

Magdalena Archacka¹  <https://orcid.org/0000-0003-4202-8274>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

GRANICE I SENS MYŚLI KONSERWATYWNEJ W EPOCE KOŃCA TRADYCYJNEJ EDUKACJI AKADEMICKIEJ

The Limits and Meaning of Conservative Thought in the Era of the End of Traditional Academic Education

S u m m a r y: The aim of this article is to show the limits and meaning of conservative thought in the era of the end of traditional education. The meaning of the notion of authority, which in education means responsibility for the world, is presented. The difference between explanatory teaching and education built on confidence in the intellectual abilities of the pupil/student is shown. The crisis caused by the transition of academic education to a remote mode of education makes it possible, as an enabling moment, to pose the question which is fundamental for the conservative perspective on education: “What is the object of preservation (*conservatio*)?”. In a changing reality, teaching and learning become events aimed at intellectual emancipation occurring on both sides of the educational process. The theoretical framework of the considerations is built on philosophical concepts of Hannah Arendt and Jacques Rancière in the reception of two Polish pedagogues, Paulina Sosnowska and Piotr Zamojski.

K e y w o r d s: Hannah Arendt, Jacques Rancière, academic education, traditional education, authority, tradition, conservative perspective

¹ Dr Magdalena Archacka – dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. E-mail: archackamagda@gmail.com.

Wprowadzenie

Ogólny cel artykułu to ukazanie granic i sensu myśli konserwatywnej² w epoce końca tradycyjnej edukacji akademickiej. Istotne jest również poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytanie pojawiające się wraz z momentem kryzysu spowodowanego wybuchem pandemii i przejściem w zdalny tryb kształcenia. Pytanie to brzmi: co jest przedmiotem zachowania (*conservatio*) w edukacji akademickiej? Rozważania prowadzone są tropem wyznaczanym przez filozoficzne refleksje Hannah Arendt i Jacques'a Rancière'a oraz polskich pedagogów: Lecha Witkowskiego, Pauliny Sosnowskiej i Piotra Zamojskiego.

Pisanie o epoce końca tradycyjnej edukacji wymaga wyjaśnienia pojęcia końca. W tym celu należy zwrócić się ku filozoficznej myśli H. Arendt. Filozofka podejmuje namysł nad edukacją znajdującą się w kryzysie spowodowanym końcem tradycji zachodniego myślenia oraz nieobecnością autorytetu. Koniec, o którym pisze H. Arendt, nastąpił w momencie przejścia filozoficznych idei w świat codziennych ludzkich spraw, czemu towarzyszyła intencja „zmieniania świata” i „świadomości ludzi”³. Jakiegokolwiek próby „ureczywistnienia” tradycyjnych idei we współczesnym świecie są zdane na niepowodzenie, ponieważ „tradycja, która dobiegła kresu, stała się destrukcyjna – nie mówiąc o zamęcie i bezsilności, w którym żyjemy dzisiaj”⁴. W odniesieniu do myśli filozofki jasne staje się, że pisanie o końcu tradycyjnej edukacji akademickiej nie oznacza ogłoszenia jej śmierci. To raczej rodzaj konstatacji momentu sprzyjającego stawianiu pytań i skłaniającego do podjęcia najprostszych działań. Moment ten można opisać słowami samej H. Arendt, ukazującej koniec tradycji jako rozbrzmiewanie „fundamentalnego akordu”, który „nigdy nie porywa swych słuchaczy większą siłą i większym pięknem niż wówczas, gdy po raz pierwszy wysłał w świat swój harmonizujący ton, i nigdy nie jest tak denerwujący i zgrzytliwy jak wtedy, kiedy wciąż daje się słyszeć w świecie, którego dźwiękom – i myśli – nie potrafi już nadać harmonii”⁵.

W pierwszej części artykułu wytłumaczono, co oznacza przyjęcie konserwatywnej postawy w edukacji, która jest opisywana jako znajdująca się w sytuacji kryzysu. W kontekście myśli filozoficznej H. Arendt kryzys ten zostanie omówiony jako czas zamilknięcia tradycji, a w kolejnych etapach rozważań – jako sytuacja zderzenia dwóch różnych sposobów myślenia i praktykowania edukacji: tradycyjnej,

² Sformułowanie „granice i sens myśli konserwatywnej” zostało wywiedzione z eseju Ryszarda Legutki *Trzy konserwatyzy*. Filozof podejmuje w nim próbę „zmierzenia się z niewykonalnym zadaniem wyjaśnienia granic i sensu myśli konserwatywnej” (Ryszard Legutko, *Trzy konserwatyzy*, <https://www.omp.org.pl/artukul.php?artykul=31> [dostęp: 16.03.2022]).

³ Hannah Arendt, „Tradycja a epoka Nowożytna”. W: tejsze, *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej (Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2011), 23.

⁴ Tamże, 24.

⁵ Tamże.

stawiającej w centrum zainteresowania nauczyciela, którego zadaniem jest wyjaśnianie świata, oraz edukacji opierającej się na fikcyjnym założeniu równości i obdarzającej autorytetem rzecz myślenia. W centrum konserwatywnej perspektywy rozważań o edukacji ukazano myślenie i działanie znajdujące się pomiędzy troską o zachowanie świata przed niszczącym wpływem czasu a koniecznością jego odnawiania i oddawania przyszłym pokoleniom. Rozważania rozpoczynają się od zapowiedzianego wyjaśnienia, co oznacza konserwatywna perspektywa przyjęta w niniejszych rozważaniach o edukacji.

Granice i sens myśli konserwatywnej w edukacji. Myślenie jako wyzwanie dla edukacji w czasach końca tradycji

Przyjęcie konserwatywnej perspektywy w rozważaniach o edukacji wymaga precyzyjnego nakreślenia „granic i sensu myśli konserwatywnej”. Zwracając uwagę na relatywność pojęcia konserwatyzmu, Ryszard Legutko przywołuje kategorię rzeczywistości, która pozwala uchwycić kierunek budowania teoretycznego uzasadnienia postawy konserwatywnej⁶. Namysł podjęty w niniejszym artykule „ogranicza się do pewnego fragmentu świata przez człowieka tworzonoego”⁷, a więc skupia się na tym, co w dzisiejszej, problematycznej rzeczywistości uniwersytetu warte jest zachowania, troski i ochrony. Konserwatyści zakładają, że broniąc jakiejś, ukształtowanej w dłuższym procesie historycznym, całości kulturowo-cywilizacyjnej, „dają wsparcie temu, co w niej najwartościowsze”⁸. Obrona istniejącego świata nie odnosi się jednak do przywrócenia jakiegos optymalnego ładu lub „złotego wieku” konserwatyzmu⁹. Interwencja w rzeczywistość, którą H. Arendt ukazuje jako czas kryzysu spowodowanego zamknięciem tradycji, polegałaby właśnie na dawaniu wsparcia temu, co najwartościowsze, by „społeczeństwom, grupom i jednostkom zapewnić możliwość stopniowego nabywania własnej tożsamości”¹⁰.

⁶ Podejmując analizę trzech rodzajów konserwatyzmu, Ryszard Legutko ukazuje, w jaki sposób zmienia się rozumienie przywoływanej kategorii rzeczywistości: „Stosując pewne uproszczenia, można powiedzieć, że w myśli konserwatywnej istnieje trojakić użycie kategorii rzeczywistości o różnym stopniu ogólności i różnej skali trwania; ono właśnie posłuży za podstawę w dokonaniu klasyfikacji. W sensie pierwszym konserwatyzmowi chodzi o rzeczywistość w rozumieniu wiecznym, w sensie drugim o rzeczywistość w rozumieniu długiego procesu historycznego, w sensie trzecim o rzeczywistość bezpośrednią i aktualną. Mówiąc jeszcze inaczej, w sensie pierwszym byłaby ona tym, co stanowi najbardziej fundamentalny składnik rzeczywistości, w sensie drugim całością kulturową wytworzoną w długim ciągu dziejowych przemian, w sensie trzecim światem życia codziennego grupy czy jednostki” (Legutko, *Trzy*).

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

Zatem „zmiany winny być dokonywane z umiarem, a nade wszystko z oddaniem należnego szacunku temu, co zostało już stworzone”¹¹. Należy podkreślić, że pośród wielu elementów stanowiących wyróżniki „wartościowego porządku ludzkiego”¹² Legutko na pierwszym miejscu wymienia autorytety, które przeciwstawia „władzy opartej na sile”¹³. Trop ten kieruje ku myśli H. Arendt, której filozoficzne refleksje, choć od dawna obecne w polskiej pedagogice¹⁴, dzięki recepcji P. Sosnowskiej¹⁵ pozwalają na odkrycie nowej perspektywy w rozważaniach dotyczących granic i sensu konserwatywnej myśli w i o edukacji.

