of inquiry and/or body of knowledge. This appears to be *de rigueur* in a study culture disfigured by academic capitalism, where knowledge is all too often regarded as “in some sense objective, ‘out there,’ a pile or hoard that exists whether anyone is tending to it or not and which any suitably energetic person can climb to the top of” (Collini 2012: 73). At the risk of stating the blindingly obvious (and what a revealing expression that is), to stand on the shoulders of giants is to run the risk of losing contact with the ground, the grounds, upon which we have our being. The focus of this issue of *Ars Educandi* is on the scale and quality of co-operation in the academy, with particular emphasis on collaboration between academics who are at different stages in their careers and who work across disciplinary differences. In this article we adopt an unashamedly inside-out perspective in order to foreground forms of inquiry that are guided by wonder, curiosity and care, and the ethical relations that underpin these auxiliary virtues. The issue of collective concern that initiated our shared adventure, and around which we will attempt to articulate our thoughts, is the unintended consequences of the wholesale implementation of workload allocation models (WAMs) in the UK higher education sector, and indeed elsewhere.

We hope to advance a more affirmative vision of working in the university, from the inside out, one that calls for “the inseparability of ethos, the way of behaving peculiar to a being, and oikos, the habitat of that being and the way in which that habitat satisfies or opposes the demands associated with the ethos or affords opportunities for an original ethos to risk itself” (Stengers 2005: 997, cited in Schildermans 2019: 143). So first we shall have Nini’s story, and then Elizabeth’s. Both have crafted unique and highly personal forms of speaking in an assembly, forged in and thorough dialogue. In the meantime, Annie flits around in the background, tidying up, or as Schildermans (2019: 157) would have it, “attending to matters of composition” and setting up correspondences. We use the term composition in the common or garden sense of attending to the composition of the text, as well as in the sense adumbrated by Schildermans (2019: 157), as follows: “The first art of composition has to do with the way in which people are brought together around something, and what kind of role they can assume in this gathering”. For reasons that we need hardly explain here, the composition of this particular text (in the common or garden sense) does not conform entirely to the expected conventions of academic production¹. As Schildermans (2019: 158) points out, “there is the potential for hesitation, divergence and the risk of conflict [but] in spite of the presence of a matter of risk, the palaver is characterized by a specific kind

¹ We have chosen to subvert conventional academic practice in respect of authorship. Annie may have set the ball rolling on this occasion, but the themes addressed in this article emerged in the course of synchronous and diachronous “dialogue” between all three authors. The particular “study practice” in respect of the order of names in the attributions for academic articles is derived from Dylan (1963).

of trust". It is precisely this kind of trust that led Pirrie and Fang (2019) to observe that something might happen without being in a position to determine in advance the nature of that particular event. The unexpected arrival of Elizabeth in this article is a case in point. Hans Schildermans (2019: 158), who was our colleague on Tilos and whom we have unashamedly drawn into our palaver, concludes his exploration of composition with the following observations:

The art of composition fosters a mutual sensibility and readiness to be affected by a question. It brings people together in a way that undoes both personal intentions and general solutions, in order to make them susceptible for ... interdependent co-becoming. It is a composition without composer, and definitely without a transcendent position from which... to evaluate what has been composed (our emphasis).

But now we come back to earth...

WAM! Bang! Crash!

So endeth the lesson of reverie and rumination rooted in common sense; and so beginneth the setting of the problem. This "involves the question of how something – a situation or a cause – can make us think, how it can be transformed into a question in order to suspend the 'and thus' of rational debate and slow down reasoning" (Schildermans 2019: 158).

Workload allocation models (WAMs) are now widely used in many UK universities to allocate time spent on teaching, administration, research and management. As Papadopoulos (2017: 513) points out, although they refer to time, "duration is not the principle governing the allocations of work; expectations are framed in terms of either teaching requirements (contact hours or students) or outputs ('three quality publications')". WAMs are thus an example of a performative technology, the basic rationale for which is to make the future manageable in advance, and to monitor the activities of academic staff in an environment in which they play a key role in transforming it into a techno-rational dystopia. WAMs imply a process of "activity planning" that is inimical to thinking, as thinking does not proceed in a linear fashion. As Jabès (1996: 58) explains in characteristically gnomic fashion, "thought forms by intertwining what is thought – its boiling past – and what is unthought, its problematic future: a plain knot, or one with a brand name". To enunciate the acronym WAM is to move beyond clean, detached rationality, to dispense with affect and uncertainty and to commit an act of symbolic violence. WAM!

What an Almighty Mess! This became our placeholder, our subversive reconfiguration of WAM. It is our way of questioning what has been made to appear as self-evident from an outside-in perspective, but is not even remotely self-evident to us, at least not from an inside-out perspective as three women in a boat. As Schildermans (2019: 159) explains, seeing the problem in this latter way

requires us to ward off all transcendent reasons that could be given, and engage with all the divergent dimensions the problem plays into, to effectuate a transformation that takes up these reasons in an always local, situated, precarious, and partial response (our emphasis).

Despite our protestations about the limitations of outside-in perspectives, we have dwelt upon these rather longer than we had originally intended. This is perhaps an inevitable consequence of the culture of performativity that inflects the work even of those who display resistance.

Time is running on. It's a rainy Thursday evening in mid-September. We need to make our way to Nini's consulting room for a from-the-inside-out perspective on WAM. As we shall see, Nini is attempting to "stay with the trouble". Here we afford the reader privileged access to a space that hovers between the public and the private. We follow her into the consulting room and see how she attempts to address the consequences of the whole-sale adoption of WAMs on individual subjectivities.

Working with "Wammie"

Really this piece of work has not been giving Nini much joy; for once a week she will have Wammie on the couch – a young, highly intellectual academic who was brought to her consulting room by, as Nini recalls his self-diagnosis, existential pangs of "discontent complex" and "intolerance of trivialities". Once a week she listens to his complaints of how things are not happening fast enough, and the myriad of nuances that get in the way. There is always one thing or another that gets in his way.

On this particular Thursday, Wammie, as usual, comes straight to therapy after work in a state of irritation. Nini's comments that aim towards helping him to slow down, to connect with his feelings and to reflect more deeply, seem to be experienced as just one of the nuances as he charges ahead, leaving Nini behind.

Nini: This irritation of distraction at work seems well-rehearsed. I've heard a lot of it. For the past three months you have been telling me how you would have done a lot more if it was not for this or that. And, I...

Wammie: And you seemed, sorry to say, indifferent to my suffering. In fact, it's been on my mind to discuss ending this. I am not sure it is working for me. It costs me time and money and all I do is just lie around here and talk. I just can't see the point of continuing to invest in this.

Nini: I suppose I am not surprised you raised this with me today, Wammie. I have been wondering how you have been experiencing me during our time together. I have often felt that you were expecting progress to happen at an impossible

pace, when what you are hoping to achieve through therapy – to be rid of those “pangs” – is a matter of great complexity. I think those “pangs” are telling us something significant about what is going on in your life right now. I also think that they might be telling us something about how your experiences may be a part of the greater picture of the social world we live in. And yet...

Wammie: I am not here for the story-telling. Logically if I am paying, I need to know what I am getting out of this.

Nini: And you expect I would have that drawn out for you already?

*

The above exchange seeks to show how and when rationalisation and relationality clash. What may be worth pointing out is that “Wammie” lives in the margin of reality and fiction – he is not “real” in the sense that he does not represent one particular individual client. However, his presence is nevertheless “real” in the sense that it is evoked as a placeholder of figments of a collective of subjectivities that share and express similar struggles. “Wammie”, in this sense, is born out of a nuanced response to the banal problematics of contemporary higher education, where productivity and performativity (as we have argued above) triumph over relationality and ethical relations that in this case are anchored deep within the therapeutic work. The therapeutic encounter intentionally stages Wammie’s habitual “acting out” of the rigidity of being hyper-rational, efficiency-minded, mechanistically constricted, and dissociated from affective and interpersonal sensitivity and depth. In so doing, it implicates the effects of being “wammed”, i.e. as being subjected to external forces (workload allocation, for example) that imbue individual subjectivity with a persecutory consciousness of self-discipline and self-control. This fictitious encounter marks the experiential revelation of how a human body becomes acted upon by the parasitical coercion of WAM, seizing the subject from the inside and subverting any necessity for a reflexive subjectivity to emerge. Time is regarded as something that is outside us, as something that we can waste.

Wammie did not respond. The silence drags on, thickening into an unsettled, murky air in the room. Nini is wondering how the silence is being experienced by Wammie – what work silence is doing here – if anything.

Wammie: This is absurd! [with a movement that jerks his head up towards the unreachable high ceiling of an old Edinburgh building]

Nini: What is?

Wammie: You allowing the time to go unused. Having just told you that I have not found my time here useful.

Nini: Silence feels like a waste of time?

Wammie: Yes. All this is a complete waste of time.

Nini: It does not have to be.

Wammie: What are you saying? Nothing gets done, nothing is happening in silence! [the head jerks higher up from the couch this time] I could have brought my work here if you intend just to sit there in silence.

Once again Nini is made to feel very guilty for wasting his time, for being of no use to him, and for creating this futile space of fifty minutes in which the work that gets done is invisible and cannot be captured in numbers, or modulated by the ticking clock. She ponders how, if indeed it is possible at all, she can help Wammie to see that the real problems are not out there to be solved but are here in the room, in the way he relates to her, to time.

Nini: I was just suggesting that a lot can happen in silence, even when it appears as though nothing is being *done*.

Wammie waits for Nini to go on, as he seemed intrigued by the words “happen” and “done”.

Nini: For example, how one might be thinking when not speaking. Like I was, in that silence, wondering how I could have also said to you that to be with someone is not always because there is something to gain. To give attention to another person, sometimes, is just that we care for them². I let the silence do the talking so that I can do the caring.

