

# Piotr Zamojski

---

## Cynizm i donkiszoteria : etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (48), 129-139

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PIOTR ZAMOJSKI

Uniwersytet Gdański

## **Cynizm i donkiszoteria. Etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej\***

Umieszczony w tytule spójnik może wydawać się merytorycznym błędem autora albo chociażby drukarską omyłką. Nie jest przecież możliwe, aby *oświecona fałszywa świadomość* – jak cynizm definiuje P. Sloterdijk (2008, s. 22) – szła w parze z anty-oświeceniowym, paranoicznym samooszukiwaniem się hidalgo z Manczy, żyjącego w urojonym świecie patetycznie naiwnych ksiąg literatury rycerskiej. Paradoksalnie jednak właśnie te dwa modusy bycia w świecie w sposób najbardziej precyzyjny zdają się oddawać specyfikę roli nauczyciela akademickiego we współczesnej masowej szkole wyższej. Spróbuję zrekonstruować ten przedziwny związek, odwołując się do skromnego ułamka własnych doświadczeń jako adiunkta, pracującego w publicznym uniwersytecie.

### **1. Masowe kształcenie w szkole wyższej**

Na pytanie o warunki brzegowe umasowienia kształcenia w szkole wyższej można odpowiadać na co najmniej trzy sposoby.

---

\* Tekst stanowi rozszerzoną wersję wystąpienia wygłoszonego pod tym samym tytułem podczas II Naukowego Forum Pedagogów w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego 15 czerwca 2009 r.

Pierwszy z nich wywodzi się z klasycznych analiz Ortegi y Gasset, ujmujących „masę” jako specyficzny typ ludzki, który korzystając z cywilizacyjnych zdobyczy kultury, w jakiej jest osadzony, naturalizuje je jako samooczywiste i konieczne składniki codziennego życia (Ortega y Gasset 2002, s. 60–61)<sup>1</sup>. Prowadzi to wprost do postawy roszczeniowej człowieka masowego, zmierzającego do bezrefleksyjnej eksploatacji dóbr kultury, tzn. takiej eksploatacji, która nie zważa zarówno na warunki pojawienia się owych dóbr, jak i na warunki możliwości ich rekonstrukcji (tamże, s. 70). Człowiek masowy potrafi bowiem jedynie korzystać z dotychczasowych osiągnięć cywilizacji, ale ponieważ je naturalizuje, to jednocześnie *odznacza się gruntowną niezajomością zasad leżących u podstaw tej cywilizacji* (tamże). Roszczeniowość wsparta *intelektualną hermetycznością* (tamże, s. 77) powoduje, że analizowany tu typ człowieka w końcu domaga się także tego – jak to ujął Ortega y Gasset – *by pospolicie stała się prawem* (tamże, s. 73). Ponieważ w tym swoim bezwładnym i bezwolnym pragnieniu nie może on odwołać się do siły argumentów, to, jak złowrogo przestrzegaliśmy hiszpański myśliciel:

*Pod postacią syndykalisty czy faszysty po raz pierwszy w Europie pojawia się typ człowieka, który nie chce drugiemu przyznać racji ani nie pragnie sam mieć racji, lecz po prostu jest zdecydowany narzucić swoje poglądy innym* (tamże, s. 76–77)<sup>2</sup>.

Z punktu widzenia takiego ujęcia kwestii masowości trudno sobie wyobrazić możliwość umasowienia kształcenia w szkole wyższej. Takie połączenie może wydawać się oksymoroniczne, ponieważ związek akademii z ideą rozumu jest źródłem całkowicie przeciwnego ruchu niż ten, który forsują masy. Jest to ruch poszukiwania zasad czy praw rządzących rzeczywistością, których zrozumienie – przynajmniej od czasów F. Bacona – ma rozszerzać obszary wolności człowieka, czyli umożliwiać ludziom sprawowanie kontroli nad poznaną rzeczywistością. Umasowienie kształcenia w szkole wyższej musiałoby w takim wypadku oznaczać jego upolitycznienie, zamknięcie na argumentacyjną różnorodność i przyłgnięcie do jakiegoś stałego zestawu idei, teorii i stanowisk, które traktowałoby się jako samooczywiste i jedynie uprawnione treści edukacji. Eksponowaniu momentu korzystania z dóbr kultury, przy jednoczesnej marginalizacji znajomości reguł ich wytwarzania, odpowiadałby natomiast wyłącznie scholastyczny stosunek do treści kształcenia, traktowanych jako jedynie słuszne.