Zasadniczym celem rozprawy P. Sosnowskiej jest ukazanie pedagogicznej obietnicy skrywanej się w filozofii. Cała diagnoza współczesnego świata i stanowisko, jakie H. Arendt zajmuje w sprawie edukacji, znajduje się w eseju *Kryzys edukacji*¹⁶.

Podstawową tezę eseju podejmującego tę tematykę [...] jest przekonanie, że wychowanie i kształcenie skazane jest na zmaganie się z pewnym paradoksem: jest to napięcie między życiem dziecka, które wymaga ochrony ze strony rodziców i opiekunów, a trwałością świata, za który odpowiedzialni są wychowawcy i nauczyciele¹⁷.

Ukazywana przez P. Sosnowską główna teza eseju staje się niezwykle ważna w rozważaniach o kształceniu akademickim, działającym w momencie starcia dwóch zupełnie różnych sposobów myślenia, projektowania i praktykowania edukacji. W czasie gdy kształcenie można już dzielić na to sprzed i w trakcie/po pandemii, namysł nad szkołą oraz akademią z „samej natury” koncentruje się na rzeczach pierwszych, wymagających zachowania jako „wyróżniki wartościowego porządku ludzkiego”. Wprawdzie sformułowanie odpowiedzi na pytanie o to, co należy zachować dzięki pedagogicznej obietnicy filozofii, wcale nie staje się prostsze, ponieważ brakuje w niej nadziei na powrót do tradycji, nie można także odnaleźć gotowego programu działania choćby na czas ogłaszanego przez filozofkę kryzysu – jednak w zamian otwiera się nowy, niewyzyskany obszar myślenia o edukacji:

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ W polskiej pedagogice filozoficzna myśl Hannah Arendt jest znana przede wszystkim dzięki publikacjom Andrei Folkierskiej (Andrea Folkierska, „Czy pedagogika może być nie-normatywna?”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (2001): 33–44; taż, *Pytanie o pedagogikę* (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1990); taż, „Warunki możliwości krytycznego myślenia uczniów”. *Ethos* 75 (2006): 117–126).

¹⁵ Paulina Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* (Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2015).

¹⁶ Hannah Arendt, „Kryzys edukacji”. W: teże, *Między*.

¹⁷ Sosnowska, *Arendt*, 253.

Skoro tradycja nie mówi nam już, co mamy robić i co myśleć, myślenie staje się wyzwaniem dla wszystkich, a w sytuacjach naprawdę skrajnych może się okazać jedynym ratunkiem przed popełnieniem banalnego zła¹⁸.

Wydaje się, że napięcie, którego istota tkwi w dialektycznym ruchu myśli znajdującej się pomiędzy troską o zachowanie świata przed niszczącym wpływem czasu a koniecznością jego odnawiania i oddawania przyszłym pokoleniom, sytuuje się w centrum konserwatywnej perspektywy namysłu nad edukacją. Umieszczenie pedagogicznej obietnicy filozofii w myśleniu jest dla P. Sosnowskiej ostatnim, jedynym i najdonioślejszym gestem, na który jeszcze możemy się zdobyć w epoce końca tradycji, dlatego „mocna teza” odnaleziona u H. Arendt brzmi: „Gdyby ludzie byli naprawdę zdolni do prowadzenia wewnętrznego dialogu i wstawiania się w położenie innych, ekstremalne zło XX wieku byłoby niemożliwe”¹⁹. Stawką rozważań nie jest już indywidualny projekt pięknego życia czy samorozwoju, lecz „realny wpływ na ograniczenie zła w świecie”²⁰. Dokładnie w tym miejscu można już wskazać granice i sens konserwatywnej postawy w edukacji: w centrum namysłu pedagogicznego leży pojęcie świata, który musi być zachowany i chroniony przed naporem nowego, a jednocześnie odnawiany przez nadchodzące, młode pokolenia. U H. Arendt nawet najbardziej „ogólna odpowiedzialność za świat [...] zakłada oczywiście postawę konserwatywną”²¹, która jest właściwa „tylko w dziedzinie edukacji”, ale kształcenie i wychowanie „dążąc jedynie do zachowania *status quo* – może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące oddziaływanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani interweniować, zmieniać, tworzyć nowe”²². Przyjęcie konserwatywnej postawy w edukacji za każdym razem wiąże się z podejmowaniem odpowiedzialności za świat i stawaniem przed koniecznością poszukiwania odpowiedzi na to samo pytanie: co jest przedmiotem chronienia i zachowania? Jeśli jednak H. Arendt, a za nią P. Sosnowska wyraźnie i konsekwentnie dążą do ujawnienia ścisłej relacji pomiędzy myśleniem a kształceniem i wychowaniem, to opowiedzenie się za określoną koncepcją dającą nadzieję na jednoznaczne wskazanie, co i w jakim kształcie należy zachować, może prowadzić jedynie do zastygnięcia myślenia w projekcie jeśli nie martwym, to przynajmniej niezdolnym do podejmowania wyzwań związanych ze zmianą. W dalszej części artykułu zostanie opisany pierwszy pośród wskazanych przez R. Legutkę „wyróżników wartościowego porządku ludzkiego”, a zarazem fundamentalny element edukacji, o który upomina się H. Arendt – jest nim autorytet.

¹⁸ Tamże, 386.

¹⁹ Tamże, 387.

²⁰ Tamże.

²¹ Arendt, „Kryzys”, 231.

²² Tamże.

Autorytet jako fundament konserwatywnej edukacji

Poszukując odpowiedzi na pytania dotyczące edukacji w czasach, jak pisze H. Arendt, ostatecznego zamilknięcia tradycji i zapomnienia znaczenia pojęcia autorytetu, o wiele łatwiejsze okazuje się wyjaśnienie, czym autorytet nie jest. To właśnie czyni także H. Arendt, a za nią P. Sosnowska: autorytet nie jest „ani argumentacją, ani perswazją, ani też zwykłą przemocą”²³. Arendtowskie rozumienie autorytetu zakłada posłuszeństwo i hierarchię, ale wyklucza jakiegokolwiek zewnętrzne środki przymusu. Autorytet jest przeciwieństwem autorytaryzmu, przejawiającego się dążeniem do „podporządkowania innych, afirmacją nadzorowania i dominacją nad dostępnymi obszarami jednostkowego i zbiorowego życia”²⁴. Filozofka tłumaczy, że w gruncie rzeczy kształcenie skoncentrowane na coraz surowszym ocenianiu i egzaminowaniu nie ma nic wspólnego z edukacją, a tym bardziej wychowaniem, ponieważ służy jedynie selekcji uczniów uznanych za słabszych i niedających sobie rady w szkolnictwie masowym: „celem jest «merytokracja», co wyraźnie jest ustanowieniem raz jeszcze oligarchii, tyle że opartej na talencie, a nie bogactwie czy urodzeniu”²⁵. W tak konstruowanym systemie kształcenia znaczenie pojęcia autorytetu zostaje zagubione i zapomniane, a on sam zmienia się w autorytarny system relacji społecznych.

Interesującej wykładni pojęcia autorytetu, który pojawia się w powiązaniu z jego funkcją kulturową, dokonuje L. Witkowski:

Najczęściej nie umie się odróżnić, w traktowaniu zjawiska autorytetu, jego oblicza społecznego, typowych przejawów uwikłanych w roszczenia i presje zaprzeczające sensowi głębszemu, a kojarzone z autorytaryzmem i autorytatywnością, od funkcji kulturowej i postaci, w której pełni ono rolę niezastąpioną i niezbywalną w procesie wrastania w kulturę poprzez przejawy mądrości i dawania do myślenia jako poważnego zaproszenia do samodzielności²⁶.

Dla L. Witkowskiego jedną z istotnych funkcji kształcenia i wychowania pozostaje akulturacja, zaś edukacja оголоcona z mądrości wypływającej z namysłu nad przeszłością staje się jedną z dróg wyprowadzania młodego pokolenia ze wspólnoty kulturowej. Jeśli za edukacyjny punkt wyjścia uznajemy wyłącznie wprowadzanie w gotowe wzorce, zaproszenie do samodzielności nie zostaje wystosowane, a zadanie odnawiania świata ulega zaprzepaszczeniu. L. Witkowski pokazuje przykładową, wyjściową listę tropów prowadzących najpierw do zatracenia zdolności odkrywania i rozumienia istoty autorytetu, a następnie utrwalania przekonania o jego

²³ Sosnowska, *Arendt*, 53.