Wammie seems to be pondering about what has just been said.

² Here we draw on Simone's Weil (2015 [1970]) philosophy of attention which re-conceives attention-giving as akin to the spiritual task of praying – “a mute prayer, a prayer in act and in silence” (Weil 2015: 100). Attention to another requires an expansive awareness and sensitivity with which we “read” over the threshold of what the other person is going through – an ethical act of stepping out of oneself in order to be drawn into the lived world of the suffering person. It is in this sense that she famously says, “attention is the rarest and purest form of generosity”, in a letter to her poet friend, Joë Bousquet (cited in Pétrement 1976: 462).

Wammie: As good as that sounds, and I am sure you mean well, that does not seem applicable in the real life. I cannot “WAM” the silence, the thinking, the caring into the Time Allocation Model. So, what you are suggesting is barely applicable to my life outside, which means that is of no real use to me. I won't be back next week.

Hartmut Rosa's (2003, 2015) concept of social acceleration shows us how time, as a result of trading with the devil of modernity³, can never be owned as an individual asset. The practices of allocation of temporal resources (at work, in daily routines, leisure activities) are to a large extent “prescribed by the collective temporal patterns and synchronisation of requirements of society” (Rosa 2015: 9). Our temporal practices of how to use our time and what to spend time on are subject to our involvement in the respective social spheres. All social spheres are lived domains with an implicit temporal rhythm in the background – an invisible clock ticking to an incessant operation of a temporal structure that generates a synchronising pressure to which all members need to adapt. Individuals engage in routines and habitual practices that serve as temporal strategies to be “in sync with” the collective temporal patterns and not to “fall behind”, or worse still, to be “out of time”. WAM typifies the control of temporal resources by determining individual members as homogenised and governable “Wammies”. For Wammies, to keep up, to keep on and to get on in the institutional life means doing what everyone else is doing and remaining a loyal subject to the faceless bureaucrat of numbers. Or as Hannah Arendt (1998 [1958]) puts it, “to submit to the rule by nobody”, which seeks to regulate its members by normalising actions and offsetting individual differences within the institution – “to make them behave, to exclude spontaneous action or outstanding achievement” (Arendt 1998: 40). Particularity or uniqueness of individual traits, cultures, developmental stages and needs which give rise to one's natural rhythms are sacrificed to the metronomic beat of numbers.

When rationality trumps relationality, nurturance metamorphoses into nuisance, and time-out is regarded as time-wasted. Through giving attention to Wammie, Nini seeks to illuminate the impact of WAM on the collectives of individuals in her local environment, the University of Edinburgh, as WAM has had a considerable impact upon her own subjectivity. The dialogical exchange with Wammie, as staged above, also speaks to the internal tension in her veins engendered by the clash of rationality and relationality as she juggles her multiple roles as a young academic and psychotherapist. She is “staying with the trouble” as she wrestles with

³ Rosa's critical theory on modernity brings a significant reminder that to understand modernity characterising contemporary western societies and its developmental tendencies, we also need to understand how they are underlined by the “specificity, logic, and development of [the] structures of time” (Rosa 2015: 13). “Modernity”, as he put succinctly, “is about the acceleration of time” (Rosa 2015: 14). As the acceleration of time gradually becomes too fast for individuals catch up to, the crisis of our time becomes, therefore, just that – “a crisis of time” (Rosa 2015: 15).

the competing demands of producing research “outputs” and caring for herself, with getting things done in time and being in qualitative moments of timelessness. The temporal logic of ensuring that all hours are effectively “used” that governs her working life follows her even as she turns off the lights in her office. It accompanies her wherever she goes; it follows her to her coffee with Annie. So much so that she makes the following declaration to Annie: “I cannot ‘WAM’ the time I spend having a coffee with you, even though we talk good stuff”. WAM follows her home; it ensures that she gets annoyed when her partner interrupts her reading to ask if she would like the mushrooms fixed with couscous or served separately. She exclaims to her partner “I don’t have bloody time for this kind of trivial question!” What she said felt wrong, yet she was convinced it was right. But it was the WAM she was so accustomed to hearing that was talking. It was “the cultural self-expression of society” (Rosa 2015: 15) that was coming out through her mouth.

Still seas do skilled sailors make: Elizabeth’s story

Elizabeth’s account of her conference experience⁴ is a cultural expression of a society that is far removed from the one that is discursively produced by WAM. It relates to a form of academic fellowship that gives the lie to the impression created by WAM that a “uniform representation of the multiple dimensions of academic labour is possible” (Papadopoulos 2017: 514). There was nothing arbitrary about Elizabeth’s experience, nor indeed is it confined to or by a particular habitat, in this instance a conference that takes place (and makes space) every summer on a Greek island. Rather she tells of time taken, claimed quietly. Time mattered most in the spaces between moments. Her account is in marked contrast to the experience of one of the respondents in a study of the impact of online technologies on workloads conducted by Tynan *et al.* (2012). This particular respondent described the operations of models such as WAM as follows: “It’s just an arbitrary measure ... you may as well turn around and say your workload reflects how many window panes you’ve got in your room” (Tynan *et al.* 2012: 27).

Elizabeth, on the other hand, speaks to the inseparability of *ethos* and *oikos*, habit and habitat, in a climate that affords warmth (literally and metaphorically) and presents ample opportunities for living and listening, for caring capably, for nourishment and nurture. Passion could make productivity something rich and luxurious because stimulation co-existed with relaxation without comment. The core values are eagerness and warmth rather than accountability and performance. Paradoxically, the brevity of the presentations at the conference led to expansiveness rather than to contraction and constriction. Here are Elizabeth’s words.

⁴ “Philosophy of Education as Lived Experience: navigating between the dichotomies of thought and action”, Tilos, Greece, 2–6 July 2019.

Not a morning person, by nature or habit, on Tilos I came to know dawn. In these moments before darkness met light, each necessary and essential, the island was invisible to me yet I was a part of it. My presence mattered. Tilos, in its quiet way, called forth that which I had come to think and talk about. It called on me to care, capably.

It is a testament to the Philosophy of Lived Experience conference how difficult it is to write about. Words fall short or sound sentimental and soft. It is difficult to adequately describe, to capture on the page the cumulative experience days of stimulation, academic and social, and relaxation, professional and personal, create. The effect of being so nourished is both uplifting and edifying. A community of scholars and a community of friends, we were happy and productive together. Everyone was heard, which brought a sense anticipation, a question of when rather than whether, which profoundly changes the conference dynamic for the better I think. All colleagues were called to express and illustrate their passions, where the brevity of the timeframe was best served by careful clear crafting, and the papers consistently met by eagerness and warmth from the audience. The small require care and attention. This particular challenge to be brief and deep and whole was met with innovation and passion.

Tilos is ease. It is to be eased and expansive, to be easy and open and generous. I came away refreshed and re-minded, in body and purpose, and deeply grateful to the thought-full and invigorating organisers who delivered the lightest and most profound lesson in living and listening.

Spontaneity. Ease. Eagerness. Dynamism. Expansiveness. Lightness. Gratitude. Invigoration. Warmth. Passion. Attention. Stimulation. Presence. These are the things that matter most in (academic) life. And they cannot be counted and calibrated. And they cannot be measured and found lacking. They cannot be measured at all.

To sea, three

As we row the boat away from the sinking ship, preoccupied by assessing the water it takes on, the degree of engorgement, oblivious to its own steady descent, the water laps around us and the sea lulls us into its swirling swell. Our rhythm is all that matters. It brings us closer together and creates space between us and the crashing rocks on a distant shore. The horizon cuts across the sky like a blade. As day shades into night, the horizon fades entirely from view. The showmanship of the setting sun cedes to darkness, and there is a gradual merging of sea and sky. What was once straight, strong and complex is all brushed velvet, a deeper richer face.

Perhaps this is what it is to think, together.

Acknowledgements

We are grateful for the contribution of Hans Schildermans and other colleagues and friends who attended the annual conference on “Philosophy of Education as Lived Experience: navigating the dichotomies between thought and action” on the island of Tilos, Greece. Particular thanks are due to Tomasz Szkudlarek

and Maria Mendel of the University of Gdańsk for their presence on Tilos over the years, and for drawing to our attention the theme of this issue of *Ars Educandi* this summer.

Literature

- Arendt H., 1998, *The Human Condition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ball S., 2000, Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society?, *Australian Educational Researcher*, 27(2).
- Ball S., 2001, Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society [in:] D. Gleeson and C. Husbands (eds) *The Performing School. Managing Teaching and Learning in a Performance Culture*, London: Routledge Farmer.
- Ball S., 2003, The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18.
- Ball S., 2008, Performativity, privatisation, professionals and the State [in:] B. Cunningham (ed) *Exploring Professionalism*, London: Institute of Education.
- Ball S., 2012, Performativity, commodification and commitment: an I-Spy guide to the neo-liberal university, *British Journal of Educational Studies*, 60(1).
- Ball S., 2015, Living in the neo-liberal university, *European Journal of Education*, 50(3).
- Collini S., 2012, *What are Universities for?*, London: Penguin Books.
- Day S., Pirrie A., 2019, Tales from the Matrix: student satisfaction as a form of governmentality. Paper presented at the European Conference for Educational Research, Hamburg, 3 September 2019.
- Dylan B., 1963, 'The Times They are A'Changin'. (Witmark Demo, 1963) Lyrics © Sony/ATV Music Publishing LLC, Audiam, Inc.
- Englund H., Gerdin J., 2019, Performative technologies and teacher subjectivities: a conceptual framework, *British Educational Research Journal*, 45(3).
- Foucault M., 1993, About the beginning of the hermeneutics of the self: two lectures at Dartmouth, *Political Theory*, 21(2).
- Haraway D., 2016, *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulecene*, Durham, NC: Duke University Press.
- Jabès E., 1996, *The Little Book of Unsuspected Subversion*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kafka F., 1996, Der Aufbruch, in R. Hermes, (ed) Franz Kafka *Die Erzählungen und andere ausgewählte Prosa*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- O'Brien E., 2019, 'To care, capably'. Presentation at the ninth annual Tilos conference, *Philosophy of Education as Lived Experience: navigating the dichotomies between thought and action*, Tilos, Greece, 6–9 July 2019.
- Papadopoulos A., 2017, The mismeasure of academic labour, *Higher Education Research and Development*, 36(3).
- PéTrement S., 1976, *Simone Weil: A Life*. New York: Pantheon Books.
- Pirrie A., 2019, *Virtue and the Quiet Art of Scholarship: reclaiming the university*. London: Routledge.
- Pirrie A., Day S., 2019, Reflective practice and student satisfaction: never the twain shall meet? *European Educational Research Journal*, 18(4).

