

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

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: archackamagda@gmail.com

Wiedza, nauczanie i uczenie się w epoce końca tradycyjnej edukacji akademickiej

https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_01ma

Streszczenie: Celem artykułu jest scharakteryzowanie zjawiska końca tradycyjnej edukacji akademickiej i ukazanie potrzeby ponownego stawiania pytań o istotę wiedzy, uczenia się i nauczania w epoce kryzysu spowodowanego przejściem w wirtualny tryb kształcenia. Przybliżone zostaje znaczenie pojęcia autorytetu, który w edukacji oznacza troskę o ludzi i 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 ukazuje jako moment sprzyjający redefinicji roli nauczyciela. W zmieniającej się rzeczywistości nauczanie i uczenie staje się wydarzeniem mającym na celu intelektualną emancypację zachodzącą po obu stronach procesu kształcenia. W rozważaniach odwołano się do filozoficznych koncepcji Hannah Arendt, Martina Heideggera, Jacquesa Rancière'a.

Słowa kluczowe: Hannah Arendt, Martin Heidegger, Jacques Rancière, edukacja akademicka, edukacja tradycyjna, autorytet, tradycja, emancypacja

* Magdalena Archacka – doktor nauk społecznych, pedagoga, specjalizuje się w filozofii edukacji. Studia pedagogiczne i doktoranckie ukończyła w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, tam też obroniła pracę doktorską pod tytułem „Praktyki władzy, wolności i oporu we współczesnej polskiej szkole”. Doświadczenie zawodowe zdobywała w Akademii Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej, na Uniwersytecie Śląskim i Uczelni Korczaka w Katowicach. Interesuje się filozofią, pedagogiką konserwatywną i krytyczną. W publikowanych artykułach podejmuje problemy współczesnej polskiej edukacji szkolnej, zadaje pytania o warunki możliwości trwania i rozwoju kształcenia akademickiego w dobie nowych technologii, ukazuje potrzebę namysłu nad kondycją człowieka w epoce triumfu nauki i techniki.

Ogólnym celem artykułu jest scharakteryzowanie zjawiska końca tradycyjnej edukacji oraz otwarcie przestrzeni do stawiania pytań pojawiających się wraz z momentem kryzysu spowodowanego rozwojem nowych technologii, wybuchem pandemii i przejściem w zdalny tryb kształcenia. Pytania te brzmią: co to znaczy wiedzieć, nauczać i uczyć się? Poszukiwania odpowiedzi będą prowadzone tropem wyznaczanym przez filozoficzne refleksje Martina Heideggera, Hannah Arendt i Jacquesa Rancière'a.

Przyjęliśmy, że charakter tradycyjnego kształcenia akademickiego ujawnia się w trzech obszarach. Pierwszy z nich określa uczestnictwo w hierarchicznej wspólnocie budowanej w oparciu o autorytet wiedzącego nauczyciela¹. Drugi dotyczy dominujących w dydaktyce szkoły wyższej, transmisyjnych metod kształcenia, które za J. Rancière, będą określane jako wyjaśniające². Trzecim obszarem jest realne usytuowanie w miejscu kształtującym oba rodzaje praktyk, co wiąże się z przekonaniem o istnieniu jednego, uniwersalnego sposobu nauczania i uczenia się. Zarówno kształcenie prowadzone na uniwersytecie, jak i jego *alter ego* przeniesione w przestrzeń Internetu, mogą być scharakteryzowane jako tradycyjne, ponieważ opierają się na tych samych fundamentach: przekonaniu o trwałości i niezmienności idei uniwersytetu oraz autorytecie objaśniającego świat nauczyciela. Pisanie o końcu tradycyjnej edukacji wymaga wytłumaczenia pojęcia końca. W tym celu należy zwrócić się ku filozoficznej myśli M. Heideggera i H. Arendt.

Współczesną epokę M. Heidegger określa jako czas panowania nauki i techniki, albo inaczej, spełnionej metafizyki³. Metafizyka dokonuje spełnienia w technicznym odkrywaniu świata nastawionym na instrumentalne myślenie i celowościowe działania prowadzące do panowania nad światem i człowiekiem. „Podstawowym prawem zachowania człowieka stała się kalkulacja”⁴, a sposobem na odkrywanie jest technika, „z pomocą której człowiek urządza się w świecie w różny sposób poddając go obróbce”⁵. Koniec postrzegany z charakteryzującej współczesnego człowieka, technicznej perspektywy, ujawnia się jako brak dalszego ciągu lub doprowadzenie do ostatecznego efektu znajdującego się w pobliżu doskonałości⁶. Technicznie organizowany i rozumiany świat życia człowieka wymaga natychmiastowego urządzenia się „na nowo”, co sprawia, że każde „nowe” zachowuje „dotychczasowy styl” myślenia. M. Heidegger

¹ Pojęcie to zostało wywiedzione od Jacquesa Rancière'a, który tłumaczy różnicę pomiędzy „nauczycielami, którzy nie wiedzą” i tymi, którzy myślą i postępują zgodnie z założeniami „normalnego rozumu pedagogicznego” (J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, California 1991; J. Rancière, *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, tłum. P. Laskowski, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2020).

² Tamże.

³ M. Heidegger, *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, [w:] *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, tłum. K. Michalski, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1976.

⁴ M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii*, tłum. B. Baran i J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996, s. 118.

⁵ M. Heidegger, *Koniec filozofii...*, s. 11.

⁶ Por. tamże, s. 10.

ukazuje inną możliwość rozumienia końca i tłumaczy: „(K)oniec jako doświadczenie jest skupieniem w najbardziej skrajnych możliwościach. Możliwości te podejmujemy zbyt wąsko, oczekując jedynie rozwoju nowych filozofii dotychczasowego stylu”⁷.

Dla M. Heideggera koniec nie jest brakiem dalszego ciągu, ale tym rodzajem skupienia, które określa dopełnienie, ostateczne ugruntowanie, a w konsekwencji, trwanie i niepodzielne panowanie. Takie rozumienia końca odnajdujemy także u H. Arendt. Filozofka podejmuje namysł nad edukacją znajdującą się w kryzysie spowodowanym końcem tradycji zachodniego myślenia i 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”⁸. Jakikolwiek próby „urzeczywistnienia” 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”⁹. W odniesieniu do myśli M. Heideggera i H. Arendt jasne staje się, że pisanie o końcu tradycyjnej edukacji akademickiej nie rozpoczyna się od ogłoszenia jej śmierci i rozpoczęcia poszukiwań nowych idei. Jest to raczej rodzaj konstatacji momentu sprzyjającego stawianiu pytań i skłaniającego do podjęcia najprostszych działań. Moment ten można opisać słowami 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 wysłała 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”¹⁰.

