

Pedagogika jako przestrzeń niemożliwa do domknięcia

Jak narracja pomiędzy polityką a pedagogiką może wpływać na relacje społeczne? Jak kształtować edukację w kontekście narastającego na świecie problemu migracji? Co wspólnego z edukacją społeczeństw mają social media? Czym pedagogika krytyczna różni się od antypedagogiki?

O tym wszystkim i o wielu innych rzeczach rozmawiamy z prof. dr. hab. Tomaszem Szkudlarkiem z Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, tegorocznym laureatem Nagrody Naukowej Miasta Gdańska im. Jana Heweliusza w kategorii nauk humanistycznych i społecznych. Naukowcem, który niezmiennie od lat znajduje się w światowej czołówce przedstawicieli krytycznych badań społecznych



Profesor Tomasz Szkudlarek

Fot. Alan Stocki/UG

► **Co pan poczuł na wieść o tym, że otrzymał pan najważniejszą nagrodę naukową na Pomorzu, nazywaną Pomorskim Noblem i przyznawaną od kilkudziesięciu lat reprezentantom gdańskiego środowiska naukowego za wybitne osiągnięcia o charakterze poznawczym?**

Szczęście, radość, dumę i satysfakcję!

► **Czym dla pana jest ta nagroda?**

Jest czymś szalenie ważnym, ponieważ jestem w Gdańsku implantem z innego świata. Pojawiłem się na Wybrzeżu, kiedy miałem dwanaście lat. Moi rodzice podjęli decyzję o przeprowadzce do Gdańska z rejonu Gór Świętokrzyskich i zwariowałem na punkcie tego miejsca, klimatu miasta oraz pejzażu, gdzie może styka się ze wzgórzami morenowymi. Dorastanie w świecie, w którym pomoce szkolne i domowe sprzęty są opisane w języku niemieckim, a wiele osób rozmawia w języku kaszubskim, którego nie znałem, jest doświadczeniem świetnie opisanym w książkach Pawła Huelle czy Stefana Chwina. U mnie przebiegało ono podobnie, z poczuciem fascynacji i bycia nie u siebie. Ale stopniowo to miejsce stawało się dla mnie coraz ważniejsze i coraz bardziej moje. Pokochałem Gdańsk, jego niejednoznaczny historię z wszechobecną wielokulturowością i z ogromną radością patrzę, jak miasto wspaniale żyje. Dlatego fakt, że otrzymałem Nagrodę Naukową Miasta Gdańska, jest dla mnie nie tylko pięknym domknięciem drogi zawodowej, ale też znakiem tego, że naprawdę zrosłem się z tym miastem. To, że zostałem tutaj

zauważony, to cudowne doświadczenie wzajemności.

► **To zwięźczenie dotychczasowej pracy naukowej, czy też motywacja do podjęcia kolejnych wyzwań?**

W moim przypadku to raczej zwięźczenie. W tym roku zostałem emerytowanym profesorem Uniwersytetu Gdańskiego. Mam poczucie, że to, co byłem w stanie zrobić w trakcie mojej kariery naukowej, już chyba zrobiłem. Jako emerytowany profesor mogę nadal realizować badawcze zainteresowania i publikować, ale już na zupełnie innych zasadach i swobodniej niż dotychczas. Mam jeszcze podpisaną umowę na jedną książkę, inna właśnie się ukazała.

► **Jaka to książka?**

Nosi ona tytuł *Educating the Next Generation* i jest efektem międzynarodowego projektu, który realizowałem w trakcie pracy w Norwegii. Razem z Willsem Kalishą z Bergen kierowaliśmy zespołem zajmującym się edukacją w świecie masowych migracji. W książce zwracamy uwagę na to, że dzieci imigrantów stanowią integralną część następnego pokolenia, któremu przekazujemy świat, i że powinniśmy zacząć patrzeć na kolejne pokolenia jako na złożone nie tylko z dzieci przychodzących „po nas”, ale również z tych, które pojawią się „skądś indziej”. Po angielsku brzmi to prościej i próbujemy opracować kategorię „nextness” jako łączącą „next after” i „next to”. To brzmi ogólnikowo, ale książka zawiera wiele szczegółowych kwestii, łącznie z analizą trudnych doświadczeń praktycznych, i mamy nadzieję, że będzie stanowił

pomost między klasyczną wizją edukacji jako transmisji kultury a edukacją międzykulturową.

► **Jak zmieniająca się polityczna rzeczywistość ostatnich lat będzie wpływać na polski system edukacji?**

Nie umiem chyba odpowiedzieć na to pytanie. W Polsce w tej chwili widać pewnego rodzaju wyzerowanie politycznego konfliktu. Identyfikacje, które się wykrystalizowały w ostatnich dziesięcioleciach, są w swoim istocie klinczem. Żadna z nich nie jest w stanie samodzielnie zdefiniować przestrzeni publicznej i żadna nie jest w stanie wymyślić siebie inaczej. Zwały się i utknęły w tym zerowym punkcie. W dodatku rządząca koalicja, z jej wszystkimi odłamami, nie jest w stanie sama ze sobą dojść do porozumienia. Nie da się w tej sytuacji chyba niczego powiedzieć o przyszłości edukacji i chyba boję się przewidywać.

► **Z czego wynika ten klinch polityczny?**

Jest on wypadkową wielu rzeczy, chyba najbardziej historii ruchów politycznych po upadku PRL-u. Dla mnie ciekawą kwestią jest to, jak się polaryzujemy jako społeczeństwo i jak zamykamy się na inność. Dużą rolę odgrywają tu na pewno media, na przykład kanały telewizyjne, które osobno obsługują nasze polityczne plebionia, a także media społecznościowe. Można powiedzieć, że dzięki nim oduczamy się rozsądnej konfrontacji z innością. Algoritmy filtrowania treści, które sami uruchamiamy, klikając w jakieś wiadomości albo selekcyjując znajomych, tworzą bazę danych dla dostawców treści na

naszych ekranach. W rezultacie na własne życzenie dostajemy bardzo fragmentaryczne obrazy świata, które nie mają żadnego przełożenia na to, co się dzieje poza naszą „bańką informacyjną”.