- Pirrie A., Fang N., 2019, Venturing from home: writing (and teaching) as creative-relational inquiry for alternative educational futures, *Forum, Qualitative Social Research* (forthcoming).
- Raaper R., 2016, Academic perceptions of higher education assessment processes in neo-liberal academia, *Critical Studies in Education*, 57(2).
- Raaper R., 2017, Tracing assessment policy discourses in neoliberalised higher education settings, *Journal of Education Policy*, 32(3).
- Raaper R., 2018, 'Peacekeepers' and 'machine factories': tracing Graduate Teaching Assistant subjectivity in a neoliberalised university, *British Journal of Sociology of Education*, 39(4).
- Raaper R., 2019, Students as consumers? A counter perspective from student assessment as a disciplinary technology, *Teaching in Higher Education*, 24(1).
- Rosa H., 2003, Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society, *Constellations*, 10.
- Schildermans H., 2019, *Making a University. Introductory Notes on an Ecology of Study Practices*. Unpublished PhD thesis, KU Leuven, Belgium.
- Shepherd S., 2017, Managerialism: an ideal type, *Studies in Higher Education*, 10.1080/03075079.2017.1281239
- Smith R.D., 2016, The virtues of unknowing, *Journal of Philosophy of Education*, 50(2).
- Stengers I., 2005, The cosmopolitical proposal, in B. Latour and P. Weibel (eds) L. Carey-Libbrecht (trans) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tynan B., Ryan W., Hinton L., Lamont A., 2012, 'Out of hours': *Final Report of the project e-Teaching leadership. Planning and implementing a benefits-oriented costs model for technology enhanced learning*, Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Vlieghe J., Zamojski P., 2017, The Event, the Messianic and the Affirmation of Life. A Post-critical Perspective on Education with Agamben and Badiou, *Policy Futures in Education*, 15.
- Ward S.C., 2011, The machinations of managerialism: New Public Management and the diminishing power of professionals, *Journal of Cultural Economy*, 4(2).
- Weil S., 2015, *First and Last Notebooks: Supernatural Knowledge*. Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Whitehead A.N., 1929, *The Aims of Education and Other Essays*, New York, NY: The Free Press.

Abstract

This article takes a sideways look at conventional academic practices, with a view to re-instating ethical relations as the core of scholarly inquiry and revitalising interdisciplinary collaboration between academics at different stages of their careers.

Keywords

ethical relations, scholarly collaboration, workload allocation models

Piotr Kowzan

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

piotr.kowzan@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2019.16.11>

Współautorstwo: wysysk i współpraca (ze studentami)

Problem współautorstwa

Widoczność jest miarą autorytetu w nauce. Awans w nauce zależy wciąż głównie od prac indywidualnych (prace licencjackie, magisterskie, dysertacje doktorskie, dorobek do habilitacji oraz nominacje profesorskie). Z kolei decyzje o finansowaniu badań zależą w większym stopniu od liczby publikacji (produktywność danej osoby) i cytowań (użyteczność publikacji dla innych badaczy). W pracach jednego autora podpisana osoba jest odpowiedzialna za całość. Można ją zaprosić i porozmawiać z nią o całości dzieła. Z kolei w pracach wieloautorskich kolejny współautor o całej pracy może wiedzieć niewiele, a nawet w samej dyscyplinie może występować zaledwie gościnnie. Marek Kwiek (2019a) twierdzi, że naukę mierzy się i ocenia ilościowo. To, co mierzone i oceniane, to głównie autorstwo – jego występowanie w czasie (produktywność) i przestrzeni (prestiz miejsca) (Kwiek 2019a). Stało się ono towarem, ponieważ: a) stało się miarą wkładu pracy naukowców, b) przekłada się na możliwości finansowania badań według reguł prestiżu i c) ma wartość użytkową, gdyż umożliwia innym badaczom powoływanie się na dotychczasowe wyniki badań. Problem współautorstwa jest nierozzerwalnie związany z kwestią utowarowienia. Dodatkowo jednak odsłania problemy podziału pracy w hierarchicznie zorganizowanych strukturach instytucji uniwersytetu. Nie jest łatwo zacząć współpracować, gdyż choć jest to korzystny sposób organizacji pracy, to jednak nie jest sposobem domyślnym. Pia Hurmelinna-Laukkanen i jej zespół (2019) pokazują, że na początku współpracy trzeba ponieść pewne koszty zwane transakcyjnymi. Są one związane z jej ustanowieniem (dobór osób i środków komunikacji), zarządzaniem (uzgadnianie harmonogramu spotkań i podziału zadań) i z pracą afektywną, czyli wysiłkiem na rzecz tego, żeby ludziom o różnych motywacjach było razem dobrze (zob. Hardt 2012). Współpraca wymaga także uzgodnień merytorycznych, czyli

językowych, terminologicznych i metodologicznych. Jest to na tyle trudne, że łatwiej polegać na znajomych niż zawiązywać współpracę od nowa – zwłaszcza ze studentami, którzy stanowią źródło dodatkowej niepewności. Dlatego na kwestię współautorstwa (jako procesu współpracy, którego ukoronowaniem jest publikacja) spojrzmy w tym artykule z newralgicznej dla uniwersytetu perspektywy, czyli uwzględniającej studentów. Perspektywa uwzględniająca nowych członków zespołu jest ważna – choć interakcje w grupie odbywają się na ogół w małej skali, to dotyczą reprodukcji kultury organizacyjnej uniwersytetu i jego dyscyplinarnych subkultur wśród kolejnych pokoleń badaczy. Chodzi tu o kultury i subkultury organizacyjne rozumiane jako zespół norm i przekonań na temat ludzi, istotnych w danej organizacji wartości i praktyk-artefaktów w jakimś stopniu ucieleśniających te normy i wartości (Jeran, Basińska 2020). Dotychczasowe badania dowodzą, że to właśnie młodzi naukowcy – niezależnie od dyscypliny – doświadczają więcej negatywnych skutków współpracy niż bardziej doświadczeni (Tsai *et al.* 2016).

Celem artykułu jest identyfikacja takich rozwiązań organizacyjnych w zakresie współpracy badawczej ze studentami, które byłyby etyczne z perspektywy późniejszego współautorstwa artykułów i korzystne zarówno dla studentów, jak i pracowników naukowo-dydaktycznych. Nierówny status osób zaangażowanych w badania stwarza pole do nieporozumień i nadużyć, takich jak pominięcie wkładu pracy studentki czy odbieranie jej głównego autorstwa publikacji. Wyzysk, czyli zagarnianie owoców czyjejś pracy, nie musi być brutalnym rugowaniem z grona współtwórców. Studenci nie zawsze zdają sobie sprawę ze skali udzielonej pomocy w badaniach i w związku z tym nie oczekują takiej formy uznania. Współpraca ze studentami w zakresie wspólnych publikacji jest więc obszarem, w którym trudno określić, na ile ich widoczność w gronie współautorów artykułu jest skutkiem ich emancypacji, a na ile wyzysku lub – przeciwnie – szczodrości bardziej doświadczonych współpracowników. Udział studentów w zespołach badawczych związany jest z ich wykroczeniem poza zwyczajną aktywność podczas zajęć, więc relacje mogą mieć charakter nieformalny lub – przeciwnie – ten udział może być zaplanowany w ramach realizacji przygotowanego pod tym kątem projektu (Deesom-sak *et al.* 2014). Wprawdzie zaangażowanie w badania i w publikowanie to odrębne obszary aktywności naukowej (Hurmelinna-Laukkanen *et al.* 2019), to jednak studentom byłoby trudno publikować bez udziału w badaniach.

Publikacje analizujące kulisy powstawania artykułów wieloautorskich ograniczają się do opisu możliwych patologii związanych z autorstwem badań i artykułów (np. Naezer, Benschop, van den Brink 2019; Sikes 2009), walką o standardy etyczne (Goodyear, Crego, Johnston 1992; Min 2019) oraz opisów uwarunkowań relacji doktorantów z promotorami (Brabazon 2016; Costa, Gatz 1992). Podtrzymywana jest waga związku badań z nauczaniem na uniwersytecie (Robertson 2007; Tight 2016), choć brakuje opisu sposobów tego, jak mogłaby wyglądać współpraca ze studentami w zakresie wspólnie prowadzonych i publikowanych badań (Mercer-Mapstone *et al.* 2017). Relacje uwzględniające proces powstawania tekstu w takiej

współpracy ograniczają się na ogół do sytuacji, w których metodologia badania była studentom zadana i nie współdecydowali oni o niej. Szczególnie zasłużone i wyczulone na niuanse komunikacyjne we współpracy ludzi nierównych są badania etnograficzne (Szwabowski, Wężniewska 2017) oraz analizy prowadzone w nurcie badań w działaniu (Červinková 2013).