²⁴ Maria Czerepaniak-Walczak, „Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego”. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 1 (19) (2016): 11–22.

²⁵ Arendt, „Kryzys”, 218.

²⁶ Lech Witkowski, „Autorytet i wartości u stóp”. *ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura* 1 (26) (2013): 44.

obecności. Listę tę otwiera autorytaryzm – a zamyka osadzenie autorytarnych praktyk społecznych w szkołach wyższych:

autorytaryzm – władza – naśladowanie – wzorcowy charakter – dobrowolność – wyższość – niepodważalność – pomnikowość – uległość – niedojrzałość – negacja autonomii – jedyność – upadek – deklaratywność – szkolna nisza – szkodliwość – podatność na zabiegi – osadzenie w szkołach wyższych²⁷.

Autorytet u L. Witkowskiego istnieje jako figura z przestrzeni dziedzictwa symbolicznego, a nie w skojarzeniu z relacjami władzy oraz zwierzchnością posiadającą zdolność do egzekwowania ustanawianego przez siebie prawa.

Autorytet jest figurą z przestrzeni dziedzictwa symbolicznego, które pozostawia zróżnicowaną [...] spuściznę, którą trzeba się umieć żywić, nawiązywać z nią życiodajny kontakt, inaczej nie tylko ona zostanie zdegradowana do szczątków skojarzeń, albo i zredukowana do «obiektów niemych kulturowo» (celny zwrot Z. Mysłakowskiego), ale spowoduje, że nowe pokolenia będą wykorzenione z tego dziedzictwa, co więcej i co gorsza bez świadomości straty kulturowej i skazy duchowej, jakie to wykorzenienie niesie dla rozwoju indywidualnego i dla dynamiki przeobrażeń świadomości całości społecznych²⁸.

Prezentowane przez pedagoga najbardziej typowe skojarzenia i przekonania dotyczące autorytetu tworzą koło hermeneutyczne, z którego nie sposób wydostać się bez kształcenia mającego na celu wprowadzanie do mądrości i „dawanie do myślenia”. Zarówno H. Arendt, jak i L. Witkowski, choć mówią innymi językami i wychodzą z różnych perspektyw rozumienia roli autorytetu w edukacji, przestrzegają przed niebezpieczeństwem utraty ciągłości kulturowej.

Za L. Witkowskim trzeba więc powtórzyć, że autorytaryzm koliduje z autorytetem i jego funkcją kulturową, za H. Arendt należy podkreślić, że nieobecność autorytetu oraz zagubienie kryteriów, które pozwalają na jego rozpoznanie i odróżnienie od autorytarnych praktyk sprawowania władzy, prowadzą do kryzysu i upadku edukacji. Najcenniejszą wartością sprzyjającą trwaniu i odnawianiu świata, wprowadzaniu do kultury żywej i przemawiającej do młodych pokoleń, staje się edukacja rozumiana jako dawanie do myślenia i wprowadzanie do mądrości. W dalszej części artykułu zostanie ukazana edukacja, która broniąc ukształtowanej w dłuższym procesie historycznym całości kulturowo-cywilizacyjnej, upomina się o zachowanie ładu uznawanego za wartościowy, a tym samym spełnia pierwszy z postulatów konserwatywnej postawy wobec edukacji. Jednocześnie jednak biorąc w obronę istniejącą rzeczywistość, pozostaje niezależna od sygnałów płynących ze świata nauki oraz impulsów wynikających z przeszukiwania humanistyki, a tym

²⁷ Tenże, „Autorytet w kręgu zabobonów: trzydzieści trzy podręcznikowe i obiegowe przekłamania w sprawie pojmowania autorytetu dla pedagogiki”. *Studia z Teorii Wychowania* 2/1 (2) 8 (2011): 7–35.

²⁸ Tamże, 9.

samym gubi drugi, niezbywalny postulat odpowiedzialności za odnawianie świata. W poniższych rozważaniach będzie ona nazywana edukacją tradycyjną, a za J. Rancière – „normalnym rozumem pedagogicznym”²⁹.

Tradycyjna edukacja i wprowadzanie w stary świat

W najszerszym rozumieniu tradycję należy utożsamiać „ze wszystkim, co było, z całą przeszłością danej społeczności”³⁰. Węższe i, jak zauważa Piotr Sztompka, „bardziej użyteczne ujęcie uważa za tradycję tylko te elementy z przeszłości, które mają bezpośredni wpływ na teraźniejszość”³¹. W najwęższym rozumieniu tradycja „to tylko te elementy z przeszłości, które zostają w y b r a n e i w szczególny sposób w y r ó ż n i o n e przez współcześnie żyjących ludzi”³². Przyjmując za punkt wyjścia do dalszych rozważań tę najwęższą definicję tradycji, należy założyć, że tradycyjna edukacja akademicka składa się z elementów wybranych z przeszłości, wyróżnionych przez ludzi współczesnych i obecnych zarówno w dominującym dyskursie o edukacji akademickiej, jak i codziennych praktykach akademii. Nie są to jednak elementy wybierane w sposób świadomy i racjonalny – mieszczą się raczej w takim rodzaju konserwatyźmu, który R. Legutko opisuje jako ateoretyczny i polegający na przywiązaniu do istniejącej rzeczywistości. W pedagogice taki sposób rozumienia konserwatyźmu można odnaleźć u B. Śliwerskiego. Rekonstruując konserwatywną perspektywę edukacji, pedagog zauważa, że „główna tradycja ideologii konserwatyźmu (łac. *conservare* – zachować, przechować, utrzymać w całości) wywodzi się z trzech koncepcji”³³. Pierwszą jest „tradycjonalizm, który opowiada się za ciągłością w polityce, trwałością istniejących instytucji i praktyk (w tym także edukacyjnych)”³⁴. Drugą koncepcję stanowi sceptycyzm polityczny, „który pochodzi z utrwalonych praw i instytucji, jakie dziedziczymy po poprzednich pokoleniach”³⁵. Trzecia koncepcja to organicyzm uznający relację pomiędzy człowiekiem a społeczeństwem za niezbywalny warunek ludzkiego rozwoju, przy czym instytucje takie jak Kościół, rodzina i szkoła odgrywają ogromną rolę w utrwalaniu istniejącego porządku reprodukcji kultury. Zasadniczo edukacja konserwatywna pojawia się u B. Śliwerskiego jako konstrukt pozbawiony wątpliwości sygnalizowanych przez R. Legutkę.

²⁹ Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (California: Stanford University Press, 1991); tenże, *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, tłum. Piotr Laskowski (Poznań: Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, 2020).

³⁰ Piotr Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012), 307.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ Bogusław Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015), 431.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

Konserwatystów cechuje nostalgia za utraconym czy odchodzącym światem i jego kulturą, za jasnością znaczeń, komunikatywnością języka, możliwością planowania i realizacji tzw. porządnego życia. Przywiązują ogromne znaczenie do wzorów z przeszłości, ciągle podkreślając rolę tradycji i odwołując się do przeszłości, uznanych osiągnięć kultury czy wzorców życia, stabilności, ładu i poczucia bezpieczeństwa³⁶.