Rozważania rozpoczynają się od omówienia roli autorytetu w koncepcji H. Arendt. Następnie zostanie ukazana różnica pomiędzy edukacją wyjaśniającą opartą na założeniu o nierówności intelektów, a kształceniem prowadzącym do intelektualnej emancypacji. W kolejnej części wywodu przybliżymy inne niż wyjaśnianie rozumienie procesu kształcenia, a edukacja zostanie opisana jako wydarzenie, tj. spotkanie ludzi gromadzących się wokół zajmującego ich problemu. Taki rodzaj kształcenia staje się możliwy niezależnie od miejsca, w którym się odbywa. W ostatnim etapie rozważań, pytania o edukację akademickiej zostaną ponownie postawione i odniesione do filozoficznej myśli H. Arendt, J. Rancière’a i M. Heideggera. Zgodnie z zapowiedzią, próba scharakteryzowania zjawiska tradycyjnej edukacji rozpoczyna się od rekonstrukcji pojęcia autorytetu w koncepcji H. Arendt.

⁷ Tamże, s. 11.

⁸ H. Arendt, *Tradycja a epoka nowożytna*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 23.

⁹ Tamże, s. 24.

¹⁰ Tamże.

Autorytet w edukacji i autorytarne praktyki kształcenia akademickiego

W eseju *Kryzys edukacji* H. Arendt zauważa, że „konserwatyzm, w sensie zachowawczości, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym”¹¹. Filozofka argumentuje, że edukacja „z samej natury nie może wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet ani nie spaja tradycja”¹². Arendtowski autorytet opiera się, „niczym na kamieniu węgielnym, na jakimś ustanowieniu mającym miejsce w przeszłości – daje światu trwałość i stabilność, których ludzie potrzebują właśnie dlatego, że są istotami śmiertelnymi, najbardziej niestałymi i kruchymi ze wszystkich”¹³. Jego zanik równa się ze zrujnowaniem podstaw świata, który od tej pory zaczyna dryfować w nieznanym sobie kierunku, co w konsekwencji prowadzi do utraty zdolności budowania, chronienia i otaczania troską świata oraz zamieszkujących go ludzi. Arendtowskie rozumienie autorytetu zakłada posłuszeństwo i hierarchię, ale wyklucza jakiegokolwiek zewnętrzne środki przymusu¹⁴. Autorytet jest przeciwieństwem autorytaryzmu, przejawiającego się dążeniem do „podporządkowania innych, afirmacją nadzorowania i dominacją nad dostępnymi obszarami jednostkowego i zbiorowego życia”¹⁵. 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 nie dających 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”¹⁶. Należy jednak zauważyć, że tradycyjna edukacja w żaden sposób nie podważa oligarchicznego systemu opierającego się na nierówności, a raczej wzmacnia go argumentami „naukowymi”, wskazując na związek „urodzenia” i pochodzenia ucznia/studenta z możliwością uzyskania wysokich osiągnięć, tj. ocen, co za chwilę zostanie ukazane na przykładzie badań podjętych w przestrzeni akademii¹⁷. W tak konstruowanym systemie kształcenia znaczenie pojęcia autorytetu zostaje zagubione i zapomniane, a on sam zmienia się w autorytarny system relacji społecznych. Uniwersytet budowany na zewnętrznym

¹¹ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń i W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 231.

¹² Tamże, s. 234.

¹³ H. Arendt, *Co to jest autorytet*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, dz.cyt., s. 113.

¹⁴ Por. tamże, s. 110.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 19, s. 13.

¹⁶ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, dz.cyt., s. 218.

¹⁷ M. Mikut, *Z jakich źródeł wiedzy korzysta student pedagogiki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2(22), s. 106.

przymusie i kontroli (ewaluacji studentów, wykładowców i jednostek uczelnianych, czasopism naukowych), wytwarza własną kulturę, opierającą się na „istnieniu hierarchicznych systemów i obecności małej elity zbiorowych podmiotów działania (...), które przypisują całej reszcie zbiorowości status pierwotnych podmiotów działania. Sprzyja to reprodukowaniu struktury społecznej i pogłębianiu dystansu między elitami i tą częścią zbiorowości, która nie ma szans”¹⁸.

Należy zaznaczyć, że pozycja ucznia i studenta, nie wynika z prostego faktu istnienia hierarchii w instytucji zajmującej się kształceniem dzieci lub dorosłych – u jej podstaw leży przekonanie o „naturalnej” nierówności pomiędzy tymi, którzy pozostają depozytariuszami wiedzy a ignorantami. Uczniowie i studenci zajmują „pozycje analfabetów, niecywilizowanych ignorantów, którzy są niegodni zaufania”¹⁹. Zadaniem stojącym przed studentem-ignorantem jest zapomnienie i rezygnacja z wiedzy o świecie, w którym wzrastał²⁰ i własnej tożsamości²¹ o tyle, o ile jego habitus nie odpowiada najpierw elitarnej wizji akademii, a potem wzorcowi wykształconego człowieka, dla którego miarą sukcesu jest rynek. Dlatego „student musi być, wydobywany z mroków ciemnoty, zmuszany do zaliczania, pacyfikowany, modelowany, izolowany od wykładowców, zasypywany lekturami. Student nasiąka wiedzą i spowiada się z niej w zaliczeniach trwających w nieskończoność, a jeśli nie ma efektów, jest wyrzucany”²².

Kontroli i ocenie podlegają także źródła, z których korzysta w całym, wieloletnim procesie kształcenia. Robert Kwaśnica zauważa, że tak kształtowany autorytarny system edukacji najwyraźniej ujawnia się w dwóch obszarach. Pierwszy wiąże się z przekonaniem o tym, że istnieje jedna, fundamentalna prawda o świecie i tego, że można wskazać grupę ludzi, którzy są w jej posiadaniu. Drugi „uwidacznia się w konstruowaniu znaczeń w umysłach za pomocą mechanizmów manipulacji symbolicznej, w narzucaniu wartości, pozytywnym ocenianiu tego, co jest zgodne z *jedyną prawdą*”²³. Autorytarny model władzy w instytucjach edukacji prowadzi do określania kanonu „wartościowych” lektur, a ostatecznie tylko nauczyciel i wykładowca są w stanie ocenić, co można uznać za „prawdziwą” i wiarygodną wiedzę – a co już nią nie jest. Dlatego drobiazgowym badaniom należy poddać nie tylko wiedzę studenta, ale także źródła, z których korzysta w procesie uczenia się. Negatywnej ocenie podlega praca studentów, którzy „sięgają głównie do tekstów polecanych przez nauczycieli akademickich,

¹⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Autorytaryzm akademicki...*, dz.cyt., s. 15.

¹⁹ P. Zamojski, *Cultural codes and education in Poland – a plea for a new educational imaginary*, „Policy Futures in Education” 2018, nr 16/4, s. 420.

²⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całożyciowej czy salon profesora Higinsa? Perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 1, s. 84.

²¹ Tamże, s. 86.