Meandry politycznej ekonomii, stojącej za wyceną publikacji (Bruno 2014; Szadkowski 2015) interesują studentów o tyle, o ile rozważają oni dołączenie do grona badaczy, choćby poprzez studia trzeciego stopnia. Zostanie podczas studiów pierwszego lub drugiego stopnia współautorką/-em publikacji może dać przewagę nad rówieśnikami i stanowi potwierdzenie eksperckiej wiedzy w danym zakresie. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że okres przygotowywania takich publikacji jest stosunkowo długi. Na wydanie artykułu brakuje zwłaszcza czasu podczas studiów trzy- i dwuletnich, szczególnie gdy najambitniejsi studenci przeplatają je dodatkowo ze stypendiami wyjazdowymi. Przykłady udanych realizacji takiej współpracy pochodzą z kół naukowych (np. Bornowska, Jendza, Zamojski 2009) oraz z ruchów społecznych (np. Mason-Deese *et al.* 2018), sporadycznie zaś jako oddalony w czasie efekt zajęć fakultatywnych (Kowzan *et al.* 2018). Zwykle nawet współpraca w ramach seminarium dyplomowego nie wytrzymuje próby czasu i po obronie pracy dyplomowej trudno jest absolwentom przekuć wyniki swojego dorobku badawczego na artykuł naukowy.

W niektórych dyscyplinach możliwość znalezienia się studentów, także tych trzeciego stopnia, w gronie współautorów publikacji może być utrudniona ze względu na wciąż niewielką liczbę badań prowadzonych w zespołach. Należy jednak przyjąć, że zmienia się albo ilość tego typu badań, albo dotychczasowe praktyki badawcze zaczęły być uznawane za wysiłek kolektywny, ponieważ liczba prac jednoautorskich ze wszystkich dyscyplin maleje (Ductor 2015), a liczba współtwórców rośnie (Gemiani *et al.* 2014). Przykładowo w pracy socjalnej „współautorstwo stało się normą w 2002 roku” (Victor *et al.* 2017: 2201), czyli mediana liczby autorów artykułów z osiemdziesięciu czołowych czasopism dyscypliny wzrosła wówczas do dwóch. W niektórych dziedzinach zjawisko to wynika z szerokiego zaplecza, na przykład laboratoryjnego, jakiego wymaga prowadzenie badań. Może być też pochodną metodologii danego badania, ponieważ analiza większych zbiorów danych może wymagać zaangażowania wielu osób. Zwiększanie się liczby współautorów może mieć związek z tym, że możliwość pracy na niektórych bazach danych jest czasami uzależniona od włączenia twórców tych baz do grona współautorów kolejnych badań. Warto pamiętać, że osoby, których wkład pracy nie wystarczał do uznania ich za współautorów artykułu, mogą zostać oznaczeni jako kontrybutorzy (*contributors*) czy współpracownicy (*collaborators*). Znaczenie ich wkładu może również zostać opisane w podziękowaniach (*acknowledgments*). Te mniej lub bardziej formalne wyrazy uznania również bywają polem konfliktów (Youtie, Bozeman 2016).

Co ciekawe, praktyki jednej dyscypliny (takie jak obecność właściciela bazy danych wśród współautorów) mogą być oburzające z perspektywy innej dziedziny.

Warto jednak pamiętać, że znaczenie samego procesu pisania artykułu naukowego w badaniach jest zróżnicowane. Przykładowo – proces powstawania artykułu może być z łatwością uznany za część procesu badawczego w naukach humanistycznych i społecznych. W trakcie tworzenia spójnego tekstu może dojść do zmian w ocenie tego, co zostało zrobione w czasie badań. W rezultacie proces pisania w tych dziedzinach trwa zwykle dłużej niż w naukach eksperymentalnych, gdzie artykuł może mieć charakter technicznego raportowania z wykonanej zespołowo pracy.

Także na poziomie pojedynczego zespołu badawczego kryteria dodawania pierwszego współautora publikacji mogą różnić się od kryteriów spełnionych przez kolejnego z nich. Zróżnicowanie wkładu następných osób może stanowić proste kryterium, według którego zespół ustali pozycję danej osoby w spisie twórców. Kryteria współautorstwa mogą też tracić na ostrości, gdy ich liczba przekroczy trzy osoby, gdyż wówczas w przypadku cytowania każdy kolejny staje się dodatkiem do pierwszego jako *et al.* (czyt. i inni). Wówczas współautorstwo może stać się przestrzenią gościnności, czyli na przykład dopisywania osób, które nie spełniły niektórych wytycznych autorstwa (Shaw 2011) w danej publikacji, ale dobrze rokują na duży wkład przy następnej. Bardziej doświadczeni badacze częściej niż młodszy umożliwiają studentom umieszczenie ich nazwisk w pierwszej kolejności we wspólnych artykułach, jednak sami uczniowie cenią wkład pracowników wyżej niż oni sami (Costa, Gatz 1992). Wkład dwóch osób w pracę zespołową może być na tyle znaczący, że niektórzy decydują się na wskazanie ich jako pierwszych współautorów (Moustafa 2016). Oznacza to zrównanie ich statusu w bazach danych, choć nie wpływa na wizualnie rozpoznawalną kolejność twórców. Warto zaznaczyć, że o ile perspektywa redakcji czasopisma może zamykać się na pojedynczym artykule danego numeru, o tyle sami badacze mogą myśleć seriami artykułów, zwłaszcza gdy ich pracę porządkuje harmonogram finansowanych zewnętrznie badań.

Warto jednak uwzględnić to, że twórcy są w stanie przekraczać zwyczajowe normy. Zdarza się więc dopisywanie współautorów niebędących ludźmi. Historia nauki zna przypadki dopisania kota, psa, chomika, a także trzech małp bonobo (Erren *et al.* 2017). Obdarować współautorstwem można również dziecko (Min 2019). Wydaje się jednak, że nie należy nikogo w ten sposób obdarowywać – czasopisma coraz częściej zastrzegają, że nie akceptują praktyk obdarowywania (*gift authorship*) i zlecenia innym osobom zadania opisanie wyników własnych badań (*ghost authorship*). Jednocześnie jednak badacze zachęceni są do ujawniania wszelkich wpływów na ich pracę – od finansowania po wkład osób trzecich.

Kwestie związane z autorstwem są pełne dylematów etycznych, szczególnie gdy dotyczą także relacji ze studentami (Goodyear, Crego, Johnston 1992). Rozstrzygnięciu tych trudności przyglądają się również uczniowie, zwłaszcza gdy są częścią sprawy. To, czy uznają te rozstrzygnięcia za sprawiedliwe, może stać się kluczowe dla przebiegu ich karier akademickich. Z drugiej strony spory wokół autorstwa przerażają naukowców (Smith *et al.* 2020), więc obawa przed posądzeniem o wyzysk może sama w sobie powstrzymać badaczy przed wspólnym pisaniem ze studentami.

Jeżeli przyjąć między innymi za Markiem Kwiekim (2019b), że cechą charakterystyczną polskiego systemu szkolnictwa wyższego jest przeładowanie badaczy dydaktyką (zob. też Kowzan, Zielińska 2016), to indywidualne strategie radzenia sobie z tym obciążeniem przez pracowników mogłyby uwzględniać włączenie studiujących w proces badawczy, szczególnie w kontekście zwiększających się wymagań dotyczących produktywności naukowców. Klasyfikacji trudności w łączeniu dydaktyki z badaniami towarzyszyć będą opisy możliwych wariantów w tym zakresie.

Etyczne standardy

Warto zauważyć tempo wzrostu liczby możliwości uporządkowania współtwórców danej publikacji, gdyż jest to przyrost szybszy niż wykładniczy. Dla 2 autorów mamy 2 możliwości uporządkowania ich na liście, dla 3 – 6 możliwości, a dla 4 – tych możliwości powstaje 24. W przypadku zespołów bardziej licznych standaryzacja w postaci kolejności alfabetycznej, nawet jeśli dotyczy porządkowania nazwisk od drugiego do przedostatniego¹, znacząco redukuje liczbę możliwości porządkowania listy współautorów. Każda reguła jest jakoś niesprawiedliwa z punktu widzenia widoczności, o którą „starają się” naukowcy. Porządek alfabetyczny powoduje, że osoby z nazwiskami rozpoczynającymi się od pierwszych liter alfabetu zyskują na rozpoznawalności. Świadomość późniejszych konsekwencji uporządkowania autorów w określonej kolejności rzutuje na jakość współpracy przy danym projekcie (Kadel, Walter 2015). Ustalenie ich kolejności na podstawie wielkości wkładu pracy powoduje gęstsze sieci współpracy niż w przypadkach porządku alfabetycznego, a co więcej – prowadzi do większej liczby publikacji (Ackerman, Brânzei 2017). W przypadku współpracy osób o nierównym potencjale, czyli między innymi studentów z pracownikami, warto brać pod uwagę względny wkład uczestników badań, choć zorientowane na proces próby usystematyzowania takiego podejścia wytwarzają w rezultacie skomplikowane procedury (Maurer 2017).

Standardy są zwykle lokalne, czyli nie obejmują wszystkich dyscyplin. Osadzone są w poszczególnych dziedzinach, towarzystwach naukowych lub obowiązują w danym czasopiśmie. Najczęstszym punktem odniesienia dla wielu dziedzin stały się rekomendacje dotyczące artykułów medycznych. International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) proponuje, żeby kwestie autorstwa rozstrzygać na podstawie czterech łącznych kryteriów:

1. Znaczący wkład w koncepcję lub projekt utworu; lub pozyskiwanie, analizę, lub interpretację danych do pracy; ORAZ
2. Opracowanie pracy lub krytyczny jej przegląd pod kątem ważnych treści intelektualnych; ORAZ
3. Ostateczne zatwierdzenie wersji, która zostanie opublikowana; ORAZ

¹ Miejsce ostatnie w niektórych dziedzinach i środowiskach przeznaczano dla szefów zespołów.