Ta uproszczona definicja B. Śliwerskiego jest nie do utrzymania w obliczu rozważań uwydatniających dylematy, przed którymi staje pedagog przyjmujący konserwatywną postawę wynikającą z namysłu nad edukacją, lecz staje się użyteczna do zrozumienia, czym jest tradycyjna edukacja. Należy sądzić, że można ją usytuować w analizowanym przez R. Legutkę trzecim rodzaju konserwatyizmu, opierającym się na potocznym przekonaniu, że u jego podstaw „tkwi stała potrzeba ludzka i naturalny odruch zachowania tego, co istnieje”³⁷. Ten rodzaj konserwatyizmu nie stawia ważkich dla człowieka pytań, ponieważ odnosi się sfery codziennej rzeczywistości, poręczności rzeczy, które pojawiają się jako narzędzia użyteczne w codzienności: „chodzi raczej o sprawy [...] dotykające wprost, związane z rodziną, pracą, obcowaniem ze sztuką, kultem religijnym, rozrywkami czy życiem lokalnej wspólnoty”³⁸. Rzecz nie jest błaha z teoretycznego punktu widzenia, bowiem „odsłania [...] istotny spór na temat tego, jak powinno wyglądać życie człowieka w zbiorowości”³⁹. Rozumiany w ten sposób konserwatyizm to postawa, „która polega na tym, iż aprobejuje się milcząco lub biernie instytucje i ludzi władzy, nie odczuwając stałej potrzeby partycypacji w życiu politycznym społeczności”⁴⁰. Postawa ta zadowala się gotowymi do powtórzenia wzorcami, ale także zautomatyzowanym działaniem wynikającym z „procesu reifikacji myślenia”⁴¹, gdzie rzeczywistość ujawnia się raczej jako przeszczeń działania – a nie myślenia. W efekcie takich działań otrzymujemy edukację, którą P. Zamojski charakteryzuje jako techniczną, instrumentalną, nastawioną na efekt, ale zapominającą o swoim celu: „Schemat działania oznacza powtarzalność wykonywanych czynności w każdorazowym jego zastosowaniu. Anuluje tym samym właściwą każdej praktyce konieczność ciągłego namysłu projektująco-krytycznego. Namysł ogranicza się wtedy do wyboru odpowiedniego schematu oraz do kontroli jego starannego wdrażania – jest skupiony na środkach i na ich efektywności”⁴².

O ile więc opisywana wyżej konserwatywna perspektywa zorientowana na namysł nad edukacją rozważa, co należy zachować, by świat mógł trwać i odnawiać się wraz z przybywaniem nowych pokoleń, o tyle tradycyjna edukacja może obyc

³⁶ Tamże, 434.

³⁷ Legutko, *Trzy*.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Piotr Zamojski, „Utrzymywanie się w żywole myślenia jako zadanie pedagogiki”. *Filozoficzne Problemy Edukacji* 3 (2020): 65.

⁴² Tamże.

się bez tej (i każdej innej) refleksji, pozostając skoncentrowana na przedkrytycznym przejmowaniu i utrwalaniu wzorców z przeszłości. Zagubieniu ulega więc cała Arendtowska dialogiczna idea myślenia znajdującego się ciągle pomiędzy troską o zachowanie i chronienie świata a potrzebą otwarcia na zmianę nadchodzącą wraz z każdym nowym pokoleniem. Niezbywalność tej idei w edukacji podkreśla P. Zamojski:

Projekty pokolenia dorosłych nie mają mocy odnawiania, bowiem należą już do starego świata. To młodzi muszą sami wejść w relację ze starym światem i odnowić go według własnego pomysłu. Z drugiej jednak strony oznacza to, że edukacja musi być istotowo konserwatywna, w tym sensie, że musi wprowadzać młodych do starego świata, a nie do nieistniejącego, utopijnego świata wymarzonego przez dorosłych. Edukacja nie jest projektowaniem przyszłości ludzi i świata, ale jej uwalnianiem, oddawaniem jej młodym i ich inwencji⁴³.

Tradycyjna edukacja dysponuje możliwością chronienia, ponieważ „bierze pod ochronę tę realność, z którą ludzie żyli się na mocy przyzwyczajenia i długiego z nią obcowania”⁴⁴, ale zatracą moc odnawiania świata, gdyż jej ateoretyczność i brak zdolności do posługiwania się pojęciami abstrakcyjnymi czynią ją niezdolną do zmiany istniejącej rzeczywistości.

Niezwykle inspirujące dla rozważań stanowiących próbę scharakteryzowania tradycyjnej edukacji akademickiej jest pojęcie kulturowej oczywistości, wprowadzone do polskiej myśli pedagogicznej przez Roberta Kwaśnicę⁴⁵. Poniżej zostaną zrekonstruowane trzy tezy, które stanowią wstępny opis rozmowy, jaka odbywa się w głównym nurcie dyskursu edukacyjnego.

Tradycyjna edukacja jako kulturowa oczywistość albo archiwum dyskursu edukacyjnego

Pojęcie kulturowej oczywistości u R. Kwaśnicy „pokrywa się z pojęciem archiwum dyskursu”⁴⁶. I tak kulturowa oczywistość to „właściwe dla czasu nauki i techniki przedrozumienie, pełniące rolę archiwum globalnego dyskursu”⁴⁷, przy czym „każde archiwum dyskursu jest jakąś kulturową oczywistością, czyli zbiorem poglądów i zasad myślenia, akceptowanych milcząco w danej grupie, bez dowodów potwierdzających ich ważność, na podstawie poczucia oczywistości”⁴⁸. Kulturowa

⁴³ Piotr Zamojski, „Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei”. *Parezja* 1 (2019): 20.

⁴⁴ Legutko, *Trzy*.

⁴⁵ Robert Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności* (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2014).

⁴⁶ Tamże, 54.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

oczywistość to „zbiorcza nazwa dla tego wszystkiego, co składa się na czasowe przedrozumienie czy milczącą wiedzę, określoną przez czas”⁴⁹. Funkcjonalna istota kulturowej oczywistości w edukacji ukazuje się jako skoncentrowana na działaniu, a nie myśleniu, co sprawia, że „degraduje porządek rozumienia i zamyka naszą pierwotną wiedzę o świecie oraz gotowość i zdolność do rozmowy w myślowym schemacie porządku czynu”⁵⁰. To ona, pisze pedagog, „wyposaża nas w pierwotną wiedzę o świecie, taką, która mówi, jaki jest dzisiejszy świat, jaki jest człowiek, co dla niego jest dobre, a co złe”⁵¹. R. Kwaśnica formułuje trzy wyjściowe tezy, których rozwinięcie służy ukazaniu charakteru naszej dzisiejszej kulturowej oczywistości.

Po pierwsze, „rozmowa o edukacji ma zredukowany temat”⁵², tzn. jest utożsamiana z instytucją – szkołą, akademią, uniwersytetem. „Kategoryzując edukację w ten sposób, godzimy się na iluzje i ograniczenia tej decyzji poznawczej”⁵³, a w konsekwencji „nie widzimy edukacji, dziejącej się poza szkołą i nie rozumiemy edukacyjnego sensu relacji międzyludzkich”⁵⁴. Edukacja zredukowana do jej instytucjonalnego wymiaru sprawia, że wszyscy, nauczyciele i wykładowcy, uczniowie i studenci, „pojmuje siebie jako usługodawców i usługobiorców świadczeń edukacyjnych, a nie uczestników edukacji, mających wpływ na jej formę, treść i przebieg”⁵⁵.

Po drugie, „[u]jmujemy edukację przedkrytycznie w tym sensie, że zamykamy rozmowę o niej”⁵⁶, czyli nie dostrzegamy jej relacyjnego, warunkowego charakteru. Tym samym uznajemy ponadczasowy i uniwersalny wzorzec myślenia o edukacji, która zasadniczo ma stanowić odpowiedź nie tyle na potrzeby człowieka, ile na potrzeby rynku pracy.

Po trzecie, rozmowa w i o edukacji jest prowadzona w stylu monologicznym. „Nie zdając sobie sprawy z warunkowego (kulturowego) charakteru dzisiejszego schematu narracyjnego i uznając wytwarzane przez ten schemat myślenie za bezwarunkowo ważne, nieufnie odnosimy się do poglądów, ujawniających różnicę myślenia i projektujących jego zmianę”⁵⁷. Należy zaznaczyć, że monologiczny charakter edukacji ujawnia się w każdym obszarze jej działania: w praktykach edukacyjnych nastawionych na wyjaśniający, skoncentrowany na nauczycielu model kształcenia; w autorytarnym charakterze instytucji edukacyjnych, w których głos uczniów i studentów jest nieobecny lub niesłyszalny; wreszcie w zapomnieniu o istotowym zobowiązaniu do podejmowania odpowiedzialności za trwanie i odnawianie świata, co zawsze oznacza gotowość na zmianę.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, 47.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, 48.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

Odczytując tezy R. Kwaśnicy w kontekście rozważań na temat konserwatyzmu, można przyjąć, iż przedkrytyczny charakter kulturowej oczywistości budującej archiwum dzisiejszego dyskursu o edukacji, a także opisywanego w dalszej części artykułu Rancière'owskiego „normalnego rozumu pedagogicznego” odpowiadają charakterowi tradycyjnej edukacji akademickiej. Łączy je przekonanie o niezbywalnej roli instytucji, która zostaje utożsamiona z edukacją. Instytucjonalnie kształtowane relacje pomiędzy nauczycielem/wykładowcą a uczniem/studentem mają znaczenie wtórne, ponieważ – jak zauważa R. Kwaśnica – cele edukacji są rozumiane instrumentalnie, technicznie, stąd też najważniejsze staje się „przygotowanie odpowiednio wykształconych kadr do potrzeb rynku pracy”⁵⁸, a następnie „kształtowanie wiedzy i kompetencji gwarantujących życiową wydajność”⁵⁹. W kolejnej części rozważań ukazano założenia zinstytucjonalizowanego, monologicznego, wyjaśniającego kształcenia nazywanego przez J. Rancière'a „normalnym rozumem pedagogicznym”. Myśl francuskiego filozofa będzie przedstawiona w recepcji polskiego pedagoga P. Zamojskiego, który budując nową koncepcję pedagogiki po-krytycznej, skoncentrowanej na rzeczy, ukazuje aktualność konserwatywnej koncepcji edukacji H. Arendt.