²² J. Jendza, *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2017, t. 18, s. 41.

²³ R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

lub notatek koleżanek i kolegów”²⁴, albo „korzystają z gotowych opracowań niewiadomego autorstwa, o wątpliwej jakości, zawierającej często niepotwierdzone informacje, nieposiadającej opisu bibliograficznego, a korzystanie z nich nie wymaga większego wysiłku intelektualnego, ponieważ polega na pracy typu kopiuj-wklej”²⁵. Badania nad źródłami wiedzy studentów pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że jedynie niewielka i, jak się okazuje, elitarna część studentów, wyróżniających się wyższą średnią ocen i „lepszymi” habitusem (wyższe wykształcenie matki), przyjmuje inne, oczekiwane przez wykładowcę strategie uczenia się i wykonywania poleconych zadań²⁶.

Już na tym poziomie rozważań pojawiają się nowe pytania. Pierwsze dotyczy masowego kształcenia akademickiego, które przez ostatnie dwa lata funkcjonowało w trybie zdalnym. Staje się niezrozumiałe, w jaki sposób większość „niesamodzielnych” i pozbawionych kompetencji krytycznych studentów była w stanie uzyskać pozytywne oceny i sprostać wyzwaniom edukacji online?

Drugie pytanie, pozornie stawia przed sobą cel wyłącznie teoretycznych rozważań i dotyczy rozumienia roli autorytetu w edukacji: co stało się z autorytetem rozumianym jako chronienie, troska i odpowiedzialność? Lech Witkowski odpowiada na pytanie dlaczego autorytet przestaje być rozumiany w sposób, który za H. Arendt nazywamy źródłowym i podkreśla, że zagubieniu ulegają dwa najważniejsze, istotowe elementy: dawanie do myślenia i samodzielność:

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 samodzielności²⁷.

W tradycyjnej edukacji akademickiej myślenie zostało zastąpione odtwarzaniem, zabrakło także zaproszenia do samodzielności. Kryteria, dzięki którym autorytet w edukacji można byłoby odróżnić od przejawów autorytaryzmu, zostały zagubione i zapomniane. Aby zrozumieć, co stało się z myśleniem i samodzielnością, należy najpierw powrócić do pytania, które pozostało bez odpowiedzi: jak to się stało, że niesamodzielni studenci-ignoranci, uczniowie pozbawieni kompetencji krytycznych byli w stanie sprostać wyzwaniom zdalnej edukacji? Podejmując próbę poszukiwania odpowiedzi zwrócimy się do myśli J. Rancière’a.

²⁴ M. Mikut, *Z jakich źródeł wiedzy...*, dz.cyt., s. 107.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 109.

²⁷ L. Witkowski, *Autorytet i wartości u stóp*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura” 2013, nr 1(26), s. 44.

Czy niewiedzący może sam zrozumieć? Wyjaśnianie świata vs budzenie myślenia

Jacques Rancière ukazuje relację pomiędzy autorytetem nauczyciela a wyjaśniającym nauczaniem. Tłumacząc, czym jest wyjaśnianie, 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, które się nawzajem odgadują, a z drugiej strony – systematyczna inteligencja tych, którzy ujmują rzeczy we właściwych im relacjach”²⁸. To znaczy, że po jednej stronie znajdują się tacy ludzie, jak „dzieci i prostaczowie”²⁹, dla których charakterystyczne jest dzielenie się opowieścią – a po drugiej istoty racjonalne, rozumiejące i zdolne do naukowego wyjaśniania świata. Zadaniem wyjaśniającego nauczyciela jest dysponowanie wiedzą poprzez ustanawianie czasu, w jakim niewiedzący uczniowie są w stanie przyswoić określone informacje. Wyjaśnianie zawsze zakłada podstawową niewiedzę i niekompetencję oraz nietrafność i nieskuteczność wszystkich dotychczasowych sposobów interpretowania i rozumienia, jakich człowiek używał „ucząc się tłumaczyć znaki otrzymywane ze świata i od innych istot mówiących”³⁰. Zapomnienie o tym, czego się już nauczyło i jak rozpoznawało się świat, staje się początkiem edukacji. Nauczyciel wyjaśniający ma:

Odsłaniać rzeczy, odnosić powierzchnię do jej głębokich źródeł, wynosić te źródła na powierzchnię – do tego nie trzeba po prostu czasu, musi to być pewien porządek czasu. Zasłona podnosi się stopniowo, podług zdolności, jakie można przypisać umysłowi dziecka lub prostaczka na tym lub innym etapie³¹.

Uprzywilejowana pozycja nauczyciela wynika z wstępnego założenia, że „niewiedzący nie może sam zrozumieć”³², dlatego niezbędne jest rozpoczęcie całego procesu wyjaśniania, który właściwie nie miałby końca, gdyby nie zatrzymanie przez sprawującego władzę nauczyciela.

Wyjaśnianiu towarzyszy zazwyczaj wyjaśnianie wyjaśniana. Potrzebne są książki, które objaśnia niewiedzącemu wiedzę, którą ma posiadać. Ale te wyjaśnienia są zazwyczaj niewystarczające: potrzebni są więc nauczyciele, którzy objaśniają niewiedzącym książki objaśniające im wiedzę. Potrzebne są wyjaśnienia, aby ci, którzy nie wiedzą, zrozumieli wyjaśnienia pozwalające im zrozumieć³³.

Taki sposób rozumienia roli nauczyciela nie jest charakterystyczny wyłącznie dla pedagogiki autorytarnej. Wyjaśnianie nie jest bowiem metodą, ale paradygmatem

²⁸ J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 10.

²⁹ Por. tamże, s. 11.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 11.

³² Tamże, s. 13.

³³ Tamże, s. 9.

funkcjonowania współczesnego społeczeństwa porządkowanego przez ideę postępu³⁴, która nie odnosi się już do żadnej innej podstawy poza samą sobą, to znaczy „nie odsyła do suwerena lub Boga”³⁵, a tym bardziej do Arendtowsko rozumianego autorytetu.

Rancière pokazuje, że wyjaśnianie, stając się celem samym w sobie, nie potrzebuje dodatkowych uprawomocnień. Filozoficzna refleksja otwiera przestrzeń namysłu nad dydaktyką akademicką, której charakter, zasadniczo zawsze pozostawał wyjaśniający, narracyjny i transmisyjny. Współczesna badaczka, Diana Laurillard zauważa, że akademicy znajdujący się pod presją wymagań związanych zarówno tradycyjnym kształceniem, jak i koniecznością sięgania po coraz to nowe technologie, nie zdołali wykształcić innego sposobu nauczania. Pedagożka podkreśla historyczny aspekt kształtowania edukacji wyższej, a jednocześnie, poszukując możliwości zmiany, wskazuje określone techniki i narzędzia przekształcające monolog nauczyciela we wspólną, twórczą pracę. Badaczka zadaje pytanie, które na gruncie pedagogiki konserwatywnej brzmi obrazoburczo:

Dlaczego nie odrzucimy wykładów, jako metody nauczania? Jeśli zapomnimy o ośmiuset latach legitymizującej je uniwersyteckiej tradycji i wyobrazimy sobie, że od nowa mierzymy się z problemem, w jaki sposób najlepiej umożliwić dużemu procentowi populacji zrozumienie trudnych i złożonych idei, wątpię, czy najbardziej oczywistym rozwiązaniem, które przychodzi na myśl jest wykład³⁶.

Dla D. Laurillard wykład jest paradygmatycznym przykładem transmisyjnych metod nauczania, tych samych, których istotę J. Rancière odkrywa jako wyjaśnianie. Warto pamiętać, że u filozofa proces wyjaśniania zawsze pozostaje niepełny i nieskończony – pojawiają się kolejne komentarze, podręczniki, inspirujące lektury, których zadaniem jest wyjaśnianie wyjaśniania. Pojęcie wyjaśniania pojawia się także w filozoficznej myśli M. Heideggera, który zauważa, że wszystko, co wygląda na pracę badawczą i wydaje się odkrywaniem nowych idei, ostatecznie zostaje sprowadzone do „wymogu jakiejś przewodniej perspektywy”. Wyjaśnianie pozostaje więc porządkowaniem i organizowaniem w taki sposób, by każde odkrycie odnosiło się do obszaru innych, znanych interpretacji problemu lub zjawiska. Dlatego „najbardziej prowizoryczne zaszerogowanie i włączenie znalezisk w obręb czegoś już znalezionego jest wyjaśnianiem”³⁷. Ten związek wszystkich wyjaśniających źródeł wiedzy zawsze tworzy wewnętrzny świat – wykład odsyła do podręcznika odsyłającego do „inspirujących lektur”, a te zostają opatrzone wyjaśnieniami komentatorów. Podążając za refleksjami D. Laurillard, po to, by ukazać możliwości i ograniczenia metod nauczania, nazwanych tu wyjaśniającymi, wyobraźmy sobie dwie, różne grupy studentów.

³⁴ Tamże, s. 20.

³⁵ Tamże, s. 16.

³⁶ D. Laurillard, *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologie*, Routledge, London 1993, s. 93.

³⁷ M. Heidegger, *Przyczyunki do...*, dz.cyt., s. 145–146.

Pierwsza składa się z osób o zbliżonym poziomie wiedzy na dany temat oraz zainteresowaniach, które stały się powodem planowanego wydarzenia. Spotkanie jest prowadzone w formie wykładowej, gdzie nauczyciel-mistrz omawia i komentuje teksty kultury, pozostawiając przestrzeń zadawania pytań i dyskusji. Dla drugiej, nieporównywalnie liczniejszej grupy, motywacji do spotkania może być nieskończenie wiele: poczucie obowiązku, pragnienie zdobycia wiedzy, informacji, kompetencji, dyplomu, zaliczenia. Wykładowca nie wie nic o zgromadzonych w auli ludziach. Reasumując, można powiedzieć, że czym innym są prowadzone w formie wykładu Seminaria Heideggerowskie, organizowane jako spotkanie kilkunastu pasjonatów, studiujących tekst *Przyczyneków do filozofii* – a czym innym wykład na temat historii wychowania odbywający się w sali uniwersyteckiej/Internecie w piątkowy wieczór. Tak, jak M. Heidegger nie wypowiada się „przeciwko nauce”³⁸, a J. Rancière nie twierdzi, że niezgoda na brak równości w edukacji ma prowadzić do dezawuowania idei szkoły³⁹, tak D. Laurillard nie namawia do zaniechania czytania „inspirujących lektur” i zamknięcia auli wykładowych. Badaczka realnie ocenia ich efektywność w masowym, publicznym systemie kształcenia akademickiego. W gruncie rzeczy, to nie wykład, ani inne narracyjne, transmisyjne metody nauczania są złe, podobnie jak problemem wcale nie jest ich bezsprzeczna nadreprezentacja w dydaktyce akademickiej. Problemem jest myślenie w kategoriach normalnego rozumu pedagogicznego, gdzie cała edukacja ujawnia się jako wielka przestrzeń nieskończonego wyjaśniania. Dopiero zamknięcie uniwersytetu i realne zniknięcie nauczyciela sprawiło, że edukacja akademicka nie mogła dłużej polegać na wyjaśnianiu. Wiązała się raczej z nieuchronnością zwrócenia się do studentów w inny sposób – nie od strony niewiedzy, którą należało rozjaśniać wiedzą oświeconych – ale od strony wiedzy stanowiącej fundament do nabycia kolejnych umiejętności.

Rancière opowiada historię nauczyciela, który został postawiony przez wyzwaniem uczenia języka francuskiego flamandzkich studentów⁴⁰. Joseph Jacotot był doświadczonym nauczycielem, gotowym do przekazania całej swojej wiedzy. Kłopot w tym, że nie znał języka flamandzkiego, a uczniowie nie umieli mówić ani czytać po francusku. Studenci podjęli trud samodzielnej nauki, korzystając z dwujęzycznej książki. Czytanie i porównywanie, wielokrotne ćwiczenie i powtarzanie odniosły zaskakujący skutek. Po upływie pół roku okazało się, że młodzi ludzie nauczyli się poprawnie wypowiadać w nowym, dotąd nieznanym im języku. W latach trzydziestych XIX wieku Joseph Jacotot wywołał skandal stwierdzeniem, które równie skandalicznie brzmi w XXI wieku: „ci, którzy nie mają wiedzy, mogą uczyć się sami, a nauczyciele mogą nauczać tego, czego sami nie wiedzą”⁴¹. J. Rancière ukazuje edukację jako

³⁸ Tamże, s. 149, 150.

³⁹ J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 34–35.

⁴⁰ J. Rancière, *The Ignorant...*; *O nauczycielach...*, dz.cyt.

⁴¹ J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 5.

proces polegający na obserwowaniu, porównywaniu i odnoszeniu tego, czego się nie wie, do tego, co się wie:

Domniemany niewiedzący wie już przecież wiele rzeczy. Nauczył się ich słuchając i powtarzając, obserwując i porównując, domyślając się i potwierdzając. Tak właśnie nauczył się ojczyściego języka. Tak też można nauczyć się pisać, na przykład porównując modlitwę, którą zna na pamięć, z nieznanymi znakami tworzącymi na papierze zapisany tekst tej samej modlitwy⁴².

Zdalne kształcenie sprawiło, że ścisła relacja pomiędzy edukacją, autorytetem „wiedzącego nauczyciela” i wyjaśnianiem bezsprzecznie uległa zakłóceniu: znikła realna obecność nauczyciela, a wyjaśnianie, w znacznej mierze, zostało zastąpione samodzielną pracą studentów. Praca ta polegała na odnajdowaniu tekstów, czytaniu, analizowaniu, wykonywaniu zadań i odsyłaniu opracowanych odpowiedzi. Uczestnicy edukacji akademickiej podjęli trud „kształcenia się samouków, którzy posuwają się powoli, krok po kroku, porównując to, czego nie wiedzą, z tym, co wiedzą”⁴³. J. Rancièrę tłumaczy, że kształcenie tradycyjne myśli i działa zgodnie z zasadami normalnego rozumu pedagogicznego, czyli wyznacza linię podziału pomiędzy dwoma rodzajami rozumu – wiedzącego nauczyciela i ucznia-studenta ignoranta. Edukacja w trybie online znosi dystans pomiędzy wiedzącym nauczycielem i uczniem ignorantem, gdyż podstawowe założenie nierówności intelektów musi zostać zastąpione przekonaniem o równości. W przeciwnym wypadku, zdalna edukacja nie mogłaby się w ogóle rozpocząć. Wkroczenie w przestrzeń wirtualnego nauczania wymaga przynajmniej podstawowych kompetencji cyfrowych, a żeby niewiedzący wykonał zadanie, które poleca mu nauczyciel, „trzeba już, żeby zrozumiał, co nauczyciel do niego mówi”⁴⁴. Odniesienie do wiedzy studentów i zaufanie ich umiejętnościom w najmniejszym stopniu nie sprawia, że nauczyciel staje się zbędny w całym procesie kształcenia. Redefinicji ulega jednak jego rola. W istocie, wcale nie polega ona na przekazywaniu wiedzy.

W eseju *Co zwie się myśleniem*⁴⁵ M. Heidegger zauważa, że „(N)auczanie jest jeszcze trudniejsze niż uczenie się”⁴⁶. Filozof stwierdza, że tkwimy w błędzie, jeśli pozostajemy przy technicznym, instrumentalnym rozumieniu „uczenia”, które oznacza „dostarczanie tylko użytecznych wiadomości”⁴⁷. Nauczyciel musi mieć wiedzę i być gotowym do jej przekazywania, ale istota nauczania polega na czymś znacznie ważniejszym, czyli na umożliwieniu samodzielnego uczenia się. Zadaniem stojącym przed nauczycielem jest przebudzenie myślenia, a nie transmisja wiedzy. Tę przemianę J. Rancièrę nazywa intelektualną emancypacją. To „polecenie wydane przez

⁴² Tamże, s. 14.

⁴³ Tamże, s. 11.

⁴⁴ Tamże, s. 13.

⁴⁵ M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?* Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2017, s. 71.

⁴⁶ Tamże, s. 71.

⁴⁷ Tamże, s. 72.

wyzwalającego nauczyciela nie pozwala rzekomemu niewiedzącemu zadowolić się tym, co wie, twierdzić, że nie jest w stanie wiedzieć więcej⁴⁸. W przeciwieństwie do wyjaśniającego nauczania, gdzie nauczyciel wyznacza rozpoczęcie i zakończenie procesu uczenia, nauczyciel wyzwalający zmusza do „sprawdzenia własnych zdolności, do kontynuowania intelektualnej przygody za pomocą tych samych środków, którymi ją zaczął⁴⁹. Tym, co pobudza do pracy i uczenia się, jest wola nauczyciela – a nie jego wiedza.

Ani Heideggerowskie „umożliwienie uczenia się”, ani też opisywana przez J. Rancière’a „wola nauczyciela” nie stanowią punktu wyjścia dla jakiegś innej, bardziej nowoczesnej „dydaktyki” i ukazania inspirujących „metod” nauczania. Rzecz bowiem nie dotyczy „metod”, ale myślenia o edukacji. J. Rancière podkreśla, że „nie chodzi tu o przeciwstawienie metod nowych, aktywnych, metodom tradycyjnym czy autorytarnym. Ogłupianiu mogą służyć – i służą – wszystkiego rodzaju aktywne i nowoczesne formy nauczania⁵⁰. Jak już zostało powiedziane, problem nie leży w obecności transmisyjnych metod nauczania, czy też zamianie wykładów na multimedialne prezentacje, lecz w podstawowej dla edukacji akademickiej kwestii rozumienia, czym jest uczenie się i nauczanie na uniwersytecie. Przejścia od wyjaśniających metod nauczania do samodzielnego uczenia się, nie dokonuje się wskutek jakiegś „systemowej przemiany” poprzedzonej pedagogicznymi przemyśleniami. Bezpośrednim powodem zmiany, która już zachodzi, było opuszczenie murów uniwersytetu. Powrót do myśli H. Arendt pozwoli na ukazanie roli miejsca – uniwersytetu – w edukacji i wychowaniu, a następnie otworzy przestrzeń refleksji nad tradycyjnym kształceniem akademickim zarówno przed, jak i w czasie pandemii.

Edukacja akademicka poza uniwersytetem

W eseju *Kryzys edukacji* H. Arendt ukazuje szkołę jako instytucję szczególną, „którą umieszczamy pomiędzy prywatną sferą domu i światem, aby umożliwić przejście od rodziny do świata⁵¹. Sfera prywatna jest wspólnotą domową, „kłopotzącą się o codzienne życie związane z podtrzymaniem egzystencji jednostki i przetrwaniem gatunku⁵². Dzieciństwo jest okresem, w którym dominuje naturalna potrzeba posiadania bezpiecznego zacisza i dorastania w spokoju, to znaczy poza wrzawą świata publicznego. Dla H. Arendt rozdzielenie sfery prywatnej i domowej od polityki jest niezbywalnym warunkiem edukacji:

⁴⁸ J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 15.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, dz.cyt., s. 228.

⁵² Tamże, s. 142.

Musimy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin – przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego i zastosować w niej, i tylko w niej, pojęcie autorytetu i określoną postawę wobec przeszłości, których nie cechuje jednak żadna wartość obowiązująca w świecie dorosłych⁵³.

Szkola tworzy specjalne, powołane w tym celu miejsce znajdujące się pomiędzy sferą domową a polityczną. Edukacja nie może wydarzyć się w dowolnym miejscu i czasie. Jest procesem, który ma wyraźne granice: początek wyznacza „pójście do szkoły”, tzn. opuszczenie sfery prywatnej, zaś koniec następuje wraz z momentem otrzymania ostatniego świadectwa. Pojawia się ważne pytanie: w jaki sposób należy rozumieć edukację akademicką, której uczestnikami nie są już dzieci, ale ludzie dorośli?

Filozofka twierdzi, że „przygotowanie do zawodu na uniwersytetach i uczelniach politechnicznych, choć zawsze ma coś wspólnego z wychowaniem, jest jednak samo w sobie pewnego rodzaju specjalizacją. Celem nie jest tam już wprowadzanie młodej osoby w świat jako całość, ale raczej w jego szczegółowy, ograniczony fragment”⁵⁴. Poruszając się tropem wskazanym przez H. Arendt, można uczynić wstępne założenie, że w przeciwieństwie do szkolnej edukacji, kształcenie dorosłych studentów nie jest nierozzerwalnie związane z miejscem; albo też, co wydaje się znacznie trafniejsze – istoty uczenia się i studiowania nie tworzy materialne usytuowanie w murach instytucji. W edukacji chodzi zatem o coś więcej, o coś, o co pytamy zainspirowani myślą J. Rancièrè’a: co to znaczy wiedzieć, nauczać i uczyć się na uniwersytecie – także wówczas, gdy znajdujemy się poza nim?

W gruncie rzeczy, właśnie taką sytuację opisuje J. Rancièrè, gdy opowiada historię sprzed wieków. Wówczas studenci otrzymali od nauczyciela książkę i zostali zobowiązani do samodzielnego wykonania zadania. Praca nauczyciela nie polegała na wyjaśnianiu, wskazywaniu, nadawaniu znaczeń. Studiowanie nie wiązało się bezpośrednio z przebywaniem w miejscu, szkolnej klasie i auli uniwersytetu. W opowieści pojawia się kilka istotnych elementów, które sprawiły, że proces studiowania stał się owocny. Po pierwsze, nauczyciel i studenci byli gotowi do podjęcia ryzyka, eksperymentu, poszukiwania nowych rozwiązań zaistniałego problemu. Po drugie, brak wspólnoty komunikacyjnej został równoważony związaniem wspólnoty tworzonej przez ludzi spajanych tym samym pragnieniem. I wreszcie po trzecie, pomiędzy nauczycielem i studentami została położona rzecz – dwujęzyczna książka, do której wszyscy mieli ten sam dostęp i nikt nie znajdował się w pozycji uprzywilejowania. Przypadek zatrzymujący maszynę wyjaśniania najpierw pojawił się jako kryzys, który dotknął zarówno nauczyciela z trzydziestoletnim stażem pracy w zinstytucjonalizowanym systemie wyjaśniającej edukacji, jak i przyzwyczajonych do wyjaśniania studentów. To brak narzędzi służących jako poręczne, znajdujących się dokładnie w tym miejscu i takim porządku, w jakim pozostawiono je kilkadziesiąt (kilkaset?) lat temu, wywo-

⁵³ Tamże, s. 234.

⁵⁴ Tamże, s. 235.

łał kryzys, a potem stał się przyczynkiem do działania i myślenia. Dzisiaj, w epoce zdalnego kształcenia, edukacja nadal dzieje się z tego samego powodu: niezależnie od tego, czy wydarza się w przestrzeni wirtualnej czy też w materialnym miejscu, ludzie spotykają się, gdy łączy ich pragnienie zdobywania wiedzy, zgłębiania problemów, dyskusji i rozmowy. W przypadku Jacotota i flamandzkich studentów, pomostem pomiędzy dwoma umysłami, nauczyciela i studenta, była książka, w epoce zdalnej edukacji pomostem może stać się dowolny tekst kultury, rozwiązywany problem, frapujące pytanie. Studiowanie rozumiane jako wspólne uczenie się, gromadzi ludzi, którzy „zapominają o swoich statusach, pozycjach, funkcjach i kapitałach; zawieszają codzienne życie z jego uprzedzeniami, potrzebami, konfliktami politycznymi, obawami, hierarchiami, strukturami relacji itd., to znaczy zawieszają wszystko ze względu na rzecz, wokół której się gromadzą”⁵⁵. Twórcy nowej koncepcji pedagogiki rzeczy twierdzą, że to właśnie stanowi istotę uniwersytetu, który jest, dzieje się i wydarza pomiędzy nauczycielami i studentami. Uczenie się i studiowanie sprawia, że „profesor jest w istocie studentem, który potrafi zaangażować innych w uczenie się poprzez publiczne, pedagogiczne formy. Wspólnie inicjują sferę zawieszenia, gdzie presje, podziały i prawa obecnego *status quo* nie mają już zastosowania, gdzie można się zagubić i zatracić w ekonomicznie bezproduktywnym studiowaniu”⁵⁶.

Wizja edukacji akademickiej budowanej tradycyjnymi metodami i opierająca się na tradycyjnej idei *universtas* oraz zdolnej do „zawieszenia” hierarchii i celów, wydaje się jednak problematyczna. Studiowanie, o którym pisze Piotr Zamojski, zakłada rozmowę, dyskusję pomiędzy równymi ludźmi, gromadzącymi się wokół rzeczy myślenia. Tymczasem uniwersytet pozostaje instytucją w pełni technicyzowaną, coraz bardziej przyjmującą postać „zewnątrznie sterowanego przedsiębiorstwa produkcji wytworów naukowych”⁵⁷ – a dyskusja „nieobecna jest wszędzie tam, gdzie w grę wchodzi zarządzanie masą ludzką, a więc tylko tryb organizacyjny, dyscyplinarny. Ten zaś dominuje w naszej technicznej, opartej na ekonomicznej efektywności cywilizacji”⁵⁸. Także M. Heidegger, na którego myśl powołują się badacze skupieni wokół koncepcji pedagogiki rzeczy, zauważa, że nie można już rozwinąć i powrócić do żadnej „istoty *universitas*”, ponieważ „samo przedsiębiorstwo nauki daleko pewniej utrzymać i wygodniej utrzymać w ruchu *bez* tego, co uniwersyteckie, tj. *bez* woli namysłu”⁵⁹. Należy wątpić, by w czasach, w których „wraz z utratą tradycji gubimy nic, która wiodła nas bezpiecznie przez niezmierzone obszary przeszłości”⁶⁰, można było

⁵⁵ P. Zamojski, *Practicing Universitas*, [w:] N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski (red.), *Post-critical perspectives on higher education*, Springer Nature, Switzerland 2020.

⁵⁶ Tamże, s. 21.

⁵⁷ T. Bartoś, *Kłątwa Parmenidesa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 223.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ M. Heidegger, *Przyczynki do...*, dz.cyt., s. 149.

⁶⁰ H. Arendt, *Co to...*, dz.cyt., s. 112.

wskazać na określoną koncepcję, metodę, która pozwoli wykroczyć poza paradygmat krytyki lub afirmacji systemu i wskaże, w jaki sposób budować inną pedagogikę.

Arendt – Rancière – Heidegger: pytania pierwsze i refleksje ostatnie

Nie ma żadnego „wielkiego projektu” innej edukacji w epoce końca tradycji. Nadziei takiej nie dają ani H. Arendt, ani J. Rancière, a już w najmniejszym stopniu, M. Heidegger. Dla H. Arendt „Kryzys zmusza nas do powrotu do samych pytań i wymaga odpowiedzi starych lub nowych, a w każdym razie bezpośredniego osądu”⁶¹. Zakładając, iż poza niezbywalną funkcją reprodukcji kultury, pedagogika konserwatywna pozostaje zainteresowana tym, co filozofka nazywa odpowiedzialnością za świat i obowiązkiem jego odnawiania, szansy na odnowę należy upatrywać w „nowym, które przynosi ze sobą każde pokolenie”⁶². Warunkiem powodzenia staje się więc odwaga i gotowość do stawiania pytań, ale także wycofanie się z dążenia do „objęcia kontrolą dyktującą jak owo nowe ma wyglądać”⁶³. „Odejście tradycji nie jest aktem naszego rozmyślnego wyboru”⁶⁴, a uporczywe powielanie wzorców znanych, bezpiecznych i dających iluzję panowania nad rzeczywistością, nie ma mocy przywracania życia.

Rancierowska koncepcja równości intelektów nie wymaga niczego, poza wstępnym założeniem, „które należy potwierdzić sekwencją konkretnych działań”⁶⁵. Działanie musi być poprzedzone refleksją mającą na celu mentalne wydostanie się z martwych, beztreściowych aksjomatów tradycyjnej edukacji – ale prawdziwa edukacja dzieje się tam, gdzie nauczyciele i studenci spotykają się, by wspólnie uczyć się i zdobywać wiedzę. Wydarzenie edukacyjne nie wiąże się z przebywaniem w określonym miejscu, ponieważ żadna instytucja, sama w sobie, nie ma mocy emancypacyjnej. Projekt emancypacji zawsze odnosi się do jednostek. Nauczyciel, który nie godzi się na ideę nierówności intelektów „metodę emancypacji odwołującą się do jednostek, przeciwstawia metodzie objaśniania odnoszącej się do społeczeństwa”⁶⁶, ponieważ każda próba „wdrożenia” emancypacji jako powszechnego projektu „może obiecać tyle, że nauczymy się być ludźmi równymi w społeczeństwie rządzone przez nierówność i przez instytucje objaśniające”⁶⁷. Filozof ukazuje potrzebę dialektycznego ruchu myśli znajdującej się pomiędzy niezgodą na nierówność a zapomnieniem o niej, „żeby nadal budować szkoły, tworzyć programy i zalecenia pedagogiczne, ale

⁶¹ H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, dz.cyt., s. 212.

⁶² Tamże, s. 232.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ H. Arendt, *Tradycja a...*, dz.cyt., s. 34.

⁶⁵ J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 21.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

też od czasu do czasu trzeba się w nią znów wsłuchać, aby nauczanie nie utraciło świadomości paradoksów, które nadają mu sens⁶⁸.

Także M. Heidegger, pisząc o końcu filozofii i stawiając współczesnego człowieka przed zadaniem przygotowania się do nieustannego ponawiania próby podjęcia innego myślenia, nie pozostawia złudzeń. Żyjemy w epoce „zaczarowania i zupełnego braku pytań⁶⁹. Nie łudźmy się i my: pytania, które zadajemy w artykule, dotyczą wciąż tego samego – mają dawać wyczekiwane odpowiedzi, ponieważ (jeszcze) nie wyłoniła się „jakaś kształtująca siła, która zawsze umiałaby zamknąć żądzę kalkulowania w granicach⁷⁰. Oczarowanie, w którym tkwimy, pochodzi „z bezgranicznego panowania machinacji. Gdy dochodzi ono do ostateczności, gdy przenika wszystko, wówczas nie ma już warunków po temu, by jakoś szczególnie odczuwać zaczarowanie i się przed nim chronić⁷¹. Każde ludzkie działanie „prze do kalkulacji, użytkowania, chowu, poręczności i regulacji⁷². Także edukacja akademicka nie zna innego sposobu stawiania pytań, jak tylko te, które spełniają warunki kalkulacji (dążenia do ścisłości i metodologicznej poprawności), pośpiechu (negującego wartość wyczekiwania) i inwazji masowości (będącej przeciwieństwem wyjątkowości i rzadkości)⁷³. Problem w tym, że nie umiemy i nie jesteśmy w stanie, jak mówi M. Heidegger, tak po prostu, któregoś dnia odrzucić jedyny znany nam sposób bycia i rozpocząć np. inną edukację. Jeśli jednak edukacja to „sposób zdobywania wiedzy oraz wykalkulowany, pospieszny i masowy rozdział niezrozumianych informacji między możliwie wielu w możliwie najkrótszym czasie⁷⁴, a „szkolenie to słowo, które w dzisiejszym swym znaczeniu wręcz stawia na głowie ideę szkoły⁷⁵ – to czy tylko dlatego nie warto ciągle ponawiać próby pytania o istotę edukacji? Przecież „zapytywanie jest pobożnością myślenia⁷⁶, a zadanie myślenia zostało postawione przed nami właśnie „tu: na tym skrawku ziemi ojczystej, teraz: o tej świata godzinie⁷⁷ – w epoce zapomnienia o tym, czym jest namysł nad edukacją.

Konkluzje

Rozważania filozofów, zaufanie własnym, niepozabawionym namysłu obserwacjom, a także rozsądkowi – do niego zresztą wielokrotnie odwołuje się H. Arendt – nieuchronnie prowadzą do godzenia się z sytuacją końca, kresu i trwania. Żyjemy

⁶⁸ Tamże, s. 35.

⁶⁹ M. Heidegger, *Przyczynki do...*, dz.cyt., s. 121.

⁷⁰ Tamże, s. 118.

⁷¹ Tamże, s. 121.

⁷² Tamże.

⁷³ Por. tamże, s. 117–119.

⁷⁴ Tamże, s. 119.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ M. Heidegger, *Pytanie o technikę*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Aletheia, Kraków 2002, s. 38.

⁷⁷ M. Heidegger, *Wyzwolenie*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001, s. 9.

w epoce końca tradycji, z której źródeł czerpała dotąd edukacja akademicka. W tym artykule zjawisko końca tradycyjnej edukacji opisano najpierw jako zapomnienie o autorytecie, trwaniu autorytarnych praktyk i hierarchicznych relacji społecznych. Następnie ukazano, w jaki sposób uczenie i nauczanie zmieniło się w wyjaśnianie polegające na organizowaniu wiedzy, tj. sprowadzaniu tego, co nowe i odkrywane, do tego, co pewne i poznane. W końcu, wy tłumaczono, co wydarzyło się z edukacją akademicką, która ulegając sprytniej podmiennie, a może nawet wrogiemu przechwyceciu, w całości ujawnia się jako wielki projekt ewaluacji wszelkich planów, zamierzeń, działań i dokonań. Kryzys nie polega jednak na tym, że coś się kończy, ale na tym, że pomimo swego końca, próbuje nadal trwać:

Kres tradycji nie musi oznaczać, że tradycyjne pojęcia straciły władzę nad umysłami ludzkimi. Przeciwnie, wydaje się nieraz, że owa władza wyświechtanych pojęć i kategorii staje się bardziej despotyczna, kiedy tradycja traci żywotną siłę i kiedy zanika pamięć o jej początkach (...)⁷⁸.