4. Zgoda na ponoszenie odpowiedzialności za wszystkie aspekty pracy w celu zapewnienia, że pytania dotyczące dokładności lub integralności jakiegokolwiek części pracy są odpowiednio badane i rozwiązywane.

Poza tym każdy współautor powinien być gotowy wskazać, która osoba jest odpowiedzialna za którą część pracy. Przy czym kryteria te nie mają na celu dyskwalifikować ludzi spośród współautorów, dlatego podkreśla się, żeby wszystkie osoby, które spełniają pierwsze kryterium, miały możliwość uczestniczenia w przeglądzie, opracowaniu i ostatecznym zatwierdzeniu manuskryptu (ICMJE 2019: 2, tłum. własne).

Wytyczne American Psychological Association (APA) (2020), które są punktem odniesienia dla nauk społecznych, również podkreślają konieczny udział autora na początku, czyli w projektowaniu badania, w środku, czyli w pisaniu artykułu, i na końcu, czyli w zatwierdzeniu całości do publikacji. Zasadniczo chodzi więc o udział zarówno w samym wysiłku pracy, jak i w procesie podejmowania decyzji. Jednocześnie wytyczne APA wyraźnie mówią, że w artykułach związanych z doktoratem, doktorant powinien być pierwszym autorem. W kwestii oceny znaczenia względnego wkładu studentów wytyczne odsyłają do opracowań interpretujących próby ich wdrażania (Fisher 2017), co – poza wyjaśnieniem, że na etapie przed-doktorskim współpraca studentów z pracownikami ma charakter praktykowania – sprowadza się ostatecznie do analizy konkretnych przypadków-precedensów (Fine, Kurdek 2010).

Powyższe kryteria publikowane są jako wytyczne dla osób starających się opublikować artykuł naukowy i stają się standardem, ponieważ obowiązują w wielu czasopismach². Z kolei z perspektywy badaczy są to tylko zalecenia, gdyż nie wyrastają z praktyki. Ta odbiega bowiem od postulatów (Shapiro 1994; Shaw 2011). Dlatego artykuły wskazujące rozwiązania warte upowszechnienia z punktu widzenia redakcji czasopism posługują się terminem odpowiedzialnego autorstwa (Horner, Minifie 2011; Moffatt 2011). Uzupełnieniem zagadnienia identyfikacji współtwórcy jest problem kryteriów wyłaniania tego głównego.

Nie da się po samej kolejności nazwisk na liście autorów artykułu jednoznacznie stwierdzić, kto co robił. Redakcje czasopism nie ingerują zwykle w podaną kolejność, gdyż jest to odpowiedzialność tych, którzy składają artykuł, a nie tych, którzy go publikują. Za anarchistami metodologicznymi można więc przyjąć, że „wszystko ujdzie” (Feyerabend 1993) do czasu, aż coś zacznie zależeć od tego ustalenia i sami współautorzy zaczną domagać się zmian w tym, co opublikowano. Roszczenia do współautorstwa lub do pozycji głównego, czyli pierwszego autora, mogą wynikać z tego, że dana praca może służyć im w zdobyciu grantu, pozycji społecznej, uznania autorstwa jakiejś koncepcji lub jako sposób naliczania cytoowań (cytowanie artykułu, którego nie jest się głównym autorem, nie zawsze jest traktowane jako autocytowanie).

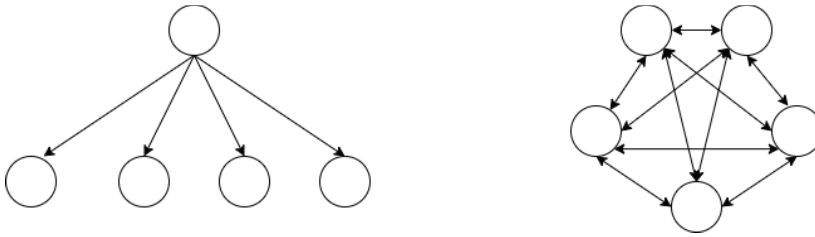
² Ujednolicenie standardów odbywa się przez przystępowanie czasopism do członkostwa w Committee on Publication Ethics (COPE). Na forum tej organizacji między innymi rozstrzygane są kwestie sporne.

Gdyby pominąć na chwilę problem walki o widoczność nazwisk badaczy ze względu na rywalizację o ograniczone fundusze na badania, to warto rozważyć, czemu jeszcze może służyć znormalizowane podpisywanie prac naukowych. Pojawienie się danego nazwiska w określonej pozycji listy współautorów mogłoby być sygnałem tego, o jakim aspekcie danego badania warto z daną osobą rozmawiać. Ale metodologie są różne i nawet osoba zajmująca się statystyką nie ma przypisanej pozycji na liście. Poza tym wiele czasopism wprowadziło instytucję autora korespondującego, który odpowiada za kontakt z redakcją i wszelką korespondencję na temat opublikowanego artykułu.

Można na problem właściwie porządkowanej listy współautorów spojrzeć jak na zagadnienie wiarygodności samych badań. Jako społeczność badaczy nie chcemy (a w szczególności nie chcą tego redaktorzy czasopism), żeby artykuły naukowe były produkowane przez niezidentyfikowane podmioty, potencjalnie uwikłane w konflikty interesów. O randze tych obaw niech świadczy to, że od autorów oczekuje się lub wprost wymaga się, by ujawnili źródła finansowania. Stąd też instrukcje nakazujące dbałość o to, żeby ujawniać wkład wszystkich osób pracujących (Sauer-*mann*, Haeussler 2017). Zmniejsza to ryzyko wystąpienia autora-ducha, czyli osoby o nieokreślonych kwalifikacjach, afiliacji i motywacjach, która napisałaby tekst na zlecenie nominalnego twórcy. Ujawnianie pracy wszystkich osób sprzyja studentom, gdyż jeśli wzięli udział w początkowej części badania, to – zgodnie z wytycznymi ICMJE oraz APA – powinni zachować możliwość uczestnictwa i wniesienia wkładu w dalszy ciąg przedsięwzięcia.

Bariery współpracy

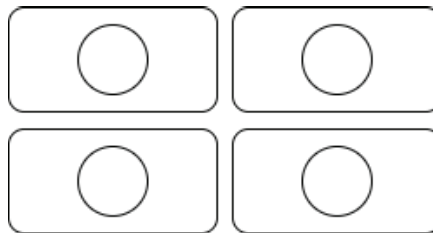
Pewną odmianą kwestii wiarygodności jest problem czytelników z wyobrażeniem sobie tego, jak współautorzy pracowali ze sobą. W szczególności tego, na ile twórcy są w stanie wziąć odpowiedzialność za całość przedstawianych przez siebie treści. W niektórych przypadkach – szczególnie w związku z licznymi współautorami i różnie oznaczanymi wolontariuszami biorącymi udział w badaniach w ramach nauki obywatelskiej – ogląd całości przez pojedynczego twórcę może okazać się niemożliwy. Ignorując ważny, lecz graniczny przypadek niewystarczających kompetencji dla zrozumienia tego, czego jest się współautorem, za podstawową barierę rozumienia całości można uznać licznosc grupy współautorów. Ich możliwa do „udźwignięcia” (poznawczo i komunikacyjnie) liczba będzie konsekwencją przyjętego sposobu komunikowania się w tym zespole, a zatem przyjętego modelu współpracy.



Rysunek 1. Warianty komunikacji w grupie. Przypadki skrajne ze względu na wielość komunikatów. Okręgi symbolizują osoby współpracujące; strzałki – komunikaty; strzałki obustronne – wymianę komunikatów

Źródło: opracowanie własne.

Należy zauważyć, że zasadniczo różnią się od siebie sytuacje, w których współautorzy w procesie tworzenia komunikują się tylko z jedną osobą odpowiadającą za całość, od tych sytuacji, w których komunikują się wszyscy ze wszystkimi (zob. rysunek 1). Można powiedzieć, że przypadek drugi, czyli współpraca wymagająca intensywnej komunikacji, wymaga większej „pojemności” dla zachodzących wewnątrz grupy procesów. Biorę więc pod uwagę trzy typy współpracy (Amici, Bietti 2015; Kowzan 2018; Pollard 2005; Zomorrodian 2011), czyli koordynację, kooperację i kolaborację między wykładowcami i studentami jako współautorami tekstu naukowego³. Nie uwzględniam tu zróżnicowania form zajęć, podczas których ta współpraca mogłaby się odbywać, to znaczy w ramach seminarium lub wykładu, ponieważ opracowywałem to zagadnienie w innym artykule (Kowzan 2017).



Rysunek 2. Koordynacja – parcelacja terytorium. Okręgi symbolizują osoby, a prostokąty – oddzielne zadania, za które odpowiedzialna jest dany członek zespołu

Źródło: opracowanie własne.

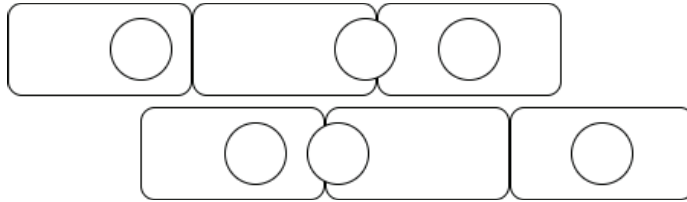
³ Podział współpracy na kolaborację, kooperację i koordynację jest obecny w naukach o zarządzaniu (Thomson, Perry 2006). W żadnym z dotychczasowych opracowań dotyczących współpracy w nauce nie znalazłem jego zastosowania. Badania o charakterze epistemologicznym ignorują relacje władzy wynikające z hierarchii (zob. Andersen 2016), badania socjometryczne koncentrują się na wytworach współpracy, a badania etnograficzne, które mogłyby dostarczyć przykładów tej analizie, pozostają osadzone w materialnej specyfice danej dyscypliny. Opis konsekwencji kolaboracji, kooperacji i koordynacji inspirowany jest badaniami z nurtu PAR, gdzie kwestie etyczne ogniskują się wokół form współpracy między współbadaczami, wyzysku wiedzy oraz instytucjonalnego wymogu pozbawienia współpracowników możliwości współautorstwa dysertacji (Klocker 2012).