Tradycyjna edukacja akademicka i wyjaśnianie świata

Myśl J. Rancière'a jest rzeczywiście „pedagogiczna”, ponieważ to właśnie szkoła, kształcenie i uczenie się budują znaczną część filozoficzno-pedagogicznej opowieści o współczesnym świecie. P. Zamojski nie podąża jednak prostą drogą prowadzącą przez Rancière'owskie kategorie uczenia i wyjaśniania, które łatwo można ustawić w opozycji do samodzielnego zdobywania wiedzy, ale odnajduje i wydobywa pojęcie, wokół którego skupiają się rozważania filozofa – jest nim równość. U J. Rancière'a tradycyjna edukacja, nazywana przez myśliciela „normalnym rozumem pedagogicznym”, zostaje ufundowana na założeniu nierówności, które mogą zostać zlikwidowane tylko wówczas, gdy dostarczymy „pedagogom i politykom oświatowym gotowe algorytmy postępowania i skuteczne środki działania pedagogicznego”⁶⁰. Podstawę zmiany systemu nierówności budują wiedza, kompetencje i narzędzia pozwalające na efektywną pracę. Jest to pedagogika instrumentalna, techniczna, nastawiona na rywalizację i odtwarzanie gotowego wzorca. Francuski filozof wskazuje na kluczową rolę przekonania o istnieniu dwóch różnych rodzajów inteligencji: „Z jednej strony jest empiryczna inteligencja istot mówiących, które się sobie wzajemnie opowiadają,

⁵⁸ Tamże, 146.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Piotr Zamojski, „Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 67 (3) (2014): 11.

które się nawzajem odgadują, a z drugiej strony – systematyczna inteligencja tych, którzy ujmują rzeczy we właściwych im relacjach⁶¹. To znaczy, że po jednej stronie znajdują się tacy ludzie jak dzieci i prostaczkowie, dla których charakterystyczne jest dzielenie się opowieścią – a po drugiej istoty racjonalne, rozumiejące i zdolne do naukowego wyjaśniania świata. J. Rancière zauważa, że tradycyjna edukacja wstępnie zakłada nie-wiedzę i niekompetencję ucznia, nietrafność i nieskuteczność wszystkich dotychczasowych sposobów, z których korzystał, „ucząc się tłumaczyć znaki otrzymywane ze świata i od innych istot mówiących”⁶². Jest to model skoncentrowany na nauczycielu, w którym „nauczycielowi przypisuje się funkcję kierowniczą, a o czynnościach uczniów myśli się jako o skutkach działań nauczycieli”⁶³. To „nauczanie wywołuje uczenie się ucznia”⁶⁴, w związku z czym kluczowe dla samego procesu kształcenia są działania podejmowane przez nauczyciela. Ukazywane przez L. Witkowskiego koło hermeneutyczne okazywało się pułapką, ponieważ budowało i wzmacniało przekonanie o tym, że autorytet i praktyki autorytarne są jednym i tym samym. Tu uwidoczniła się drugie koło hermeneutyczne, które nierówność „czyni prawdą”. P. Zamojski pisze na ten temat następująco:

Działanie człowieka jest [...] weryfikacją jego założeń, ale nie w klasycznym sensie słowa „weryfikacja”, który jest typowy dla ogólnej metodologii nauk, tylko w sensie silnym, jako „czynienie prawdą” [...]. Człowiek działając według założenia „ludzie są z natury głupi”, weryfikuje je, to znaczy czyni je prawdą, prowokując sytuacje i interakcje zgodne z tym założeniem⁶⁵.

W ten sposób nigdy niespełnione obietnice szkoły podejmującej walkę o „wyrównywanie szans” znajdują ostatecznie dopełnienie w praktykach akademii, która nie tylko nie rezygnuje z założenia o nierówności, ale wzmacnia, czyniąc je kolejną pułapką, z której nie ma drogi wyjścia.

Kiedy zakładamy, że uczniowie są nierówni wobec nauczycieli, i że ich zadanie edukacyjne polega na tym, by w pewnym momencie stali się równi, relacja między nimi od samego początku jest ustalona jako relacja nierówności. Stąd nie ma ucieczki: nierówność jest wciąż na nowo reprodukowana. [...]. W konsekwencji odwlekany koniec nigdy nie zostanie osiągnięty, jest odwlekany w nieskończoność⁶⁶.

Scharakteryzowane powyżej założenia leżą u podstaw tradycyjnej edukacji, która kieruje się normalnym rozumem pedagogicznym. Rozum doświadcza świata jako zorganizowanej, zamkniętej całości, o której można wiedzieć, nauczać i wiedzę

⁶¹ Rancière, *O nauczycielach*, 10.

⁶² Tamże.

⁶³ Zamojski, „Pedagogika”, 16.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Zamojski, „Od demaskacji”, 14.

⁶⁶ Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, „Towards an Ontology of Teaching. Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World”. *Contemporary Philosophies and Theories in Education* 11 (2019): 50.

przekazywać – to właśnie nazywa się wyjaśnianiem. W dalszej części rozważań zostanie ukazana paradoksalna z punktu widzenia normalnego rozumu rola fikcyjnych założeń koniecznych do obrony rzeczywistości edukacyjnej.

Pedagogiczne obietnice filozofii Arendt i Rancière'a w perspektywie polskiej myśli o edukacji

P. Zamojski i P. Sosnowska pokazują wagę fikcyjnych założeń, które umożliwiają inicjowanie procesu kształcenia. U H. Arendt dwa najważniejsze założenia dotyczą szkoły, która „reprezentuje świat, choć nim w istocie jeszcze nie jest”⁶⁷, oraz autorytetu opierającego się na „wyższości wyłącznie tymczasowej”⁶⁸, czyli funkcjonującego „jak gdyby” w pozaszkolnym świecie istniał gdzieś „prawdziwy autorytet”⁶⁹. Założenie fundamentalnej roli autorytetu w edukacji wcale nie wynika z racjonalnej wiedzy o tym, jak wygląda świat. Można powiedzieć, że jest zupełnie odwrotnie i to raczej świadomość nie-obecności autorytetu pozwala filozofce sformułować odpowiedź na wyzwania związane z kryzysem edukacji i zerwaniem nici tradycji. P. Sosnowska odnajduje propozycję pewnego rodzaju eksperymentu myślowego: „Co [...] pozostaje po autorytecie? Arendt – trzeba pamiętać, że na własny użytek w prywatnych zapiskach – dokonuje tu eksperymentu – odpowiedzią tą jest «wprowadzanie nowych ludzi we wspólny świat»”⁷⁰. To znaczy, że odtąd sami stajemy się odpowiedzialni za świat, ponieważ w czasie ostatecznego zerwania nici tradycji pod znakiem zapytania staje klasyczna relacja pomiędzy filozofią a pedagogiką. „Myślenie poza tradycją nie jest tożsame z odwracaniem tradycyjnych relacji”⁷¹, ale dzieje się tak tylko wówczas, gdy pozostawimy fundamentalne (fikcyjne) założenia, na których edukacja może budować, działać i zmieniać się.

Podobną potrzebę zaistnienia fikcyjnych założeń, dzięki którym rozpoczyna się edukacja, zauważa P. Zamojski. „J. Rancière proponuje [...] działanie oparte na założeniach (aksjomatach), które z perspektywy krytycznej wiedzy o *status quo* są nieprawdziwe, nierzeczywiste, iluzoryczne albo – jak powiedziałby J. Habermas – kontrfaktyczne”⁷². U J. Rancière'a takim założeniem jest równość. Weryfikować równość to znaczy zacząć działać tak, jak gdyby owa równość istniała – przekonuje P. Zamojski – znaczy także „budować sieć interakcji międzyludzkich na podstawie

⁶⁷ Arendt, *Kryzys*, 228.

⁶⁸ Tamże, 230.

⁶⁹ Tamże, 229.

⁷⁰ Sosnowska, *Arendt*, 209.

⁷¹ Tamże.

⁷² Zamojski, „Od demaskacji”, 14.

tych kontrfaktycznych założeń⁷³. Działania edukacyjne podejmowane przez badacza-nauczyciela akademickiego polegają wówczas na

wprowadzeniu [...] w społeczne *status quo* tego, co nieistniejące i niemożliwe z punktu widzenia krytycznej wiedzy o świecie ludzi. Badacz zaburza zatem owo *status quo*, inicjując działania, które mogą być podjęte przez innych ludzi w bardzo różny sposób. Składa on zatem badanym propozycję wspólnego działania o określonej jakości; działania na podstawie określonych aksjomatów. Jeśli jego propozycja zostanie podjęta przez innych, te aksjomaty staną się prawdą, tj. zostaną wprowadzone w czyn, urzeczywistnią się w działaniu ludzi⁷⁴.

Równość jest założeniem, pisze P. Zamojski, to znaczy, że nie jest faktycznym twierdzeniem o tym, co istnieje. To raczej „fikcja, coś, co nie istnieje, opinia⁷⁵”, na podstawie której inicjujemy działania edukacyjne.

Innymi słowy, Rancière argumentuje, że nie powinniśmy podejmować decyzji, planować i inicjować naszych działań, bazując na wiedzy o istniejących formach nierówności. Powinniśmy raczej wychodzić od (fikcyjnego) założenia równości⁷⁶.

Myśl J. Rancière’a odczytywana w perspektywie myśli P. Zamojskiego pozwala na odnalezienie innej, nowej, pedagogicznej obietnicy filozofii – tym razem jest to obietnica dotycząca działania i codziennej praktyki, lecz – podobnie jak w przypadku obietnicy odnalezionej przez P. Sosnowską – jej źródła wypływają z myślenia, eksperymentalnego, fikcyjnego założenia równości. W następnej części artykułu zostaną opisane dwa, zupełnie różne i czasowo odległe od siebie wydarzenia edukacyjne. Oba zaistniały w sytuacjach odbierających możliwość korzystania z użytecznych narzędzi tradycyjnej edukacji, u ich podstaw legło założenie równości intelektów. Pierwsze, opisywane przez J. Rancière’a, miało miejsce blisko dwa wieki temu. Drugie wiąże się z przejściem edukacji akademickiej w zdalny tryb kształcenia.

Filozoficzno-pedagogiczna opowieść o wydarzeniu edukacyjnym z XIX wieku

W książce *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* i w wykładzie *O nauczycielach, którzy nie wiedzą* J. Rancière opowiada historię szkolnego profesora, który w latach trzydziestych XIX wieku został poproszony o nauczanie języka francuskiego flamandzkich uczniów. Jacotot nie był ignorantem, który uparł się, by bawić się w nauczyciela, a nauczycielem z wieloletnim

⁷³ Tamże, 15.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Vlieghe, Zamojski, „Towards”, 50.

⁷⁶ Tamże, 51.

doświadczeniem, i doskonale wiedział, że uczenie kogoś polega na przekazywaniu swojej wiedzy. Jednak za sprawą przypadku znalazł się w sytuacji, gdy znane metody nauczania musiały zostać odrzucone – uczniowie nie mówili po francusku, a Jacotot nie znał ojczystego języka studentów. Studenci otrzymali od nauczyciela dwujęzyczną książkę i zostali zobowiązani do samodzielnej pracy. Jacotot wręczył książkę studentom i przy pomocy tłumacza wyjaśnił, na czym miało polegać ich zadanie: „Polecił, by najpierw, wspomagając się przekładem, przeczytali połowę, intensywnie powtarzając to, czego się nauczyli, a następnie szybko przeczytali drugą połowę i napisali po francusku, co o niej myślą”⁷⁷. To niezwykle wydarzenie edukacyjne opisują J. Vlieghe i P. Zamojski:

W jedynej książce Rancière’a poświęconej edukacji to właśnie postać Josepha Jacotot, francuskiego nauczyciela z XIX wieku, jest przykładem tego, co oznacza nauczanie przy założeniu równości inteligencji. W ramach eksperymentu dostarczył on dwujęzyczne (francusko-holenderskie) wydanie *Télémaque* Fénelona, a następnie wziął w nawias swoją własną inteligencję (Rancière 1991, s. 13), aby dać studentom przestrzeń do wykorzystania ich własnej inteligencji. [...] Bez instrukcji mistrza uczniowie porównywali, powtarzali, wypróbowywali różne rzeczy, a jeśli im się nie udawało, próbowali czegoś innego, myśleli o tym, co widzieli, rozmawiali o tym i eksperymentowali, w jaki sposób mogą to wykorzystać⁷⁸.

Analizy J. Vlieghe i P. Zamojskiego pozwalają na wskazanie poszczególnych elementów, z których francuski filozof buduje niezwykle wydarzenie edukacyjne. Pierwszym jest utrata dotychczasowych, wypróbowanych narzędzi kształcenia, czyli wyjaśniania. Za drugi należy uznać abdykację „normalnego rozumu pedagogicznego”, tzn. rezygnację z założenia nierówności intelektów. Te dwa elementy zostały już opisane powyżej. Trzecim elementem stała się decentracja procesu kształcenia, który wykraczał poza model skoncentrowany na nauczycielu lub na uczniu/studentcie.

To, co wydarzyło się w klasie Jacotota, trudno jest ująć w kategoriach modelu skoncentrowanego na nauczycielu lub modelu skoncentrowanego na uczniu. W rzeczywistości oba modele to dwie strony tego samego medalu: opierają się na założeniach, które uniemożliwiają osiągnięcie równości⁷⁹.

W przypadku modelu skoncentrowanego na nauczycielu nierówność zostaje uzasadniona wiedzą edukatora i nie-wiedzą ucznia. W drugim przypadku, jak przekonuje P. Zamojski, sytuacja staje się niejasna, a przez to zaciera się jej edukacyjny charakter:

podejście skoncentrowane na uczniu wywodzi się z założenia o czystej heterogeniczności, tzn. z przekonania, że wszyscy uczniowie są skrajnie różni i nie mają ze sobą nic wspólnego. W praktyce

⁷⁷ Rancière, *O nauczycielach*, 6.

⁷⁸ Vlieghe, Piotr Zamojski, „Towards”, 51.

⁷⁹ Tamże, 51.

oznacza to, że sale lekcyjne stają się miejscami, w których wygłasza się monolog, udające dialogi, gdzie wszystko i wszędzie można powiedzieć i gdzie nie ma żadnego kryterium prawdziwości⁸⁰.

Studenci z Rancière'owskiej opowieści przyjęli postawę aktywnych uczestników procesu kształcenia, którego zasady zostały jasno określone: mieli „przyglądać się, szukać prawidłowości, domyslać się, co oznaczają poszczególne wyrazy, szukać reguł zapisu, łączenia znaków i wyrazów ze sobą itp.”⁸¹ Nauczyciel ograniczył swoją rolę „do dyscyplinowania uczniów w studiowaniu tekstu oraz pomocy w opanowywaniu wymowy. Po kilku miesiącach okazało się, że mógł się już zupełnie swobodnie porozumiewać w mowie i w piśmie ze swoimi studentami po francusku”⁸². Uczenie się przestało polegać na odtwarzaniu, ponieważ zastąpiły je obserwowanie i porównywanie, mówienie i weryfikowanie. Uczeń stał się poszukującym badaczem – nauczyciel mógł być po prostu „człowiekiem, który mówi do drugiego człowieka, opowiada historie, a autorytet sprowadza do wymiaru poetyckiego właściwego wszelkiej wymianie słów”⁸³.

Pozostaje wskazanie jeszcze jednego, ostatniego elementu wydarzenia edukacyjnego opisanego przez J. Rancière'a: jest nim książka, czyli rzecz. Pomiędzy nauczycielem i studentami została położona rzecz – dwujęzyczna książka, do której wszyscy mieli ten sam dostęp i nikt nie znajdował się w pozycji uprzywilejowania. P. Zamojski zwraca uwagę na szczególną rolę książki stanowiącej pomost w komunikacji między dwoma umysłami, nauczyciela i ucznia-studenta. „W przypadku działania edukacyjnego to rzecz położona na stole (np. książka) zrównuje ludzi i powoduje, że działają oni zgodnie z założeniem równości”⁸⁴.

Książka czyni wszystkich równymi, ponieważ każdy może ją studiować i sądzić w odniesieniu do niej. [...] Książka nikogo nie wyróżnia, jest dla wszystkich, po równo. Co więcej, położenie jej na stole jest gestem, który zakłada, że każdy może ją studiować: każdy jest inteligentny⁸⁵.

Pedagog ukazuje, że dopiero takie obdarzenie autorytetem rzeczy, która w przypadku tradycyjnych modeli skoncentrowanych na nauczycielu i uczniu schodzi na plan dalszy, prowadzi do pełnego skupienia na rzeczy, którą się studiuje. Zarówno nauczyciel, jak i student, poszukując kryterium prawdziwości, „sprawdzają swoje poglądy w odniesieniu do samej rzeczy”⁸⁶, dlatego „to nie nauczyciel decyduje o tym, czy twierdzenia ucznia są właściwe i słuszne”, a samo „nauczanie jest czymś więcej niż tylko wymianą myśli”⁸⁷.

⁸⁰ Tamże, 52.

⁸¹ Zamojski, „Pedagogika”, 25.

⁸² Tamże.

⁸³ Rancière, *O nauczycielach*, 16.

⁸⁴ Zamojski, „Pedagogika”, 25.

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ Zamojski, Vlieghe, „Towards”, 52.

⁸⁷ Tamże.

Niezwykła historia francuskiego nauczyciela, która wydarzyła się w rzeczywistości XIX-wiecznej Francji, stała się kanwą filozoficzno-pedagogicznych rozważań J. Rancière'a, teraz posłuży do ukazania współczesnej historii – dziejącej się wraz z nami w codziennej rzeczywistości polskiej akademii.

Pedagogiczno-filozoficzna opowieść o zdalnej edukacji

Wybuch pandemii, zamknięcie uczelni i przejście edukacji akademickiej w tryb zdalny stanowiły sekwencję wydarzeń nieprzewidzianych, nagłych i niepozostawiających czasu na namysł – nowa formuła kształcenia musiała rozpocząć swe działania natychmiast, poza miejscem-uniwersytetem, w nowej, wirtualnej przestrzeni edukacyjnej. Codzienna rzeczywistość akademii, jej praktyki i zadania, z którymi mierzyła się każdego kolejnego dnia, pozostały te same, co w epoce tradycyjnego (w znaczeniu: stacjonarnego) kształcenia – zmieniły się jednak założenia, bez których zdalna edukacja nie mogłaby się w ogóle rozpocząć. Edukacja w trybie online zniosła dystans pomiędzy wiedzącym nauczycielem a uczniem ignorantem, ponieważ podstawowe założenie nierówności intelektów musiało zostać zastąpione przekonaniem o równości. W przeciwnym wypadku kształcenie w przestrzeni Internetu nie mogłoby się w ogóle rozpocząć. Ścisła relacja pomiędzy edukacją, autorytetem „wiedzącego nauczyciela” i wyjaśniającym świat nauczaniem bezsprzecznie uległa zakłóceniu: znikła realna obecność nauczyciela, a nauczanie zostało zastąpione samodzielną pracą studentów, co nieuchronnie wiązało się z koniecznością przyjęcia odmiennego założenia. Wkroczenie w przestrzeń wirtualnego nauczania wymagało bowiem przynajmniej podstawowych kompetencji cyfrowych, a żeby niewiedzący wykonał zadanie, które poleca mu nauczyciel, „trzeba już, żeby rozumiał, co nauczyciel do niego mówi”⁸⁸. Zwrócenie się do studentów w inny sposób – nie od strony niewiedzy, którą należało rozjaśniać wiedzą oświeconych, ale od strony wiedzy stanowiącej fundament do nabywania kolejnych umiejętności – było urzeczywistnieniem równości w działaniu ludzi.

Szybko okazało się, że wraz z brakiem miejsca-uniwersytetu oraz dobrze znanych i wypróbowanych metod pracy zmianie ulega cały sposób rozumienia edukacji. Studiowanie odbywa się w miejscach różnych, czasami zupełnie nieprzystosowanych do celu kształcenia. Oczywiście w dalszym ciągu to nauczyciel kieruje procesem uczenia, motywuje, dyscyplinuje, a w końcu także ocenia postępy, ale wyjaśnianie w znacznej mierze zostaje zastąpione samodzielną pracą studentów. W pierwszym etapie zdalnej edukacji praca studentów była niemal całkowicie samodzielna: polegała na odnajdowaniu tekstów, czytaniu, analizowaniu, wykonywaniu zadań i odsyłaniu opracowanych odpowiedzi. Prawda, że w drugim etapie wirtualnego kształcenia

⁸⁸ Rancière, *O nauczycielach*, 13.

zajęcia miały charakter synchroniczny, lecz powrót do tradycyjnych metod pracy akademickiej w dalszym ciągu uniemożliwiał brak miejsca-universytetu oraz realnej obecności nauczyciela-wykładowcy. Taka edukacja wymaga „przygotowania innego rodzaju materiałów, innego sposobu współpracy oraz zupełnie innych sposobów oceniania, które utrudnia brak bezpośredniego obserwowania reakcji studentów i ich bieżącej pracy”⁸⁹. Wyjaśniający nauczyciel, który dotąd sprawował pełną kontrolę nad całym procesem kształcenia, został zastąpiony wykładowcą inicjującym spotkania-wydarzenia edukacyjne. Jego rola polegała na wspomaganiu samodzielnego zdobywania wiedzy przez studentów, co oznaczało zmianę wstępnego założenia: nauczyciel zwracał się do uczniów, zakładając ich zaangażowanie we wspólną pracę, uczciwość w wypełnianiu zadań. Anna Janus zauważa, że „najważniejszym elementem zdalnego kształcenia jest wzajemne zrozumienie pomiędzy studentem a wykładowcą”⁹⁰, choć w tym miejscu należy zapytać: czy nie było ono także niezbędne w tradycyjnej edukacji sprzed pandemii? W pierwszej (i jak dotąd jedynej) książce, w której pedagogzy-praktycy analizują zdalne kształcenie akademickie w czasach zdalnego nauczania, znajdują się refleksje z pierwszych dni, a raczej pierwszego etapu wirtualnej edukacji akademickiej: „Metoda ta pozwala studentom na uczenie się w dowolnie wybranym przez nich czasie i sprawdza się w przypadku, gdy studenci chcą i potrafią zdobywać wiedzę samodzielnie. Epidemia zmobilizowała do aktywności obie strony”⁹¹.

Proces kształcenia przeniesiony do przestrzeni Internetu nie mógł dłużej działać według zasad znanych modeli centrystycznych – nie koncentrował się ani na nauczycielu, ani też na studencie. Ciężar pracy odbywającej się w Internecie sprawiał, że, tak jak ukazywał P. Zamojski, autorytetem została obdarzona rzecz. Z jednej strony uwaga skupiała się wokół rzeczy codziennego użytku – laptopa, telefonu, komputera – to one zostały postawione pomiędzy nauczycielami i studentami, dzięki czemu prowadzono zajęcia, odnajdowano i czytano teksty, odsyłano polecenia oraz zadania. Jednak nie te użyteczne w pracy rzeczy zostały obdarzone autorytetem; w przypadku Jacotota i flamandzkich studentów pomostem pomiędzy dwoma umysłami, nauczyciela i studenta, była rzecz-książka, w epoce zdalnej edukacji stał się nim dowolny tekst kultury, rozwiązywany problem, frapujące pytanie. Z drugiej strony brak naturalnej wspólnoty komunikacyjnej został zrównoważony zawiązaniem wspólnoty tworzonej przez ludzi spajanych tym samym pragnieniem, gdy nauczyciele i studenci byli gotowi do podjęcia ryzyka, eksperymentu, poszukiwania nowych rozwiązań zaistniałego problemu. „Przejdźcie na zdalne nauczanie

⁸⁹ Anna Janus, „Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń”. W: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś (Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2020), 20.

⁹⁰ Janus, „Refleksje”, 22.

⁹¹ Tamże, 19.

nie oznacza przeniesienia form pracy dydaktycznej z rzeczywistości do świata wirtualnego⁹², podkreśla A. Janus. Z tego powodu

wymaga stałego weryfikowania ustalonych wcześniej celów oraz jakości kontaktów ze studentami. Trzeba umieć konstruować czytelne i szczegółowe instrukcje do zadań, dobrze dobierać formy i organizację zajęć on-line do celów, czyli weryfikować podejmowane decyzje o tym, jakie elementy mają po sobie następować, jak wizualizować treści, w jakiej kolejności, czy włączać zadania grupowe lub indywidualne itp.⁹³

Powyższe refleksje pisane już w pierwszym etapie pandemii stanowią świadectwo niezwykle ważnej, sygnalizowanej w artykule zdolności do podejmowania działań wykraczających poza dotychczasowe sposoby praktykowania edukacji. Tradycyjna edukacja budowana na założeniu nierówności, postępującej za nią nieufności wobec uczciwości, kompetencji i wiedzy ucznia-studenta może trwać pomimo znamion jej wyczerpania – lecz pytanie o to, „co jest przedmiotem zachowania?”, w znacznej mierze dotyczy codziennej praktyki akademickiej, rzeczywistości, o którą należy się upominać, by edukacja mogła spełniać swoją funkcję – chronienia i odnawiania świata.

Konkluzje

W niniejszych rozważaniach została podjęta próba odnalezienia teoretycznych uzasadnień konserwatywnej perspektywy myślenia o edukacji akademickiej. „Niewykonalne zadanie nakreślenia granic i sensu myśli konserwatywnej⁹⁴ uległo wprawdzie znacznemu zawężeniu, jednak biorąc pod uwagę, że „konserwatyzm przejawia się nie tyle w uniwersalnych zasadach, ile w wymykających się wszelkiej teorii i trudno uchwytnych jakościach⁹⁵, nie mogło doprowadzić do wskazania na określoną koncepcję pedagogiczną lub projekt edukacyjny. Ukazywana w artykule relacyjność idei konserwatyizmu nie jest jednak okolicznością dyskredytującą⁹⁶, o ile realizacja jego podstawowego postulatu, jaki stanowi obrona istniejącej rzeczywistości przed konstrukcjami, „które jakkolwiek same pozbawione realności, mogą stanowić skuteczne narzędzie unicestwiania tego, co realne⁹⁷, sama nie przerodzi się w program unicestwiania myślenia. Dlatego w centrum konserwatywnej perspektywy namysłu nad edukacją postawiono myślenie, znajdujące się

⁹² Tamże, 20.

⁹³ Tamże, 22.

⁹⁴ Legutko, *Trzy*.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tamże.

w ciągłym ruchu pomiędzy troską o chronienie i zachowanie świata przed niszczącym wpływem czasu i naporem młodych pokoleń a koniecznością odnawiania przez nowych przybyszów.

Ukazane w artykule pedagogiczne obietnice filozofii wyraźnie koncentrują się wokół myślenia pozwalającego na poczynienie fundamentalnych dla edukacji założeń. Pierwsze odnosi się do autorytetu „dającego światu trwałość i stabilność”, zaś drugie do równości wszystkich uczestników wydarzenia edukacyjnego. Dlatego edukację opisano jako szczególny rodzaj działalności człowieka, w którym niezbędny staje się specyficzny rodzaj myślenia budowanego na obietnicy, eksperymencie i fikcyjnym założeniu, a nie racjonalnej wiedzy o tym, jaki jest świat. Paradoksalnie to właśnie (fikcyjne) przekonania pozwalają na podejmowanie działań mających na celu obronę rzeczywistości. W nich kryje się istota pedagogicznej obietnicy filozofii, czyniącej edukację zdolną do myślenia i działania w czasach, gdy zamilkła tradycja, zanikły autorytety, a kształcenie staje się wielkim projektem zorientowanym na efektywność rozumianą w sposób zupełnie dowolny, najczęściej jako samo-rozwoj lub sukces rynkowy. H. Arendt i P. Sosnowska przekonują, że zerwanie nici tradycji nie oznacza odwrócenia lub zakwestionowania tradycyjnych odpowiedzi. Jest zupełnie odwrotnie – zamilknięcie tradycji przynosi szansę na „dotarcie do niezdiscyplinowanej tradycją przeszłości”⁹⁸, która zyskuje zdolność przemawiania nowym językiem do wyobraźni młodych pokoleń. Stąd też wynika niejednoznaczność odpowiedzi na pytanie o to, co jest przedmiotem zachowania. Przyjęcie odpowiedzialności za świat nigdy nie zwolni nas z konieczności ponawiania tego samego pytania w odniesieniu do coraz to nowszego świata.

S t r e s z c z e n i e: Celem artykułu jest ukazanie granic i sensu myśli konserwatywnej w epoce końca tradycyjnej edukacji. Przybliżone zostaje znaczenie pojęcia autorytetu, który w edukacji oznacza odpowiedzialność za świat. Ukazano różnicę pomiędzy nauczaniem wyjaśniającym a kształceniem budowanym na zaufaniu do intelektualnych zdolności ucznia/studenta. Kryzys wywołany przejściem edukacji akademickiej w zdalny tryb kształcenia umożliwia, jako moment sprzyjający, stawianie podstawowego dla konserwatywnej perspektywy edukacji pytania: „Co jest przedmiotem zachowania (*conservatio*)?”. W zmieniającej się rzeczywistości nauczanie i uczenie staje się wydarzeniem mającym na celu intelektualną emancypację zachodzącą po obu stronach procesu kształcenia. Teoretyczną ramę rozważań budują filozoficzne koncepcje Hannah Arendt, Jacques’a Rancière’a w recepcji polskich pedagogów: Pauliny Sosnowskiej i Piotra Zamojskiego.

S ł o w a k l u c z o w e: Hannah Arendt, Jacques Rancière, edukacja akademicka, edukacja tradycyjna, autorytet, tradycja, perspektywa konserwatywna

⁹⁸ Sosnowska, *Arendt*, 200.

Bibliografia

- Arendt, Hannah. „Co to jest autorytet”. W: Hannah Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, 108–173. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2011.
- Arendt, Hannah. „Kryzys edukacji”. W: Hannah Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, 111–236. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2011.
- Arendt, Hannah. „Tradycja a epoka Nowożytna”. W: *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, 23–48. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2011.
- Czerepaniak-Walczak Maria. „Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego”. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 1 (19) (2016): 11–22.
- Folkierska, Andrea. „Czy pedagogika może być nie-normatywna?”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (2001): 33–44.
- Folkierska, Andrea. *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1990.
- Folkierska, Andrea. „Warunki możliwości krytycznego myślenia uczniów”. *Ethos* 75 (2006): 117–126.
- Janus, Anna. „Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń”. W: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. Jakub J. Czarkowski, Mariusz Malinowski, Marcin Strzelec, Maciej Tanaś, 15–25. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2020.
- Kwaśnica, Robert. *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2014.
- Legutko, Ryszard. *Trzy konserwatyzmy*, <https://www.omp.org.pl/artukul.php?artykul=31>, [dostęp: 16.03.2022].
- Rancière, Jacques. *The Ignorant Schoolmaster Five Lessons in Intellectual Emancipation*. California: Stanford University Press, 1991.
- Rancière, Jacques. *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, tłum. Piotr Laskowski, Poznań: Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, 2020.
- Sztompka, Piotr. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012.
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Vlieghe, Joris, Zamojski, Piotr. „Towards an Ontology of Teaching. Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World”. *Contemporary Philosophies and Theories in Education* 11 (2019): 11–28.
- Witkowski, Lech. „Autorytet i wartości u stóp”. *ER(R)GO. Teoria–Literatura–Kultura* 1 (26) (2013): 44–69.
- Witkowski, Lech. „Autorytet w kręgu zabobonów: trzydzieści trzy podręcznikowe i obiegowe przekłamania w sprawie pojmowania autorytetu dla pedagogiki”. *Studia z Teorii Wychowania* 8 (2011): 7–35.
- Zamojski, Piotr. „Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych”. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 67 (3) (2014): 7–22.
- Zamojski, Piotr. „Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei”. *Parezja* 1 (2019): 12–29.
- Zamojski, Piotr. „Utrzymywanie się w żywiole myślenia jako zadanie pedagogiki”. *Filozoficzne Problemy Edukacji* 3 (2020): 61–74.