Żyjąc w „epoce zaczarowania” można więc w ogóle nie zauważać złożoności i problematyczności zjawiska końca, gdyż postęp i należące do niego narzędzia składają obietnicę wiecznego działania, a ostateczności, samo-naprawienia każdej zepsutej maszyny – także edukacyjnej. Inną, znacznie bardziej efektywną możliwością staje się próba „odczarowania” i ogłoszenia koncepcji „nowej”, wykraczającej poza istniejące paradygmaty, a jednocześnie czerpiącej z nich wszystkich. Parafrazując słowa M. Heideggera, warzymy wówczas „światopoglądową” zupę, w której to, co minione, zostanie ulepszone, a jednocześnie zachowując element „wywrotowy”, przy czym przewrót oznaczać będzie „wyniesienie na piedestał wszystkich frazesów”⁷⁹.

W niniejszym artykule nie pojawia się ani propozycja „powrotu” do tradycji, ani też próba konceptualizacji „nowej” edukacji. Z jednej strony, trudno nie zgodzić się z M. Heideggerem, że postępującej technicyzacji zmieniającej uniwersytet w przedsiębiorstwo „nie zapobiegnie, ani nawet nie zatrzyma żadne romantyczne wspomnienie innych wcześniejszych czasów”⁸⁰. Z drugiej zaś, myśląc o zmianie w edukacji akademickiej nie potrzebujemy żadnej nowej, wybuchowej koncepcji, nowatorskiej metody lub oświecającej idei. Porzucenie paradygmatu wyjaśniania opierającego się na dystansie pomiędzy wiedzącym nauczycielem a studentem/ucznem ignorantem, wymaga jedynie przyjęcia, że w edukacji „równość po prostu jest i działa, albo zu-

⁷⁸ H. Arendt, *Tradycja a...*, dz.cyt., s. 33.

⁷⁹ „Lecz właśnie owo niedopuszczenie możliwości (wewnętrznej) jakiegokolwiek namysłu myślenia jako myślenia Bycia jest, ponieważ nie zna swojego własnego pędu, nakłaniane do tego, by z pochwyconych na oslep form, środków i dziedzin myślenia dotychczasowej metafizyki uwarzyć »światopoglądową« zupę, minioną filozofię ulepszyć, a przy tym wszystkim zachowywać się »wywrotowo«, przy czym w »przewrocie« tym (oznaczającym wyniesienie na piedestał wszystkich frazesów) jedynie nie mający sobie równych brak czci dla wielkich myślicieli zasługuje na miano »rewolucyjnego«” (Heidegger, *Przyczynki do...*, dz.cyt., s. 137).

⁸⁰ Tamże, s. 150.

pełnie jej nie ma”⁸¹. „Nauczyciel, który nie wie, wypisuje się z tej gry”⁸², której zasady ustalono za nas po to, by wspólnie ze studentami podjąć działania mające na celu potwierdzenie istniejącej równości. Podstawowym celem artykułu był powrót do pytań o istotę wiedzy, uczenia i nauczania w edukacji akademickiej.

Namysł został podjęty z perspektywy pedagogiki konserwatywnej, ponieważ sądzimy, że zaistniały kryzys może przyczynić się do przemyślenia roli autorytetu nauczyciela oraz zmiany rozumienia procesu nauczania i uczenia się. Poprzestanie na poziomie namysłu pozbawionego działania, lub co gorsza, przeciwstawianie myślenia działaniu, jako przejawowi myślenia instrumentalnego⁸³, może prowadzić jedynie do tego, co H. Arendt nazywa utrwaleniem władzy martwych pojęć nad umysłami ludzkimi.

Bibliografia

- Arendt H., *Co to jest autorytet*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Arendt H., *Tradycja a epoka nowożytna*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Bartoś T., *Kłątwa Parmenidesa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 19.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet: miejsce edukacji całożyciowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 1, s. 69–90.
- Heidegger M., *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, [w:] *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, tłum. K. Michalski, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1976.
- Heidegger M., *Przyczynki do filozofii (Z wydarzenia)*, tłum. B. Baran, J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996.
- Heidegger M., *Pytanie o technikę*, [w:] *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002.

⁸¹ J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 21.

⁸² Tamże, s. 21.

⁸³ R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa 1992, s. 150–151.

- Heidegger M., *Wyzwolenie*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001.
- Jendza J., *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2017, t. 18.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992.
- Laurillard D., *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, Routledge, London 1993.
- Mikut M., *Z jakich źródeł wiedzy korzysta student pedagogiki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2(22), s. 105–117.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, California 1991.
- Rancière J., *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2020.
- Witkowski L., *Autorytet i wartości u stóp*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura” 2013, nr 1, s. 44–69.
- Zamojski P., *Cultural codes and education in Poland – a plea for a new educational imaginary*, “Policy Futures in Education” 2018, nr 16/4.
- Zamojski P., *Practicing Universitas*, [w:] N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski (red.), *Post-critical perspectives on higher education*, Springer Nature, Switzerland 2020.

Knowledge, teaching and learning in an era of the demise of traditional education

Abstract: The aim of this paper is to characterize the phenomenon of the end of traditional academic education and to signal the need to raise again questions concerning the nature of human knowledge, learning, and teaching at a time of a crisis brought about by transferring education to virtual space. I begin by discussing the original meaning of the notion of authority which in education signifies responsibility and care for people and the world. I then demonstrate the difference between teaching based on explanation and teaching that is based on trust in students' intellectual capacities. I argue that the crisis caused by the relocation of education into virtual space can be seen as a moment conducive to redefining the role of the teacher and the position of the student, as well as pointing at the value of learning as an event whereby emancipation occurs on both sides of the educational process. The argument is supported by references to the thought of Hannah Arendt, Martin Heidegger, and Jacques Rancière.

Keywords: Hannah Arendt, Martin Heidegger, Jacques Rancière, higher education, traditional education, authority, tradition, emancipation

About the Author

Magdalena Archacka holds a PhD in social sciences. She is a pedagogue and specializes in the philosophy of education. She completed her pedagogical and doctoral studies at the University of Lower Silesia in Wrocław, where she defended her dissertation titled “Practices of power, freedom and resistance in a contemporary Polish school”. She gained professional experience at WSB University in Dąbrowa Górnicza, the University of Silesia and Korczak University in Katowice. She is interested in philosophy, conservative and critical pedagogy. In her published articles, she takes up the problems of contemporary Polish school education, asks questions about the conditions for the possibility of continuity and development of academic education in the era of new technologies and shows the need to reflect on the human condition in the era of the triumph of science and technology.