W przypadku koordynacji praca nad całością badania i publikacji zostaje zaplanowana z wyprzedzeniem, a zadania są rozdzielone i przypisane poszczególnym osobom (zob. rysunek 2). Praca poszczególnych osób nie zakłóca przebiegu pracy pozostałych, ponieważ zasadniczo ma ona charakter indywidualny. Koordynator dba o wartość dodaną, wynikającą ze złożenia poszczególnych wysiłków w spójną całość. Funkcję tę pełni na ogół wykładowca, a poszczególne zadania przypisane są studentom. Jest to model współpracy stosunkowo łatwy, zwłaszcza że wkład pracy uczniów może być elementem rozliczenia z zajęć, jako zaliczenie. Jako badacze koordynacją możemy być zainteresowani wtedy, gdy jakaś część procesu badawczego jest z jednej strony zbyt pracochłonna i wymaga zaangażowania wielu osób, a zarazem jest na tyle pouczająca, że może stanowić ważne doświadczenie dydaktyczne dla studentów. Dla nich jest to zrozumiała formuła współpracy, gdyż zasadniczo nie odbiega od tego, czego doświadczają w ramach regularnych zajęć. Nawet mglista perspektywa zostania współautorami tekstu naukowego jest wówczas miłym dodatkiem na zakończenie zajęć. Studenci nie ponoszą jednak znacząco dodatkowego wysiłku na rzecz osiągnięcia tego celu.

Problemem pozostaje kwestia ich udziału w projektowaniu procesu badawczego, co jest jednym z kryteriów uznania wkładu pracy za autorstwo artykułu. W niektórych przypadkach jest zapewne możliwe, by studenci projektowali badanie w ramach zajęć i dyskutowali nad kwestiami metodologicznymi. Jest to zgodne z wytycznymi, ale zajmuje czas potrzebny do realizacji tego procesu. Zdecydowanie łatwiej jest wyznaczyć cel badań przed rozpoczęciem zajęć, zawęzić problemy metodologiczne badania do kwestii szczegółowych – ważnych, lecz nie decydujących o losie przedsięwzięcia. Na ogół nie ma pewności co do kompetencji badawczych studentów. Wiadomo, że raczej są zróżnicowane. Powierzamy więc zwłaszcza im zadania najprostsze, pozostawiając otwarte możliwości poziomu zaawansowanego. Można przyjąć, że podstawowym wymogiem jest zbieranie danych. Ich jakość bywa zróżnicowana, ale ilość pozwala pominąć słabsze próbki z analiz. Te natomiast okazują się zwykle pomocnym materiałem w procesie dydaktycznym, w celu omówienia problemów badawczych.

Wydaje się, że o włączeniu studentów do grona współautorów badania często decyduje ich udział w analizie zebranego materiału. To, co powstaje na tym etapie pracy, ma szansę zostać wykorzystane jako surowiec, to znaczy fragment surowej wersji artykułu. O ile proces zbierania materiału badawczego można było potraktować jako koordynowanie indywidualnych wysiłków, o tyle w przypadku analizy sprawy się komplikują. Studenci mogą analizować cały zebrany materiał lub jedynie swoją partię. Gdy priorytetem jest badanie, koordynatorom zależeć będzie na tym, by jak najwięcej pracy wykonano razem, czyli wszyscy partycypujący studenci będą analizować całość materiału. Wkład pracy poszczególnych osób w takim wariacie może zacząć się mocno różnicować, co stać się może podstawą do rozstrzygnięcia o kolejności występowania na liście współautorów badania. Natomiast wariant z utrzymaniem rozdzielenia analizy pomiędzy poszczególne osoby lub małe grupy

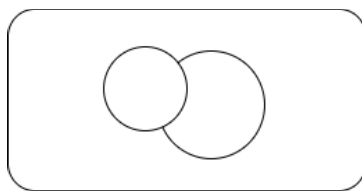
jest mniej satysfakcjonujący badawczo, gdyż zadanie scalania analiz koordynatorzy będą musieli wykonać sami.



Rysunek 3. Kooperacja – funkcjonalnie powiązane zadania. Okręgi symbolizują osoby, a ich rozmieszczenie na prostokątach cząstkową odpowiedzialność i wkład w wykonanie zadania

Źródło: opracowanie własne.

Z kooperacją mamy do czynienia, gdy daną pracę może wykonać ktokolwiek z zespołu i nie ma terytoriów samodzielnej odpowiedzialności (zob. rysunek 3). Przykładowo, wprowadzając zmiany w tekście wspólnego artykułu, nie trzeba oglądać się na to, czyj to wkład pracy. Tego typu projekty są zazwyczaj wcześniej przygotowane, na przykład rozpisane są szczegółowo oczekiwania i procedury, których należy się trzymać, wykonując dane zadanie. Ten naddatek biurokracji ma zapobiec sytuacjom, w których ktoś wykonałby daną pracę nienależycie, a do zrozumienia niepisanych reguł potrzebowałby wprowadzenia przez kogoś pilnującego jakości wykonania tego zadania. O ten typ współpracy łatwo w przypadku, gdy wyrasta ona z projektu finansowanego z grantu. Organizacja dystrybucji środków na badania oraz konkurencja w tym zakresie powodują, że wnioski grantowe, szczególnie te z programów ramowych Unii Europejskiej, są uszczegółowione tak, by w razie przyznania finansowania mogły je zrealizować inne osoby niż zakładał to pierwotny wniosek. Skutkiem tego zadania są opisane zanim ludzie przystąpią do pracy. Ten ich szczegółowy opis stwarza warunki do tego, by także osoby o niższych kwalifikacjach mogły je wykonać wystarczająco dobrze. Twórcy o wyższych kwalifikacjach mogą być niechętni do tego typu współpracy – zbiurokratyzowanie procesu pracy może odbierać im poczucie własnej sprawczości, ponieważ trudno jest indywidualnie interweniować w przebieg realizacji zaplanowanych procesów. W kooperacji liczy się sprawność realizacji. Każdą pracę powinien móc wykonać ktokolwiek, a poszczególne zadania nie mogą być postrzegane jako zajęcia niegodne.



Rysunek 4. Kolaboracja – asymetryczny konflikt w ramach zadania. Okręgi różnej wielkości symbolizują zróżnicowany potencjał osób, a nachodzenie ich na siebie – konflikt

Źródło: opracowanie własne.

Trzeci typ współpracy to kolaboracja (zob. rysunek 4), która polega na realizacji wspólnego celu poprzez ścieranie się osób o asymetrycznym statusie. Sprzeczne interesy, punkty widzenia lub wartości w jednym zespole mają wywołać konflikt, który – jeśli okaże się twórczy – stwarza szanse na przełomowe osiągnięcia. Sytuacja taka w badaniach naukowych dotyczyć może współpracy osób z różnych dziedzin lub studentów z wykładowcami. Powodzenie takich działań zależy od tego, w jakim stopniu opinie i wkład osób słabszych w tej relacji będą z jednej strony artykułowane, a z drugiej – uwzględniane. Ten typ współpracy, w stosunku do pozostałych, ma największy potencjał wytworzenia zdarzeń przełomowych, wymykających się wcześniejszym kalkulacjom. Świadomi tego potencjału wykładowcy w relacji ze studentami będą dążyli do stworzenia warunków, w których nie będą oni czuli się skrzepowani zabieraniem głosu. Nie oznacza to jedynie wytwarzania egalitarnych stosunków międzyludzkich, ale także – wręcz przeciwnie – posługiwanie się „nauczycielską przemocą” (zob. Zamojski 2019) w jego wymuszaniu. Robi się to wszystko w celu przyzwyczajenia słabszej strony do tego, że udana współpraca wymaga od niej zabierania głosu. Samo tylko uprawianie egalitaryzmu nie musi do tego prowadzić. Jeżeli nie pojawia się osąd przeciwny, to można mieć wątpliwości co do tego, że atmosfera jest dość egalitarna albo że słabsza strona dysponuje spodziewanym potencjałem.

Sposób przejścia między typem współpracy a wytycznymi współautorstwa zależy głównie od szefa zespołu (jeśli taki jest). Niektóre kryteria autorstwa jednak łatwiej spełniać w określonych warunkach. Próbując określić szanse (+) wypełnienia i zagrożenia (-) niespełnieniem tych wytycznych przez każdą z osób zaangażowanych w badanie, wziąłem pod uwagę sytuacje, w których uczestników cechuje zaangażowanie we współpracę i etyczne postępowanie, czyli na przykład składanie prawdziwych oświadczeń.

Tabela 1. Szanse i zagrożenia dla wypełnienia kryteriów autorstwa ICMJE wobec różnych sposobów organizacji współpracy badawczej, gdzie (+) oznacza szanse, (-) zagrożenia, a (+/-) sytuację niejasną

Wytyczne	Współpraca		
	Koordinacja	Kooperacja	Kolaboracja
1. Znaczący wkład w koncepcję lub projekt utworu; lub pozyskiwanie, analizę, lub interpretację danych do pracy	-	+/-	+
2. Opracowanie pracy lub krytyczny jej przegląd pod kątem ważnych treści intelektualnych	+	+/-	+
3. Ostateczne zatwierdzenie wersji, która zostanie opublikowana	-	+/-	+
4. Zgoda na ponoszenie odpowiedzialności za wszystkie aspekty pracy	-	+	+/-

Źródło: opracowanie własne.