► **Rozwińmy ten temat, jeśli można. Jak media elektroniczne wpływają na pejzaż kulturowy szkoły na całym świecie?**

Nie badałem tego osobiście. Z tego, co do mnie dociera, wynika, że są dwie perspektywy tego pejzażu, dość typowe dla wszystkich rewolucji medialnych: entuzjastyczna i paniczna. Pierwsza związana jest z fascynacją możliwościami, jakie wiążą się z korzystaniem z internetu, AI, wyszukiwarek internetowych, mediów społecznościowych i oczywiście Wikipedii. Krótko mówiąc, jest to przedłużenie osiemnastowiecznej rewolucji związanej z pojawieniem się encyklopedii. Znacząca wiedza jest dostępna na wyciągnięcie ręki i nie musimy mieć absolutnie wszystkiego w głowie – wystarczy kod dostępu. W osiemnastym wieku tę funkcję pełnił alfabet i dlatego dzieciom wbijano do głów kolejność literek. Jak się tej sekwencji nie znało, nie można było korzystać z leksykonu. Wikipedia jest na tej linii ewolucji, z tym, że nikt już nie musi pamiętać, czy P jest po H, czy też odwrotnie, aby znaleźć potrzebne mu hasło.

Natomiast drugi nurt, paniczny, akcentuje to, o czym wspominałem wyżej – że silnie spersonalizowane algorytmy wyszukiwania i media społecznościowe są kompletnie niewiarygodne jako narzędzia informacyjne, bo komunikaty w ich obiegu są obcinane z treści nieinteresujących dla danych grup i jednostek. Paradoksalnie, media społecz-

nościowe bardzo ograniczają więc naszą orientację w świecie społecznym, naszą wrażliwość na to, że świat ten jest różnorodny. Osoby, które myślą inaczej niż ja, żyją w swoich bańkach informacyjnych, do których „moja bańka” nie ma dostępu. Co to oznacza dla polityki i dla całego projektu oświeceniowego, który wiązał politykę z rozumem? Publiczna edukacja została przecież uznana za obowiązkowy element rewolucji republikańskiej. Inaczej mówiąc, aby republika była możliwa, wszyscy musieliśmy stać się racjonalnymi decydentami, ponieważ mieliśmy uzyskać prawo głosu. Nasze decyzje muszą więc być wsparte kompetencją rozumu, stąd też edukacja publiczna po rewolucji francuskiej stała się nieodłącznym elementem wszystkich prób budowania nowoczesnych społeczności.

Tymczasem w tej chwili nie mamy wspólnej platformy, na której możemy otrzymywać informacje o ogólnospołecznym zasięgu, takie, które mówiłyby o ważnych dla wszystkich wydarzeniach, o społecznych problemach i podejmowanych lub niepodejmowanych decyzjach. Aby prowadzić demokratyczną dyskusję, powinniśmy mieć choćby minimalnie u wspólną podstawę informacyjną. Ona nie musi być spójna, bo polityka zawsze jest sferą konfliktów, ale przynajmniej powinniśmy mieć szansę na to, żeby spotykając kogoś na ulicy, móc zacząć rozmawiać o czymś, o czym przeczytaliśmy, i ta osoba będzie wiedziała, o czym mówimy. Dzisiaj trudno byłoby spełnić nawet ten minimalny warunek racjonalnej dyskusji.

► **Panuje chaos informacyjny i mam wrażenie, że czasem nie**

tylko my, ale też dzieci nie wiedzą, jakie wnioski z tych informacji wyciągać. Czy to się nie przekłada na edukację?

W przypadku dzieci taka dezorientacja może być jeszcze większa. Ale nie tylko z powodu informacyjnej polaryzacji młodzież ma problem z selekcjonowaniem informacji. Podstawowa sprawa to niespotykany wcześniej nadmiar wiadomości, nieustający informacyjny szum, w jakim żyjemy. W odróżnieniu od niedawnych jeszcze czasów, gdy problemem był deficyt informacji, dzisiaj cierpimy z powodu jej niewyobraźnego nadmiaru. Jedną z podstawowych kwestii staje się więc selekcja wiadomości. I prawdopodobnie to właśnie tkwi u podstaw pewnego komfortu, jaki odczuwamy w używaniu mediów społecznościowych – świat jest tam bardziej swojski niż w standardowych kanałach informacyjnych, przycięty na miarę naszych percepcyjnych preferencji. Z pedagogicznego punktu widzenia trzeba w tym kontekście mówić o wzroście roli nauczycieli, co może być odczytywane jako sprzeczne z głównym nurtem popularnych opinii o edukacji. Jedną z najważniejszych książek pedagogicznych ostatniej dekady jest praca znakomitego filozofa edukacji, Gerta Biesty, pt. *The Rediscovery of Teaching*. „Rediscovery”, ponieważ w ostatnich latach kładliśmy nacisk na uczenie się, a nie na nauczanie: na samodzielne poszukiwania wiedzy kierowane różnicowanymi zdolnościami, potrzebami i zainteresowaniami. Ostatnie dekady reform edukacyjnych stały właśnie pod znakiem wzmacniania roli uczenia się, niektóre szkoły zmieniały się w „learning centers” i dziś większość krajów

świata idzie ścieżką neoliberalnego sterowania edukacją, gdzie akcentuje się indywidualizację kształcenia, konkurencję między szkołami, prawo wyboru szkoły przez rodziców i prawo wyboru poszczególnych zajęć przez uczniów, a na to wszystko – dla utrzymania jakiejś przewidywalności kwalifikacji – nakłada się sztywną ramę egzaminów testowych.