Umasowienie kształcenia w szkole wyższej paradoksalnie (jeśli wziąć pod uwagę ideologiczne afiliacje Ortegi y Gasset) oznaczałoby zatem zwrot ku edukacyjnemu konserwatyzmowi, który chcąc zachować kanoniczne dla siebie treści, uświęca je i przekazuje, pomijając ontologiczne założenia i metodologiczne reguły, stojące u ich pod-

<sup>1</sup> Zob. także: tamże, s. 70 i 77.

<sup>2</sup> Podkreślenie Ortegi y Gasset.

stawy. Studiowanie tych reguł i założeń prowadzić może bowiem do pojawienia się wątpliwości, ponieważ jako takie jest wejściem w obszar różnicy stanowisk oraz rozważania związanych z nimi racji i argumentów – co w odniesieniu do kreślonego przez Ortegę y Gassetę obrazu człowieka masowego jest po prostu niemożliwe. Kształcenie w szkole wyższej ma zatem umasowiony – w sensie Ortegi y Gassetę – charakter wtedy, gdy jest scholastycznym konserwatyzmem.

Drugi sposób pojmowania warunków możliwości fenomenu umasowienia kształcenia w szkole wyższej odwołuje się do tezy J. Baudrillarda, wedle której to, co społeczne pod wpływem bombardującego naporu hiperrealności wszechobecnego spektaklu, zapada się w siebie i tworzy masę – czarną dziurę, która nicuje wszelkie efekty sensu (Baudrillard 2006). Implozja w masę dotyczy zatem każdego z nas, a nie – jak było to u Ortegi y Gassetę – tylko *ludzi pospolitych: w istocie, w głębi stanowimy masę, przez większość czasu wiodąc życie paniczne i czysto przypadkowe, obok lub poza sferą sensu* (tamże, s. 18)<sup>3</sup>. Zasadniczą cechą masy jest tutaj jej obojętność, milczenie, które unicestwia wszelki możliwy sens, jaki może się pojawić w sferze publicznej, ale jednocześnie nie pozwala na manipulacje masą, na jej afektywne zaangażowanie w jakąkolwiek polityczną eschatologię – co J. Baudrillard uznaje za jedyną siłę masy, jej moc (zob.: tamże, s. 43).

Jak, w takim układzie, rozumieć umasowienie kształcenia w szkole wyższej? Byłoby to kształcenie, którego współtwórcy (studenci i nauczyciele) musieliby wzajemnie milczeć wobec siebie, to znaczy byłiby obojętni wobec sensów proponowanych przez siebie nawzajem i dlatego niezdolni do zaangażowania na rzecz żadnego z nich. Praca milczenia neutralizuje bowiem wszelki możliwy sens, który można wówczas notować, rekonstruować ustnie i pisemnie, na którym można się nawet znać, ale którego nie potrafi i nie chce się powiązać z jakąkolwiek rzeczywistością, jakimkolwiek fragmentem świata, „sens”, który jest raczej systemem znaków: fonemów i grafów niż znaczeń, który nie jest wiedzą, nie jest już jakimkolwiek sensem. Takie kształcenie jednak rzeczywiście czegoś uczy: studenci mówiliby, pisaliby, może nawet robiliby coś nowego dla siebie, jednak nie mieliby oni wówczas możliwości rozumienia, odnośnienia tego, co mówią, piszą lub robią, do świata, w którym żyją, do kontekstu, który nadawałby temu sens. Sens byłby wówczas ustawicznie rozprasany, niszczone, bo sens wiąże się z odpowiedzialnością, z zaangażowaniem, koniecznością zmiany w człowieku i świecie. Natomiast zmiana masy jest jedynie spektaklem, naskórkowym pozorem zmiany, jej symulacją.

Umasowienie kształcenia rozumiane w perspektywie ustaleń J. Baudrillarda, oznaczałoby zatem raczej odgrywanie i towarzyszącą temu rytualizację kształcenia, maskującą milczenie, które ma być absolutną bronią skierowaną przeciwko zaangażowaniu. Jako studenci i nauczyciele współtworzymy wówczas kształcenie, ale robi-

---

<sup>3</sup> Podkreślenie J. Baudrillard.

my to tak, abyśmy nie zmienili się pod jego wpływem, żeby ono tylko po prostu się odbyło.

Sens kształcenia umasowionego w ten sposób, odpowiada pozytywistycznej myśli edukacyjnej wywiedzionej z psychologii behawioryzmu<sup>4</sup>, akcentującej trenowaną w uczeniu się dla testu reaktywność intelektualną studenta oraz troskę nauczycieli o wywoływanie pożądaných zachowań swoich podopiecznych. Ta troska okrada kształcenie z kontekstu społecznego jego treści, sposobów działania i instytucjonalnej ramy, powodując, że zamiast bycia w ludzkim świecie, staje się ono grą pozorów, wzajemnym milczeniem, zrytualizowanym ciągiem wyuczonych odpowiedzi na wzajemnie zadawane bodźce.

Trzeci sposób, w jaki można odpowiadać na pytanie o to, kiedy kształcenie w szkole wyższej staje się umasowione, jest zdecydowanie najmniej subtelny i zawiły, a także najpłycej penetrujący poznawczo sferę edukacji i możliwe powikłania tej zmiany jej jakości. Związany jest on z publicystycznym czy też nawet potocznym rozumieniem pojęcia mas ludzkich i umasowienia, które odnosi się do liczby, do stosunkowo wielkiej ilości ludzi. O ile niecierpiącą zwłoki, ogromną i wysublimowaną robotą badawczą jest myślowa i empiryczna penetracja kształcenia w szkole wyższej jako umasowionego w znaczeniu koncepcji Ortegi y Gassetta czy J. Baudrillarda, o tyle w dalszej części tego szkicu będę jednak analizował ów najbardziej powierzchniowy, elementarny sens umasowienia tego procesu, jaki wynika z niespotykanej wcześniej egalitaryzacji szkolnictwa wyższego w Polsce.

## 2. Umasowienie jako upozorowanie kształcenia w szkole wyższej

W tym punkcie analizy proponuję przypomnieć sobie następującą myśl S. Hessena:

*Wyższa szkoła naukowa powinna być więc przede wszystkim ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel – czynnym badaczem, samodzielnym uczone, rozszerzającym swą pracę naukową (...), student – uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczone, miejsce zajęć (...) powinno być miejscem, gdzie odkrywa się nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć (Hessen 1997, s. 377).*

Wydaje się, że to właśnie owa wskazana przez S. Hessena jedność badań i nauczania, owo współnictwo w poszukiwaniu prawdy (por.: tamże, s. 378), jest tym wymiarem idei uniwersytetu, dzięki któremu instytucja uniwersytetu może być rozpa-

---

<sup>4</sup> Por. w tej sprawie analizy D. Klus-Stańskiej (2006).

trywana jako medium społecznej modernizacji (zob.: Siemek 2002). Wspólnota nakierowana wyłącznie na poszukiwanie prawdy może bowiem abstrahować od wszelkich społecznych przesądów w ruchu porzucania dotychczasowej wiedzy i tworzenia nowej. Tylko ten ruch – z kolei – może generować paliwo dla procesu zmiany owych społecznie uznawanych presupozycji.

W tym właśnie sensie uniwersytet – jak zauważa M.J. Siemek – jest motorem racjonalizacji czy też lepiej modernizacji świata społecznego, wyrażającej się w powolnym, ale systematycznym powstawaniu intersubiektywnej racjonalności życia publicznego, która *ucieleśnia się w normach, prawach i instytucjach nowoczesnego społeczeństwa cywilnego* (tamże, s. 352). Owa społeczna rola uniwersytetu jest – zdaniem M.J. Siemka – szczególnie istotna wobec groźnych przejawów społecznej nieprzejrzystości i irracjonalności, wśród których wymienia on: *coraz gwałtowniejsze wybuchy plemiennego nacjonalizmu, populistycznej demagogii, etnicznej i religijnej nietolerancji, agresji i nienawiści* (tamże, s. 353). Właśnie w tym kontekście M.J. Siemek pisze, że *szkoły wyższe (...) tworzą potężną instancję, która tej groźnej irracjonalizacji życia społecznego może i powinna stawić skuteczny opór* (tamże).

Spróbujmy rozważyć tak rozumiany potencjał szkoły wyższej do racjonalizacji życia społecznego, ogniskujący się w praktyce nauczania wiedzy nie dogmatycznej, ponieważ przekazywanej w momencie tworzenia, a raczej współtworzonej w procesie kształcenia-badania. Materiałem, na którym spróbuję przeanalizować ten postulat, czy to założenie, będzie moje doświadczenie w pracy jako nauczyciela akademickiego w szkole wyższej. Zakres doświadczenia ograniczam do semestru zimowego w roku akademickim 2008/2009. W tym okresie zajęcia prowadziłem wyłącznie na kierunku pedagogika. Umasowienie kształcenia, które wówczas współtworzyłem, analizuję – zgodnie z zapowiedzią – ze względu na liczebność kohorty studentów, z jaką przyszło mi współpracować. Swoje analizy celowo ograniczę tylko do praktyki rozliczania semestru (tzw. sesji egzaminacyjnej). Chcę bowiem wykazać, że rzeczywistość kształcenia akademickiego problematyzuje się już w takim stopniu i nasileniu, dla których ekspozycji nie są potrzebne skomplikowane i wysublimowane badania. Problem przejawia się bowiem w zjawiskach codziennych, można nawet powiedzieć „na każdym kroku”, a do jego percepcji nie są potrzebne wyrafinowane konstrukty teoretyczne i metodologiczne.

Kohorta studentów, z którą pracowałem w semestrze zimowym w roku akademickim 2008/2009 liczyła 436 studentów<sup>5</sup> (większość z nich stanowili studenci pierwsze-

---

<sup>5</sup> Należy zauważyć, że na tle innych pracowników naukowo-dydaktycznych, zarówno w mojej macierzystej uczelni, jak i w innych szkołach wyższych, liczba studentów, z którymi pracowałem w tamtym semestrze, nie jest specjalnie wielka. Z nieformalnych rozmów z wieloma akademikami wiem, że liczba ta może dochodzić nawet do tysiąca osób w jednym semestrze (szczególnie w sytuacji wieloletowości). Nie mam jednak żadnej wiedzy dotyczącej skali tego zjawiska, dlatego ograniczam się wyłącznie do swojego

go roku) W sumie jako rozliczenie pierwszego semestru tego roku akademickiego postawiłem 544 oceny (z czego 108 w tzw. drugim terminie). Instytucja planując dla mnie to rozliczenie, przewidziała 14 dni sesji egzaminacyjnej z wyłączeniem zajęć (od 26 I do 8 II 2009) i 13 dni sesji poprawkowej w trakcie zajęć semestru letniego (od 18 II do 2 III 2009).

Już na tym poziomie analizy widać wyraźnie, że zostałem strukturalnie zmuszony do rezygnacji z ustnej formy egzaminowania ze względu na relatywnie małą ilość czasu jakim dysponowałem na przeegzaminowanie takiej liczby osób<sup>6</sup>. Jeśli jednak przyjrzeć się temu bliżej, okaże się, że również typ formy pisemnej został niejako narzucony. Otóż na podstawie swojego dotychczasowego doświadczenia jako nauczyciela akademickiego wiem, że sprawdzenie jednej pracy pisemnej, złożonej z trzech poleceń otwartych, nieproblemowych (np. *Dokonaj krytyki pojęcia kanonu treści kształcenia z perspektywy teorii reprodukcji P. Bourdieu*), zajmuje mi średnio 20 minut. Ponieważ każdy błąd w pracy jest przeze mnie komentowany i poprawiany, a całość opatrywana recenzją, w przypadku prac niedostatecznych czas sprawdzania wydłuża się do około 1 godziny, a w przypadku prac bardzo dobrych skraca się do około 5 minut. Przyjmując normę 20 minut na każdą pracę pisemną, okazuje się, że pracując po 8 godzin dziennie potrzebowałbym ponad 18 dni na samo sprawdzenie 436 prac egzaminacyjnych (razem ze 108 pracami poprawkowymi jest to ponad 22 dni). W tym sensie instytucja zmusza mnie albo do sprawdzania i oceniania tych prac w sposób urągający elementarnej przyzwoitości egzaminatora, albo do przyjęcia innego rodzaju pisemnej formy egzaminu, której sprawdzenie zajmuje dużo mniej czasu. Naturalnie pod tym względem bezkonkurencyjny jest test wyboru. Można także pozostać przy poleceniach otwartych nieproblemowych, ale egzaminy rozpocząć odpowiednio wcześniej, redukując liczbę zajęć w semestrze.

Niezależnie od tego pozostaje jeszcze kwestia dokonania wpisów do indeksu. Sama czynność wpisywania oceny w odpowiednią rubrykę, w trzech różnych dokumentach (indeks, karta egzaminacyjna, protokół egzaminacyjny) trwa mniej więcej 3 minuty dla każdego studenta, co łącznie dla 544 osób wynosi 27,2 godziny, czyli niecałe trzy i pół dnia pracy po 8 godzin. Jeśli jednak egzamin ma być okazją do rozwoju (zob.: Bauman 2001, s. 149–160), a ocena ma pełnić funkcję informacyjną<sup>7</sup>, wówczas oprócz czynności biurokratycznej „wpisy” stają się działaniem pedagogicznym i muszą polegać na wspólnej (studenta i nauczyciela) analizie pracy egzaminacyjnej, podczas której rozpatrywane są błędy studenta, punkty sporne, komentarze i recenzja egzaminatora. Analiza taka jest warunkiem wstępnym do tego, by ów nauczyciel-egzaminator

---

doświadczenia, które uznają za przeciętne, nie charakteryzujące się wyjątkowością i dlatego tym bardziej alarmujące.

<sup>6</sup> Zakładam, że ustna forma egzaminu jest najbardziej odpowiednia dla sprawdzenia kompetencji złożonych, zwłaszcza kompetencji komunikacyjnych i interpretacyjnych, które w wykształceniu pedagoga pełnią absolutnie zasadniczą funkcję (por. np.: Kwaśnica 1990).

<sup>7</sup> Której rozumienie przyjmuję za A. Malendą (2004).

mógł sformułować zalecenia co do dalszego uczenia się każdego konkretnego studenta. Taka procedura „wpisu” zajmuje mi średnio 25 minut na osobę. Łatwo policzyć, że na „wpisy”, które mogą mieć znaczenie dla rozwoju studenta, w przypadku ocenianych 544 prac egzaminacyjnych musiałbym dysponować niespełna miesiącem (pracując 8 godzin dziennie).

Już na poziomie tak elementarnego rozumowania, które dotyczy powierzchniowego wymiaru procesu kształcenia w uniwersytecie, widać wyraźnie, że **pod hasłem egalitaryzacji kształcenia na poziomie wyższym dokonano się jego umasowienie**. Wspólnie z K. Bornowską i J. Jendzą gdzie indziej próbowaliśmy wykazać, że radykalne otwarcie dostępu do szkół wyższych wraz z zanikiem selekcji wewnątrz tych szkół, można interpretować jako rodzaj masowego oszustwa, polegającego na jednoczesnym umożliwianiu spełnienia aspiracji edukacyjnych w drodze szerokich mas społecznych do wyższego wykształcenia oraz przeniesieniu realnych profitów edukacji akademickiej w rejony trudno dostępnych, elitarnych studiów doktoranckich i/lub korporacyjnych studiów podyplomowych (zob.: Bornowska, Jendza, Zamojski 2009)<sup>8</sup>. Idąc tym tropem, analizowana wyżej sytuacja strukturalnych blokad w spełnianiu wymogów rozwojowego egzaminowania przekonuje, że **umasowienie nie jest egalitaryzacją**, ponieważ nie polega na rozszerzeniu czy demokratyzacji dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, tylko na **upozorowaniu kształcenia akademickiego**, do którego dopuszcza się co prawda dużą liczebną grupę ludzi<sup>9</sup>, ale jednocześnie organizuje się je tak, aby zminimalizować rozwojowy potencjał spotkania z nauczycielami akademickimi, najlepiej redukując je do kwestii biurokratycznych (por. w tej sprawie: Malewski 2008; Melosik 2002).

Ponieważ penetracja przyczyn przejścia egalitaryzacji w umasowienie wymaga daleko bardziej złożonych badań niż niniejsze analizy, chciałbym skupić się na samym rozważeniu tego *status quo*, w perspektywie założeń czy postulatów formułowanych w stosunku do instytucji uniwersytetu przez S. Hessena i M.J. Siemka, które przywołałem powyżej. W sytuacji, w której szkoła wyższa tak organizuje zachodzący w niej proces kształcenia, aby odebrać studentowi szanse na rozwój, postulowanie współpracy studenta i nauczyciela jako poszukujących prawdy badaczy może być rozumiane jedynie jako rodzaj literatury fantastycznej, opisującej nierzeczywiste, nieznanie nikomu, alternatywne światy. Nie sposób dziś przecenić tej alternatywy, jeśli potraktuje się ją poważnie, jako miarę naszego ubóstwa i patologizacji kształcenia akademickiego, a także jako inspirację do projektowania zmiany w istniejącym *status quo*. Jednak – jak się za chwilę okaże – jest to niezmiernie trudne ze względu na cyniczną perspektywę, która samoczynnie narzuca się uczestnikom umasowionego kształcenia.

---

<sup>8</sup> Publikacja w druku.

<sup>9</sup> Według Małego Rocznika Statystycznego w roku szkolnym 2007/2008 ponad połowa młodzieży polskiej w wieku 19–24 lat studiowała w szkole wyższej. Korzystałem z wersji internetowej [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_maly\\_rocznik\\_statystyczny\\_2008.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_maly_rocznik_statystyczny_2008.pdf) (18. 05. 2009).



Zadanie racjonalizacji stosunków społecznych, jakie stawia przed uniwersytetem M.J. Siemek, zapośredniczone umasowieniem kształcenia akademickiego, przechodzi natomiast przekształcenia zbliżone do tych, które M. Horkheimer i T.W. Adorno analizują w swojej *Dialektyce oświecenia* (Horkheimer, Adorno 1994). Okazuje się bowiem, że uniwersytet strukturyzuje proces kształcenia w taki sposób, żeby nauczyciel akademicki nie był w stanie przeprowadzić egzaminu sprawdzającego kompetencje złożone oraz żeby student nie mógł otrzymać od nauczyciela informacji, jakiego typu błędy popełnia i jak nad nimi pracować. Założenie, jakie milcząco przyjmuje M.J. Siemek jest takie, że uniwersytet jest instytucją, która ucieleśnia ideę rozumu, to znaczy poszukuje tego, co racjonalne, działając w racjonalny sposób. Okazuje się, że dzieje się tak do czasu, kiedy ekonomicznie racjonalizując swoje działania, rozpocznie ona proces umasowienia kształcenia, które organizuje. Pozornie może się jeszcze wydawać, że masowe oświecenie będzie sprzężone z masową racjonalizacją stosunków społecznych. Jednak masowe oświecenie jest tylko masowym oszustwem, które wytwarza nową oświeconą irracjonalność.

### 3. Cynizm i donkiszoteria

Jak zauważył P. Stańczyk, pedagogika radykalna wskazując na opresyjny charakter samego kształcenia, wikła pedagoga starającego się iść ścieżką krytyczną w paradoks kłamcy: *możliwe jest albo konsekwentne kłamstwo bez jego wyjawiania, albo też konsekwentne powstrzymywanie się od wszelkiej działalności pedagogicznej, gdyż ta koniecznie nacechowana jest przemocą symboliczną* (Stańczyk 2004, s. 54). Oczywiście jedno i drugie wyjście jest – z perspektywy radykalizmu edukacyjnego – nie do przyjęcia. Pedagog krytyczny idzie zatem drogą logicznie niemożliwą: kształci i jednocześnie ostrzega przed kształceniem jako źródłem opresji i zniewolenia. Pozostając w nurcie pedagogiki radykalnej, P. Stańczyk wykazuje, że taka wewnętrznie sprzeczna postawa ma emancypacyjny potencjał<sup>10</sup>. Jednak w warunkach umasowionego kształcenia w szkole wyższej prowadzi ona nie do wyzwolenia, ale wprost do cynizmu.

Wstępnie należy uznać, że krytyczność jako taka wpisana jest w bycie nauczycielem akademickim, to znaczy jest konstytutywna dla kultury naukowej, którą akademicy współtworzą i reprezentują, między innymi przed studentami. Krytyczny nauczyciel w szkole wyższej musi zatem dostrzegać umasowienie kształcenia jako odbieranie szan-

---

<sup>10</sup> Twierdzi nawet, że wiąże się ona z *rezygnacją z przypisanej do pozycji potencjalnej władzy symbolicznej – z możliwości do narzucania arbitralnych znaczeń* (Stańczyk 2004, s. 64) – co uważam za bardzo dyskusyjne.

sy na rozwój przez pozorowanie działań rozwojotwórczych, czyli jako masowe oszustwo. Z drugiej jednak strony dalej uczestniczy w tym pozorze, ciągle jest akademikiem, może nawet ma nadzieję, że umasowienie jest egalitaryzacją (albo koniecznym etapem na drodze do egalitaryzacji) lub że umasowienie mimo wszystko jest lepszą szansą niż żadna.

Może zatem być różnie, jednak krytyczność w moim przypadku doprowadziła do cynizmu oficjalnego oświadczenia każdej nowej grupie zajęciowej, które wprost określa dziejące się między nami kształcenie jako upozorowanie kształcenia na poziomie wyższym jako oszustwo. Pozornie jest to akt emancypacyjny, swoiste *katharsis*, odczarowanie negujące samą możliwość oszukiwania (które wymaga tego, aby podmiot oszukiwany był nieświadomy działań skierowanych przeciw niemu). Z nadzieją wskazuję nawet te wymiary kształcenia uniwersyteckiego, które w rzeczywistości aktualnie uczących się są zaniedbane czy zaniechane tak, aby wiedziano, co jest utracone i czego ewentualnie należy się domagać. A jednak dalej prowadzę zajęcia w kohortach liczebnie uniemożliwiających wspólnotę uczenia się i badania, dyskusji, krytyki, stawiania hipotez, a przede wszystkim rzetelną ocenę pracy studentów i udzielanie im wskazówek co do ich dalszego uczenia się. Opowiadam o braku umiejętności rozpoznawania sensu własnego działania i ślepym podporządkowaniu się zewnętrznym nakazom jako o ludzkich warunkach możliwości pojawienia się i funkcjonowania ładów totalitarnych (Arendt i Adorno), ale chociaż sens własnego działania rozpoznaję jako strukturalnie zniekształcony, oszukany, dalej jestem mu posłuszny.

W takiej sytuacji student zostaje oświecony, jego krytycyzm zostaje rozbudzony, ale jednocześnie spostrzega on, że jego nauczyciel dalej gra w grę, którą wcześniej ukazał jako złą. W takiej sytuacji możliwy jest odruch buntu, radykalnej odmowy uczestnictwa w owym cynicznym samooszukiwaniu się albo zgoda na cynizm.

Jednak zgoda na cynizm sama nie jest wówczas cyniczna. Jest wyrazem nadziei, próbą ugrania czegoś w złej grze, próbą walki, pomimo cynicznej samoświadomości. Zgoda na cynizm jest zatem zgoda pozorną, którą rozłamują niespektakularne i żmudne próby przeciwstawienia się *status quo*. Jest wyrazem przekonania – które wyraża także pedagogika krytyczna (por. np.: Giroux 1983) – że tylko kształcenie jest szansą, że mimo wszystko ma ono ogromny potencjał rozwojotwórczy, który należy wskrzeszać na przekór działaniom instytucji pedagogicznych/uniwersytetów, zmierzających do jego anihilacji. Choć taki opór kosztuje, uprawia go niemała część nauczycieli akademickich: na przekór instrukcjom dziekańskim sesję zimową rozpoczętą w styczniu zamyka się dopiero pod koniec marca, pracuje się nie po osiem, ale powyżej dziesięciu godzin dziennie, przedłuża konsultacje do ostatniego chętnego studenta... itd.

Ta donkiszoteria sama oczywiście jest podszyta cynizmem. Nie widzę smoków tam, gdzie są wiatraki, wiem, że naczytałem się książek rycerskich (Hessen, Siemek), które nie przystają do rzeczywistości, wiem, że moje wysiłki nikogo nie obchodzą, nie liczą się do dorobku naukowego i awansu zawodowego (mogą raczej w nim przeszkodzić), nie są istotne przy rozważaniu przedłużenia umowy o pracę; wiem, że

pewna część studentów moje wysiłki odbiera jako przejaw sadyzmu, obłąkania, donkiszoterii właśnie. Nie mam jednak niczego oprócz tych książek, muszę być fantastą, jak dalece to możliwe, muszę nie przystawać do świata, w którym żyję.

Szczęśliwie po niespełna roku pracy studenci zaczynają się budzić i nieśmiało szukają szansy na to, co chce się im odebrać. W jakim stopniu jednak będą w stanie wydrzeć uniwersytetowi jego rozwojotwórczy potencjał, który ten próbuje przed nimi ukryć, uniemożliwiając nawet jego dostrzeżenie? Czy będą mieli dość siły, aby działać przeciwko instytucji uniwersytetu funkcjonującej w ten sposób, przeciwko własnym przyzwyczajeniom, przeciwko ogólnokulturowym tendencjom (zob.: Rutkowiak 2005, Szkudlarek 2001)<sup>11</sup>, których wyrazem jest także ich aktualna sytuacja w szkole wyższej? Jak dalece jako nauczyciele akademicy będziemy mieli odwagę i siłę wspierać ich w tym zmaganiu? Czy donkiszoteria podszyta cynizmem ma szansę przeistoczyć się w organiczną pracę siłaczki, czy też przekształci się w konformizm uczestnictwa w masowym oszustwie upozorowania kształcenia akademickiego, w prosty cynizm?

### Bibliografia

- BAUDRILLARD J. 2006, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa.
- BAUMAN T., 2001, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- BORNOWSKA K., JENDZA J., ZAMOJSKI P., 2009, *Ambiwalencja selekcji w szkole wyższej – raport z badań. (Na przykładzie kwestii jakości kształcenia pedagogów)*, Problemy Wczesnej Edukacji, nr 1 (9).
- GIROUX H.A., 1983, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey Pub. Inc., Massachusetts.
- HESSEN S., 1997, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- HORKHEIMER M., ADORNO T.W., 1994, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, IFiS PAN, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- KWAŚNICA R., 1990, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- MALEND A., 2004, *Ocenianie studentów w procesie kształcenia w szkole wyższej*, „Ars Educandi”, tom IV.
- MALEWSKI M., 2002, *O komercjalizacji edukacji uniwersyteckiej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2 (18).

---

<sup>11</sup> W odniesieniu do instytucji uniwersytetu i kształcenia akademickiego tę zmianę kulturową (początkowo pojmowaną jako zmiana, czy wyłonienie się hegemonicznego dyskursu) analizowali np.: M. Malewski (2002) oraz Z. Melosik (2002, s. 81–96).

- MALEWSKI M., 2008, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] B.D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MELOSIK Z., 2002, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań.
- ORTEGA Y GASSET J., 2002, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Muza, Warszawa.
- RUTKOWIAK J., 2005, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3 (31).
- SIEMEK M.J., 2002, *Uniwersytet a tradycja europejska*, [w:] M.J. Siemek, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- SLOTERDIJK P., 2008, *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- STAŃCZYK P., 2004, *Paradoks kłamcy, stosunek pedagogiczny i radykalna krytyka szkoły*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.