I tak, pracując w warunkach napięcia, a niekiedy wręcz konfliktu, charakterystycznych dla kolaboracji, wszystkie zaangażowane osoby mają szanse na znaczący wkład na trzech etapach pracy (koncepcja, opracowanie, zatwierdzenie), a jednocześnie poszczególne aspekty wytworzonego artykułu mogą wydawać się im obce. Na przeciwnym biegunie jest praca w warunkach koordynacji, gdyż dla studentów stwarza ona zagrożenie, że zostaną pominięci w projektowaniu badania i zatwierdzaniu ostatecznej wersji artykułu, a co za tym idzie – nie będą odpowiedzialni za całość pracy. Za to w wyznaczonych wszystkim działkach każdy uczestnik ma szansę wnieść znaczący intelektualnie wkład pracy. Najwięcej niepewności jest przy szacowaniu *a priori* ryzyka w przypadku kooperacji, gdyż praca może zostać podzielona na małe części tak, że choć uczestnicy będą panować nad całością, to ich rozproszone serie mikro-wkładów nie dadzą im poczucia indywidualnego znaczenia.

W literaturze przedmiotu (Fine, Kurdek 2010; Scassa, Chung 2015) zaleca się ustalanie współautorstwa przed pracą, ale wówczas nie wiadomo jeszcze nic o jej przebiegu (Maurer 2017). Wiele wspólnie rozpoczętych projektów nie kończy się publikacją lub nawet nie dochodzi do skutku, gdyż były właśnie zaledwie projektami. Proces publikacji bywa czasochłonny i niektórzy jego uczestnicy mogą stracić nim zainteresowanie. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku studentów, którzy kończą edukację.

Podsumowanie

Dla osób zatrudnionych do prowadzenia badań współpraca z ludźmi, którzy zajmują się tym incydentalnie, nie jest sytuacją ani etycznie oczywistą, ani łatwą. Decydując się na współpracę, profesjonalści muszą, prędzej lub później – czyli projektując badanie lub przygotowując publikację – rozwiązać kilka dylematów. Spośród nich kwestia autorstwa i organizacji współpracy wydają się interesująco splecione, gdy

uwzględnia się wytyczne towarzystw naukowych dotyczących tego, komu można przypisać autorstwo artykułu, kogo wymienić w podziękowaniach, a czy wkład można pominąć. Opisana w artykule specyfika koordynacji, kooperacji i kolaboracji pokazała ich ograniczenia w kontekście pracy badawczej. I choć ta typologia wymaga empirycznej weryfikacji, może ona – wraz z zestawieniem szans i zagrożeń poszczególnych rozwiązań – stanowić podstawę schematu podejmowania decyzji o sposobie organizacji takiej współpracy badawczej lub o przystąpieniu do zespołu. Dzięki typologii współpracy studenci, którzy na ogół jej rodzaju nie ustalają, gdyż jej nie inicjują, mają szansę rozpoznać proponowany im typ i ocenić swoje w nim szanse. Jeżeli chce się spełniać kryteria autorstwa, trzeba artykułować własne zdanie, gdyż jest to podstawowy wymóg przy kolaboracji. Jeżeli podczas badań jest się osobą, która samodzielnie wykonuje jedno zadanie na rzecz wspólnego artykułu, to szanse na spełnienie kryteriów autorstwa są niewielkie.

Dalszych badań wymaga to, na ile można wyodrębnić powyższe typy współpracy w praktyce badawczej i jak trwały jest to porządek na dystansie pojedynczego projektu badawczego. Dzięki temu będzie można określić użyteczność przedstawionego modelu w przewidywaniu tego, w jakich warunkach zostaje się współautorką/-em publikacji, a kiedy zasługuje się zaledwie na podziękowania. Warto też monitorować, jak nierówności między współpracującymi osobami oraz problemy autorstwa narastają w kontekście post-humanizmu, czyli na przykład wtedy, gdy badacze zaczęli wspierać się w swojej pracy twórczej asystentami wyposażonymi w tak zwaną sztuczną inteligencję, których rosnące możliwości intelektualne mogą stać się trudno odróżnialne od indywidualnej autonomii.

Literatura

- Ackerman M., Brânzei S., 2017, *The Authorship Dilemma: Alphabetical or Contribution?*, „Autonomous Agents and Multi-Agent Systems” vol. 31, iss. 5.
- American Psychological Association, 2020, *Publication manual of the American Psychological Association*, Washington: American Psychological Association.
- Amici F., Bietti L.M., 2015, *Coordination, collaboration and cooperation. Interdisciplinary perspectives*, „Interaction Studies” vol. 16, iss. 3.
- Andersen H., 2016, *Collaboration, interdisciplinarity, and the epistemology of contemporary science*, „Studies in History and Philosophy of Science” vol. 56.
- Bornowska K., Jendza J., Zamojski P., 2009, *Ambiwalencja selekcji w szkole wyższej – raport z badań. (Na przykładzie kwestii jakości kształcenia pedagogów)*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 9.
- Brabazon T., 2016, *Winter is Coming: Doctoral Supervision in the Neoliberal University*, „International Journal of Social Sciences & Educational Studies” vol. 3, iss. 1.
- Bruno B., 2014, *Economics of co-authorship*, „Economic Analysis and Policy” vol. 44, iss. 2.
- Costa M.M., Gatz M., 1992, *Determination of authorship credit in published dissertations*, „Psychological Science” vol. 3, no. 6.

- Červinková H., 2013, *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” nr 1.
- Deesomsak R., Paudyal K., Pescetto G., 2014, *Durham Research Online woodlands*, „Critical Studies on Security” vol. 2, iss. 2.
- Ductor L., 2015, *Does co-authorship lead to higher academic productivity?*, „Oxford Bulletin of Economics and Statistics” vol. 77, iss. 3.
- Erren T.C., Groß J.V., Wild U., Lewis P., Shaw D.M., 2017, *Crediting animals in scientific literature*, „EMBO Reports” vol. 18, iss. 1.
- Feyerabend P., 1993, *Against method*, London–New York: Verso.
- Fine M.A., Kurdek L.A., 2010, *Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations*, „American Psychologist” vol. 48, no. 11.
- Fisher C.B., 2017, *Decoding the Ethics Code: A Practical Guide for Psychologists*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC–Melbourne: Sage Publications.
- Geminiani A., Ercoli C., Feng C., Caton J.G., 2014, *Bibliometrics Study on Authorship Trends in Periodontal Literature From 1995 to 2010*, „Journal of Periodontology” vol. 85, iss. 5.
- Goodyear R.K., Crego C.A., Johnston M.W., 1992, *Ethical Issues in the Supervision of Student Research: A Study of Critical Incidents*, „Professional Psychology: Research and Practice” vol. 23, no. 3.
- Hardt M., 2012, *Praca afektywna*, tłum. P. Juskowiak, K. Szadkowski, „Kultura Współczesna” nr 3.
- Horner J., Minifie F.D., 2011, *Research ethics III: Publication practices and authorship, conflicts of interest, and research misconduct*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” vol. 54, iss. 1.
- Hurmelinna-Laukkanen P., Alexander A., Papageorgiou K., Daellenbach U., 2019, *The Promiscuity of Publishing Partners in Innovation Management Research – The formation and impact of publishing collaborations*, <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/36163/30011.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 10.09.2019].
- International Committee of Medical Journal Editors, 2019, *Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals*, <http://www.icmje.org/recommendations/> [dostęp: 1.10.2019].
- Jeran A., Basińska A., 2020, *Clinical research Edgara H. Scheina – badanie kultury organizacyjnej między metodyką psychologii, socjologii i antropologii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 16, nr 3.
- Kadel A., Walter A., 2015, *Do scholars in Economics and Finance react to alphabetical discrimination?*, „Finance Research Letters” vol. 14.
- Klocker N., 2012, *Doing Participatory action research and Doing a PhD: Words of encouragement for prospective students*, „Journal of Geography in Higher Education” vol. 36, no. 1.
- Kowzan P., 2017, *Dydaktyka zorientowana na współpracę równych. Typy relacji ze studentami podczas wspólnej pracy badawczej*, „Hybris” nr 36.
- Kowzan P., 2018, *Edukacja wobec groźby wojny*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” nr 1.
- Kowzan P., Krzyński D., Hurko K., Życzyńska J., Koenig M., Bloch P., Rainka D., Mozykiewicz M., Bigus W., 2018, *Protestujące dzieci*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 1.
- Kowzan P., Zielińska M., 2016, *Pochłaniacze czasu – doktorzy na uczelniach w Polsce wobec organizacji czasu ich pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2.