Biesta pisze, że żyjemy jednak w świecie, w którym młodzi ludzie nie są w stanie zorientować się, co i dlaczego jest warte wyboru, nie mają bowiem orientacji w sensie oferowanych im możliwości, a są za to obciążani skutkami tych wyborów. Jakimś remedium jest w tej sytuacji rozciąganie edukacji na całe życie – daje to możliwość stałego jej uzupełniania, wracania do porzuconych wcześniej ścieżek i tak dalej. Edukacja rozczłonkuje się wtedy jednak na serię pojedynczych, wąsko zdefiniowanych kursów, których suma z trudem składa się w jakąś całość dającą poczucie orientacji w świecie. Oczywiście zapewnia to dużą elastyczność i łatwość dostosowywania kształcenia do zmiennych wymagań rynku pracy czy rozwoju technologii, ale nie wspiera to ludzi w rozumieniu znaczeń rzeczywistości społecznej. Taka edukacja nie zapobiega zatem społecznej dezorientacji – także w kwestiach politycznych.

Z punktu widzenia potrzeb jakiejś bardziej dojrzałej orientacji w świecie, wiele wskazuje na to, że wracać będzie zainteresowanie dziewiętnastowieczną pedagogiką, w której nauczyciel odgrywa rolę przewodnika w świecie znaczeń i jest doradcą młodego człowieka. W kontekście baniek informacyjnych szczególnie ważna wydaje się w tej wizji konieczność

zwracania uwagi na rzeczy, które są poznawczo i społecznie ważne, a nie pojawiają się w przestrzeni medialnych doświadczeń. To, co powiem, może będzie nadmierne wyostrezone, ale możemy to sobie wyobrazić jako powrót do sytuacji z początków dyskusji nad wprowadzaniem szkoły publicznej, która miała się przeciwstawić bardzo zróżnicowanym i często zdumiewającym dla oświeconych elit potocznym wizjom świata, praktykom ludowej medycyny czy postawie bierności wobec „zrządzeń losu”. Paradoksalnie, jakieś „nowe oświecenie” i razem z nim próba rekonstrukcji czegoś w rodzaju rozumu publicznego i racjonalnej polityki mogą być dziś znacznie trudniejsze niż trzydzieści lat temu. Zbyt wiele komfortu znajdujemy w tych swojskich bańkach i zbyt mało już wiemy o tym, co jest poza nimi.

► **Czy da się stworzyć system, w którym szkoła wyrównuje szanse i jest środkiem emancypacji?**

To bardzo ważny element oświeceniowego dziedzictwa. Mądra emancypacja i szkoła jako miejsce, gdzie zwiększamy naszą zdolność do współodpowiedzialności za świat, wciąż są możliwe do osiągnięcia, o ile – jak wspominałem – uda się zorganizować dostęp do takiej wiedzy i informacji, które będą temu dobrze służyć. To jest jeden z głównych tematów, którymi zajmuje się bliska mi tradycja pedagogiki krytycznej, ale dziś nie będzie to proste, bo naprawdę trudno będzie namówić do opuszczenia informacyjnych i społecznych baniek. To jest naprawdę trudne i ważne zadanie. Jak bowiem stworzyć silną sferę publiczną w dzisiejszym świecie, w którym znacznej części

ludzi jest dobrze w pojedynkę? Fundamentalnym elementem tego możliwego projektu mogą być znowu nauczyciele. Jednymi z podstawowych zadań byłoby wspieranie ludzi w uświadamianiu przez nich sobie konsekwencji podejmowanych wyborów oraz mądra organizacja przestrzeni do dyskusji nad problemami przekraczającymi nasze strefy komfortu.

► **Cofnijmy się do lat dziewięćdziesiątych. Napisał pan wtedy książkę, której współautorem był Bogusław Śliwerski, a która nosiła tytuł *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Wspominał pan w niej, że myślenie o wychowaniu jest myśleniem o jednej z najbardziej nieoczywistych praktyk społecznych i nawet na Zachodzie – gdzie po upadku pedagogiki socjalistycznej szukaliśmy prostych, sprawdzonych i bezproblemowych wzorów, takich jak szkoły prywatne czy klasy autorskie – trzeba walczyć z upraszczającymi wszystko stereotypami łatwych teorii pedagogicznych, ponieważ pozostawione bez krytycznego myślenia przerodzą się w uzurpatorskie ideologie.**

Tamta książka była napisana tak dawno, że mam wrażenie, że powstała na innej planecie, w zupełnie innej rzeczywistości. Pozwolę sobie w tym miejscu na pewną dygresję. Społeczeństwa są trudne do sterowania – z wyjątkiem takich epizodów, kiedy mamy do czynienia z konsekwentnym totalitaryzmem, czyli ujednoczeniem maszyn wpływu politycznego, ekonomicznego i kulturowego. Mowa tu o kulturze, która jest oparta na propagandowym przesłaniu zorganizowanym we-

dług jednego wzorca i z pomocą cenzury eliminuje to, co z tym wzorcem zgodne nie jest. Mowa tu także o centralnie sterowanej albo politycznie kontrolowanej ekonomii i wreszcie o polityce, która blokuje identyfikację konfliktów i ich rozstrzyganie na mocy demokratycznych procedur. W momencie, w którym te sfery się ze sobą łączą, powstaje społeczeństwo tracące zdolność samoregulacji, możliwość elastycznego i reaktywnego przekształcania się w pożądanym społecznie kierunku albo w adekwatnej reakcji na zmiany otoczenia. Mówię tu językiem teorii systemów oraz teorii społecznej Leszka Nowaka, polskiego filozofa, prawnika i profesora nauk humanistycznych z Poznania, którego diagnozy społeczeństwa PRL-u bardzo cenilem. Swoje prace na temat współczesnych struktur społecznych i możliwości ich przekształceń pisał on na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Był bardzo aktywny podczas rewolucji solidarnościowej, pisał wtedy o państwowym socjalizmie właśnie jako o fuzji sterowania ekonomią, polityką i kulturą. To, jego zdaniem, definiowało totalitarne społeczeństwo i naprawdę w czasie erozji PRL-u można było odnaleźć w tamtym modelu teoretycznym bardzo wiele cech ówczesnego systemu społecznego. Dzisiaj czyta się to trochę jak książki Stanisława Lema z gatunku hard science fiction, jak rzeczywistość z innej planety, ale pisząc *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, nawiązywaliśmy właśnie do tamtej struktury zarządzania społeczeństwem i do państwowego socjalizmu, który ogarniał wszystkie obszary życia społecznego. Tak scentralizowane zarządzanie jest

absolutnie niewrażliwe na grę zróżnicowanych sił i mikrostruktur współtworzących społeczne systemy.

A mówię o tym dlatego, że dziś chyba trudno byłoby wpaść na pomysł, aby w jednej książce ująć obok siebie dwie tak odmienne koncepcje społeczne i pedagogiczne, i to bez pogłębionej analizy ich wzajemnej relacji. Książka, którą pani przywołała, opowiada o antypedagogice i pedagogice krytycznej, które mają różne źródła i zmierają w zupełnie różnych kierunkach. Ich łączny opis mógł mieć sens tylko w tamtym jednym, szczególnym momencie – po prostu obie te orientacje były nieobecne w pejzażu myśli PRL-u i naszą intencją było przedstawienie ich razem jako sił – że tak powiem – rozciągających albo rozsadzających granice ówczesnej pedagogicznej wyobraźni. Antypedagogika jest libertariańska, domaga się rezygnacji z ingerowania w preferencje i zachowania dziecka i zamiast wychowania proponuje po prostu przyjaźń z dziećmi. Mamy tu nacisk na radykalną i niekwestionowaną wolność jednostki. Ta pedagogika rodziła się z antyfaszystowskich idei w powojennych Niemczech, gdzie za jedną z głównych przyczyn totalitaryzmu uznano autorytarny rys pruskiej szkoły i wychowania domowego. Natomiast pedagogika krytyczna jest orientacją z innej, lewicowej bajki, jest ukierunkowana jako projekt społeczno-polityczny, w którym myślenie krytyczne ma na celu progresywną zmianę społeczeństwa. Zupełnie odmiennie niż w antypedagogice mamy tu bardzo silną i jednoznacznie polityczną wizję edukacji. Zwracamy tu uwagę na to, w jaki sposób system społeczny wpływa na uświadomienie sobie przez

dziecko własnego potencjału. To warunki społeczne poprzedzają to, co dziecko może chcieć wybrać czy powiedzieć, a nawet to, czy w ogóle uzna, że ma prawo powiedzieć cokolwiek. Inaczej mówiąc, żyjemy w rzeczywistości, która z góry jest zdefiniowana jako umożliwiająca lub niemożliwiająca dokonywanie pewnych wyborów członkom określonych grup społecznych, a pedagogika krytyczna jest wyrazem buntu przeciw tej ograniczającej sile struktury społecznej i wynikającej z niej niesprawiedliwości.

► Czy to nie zależy od środowiska, w którym żyjemy?

Tak, dokładnie o to tu chodzi. I tu możemy nawiązać do poprzedniego pani pytania o równość i emancypację. U źródeł pedagogiki krytycznej leży lewicowa wizja społeczeństwa. Francuski socjolog Pierre-Félix Bourdieu, który prowadził badania systemu oświatowego we Francji, mówił, że wiedza pracuje jako kapitał kulturowy, a kultury, w których żyjemy, są powiązane ze strukturą klasową społeczeństw. Dzieci przychodzące na świat w określonych środowiskach społecznych dziedziczą nie tylko aspiracje i wizje świata swoich rodziców, ale też rzeczywistość świata społecznego, który ukształtował ich rodziców jako ludzi radzących sobie w życiu w sposób odzwierciedlający możliwości i ograniczenia związane z miejscem ich urodzenia. Dzieci mogą więc podążać za tym, co jest minimalną ambicją w ich społecznym środowisku, ale z gwarancją poczucia bezpiecznego i znośnego życia w znanym sobie świecie, albo mogą zdecydować, że będą się kształcić dalej i samodzielnie decydować o sobie, ale za cenę

utraty poczucia bezpieczeństwa i więzi z dotychczasowym światem. Co ważne, w teorii Bourdieu szkoła, która próbuje wyrównać szanse dzieci z różnych środowisk społecznych, tylko pogarsza sytuację, ponieważ dzieci z klasy średniej rozpoczynają ją ze znacznie wyższym kapitałem kulturowym i ta różnica do końca edukacji nie znika. Staje się to usprawiedliwieniem istniejących nierówności – dzieci z klasy robotniczej kończą szkołę z przekonaniem, że nie umiały skorzystać z danej im szansy, bo na przykład za mało się uczyły, a te z klas wyższych, że na swoją przewagę samodzielnie zapracowały. To bardzo uproszczone streszczenie tej koncepcji, ale wystarczy dla zarysowania pozycji pedagogiki krytycznej. Amerykańscy pedagodzy z tej krytycznej orientacji co Bourdieu wskazują na stałą możliwość wykorzystania edukacji publicznej dla zmiany społeczeństwa na sprawiedliwsze i projektują strategie wspierania takiej zmiany, odrzucając pesymizm teorii Bourdieu. Wskazują natomiast na potencjał oporu przeciw nierówności występujący w szkole – także w zachowaniach uczniów, które są buntownicze i nie są przez szkołę akceptowane. Podsumowując, te dwie opisane przez nas orientacje – antypedagogika i pedagogika krytyczna – ukazywały dwie bardzo różne perspektywy nieobecne w socjalistycznej szkole PRL-u: radykalnie liberalną i radykalnie krytyczną. To, co je łączy, to głównie ich radykalizm, chociaż w tamtej książce szukaliśmy także innych punktów styku.

► **Czy – z perspektywy pracy na uczelni, licznych gościnnych wykładów w Japonii, Szwecji, Norwegii, wielu badań nauko-**

wych, projektów, zgłębiania pedagogiki krytycznej, pedagogiki kultury, pedagogiki radykalnej – może pan powiedzieć, który system edukacji na świecie jest najbliższy ideałowi?

To jest tak silnie splecione z warunkami kulturowymi, że raczej nie da się odpowiedzieć na to pytanie. Kiedy się przysłuchuje dyskusjom na ten temat, to widać jednak, że najczęściej przywołuje się jako pewnego rodzaju wzorce szkoły azjatyckie i skandynawskie. Leżą one na przeciwległych biegunach i fascynujące jest nie tylko to, dlaczego są uznawane za dobre, ale i to, jak niesamowicie się różnią.

W dobrych szkołach azjatyckich mamy bardzo wysokie wymagania, rygorystyczną dyscyplinę oraz ogromną presję na rzetelność w wykonywaniu precyzyjnie definiowanych zadań. Dzieci spędzają w szkole wiele godzin, a bardzo dużo z nich bierze indywidualne korepetycje. Z efektów są bardzo precyzyjnie rozliczane. Figura nauczyciela utożsamiana jest z wizerunkiem wymagającego ojca, któremu się nie przerywa – także pytaniami, kiedy czegoś nie rozumiemy – i z którym się nie dyskutuje. Jest to więc model rygorystyczny, dość autorytarny i ze względów kulturowych trudny do przeniesienia do praktyki edukacji na Zachodzie. Zrozumienie jego specyfiki może ułatwić fakt, że absolutnie podstawowe kompetencje kulturowe, które muszą nabyć chińscy uczniowie, to opanowanie co najmniej trzech i pół tysiąca znaków pisma (pismo chińskie zawiera ich około stu tysięcy), przy czym nawet nieznaczne różnice na przykład w grubości kreski mogą oznaczać zmianę znaczenia. Chyba trudno się więc dziwić

presji na rygor, systematyczność i precyzję w wykonywaniu zadań.

W pewnym sensie model skandynawski sytuuje się na drugim biegunie. Tam stawia się na to, że dziecko samodzielnie ma doświadczać wszystkiego. Popęniać błędy, eksperymentować, uczyć się w otwartej przestrzeni przyrody i społeczeństwa, doświadczać bezpośredniej relacji swojego ciała ze światem nawet wtedy, gdy wymaga to marznięcia na deszczu czy picia wody z kałuży. Dorośli uczą się tym nie przejmować. Osobiście obserwowałem ten model w szkołach w Szwecji, widziałem go też nieco z boku podczas pracy w norweskim kolegium nauczycielskim w Bergen. To miasto ma największą liczbę opadów w Europie, a mimo to zajęcia wychowania fizycznego niezmiennie odbywają się na dworze. Nie raz widziałem pięcioletnie krasnale biegnące w ulewnym deszczu za nauczycielką. I proszę nie myśleć, że w ten sposób jakoś na siłę się je hartuje. One tam po prostu żyją, a tam ciągle leje, więc pogoda nie jest argumentem, że dziecku nie wolno biegać. Upraszczam to teraz, bo jednocześnie te dzieci szybko są uczone dyscypliny wewnętrznej, potrafią być bardzo skupione i spokojnie wykonywać zadania, a nauczyciele nie wprowadzają jakichś sztucznych ograniczeń na przykład w poruszaniu się po klasie – o ile nie przeszkadza się w spokojnej pracy innym. W tych systemach szkolnych, zwłaszcza w Szwecji, popularne są inspiracje pragmatyczną pedagogiką amerykańską Johna Deweya, która zakłada, że najefektywniej się uczy, rozwiązując problemy, które mają przełożenie na codzienną praktykę życia społecznego. Jednym z ważnych

elementów nauki jest więc praca – majsterkowanie, obróbka drewna, a także obsługa pralki czy szycie. Warto nadmienić, że w okresie PRL-u w polskich szkołach te elementy też były bardzo wyraźnie obecne, znacznie bardziej niż współcześnie. Szkoła podstawowa, do której chodziłem w latach sześćdziesiątych, miała dostępną dla dzieci kuchnię, pracownię stolarską, pracownię obróbki metalu z obrabiarzami czy pracownię krawiecką z maszynami do szycia. Zaczynaliśmy z nich korzystać w czwartej klasie. Chłopcy zaczynali od pracowni stolarskiej, a dziewczyny od pracowni krawieckiej i od gotowania, ale w drugim półroczu była zmiana. Dziewczyny szły do młotków i hebli, a chłopcy wędrowali do garów i igieł. Uczono przy tym dyscypliny pracy fizycznej – nauczyciel sprawdzał, czy mamy pozapinane wszystkie guziki ubrań roboczych, aby nam nie pourywało rąk, czy czyścimy narzędzia po pracy i tak dalej.

► **Czyli w niektórych szkołach w czasach PRL-u nie byliśmy daleko od systemu skandynawskiego?**

To prawda. Oczywiście wyposażenie szkół było bardzo różne. Zaczynałem podstawówkę w małym, ale bardzo uprzemysłowionym mieście i szkoła dostawała mnóstwo sprzętu wycofywanego z fabryk. Z kolei w Gdańsku było z tym wyposażeniem słabiej. Na dobre tego rodzaju edukacja zniknęła w latach dziewięćdziesiątych. Do szkół zaczęła wchodzić informatyka, w pracowniach „zajęć praktyczno-technicznych”, jak je nazywano, pojawiły się komputery. Wszystko zaczęło się digitalizować i automatyzować, żyliśmy

w świecie, który miał nadzieję, że przyszłość ekonomii to przyszłość cyfrowa. I znowu nie wszystkie szkoły miały komputery i dzieci wdrażano do ICT na przykład tak, że ćwiczyły palce na klawiaturach rysowanych w zeszytach. Po głębszej i w wielu wymiarach sensownej zmianie polityki edukacyjnej przyszedł po prostu czas i na taką transformację. Wtedy też zaczęto ograniczać wycieczki szkolne, bać się o bezpieczeństwo dzieci, uważać, żeby dziecku nic się nie stało. Parafrazując i upraszczając, unikano gwoździ, oparzeń i wypadków. Zaczęto się przygotowywać do rozwoju społeczeństwa informacyjnego i rewolucji cyfrowej, a jednocześnie wzrosła presja na zapewnianie dzieciom bezpieczeństwa. Wracając do Skandynawii – w porównaniu ze Szwecją w Norwegii widać więcej śladów tradycji niemieckiej i systematyczniejszego nauczania. Często analizuje się także szkoły fińskie ze względu na wysokie wyniki uzyskiwane przez uczniów w testach oraz na wysoką autonomię oraz pozycję, także w sensie finansowym, nauczycieli.

► **Zatem trudno jest odpowiedzieć na pytanie, który system jest najlepszy, ponieważ po pewnym czasie zawsze okazuje się, że coś można poprawić. Ludzie są tak różnorodni, każdy z nas jest tak inny, że na każdego wybrany system może działać inaczej. Wydawać by się mogło, że najlepsze jest podejście indywidualne, ale i ono nie zawsze przynosi oczekiwane efekty.**

Wtedy tracimy z oczu cele społeczne. To stały dylemat. Tak naprawdę nie da się tego systemu zamknąć i stwierdzić, że mamy

gotowe rozwiązanie. Jednak tu warto jeszcze powiedzieć o jednej ważnej rzeczy, o czymś, co chyba nie wybrzmiało w naszej rozmowie. Chciałbym, aby czytelnicy zdawali sobie sprawę z tego, że polski system edukacyjny był do niedawna uważany w świecie za bardzo dobry. Dokumentowały to międzynarodowe badania koordynowane przez OECD, która skupia kilkadziesiąt wysoko rozwiniętych i demokratycznych państw. Badanie znane jest jako PISA (od nazwy Programme for International Student Assessment) i co trzy lata porównuje się w nim dane związane z umiejętnościami piętnastolatków. Młodzież sprawdza się w trzech dziedzinach: czytaniu ze zrozumieniem, rozwiązywaniu zadań i problemów matematycznych oraz rozumowaniu w naukach przyrodniczych.

W 2013 roku, na tle sześćdziesięciu czterech przebadanych państw, polscy uczniowie zajęli trzynaste miejsce *ex aequo* z Kanadą, pokonując Stany Zjednoczone i Niemcy. Systematycznie było widać, jak polscy piętnastolatkowie idą w górę w tych kompetencjach poznawczych i już w 2018 roku znaleźli się wśród najlepszych na świecie. W rozumieniu tekstu w tymże roku polska młodzież zajęła czwarte miejsce, a w rozumowaniu w naukach przyrodniczych była na trzeciej pozycji. We wszystkich trzech obszarach była powyżej średniej i lokowała się w światowej czołówce. W badaniu uczestniczyło wtedy siedemdziesiąt dziewięć krajów, a Polskę reprezentowali uczniowie z przedostatniego roku gimnazjum. W tamtym czasie decyzja o rozmontowaniu systemu edukacji przez nową władzę, rząd PiS, już zapadła. Ten wynik niczego nie zmienił. Co cieka-

we, raport za rok 2022 ujawnił, że uzyskane wyniki są znacznie gorsze niż w kilku poprzednich edycjach. Uznano, że przyczyniły się do tego pandemia, długi okres zamknięcia szkół i reforma systemu edukacji. Wyniki kolejnej edycji poznamy po nadchodzących wakacjach.

► **Nie ma szans powrotu do systemu gimnazjalnego?**

Nie widzę takich szans. To by była bardzo kosztowna reforma strukturalna i w tej chwili powrót do gimnazjum wydaje się ekonomicznie, mentalnie i politycznie nieosiągalny. Trzeba będzie chyba zostać w tym systemie, który mamy. Gimnazjów szkoda, ale ten system prawdopodobnie nie okaże się fundamentalnie zły, a na pewno będzie go można usprawniać. Do wyników z 2018 prawdopodobnie jednak nie wrócimy. Pomimo chaosu w polityce oświatowej zapowiadana jest reforma edukacji, ale to, co z tych zapowiedzi się wyłania, wydaje się dość przypadkowe i nie widać tam jakiegoś racjonalnego projektu. Zobaczymy.

► **Wiem, że poza tą fundamentalną przez tyle lat dla pana profesora sferą badań, dzięki którym korzystnie wpływał pan na świat pedagogiki, istotna jest również sfera artystyczna. Czy będąc na emeryturze, poświęci pan więcej czasu na rysowanie, malowanie i pisanie fabularnych książek?**

Zdecydowanie tak. To mnie cieszy, bo wcześniej nie miałem na to zbyt wiele przestrzeni. Niedawno ukazała się moja debiutancka powieść *Anima*, o której pisaliście w poprzednim numerze i z której jestem naprawdę zadowolony.

Tym bardziej, że powstawała bardzo długo, bo na literacką zabawę miałem niewiele czasu. Teraz piszę następną powieść i myślę, że zostanie wydana znacznie szybciej.

► **O czym ona będzie?**

Będzie czymś zupełnie innym niż *Anima*, która jest „romansem z wątkiem kryminalnym i elementami pewnej upiorności”. W tej nowej powieści pojawią się elementy, które bardzo swobodnie nawiązują do mojego naukowego doświadczenia. Można powiedzieć, że to będzie science fiction, ale nie w odniesieniu do nauki związanej z zaawansowanymi technologiami aeronautycznymi czy kosmicznymi, tylko z protetycznym doposażaniem człowieka w sztuczne komponenty i z transformacją naszego umysłu w wyniku problemów społecznych, jakie z tego doposażenia zaczynają wynikać.

► **Brzmi intrygująco! Akcja będzie się działa w środowisku akademickim?**

W różnych środowiskach – w robotniczym, naukowym, politycznym, akademickim i klinicznym także. Podobnie jak w pierwszej powieści wykorzystam tu nakładanie się perspektyw czasowych. Fabuła będzie toczyć się jednocześnie w 1976 i 2045 roku. To bliska przyszłość i nieodległa przeszłość, które rozwijać się będą równolegle. Na razie naszkicowałem grupkę bohaterów, którzy obrastają stopniowo ciałem i charakterami, zaczynają wchodzić między sobą w relacje i których już polubiłem, ale o tym, kim oni są i co zrobią, dowie się pani w swoim czasie [śmiech].

► **Szkoda... W takim razie, korzystając z okazji, cofnijmy się do nieodległej przeszłości. Jak to się stało, że wybrał pan nauki humanistyczne, filozofię i wreszcie pedagogikę?**

Pedagogikę wybrałem przez przypadek, który koniec końców okazał się dla mnie szczęśliwy. Nie będę jednak ukrywał, że moim pierwszym wyborem było studiowanie malarstwa. W tamtych czasach, aby zostać studentem Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych, dzisiejszej Akademii Sztuk Pięknych, należało pokonać niemal piętnaście osób. Pracowałem wtedy nad pejzażami wybrzeża, które jak wspominałem na początku naszej rozmowy, mnie zachwycały. Byłem bardzo wkręcony w namacalność zmysłowego doświadczenia przestrzeni, próbowałem na przykład malować sposób jej postrzegania w ciemności, chodziłem w nocy ze szkiecownikami na dziką wtedy plażę między Sopotem a Jelitkowem, gdzie nie było widać świateł miasta. Było dla mnie oczywiste, że zostanę artystą. Jakież było moje zdumienie, gdy okazało się, że po egzaminie praktycznym wylądowałem na czwartym miejscu od końca. Przez kilka dni to była dla mnie katastrofa, ale szybko stwierdziłem, że przeczekam gdzieś rok, a potem spróbuję jeszcze raz – malować i tak będę zawsze. Mieszkałem bardzo blisko Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim i tam właśnie złożyłem podanie, bo program studiów wyglądał jak bardziej zaawansowana wersja liceum – trochę filozofii, historii, socjologii i psychologii, dlaczego więc nie? Dostałem się i zacząłem studia. Po roku próbowałem drugi raz zdawać

do PWSSP i wtedy znalazłem się na czwartym miejscu, ale pod tą górną kreską. Gdybym próbował zdawać tam po raz trzeci, prawdopodobnie bym się dostał [śmiech]. Ale pedagogika mnie chwyciła i zatrzymała u siebie. Okazała się zupełnie czymś innym niż praktyczne kształcenie do pracy w szkole. Zachwyciła mnie interdyscyplinarność i to, że perspektywy nauk społecznych, psychologii i filozofii w jej granicach skupiają się wokół problemu i pytania, którego nie jesteśmy w stanie tak naprawdę zrozumieć: Jak kształtuje się człowiek? To wciąż, jako niesłuchanie dynamiczny i wielowymiarowy proces, pozostaje przestrzenią niemożliwą do zamknięcia i do ostatecznego zdefiniowania. Proces kształtowania się człowieka rozgrywa się na styku wielu perspektyw patrzenia na to, kim jesteśmy, jak się zmieniamy i jak dorastamy. Z jednej strony pomaga nam to rozumieć filozofia, która próbuje łąpać wymiary egzystencjalne i szuka ontologii podmiotu, jakichś uniwersaliów, będąc jednocześnie wrażliwą na nieokreśloność i niepewność. Inne wymiary ujmuje socjologia poszukująca determinant społecznych, a jeszcze inne psychologia, która szuka ich w czymś, co jest współczesnym klonem pytania o ludzką naturę – w mechanizmach poznawczych, w uczeniu się zachowań w dynamice relacji interpersonalnych i tak dalej. Zgłębialiśmy też na studiach podstawy genetyki, ekonomii, nauk o kulturze, historii wychowania i nauk politycznych. To wszystko razem układa się w gęstą sieć sił, które otaczają jednostkę i próbują ją jakoś formatować czy kierunkować. Na szczęście, i podkreślić to „na szczęście”, bo zawsze

miałem w sobie jakieś skłonności do anarchii, jest ich tak dużo, że żadnej z nich się to nie udaje. Koniec końców pozostajemy więc wolni w tej gęstej sieci wszystkich determinant. Wymykamy się tym siłom. No i zwykle nie ma czegoś takiego jak politycznie skoordynowany układ oddziaływań, w który moglibyśmy zostać schwytni, chociaż były takie próby w PRL-u i naprawdę próbowano systemowo koordynować sieci tych oddziaływań. Zauważyłem to, gdy po studiach zacząłem pracować w szkole. To był czas myślenia w kategoriach teorii systemów i ciągle próbowano takie systemy wdrażać do społecznej praktyki. Ja jednak z tą wiedzą, którą miałem, byłem wolny – mimo wszystko.

► **Z którą postacią identyfikuje się pan najbardziej: z profesorem Szkuclarkiem wykładowcą, profesorem Szkuclarkiem naukowcem czy profesorem Szkuclarkiem artystą?**

To bardzo trudne pytanie, bo jest jeszcze pewnie z pięć innych płaszczyzn, na których mógłbym się identyfikować poza byciem profesorem. One wszystkie są dla mnie ważne. Natomiast jeśli chodzi o próby pracy artystycznej, to są to próby amatorskie, a nie profesorskie. Amatorskie, bo robię to dlatego, że lubię, nie próbuję i nie muszę próbować robić z tego zawodu, próbować się z tego utrzymywać, nie mam też profesjonalnych kompetencji w tym zakresie. Jednak ta sfera aktywności jest dla mnie niezwykle ważna. To jest stała część moich prób odnajdywania się w świecie. Robię to od dawna i zawsze było to coś bardzo osobistego, prywatnego. Tylko dzięki Marii, mojej żonie, zaczą-

łem się dzielić tą pracą i wychodzę z nią do ludzi. To Maria mnie do tego ośmiela i dzięki niej decyduję się na wystawy. Wciąż nie wiem, jak te prace są, czy też – jak będą odbierane, ale to naturalny element tworzenia.

Z pisaniem jest chyba trochę łatwiej. Nie wiem, dlaczego, ale publikacja książki nie wiązała się dla mnie z takim stresem jak wystawy prac plastycznych. Może dlatego, że rysunki i obrazy są dla mnie czymś bardziej spontanicznym, w związku z tym mają jakby bardziej osobisty wymiar. W tekście literackim znacznie łatwiej utrzymać dystans i kontrolować jego fikcyjne wymiary. Rysunek jest dla mnie znacznie bardziej osobistym gestem, czasem intymnym, a często bardzo ironicznym śladem tego, jak doświadczam siebie i świata.

Natomiast jeżeli chodzi o moją pracę akademicką, o wykłady, badania naukowe, to ona ulegała wielu przeobrażeniom. Na uniwersytecie zacząłem pracować stosunkowo późno, bo przez kilka lat po studiach byłem pedagogiem szkolnym, dość paradoksalnie przez jakiś czas byłem też wykładowcą pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych, do której nie dostałem się na studia, a w stanie wojennym pracowałem jako wychowawca w domu dziecka. Ta praca dawała mi poczucie identyfikacji i sensu w życiu, czułem, że realnie robię dla kogoś coś ważnego. Nawet trochę się wahałem, czy zacząć pracę na uczelni. Kiedy się zdecydowałem na start w konkursie, chciałem wrócić do tej wizji edukacji, która mnie zafascynowała w czasie studiów – do rozumienia podmiotu jako czegoś w rodzaju pustego miejsca w sieci gęstych relacji kultury, polityki i doświadczenia

społecznego, i w zakładzie profesor Joanny Rutkowiak znalazłem na to bardzo dobre miejsce. W pewnym sensie większość mojej pracy badawczej do dziś w tym obszarze się sytuuje.

A przy tym fundamentalnie ważne jest dla mnie bycie nauczycielem. Artykuły naukowe mają strasznie krótkie życie, przestają być cytowane mniej więcej po pięciu latach, a wartość nauczania wydaje się być bardziej odporna na upływ czasu, w jakimś sensie żyje tak długo, jak długo pamiętają o niej ludzie – a mam trochę zwrotnych informacji, że czasami pamiętają dłużej niż pięć lat.

► Myślę, że to również jest piękna nagroda, którą pan profesor otrzymał. Proszę jeszcze powiedzieć, co było największym wyzwaniem w całej pańskiej pracy naukowej? Które badania zastawiły w panu najmocniejszy ślad?

Trudno będzie odpowiedzieć na te pytania. Chyba najtrudniejsze były projekty zespołowe – po prostu ze względów organizacyjnych jest to bardzo skomplikowane, ale jest to jednocześnie ogromnie satysfakcjonujące przedsięwzięcie. Było ich kilka, ale najbliższej tego głównego tematu, który spowodował, że zacząłem pracę badawczą, był projekt „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, finansowany przez NCN i zrealizowany wspólnie z koleżankami i kolegami z naszego środowiska. Była to świetna i bardzo nas integrująca robota. A jako drugi wymienilibym swoisty „odprysk” tego poprzedniego, projekt zrealizowany wspólnie z doktorem Tonym Carusim z Nowej Zelandii, w ra-

mach którego badaliśmy retoryki polityk oświatowych w USA oraz coś, co nazwaliśmy politykami teorii pedagogicznych w Europie. Ten projekt także był finansowany przez NCN.

► W 2021 roku Nagrodę Naukową Miasta Gdańska im. Jana Heweliusza w tej samej kategorii, a więc nauk humanistycznych i społecznych, otrzymała pańska żona, profesor Maria Mendel, którą doceniono za wybitne osiągnięcia w dziedzinie nauk społecznych, za koncepcję pedagogiki miejsca. Jaka jest recepta na to, aby być dla siebie wsparciem w rozwijaniu myśli naukowej, a jednocześnie nie tracić zainteresowania ani sobą, ani nauką właśnie?

Myślę, że pięknie i skutecznie się uzupełniamy. Poznaliśmy się w momencie, kiedy oboje byliśmy już dość doświadczonymi ludźmi pracującymi na Uniwersytecie Gdańskim. Połączyły nas miłość, wspólne zainteresowania i taki sposób orientowania się na nie, który sprawia, że często rozmawiamy się bez słów. Ale mimo to ciągle o tym rozmawiamy. Wiemy, co oboje czytamy i co będziemy musieli przedyskutować. Zawsze uwielbialiśmy ze sobą rozmawiać o tym, co poznajemy. Mamy też sporo bardzo satysfakcjonujących prób wspólnego pisania. Oboje chętnie odwołujemy się do lektur filozoficznych, Maria częściej odwołuje się także do tradycji socjologicznej, ja nieco częściej niż ona do teorii polityki albo do jakichś elementów psychoanalizy. To się dopełnia i to jest bardzo ważny fragment naszego wspólnego życia. W miarę możliwości razem uczestniczymy w prowadzonych przez nas seminariach, od wielu też lat wspólnie prowadzimy

zajęcia z doktorantami w gdańskiej Akademii Sztuk Pięknych. To bardzo luźna, konwersatoryjna formuła pracy z bardzo zaangażowanymi i kreatywnymi ludźmi. Nie prowadzimy tam regularnych wykładów, raczej dostosowujemy się do ich pytań i problemów, przy okazji też bardzo korzystamy z tego, że współczesna sztuka bardzo silnie wkracza w sferę problemów społecznych, jest performatywna, krytyczna, przesycona pytaniami epistemologicznymi, dotyczącymi tego, jak poznajemy, jak widzimy, jak w nas pracuje język i tak dalej. Nasi doktoranci – zarówno z UG, jak i z ASP – to często społeczni animatorzy i aktywiści. To trwa już od wielu lat i cieszy nas, że nasze zajęcia są im pomocne. W ASP ważne jest też to, że oboje mamy jakieś doświadczenia artystyczne. Maria kończyła liceum plastyczne, ma sztukę we krwi i podobnie jak ja staje od czasu do czasu przed sztalugą. Na tych zajęciach bardzo wyraźnie widać, jak się uzupełniamy i jak można myśleć dwiema albo dziesięcioma głowami jednocześnie. To jest piękne, więc w odpowiedzi na pani pytanie o receptę na taki związek powiem, że poza miłością, która zawsze jest najważniejsza, ważne są wspólna pasja i ciągle niekompletne rozumienie świata.

► W imieniu całej redakcji „Gazety Uniwersyteckiej” serdecznie gratuluję panu otrzymania Nagrody Naukowej Miasta Gdańska im. Jana Heweliusza oraz życzę jeszcze wielu satysfakcjonujących projektów. Zarówno artystycznych, jak i naukowych.

Dziękuję!

Sylvia Dudkowska-Kafar