- Kwiek M., 2019a, *Globalna nauka: dlaczego jej istotą są nierówności (i co z tego wynika dla młodych naukowców)*, wykład inauguracyjny, Center for Public Policy Studies, <http://cpp.amu.edu.pl/pl/new-amu-doctoral-school-for-600-phds-opened-inaugural-key-note-speech-by-marek-kwiek/> [dostęp: 31.01.2019].
- Kwiek M., 2019b, *Indywidualna produktywność naukowa i konsekwencje rosnącej stratyfikacji społecznej w nauce*, Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Mason-Deese L., Dalton C., Swanson N., Stallmann T., Casas-Cortes M., Cobarrubias S., 2018, Counter-Mapping Militant Research [w:] *This Is Not an Atlas: A Gobal Collection of Counter-Geographies*, ed. kollektiv orangotango+, Bielefeld: transcript Verlag.
- Maurer T.W., 2017, *Guidelines for authorship credit, order, and co-inquirer learning in collaborative faculty-student SOTL projects*, „Teaching and Learning Inquiry” vol. 5, no. 1.
- Mercer-Mapstone L., Dvorakova S.L., Matthews K.E., Abbot S., Cheng B., Felten P., Knorr K., Marquis E., Shammis R., Swaim K., 2017, *A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education*, „International Journal for Students as Partners” vol. 1, iss. 1.
- Min S.-K., 2019, *Unjustified Authorship such as Gift Authorship for Your Kids: It Is a Crime, Professor*, „Vascular Specialist International” vol. 35, iss. 4.
- Moffatt B., 2011, *Responsible authorship: Why researchers must forgo honorary authorship*, „Accountability in Research” vol. 18, iss. 2.
- Moustafa K., 2016, *Contributorships Are Not “Weighable” to be Equal*, „Trends in Biochemical Sciences” vol. 41, iss. 5.
- Naezer M., Benschop Y., van den Brink M., 2019, *Harassment in Dutch academia. Exploring manifestations, facilitating factors, effects and solutions*, Utrecht: LNVH.
- Pollard D., 2005, *Will That Be Coordination, Cooperation, or Collaboration?*, How to save the world, <http://howtosavetheworld.ca/2005/03/25/will-that-be-coordination-cooperation-or-collaboration> [dostęp: 1.10.2019].
- Robertson J., 2007, *Beyond the ‘research/teaching nexus’: exploring the complexity of academic experience*, „Studies in Higher Education” vol. 32, iss. 5.
- Sauermann H., Haeussler C., 2017, *Authorship and contribution disclosures*, „Science Advances” vol. 3, no. 11.
- Scassa T., Chung H., 2015, *Typology of Citizen Science Projects from and Intellectual Property Perspective: Invention and Authorship Between Researchers and Participants*, „Policy memo series” vol. 5, Wilson Center, <http://www.wilsoncenter.org/publication/typology-citizen-science-projects-intellectual-property-perspective> [dostęp: 11.09.2019].
- Shapiro D.W., 1994, *The contributions of authors to multiauthored biomedical research papers*, „The Journal of the American Medical Association” vol. 271, iss. 6.
- Shaw D., 2011, *The authorless paper*, „British Medical Journal” vol. 343, iss. 7831.
- Sikes P., 2009, *Will the real author come forward? Questions of ethics, plagiarism, theft and collusion in academic research writing*, „International Journal of Research and Method in Education” vol. 32, iss. 1.
- Smith E., Williams-Jones B., Master Z., Larivière V., Sugimoto C.R., Paul-Hus A., Shi M., Diller E., Caudle K., Resnik D.B., 2020, *Researchers’ Perceptions of Ethical Authorship Distribution in Collaborative Research Teams*, „Science and Engineering Ethics” vol. 26, iss. 4.
- Szadkowski K., 2015, *Postoperaistyczne spojrzenie na pracę produkcyjną i nieprodukcyjną w nauce i szkolnictwie wyższym*, „Praktyka Teoretyczna” t. 18, nr 4.

- Szwabowski O., Wężniewska P., 2017, *An (co)autoethnographic story about going against the neoliberal didactic machine*, „Journal for Critical Education Policy Studies” vol. 15, iss. 3.
- Tight M., 2016, *Examining the research/teaching nexus*, „European Journal of Higher Education” vol. 6, iss. 4.
- Thomson A.M., Perry J.L., 2006, *Collaboration Processes: Inside the Black Box*, „Public Administration Review” vol. 66, iss. s1.
- Tsai C.C., Corley E.A., Bozeman B., 2016, *Collaboration experiences across scientific disciplines and cohorts*, „Scientometrics” vol. 108, iss. 2.
- Victor B.G., Hodge D.R., Perron B.E., Vaughn M.G., Salas-Wright C.P., 2017, *The rise of co-authorship in social work scholarship: A longitudinal study of collaboration and article quality, 1989–2013*, „British Journal of Social Work” vol. 47, iss. 8.
- Youtie J., Bozeman B., 2016, *Dueling Co-Authors: How Collaborators Create and Sometimes Solve Contributorship Conflicts*, „Minerva” vol. 54, iss. 4.
- Zamojski P., 2019, *Ponieważ sprawy są ulotne, trzeba mieć wprawne oko*, „Ars Educandi” nr 16.
- Zomorrodian A., 2011, *New approach to strategic planning: The impact of leadership and culture on plan implantation via the three Cs: Cooperation, collaboration and coordination*, „ASBBS Annual Conference” vol. 18, iss. 1.

Streszczenie

Celem artykułu jest identyfikacja takich rozwiązań organizacyjnych w zakresie współpracy badawczej ze studentami, które byłyby etyczne z perspektywy późniejszego współautorstwa artykułów i korzystne – zarówno dla studentów, jak i dla pracowników naukowo-dydaktycznych. W tym celu rozpatrzemy trzy różne modele współpracy (koordynację, kooperację i kolaborację), które w określony sposób porządkują relacje w zespole. Rozpatrzemy możliwości i ograniczenia tych modeli na tle współczesnych wyzwań pracy akademickiej i formalnych wymagań dotyczących współautorstwa artykułów. Rezultatem będzie zestawienie szans i zagrożeń poszczególnych rozwiązań, które wraz z modelami współpracy badawczej mogą stanowić podstawę schematu podejmowania decyzji o sposobie organizacji takiej współpracy ze studentami.

Słowa kluczowe

etyka, standardy, współpraca badawcza, autorstwo

Summary

Co-authorship: Exploitation and collaboration (with students)

The goal of the article is to identify such organizational solutions in the field of research collaboration with students that would be ethical from the perspective of subsequent co-authorship of articles and beneficial to both students and academic staff. For this purpose, we consider three different models of working together (coordination, cooperation and collaboration) which organize relations in the team in a specific way. We consider the possibilities and limitations of these models against the background of contemporary

challenges of academic work and formal requirements for co-authoring articles. This will result in a comparison of the opportunities and threats of individual solutions, which – together with three models of organizing collective work – can form the basis of a decision-making scheme on how to organize such work with students.

Keywords

ethics, collaboration patterns, research collaboration, authorship

Autorzy/Authors

Anna Blumsztajn – mgr, Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia
w Warszawie

Nini Fang – PhD, University of Edinburgh

Jakub Jankowski – dr, Uniwersytet Warszawski

Jarosław Jendza – dr, Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Piotr Kowzan – dr, Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Elizabeth O'Brien – MA University College Dublin

Annie Pirrie – PhD, University of the West of Scotland

Maria Reut – dr hab., prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

Joanna Rutkowiak – profesor emerytowana, Uniwersytet Gdański

Monika Stodolna – dr, Uniwersytet Szczeciński

Tomasz Szkudlarek – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk
(Poland)

Oskar Szwabowski – dr hab., Uniwersytet Szczeciński

Paulina Wężniewska – mgr, Uniwersytet Szczeciński

Piotr Zamojski – dr, Uniwersytet Gdański/University of Gdańsk (Poland)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, który powstał w 1998 roku. W roku 2009 środowisko gdańskiej pedagogiki postanowiło odświeżyć jego formułę. Powołano zatem nową Redakcję, a także podjęto decyzję o rekonstrukcji Komitetu Naukowego.

Zgłaszanie utworu

Do artykułu należy dołączyć oświadczenie Autora/Autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom ghostwriting i guest authorship, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz charakteru autorskiego wkładu, to jest informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

Podpisane oświadczenie należy przesłać w formie skanu na adres redakcji: arseducandi@ug.edu.pl

Artykuł należy przesłać również na adres: arseducandi@ug.edu.pl

Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów w „Ars Educandi”. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie .doc i przesłany drogą elektroniczną na adres: arseducandi@ug.edu.pl Wydruk na papierze i zapis na płycie CD nie są konieczne.

Należy użyć pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

– imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja oraz numer ORCID – 12;

- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty zapisane w cudzysłowie, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstęp między wierszami 1,0.

Tabele i rysunki ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, na przykład tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;

- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;

- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach, na przykład (Giddens 2010: 38).

Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.

Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.

Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku angielskim, tytuł tekstu w języku angielskim oraz słowa kluczowe (4–6) w językach polskim i angielskim.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi około dwanaście miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.

Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. Ghostwriting, guest authorship są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.

Information for authors

Ars Educandi is an annual Scientific journal established in 1998 affiliated with the Institute of Pedagogy, University of Gdansk. In 2009, the pedagogues of Gdansk has decided to refresh its formula. Therefore a new Editorial Board was established, and Scientific Committee was reconstructed.

Submissions

Every submission must include a statement in which author/-s includes/- an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/s that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

Statements and texts should be sent to: arseducandi@ug.edu.pl.

The authors do not receive gratification for the publications in Ars Educandi. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text's content.

Editorial standards

The article should be saved as a text document in the Word (.doc) format and sent via email to the following address: arseducandi@ug.edu.pl – printed version and CD-ROM with the text are not necessary.

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author(s), their affiliation and ORCID – 12;
- the title of the centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1.5, margins 2.5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1.0.

Tables and pictures numbered consecutively throughout the article and with the title or caption:

- included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- pictures made in the internal MS Word should be integrated;
- elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).

References should be placed in the text – in brackets for example (Giddens 2010: 38).

The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

Names of the authors cited in the text should be shortened to initials and consequently used in the rest of the text. 140 Information for authors

References should be made the same way as in previous issues of *Ars Educandi*.

The text should include a summary in English, the title of the English text and keywords (4–6) in Polish and English.

The minimum waiting period for publication of the text is approx. twelve months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

Materials sent to the editor (prints, CDs) are not returned.

The main responsibility for providing information (authors, contributors) shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, any attempts will be exposed.

Deklaracja o wersji pierwotnej

Wydawca rocznika „Ars Educandi” informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN: 2083-0947). Od roku 2011, każdorazowo po ukazaniu się drukiem nowego numeru, na stronie internetowej czasopisma jest zamieszczona jego wersja cyfrowa
ISSN (ONLINE): 2657-6058.

Czasopismo ARS EDUCANDI jest indeksowane w bazach ERICH+, DOAJ, BazHum i Google Scholar Scientific Commons

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121
81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37

Adres Redakcji/Editor's address „Ars Educandi”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

Strona internetowa/Website

<http://www.arseducandi.ug.edu.pl>
<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi>