

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK  
Uniwersytet Szczeciński

## O ZMIANACH W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM – ORIENTACJA NA POSŁUSZEŃSTWO CZY NA TRANSGRESJĘ I EMANCYPACJĘ? O PATERNALIZACJI RELACJI W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

### Abstrakt

W tekście podjęta jest problematyka edukacji akademickiej, a szczególnie jej obecność w trzech projektach Ustawy 2.0. W każdym z nich misja i funkcja kształcenia akademickiego opiera się na formalnie zadekretowanej Polskiej Ramie Kwalifikacji, co oznacza tradycyjne podejście do edukacji na uniwersytecie. Podkreślone są konsekwencje podtrzymania paradygmatu nauczania oraz instrumentalnego interesu w kształceniu. Autorka argumentuje, że prowadzi to do przewagi wzorów paternalizacji w interakcjach edukacyjnych oraz udzielniania zarówno studentów, jak i nauczycieli. Na tym tle wskazane są negatywne konsekwencje dla doświadczeń demokratycznych, kształtowania kapitału społecznego w szkole wyższej oraz emancypowania się uczestników interakcji edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja, reforma, interes techniczny, udzielnianie, emancypacja

### WPROWADZENIE

Zmianom we współczesnym, wieloprzymiotnikowym świecie towarzyszą zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu. O współczesnej edukacji uniwersyteckiej, jej uwarunkowaniach, kondycji i efektach dyskutuje się w różnych kręgach i na różnych forach. Problematyce tej poświęcone jest, organizowane przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA) oraz konferencję Rektorów Uniwersytetów, Pierwsze Europejskie Forum Ucznia się i Kształcenia, które odbyło się w Uniwersytecie Pierre’a i Marii Curie (UPMC) w Paryżu, 28–29 września 2017 roku<sup>1</sup>. Na podkreślenie zasługuje tytuł tego spotkania specjalistów edukacji akademickiej, a mianowicie, wysunięcie na pierwszy plan pojęcia „uczenie się”. Podkreślam to, gdyż istotne jest jaki język i jakie słowa

<sup>1</sup> *First European Learning & Teaching Forum, The European Learning & Teaching Forum facilitates the exchange of experience on learning and teaching in changing learning landscapes*, <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2017/09/28/default-calendar/european-learning-teaching-forum> [dostęp: 13.08.2017].

są użyte w rozmowie/pisaniu o uniwersytecie<sup>2</sup>. Jak wynika z programu Forum, w centrum debaty jest właśnie uczenie się i jego powiązanie z prowadzeniem badań oraz oddziaływanie na funkcjonowanie uniwersytetów. Zagadnienie to było przedmiotem dyskusji także w innym gronie, a mianowicie na konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów (IAUP) w Wiedniu<sup>3</sup>. Według Kakhy Shengeli, który od 8 lipca 2017 roku przewodniczy tej organizacji<sup>4</sup>, w ciągu najbliższych 25 lat typowy uniwersytet nie będzie już tym samym, czym jest obecnie. Nie można kontynuować wzorów sprzed 25., a nawet 5 ostatnich lat. Trzeba więc (s)tworzyć nowy uniwersytet, bazujący na nowych technologiach<sup>5</sup>. Jakkolwiek uniwersytet z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo realizujące zlecenia, a nawet w „uniwersytet przemysłowy”, w centrum dyskusji nad koncepcjami uniwersytetu, podejmowanych między innymi na wskazanych konferencjach międzynarodowych gremiów, które odbywają się w 2017 roku, znajduje się właśnie edukacja akademicka<sup>6</sup>. Jest ona wskazywana jako środek i ośrodek zmiany uniwersytetu oraz zwiększania jego udziału w podwyższaniu dobrostanu w wielu wymiarach jednostkowego i zbiorowego życia.

Wprawdzie i w Polsce w ramach przygotowań do Narodowego Kongresu Nauki odbyła się jedna konferencja poświęcona bezpośrednio problematyce kształcenia w szkole wyższej<sup>7</sup>, jednakże orientację na jakości edukacji skupiono na porównywalności dyplomów polskich uczelni „z dyplomami innych krajów o rozwiniętej edukacji” oraz na polepszeniu przygotowania do startu zawodowego<sup>8</sup>. Na tym tle uwagę zwraca fakt, że mimo iż tradycyjne metody uniwersyteckiego kształcenia nie spełniają oczekiwań i nie zaspokajają potrzeb studentów, w polskich projektach zmian w szkolnictwie wyższym, ta ustawowa funkcja uczelni stanowi bardzo wąski margines<sup>9</sup>. Analiza dokumentów i głosów w dysku-

<sup>2</sup> „Nasze doświadczenie świata jest w części konstytuowane przez kategorie, jakich używamy. Słowa nie są rodzajem dekoracyjnego opakowania, w którym znaczenia są dostarczane, które mogłyby zostać usunięte lub zastąpione przez inne, bez żadnego wpływu na rzeczywistą treść”, S. Collini, *Speaking of Universities*, Verso, London 2017, s. 16.

<sup>3</sup> IAUP 2017 Triennial Conference Vienna: *Innovation in Education*, Vienna 05–08.07.2017, <http://iaup.org/component/content/article/45-frontpage/248-iaup-2017-triennial-conference-vienna> [dostęp: 13.08.2017].

<sup>4</sup> Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów – IAUP – jako organizacja pozarządowa posiadająca najwyższe uprawnienia do konsultacji w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych (ECOSOC) oraz oficjalne prawa do konsultacji z UNESCO, określane jest jako światowy głos edukacji akademickiej, <http://iaup.org/> [dostęp: 13.08.2017].

<sup>5</sup> K. Shengelia, *Leading universities in an uncertain world*, wywiad Yojanya Sharma z prezydentem IAUP na kadencję 2017–2020, „Univeristy World News”, 02.06.2017, nr 462.

<sup>6</sup> IAUP 2017 Triennial Conference Vienna..., dz. cyt.

<sup>7</sup> Konferencja programowa Narodowego Kongresu Nauki: *Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?*, 29-30.03.2017, <https://nkn.gov.pl/konferencja/konferencja-lublina-29-30-03-2017/> [dostęp: 13.08.2017].

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Problematyka ta była przedmiotem debaty, która odbyła się 29–30 marca 2017 r. w KULJPII pod hasłem *Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?*

sji nad Konstytucją Polskiej Nauki<sup>10</sup> podtrzymuje przeświadczenie, że centralną zasadą organizującą funkcjonowanie większości uniwersytetów jest wciąż zasada ekonomiczności.

W swoich rozważaniach skupiam się na tych wątkach współczesnej debaty o uniwersytecie, które lokują się w polu refleksji pedagogicznej. W pierwszej kolejności przybliżam problematykę edukacji akademickiej jako przedmiotu w projektach zmiany prawa o szkolnictwie wyższym. Następnie stawiam pytania o doświadczenia obywatelskie w procesie kształcenia akademickiego w kontekście zjawisk infantyilizacji i paternalizacji w uniwersytecie i na tym tle poszukuję warunków kształtowania i wzbogacania kapitału społecznego w szkole wyższej.

#### EDUKACJA AKADEMICKA JAKO PRZEDMIOT W PROJEKTACH ZMIANY PRAWA O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

„Uniwersytety są w fazie przełomowej. Rządy systematycznie narzucały nowe procedury regulujące finansowanie, zarządzanie i ocenę, zmuszając uczelnie do zachowania się bardziej jak przedsiębiorstwa biznesowe na rynku komercyjnym niż ośrodki kształcenia i badań”<sup>11</sup>. Tradycyjne wartości uniwersyteckie ustępują miejsca, a raczej są wypierane przez reguły gry rynkowej. Odnosi się to między innymi do kierunków i specjalności kształcenia, które, zdaniem osób zarządzających funkcjonowaniem uczelni, są wymuszane przez rynek pracy i wymagania kwalifikacyjne formułowane przez poszczególne resorty, korporacje i gildie zawodowe. Edukacja akademicka staje się swoistą „produkcją”. Podobnie jak wyniki badań, które są „towarem” wytwarzanym w efekcie „świadczania usług badawczych”, jest traktowana jako „usługa edukacyjna”. To znaczy, „surowce” – studenci, są kształtowani w gotowe produkty zdolne do wykonywania zdefiniowanych ról zawodowych. Są formowani według opracowanych standardów – Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), a specyfikacje „techniczne do produkcji”, zwane kompetencjami, pochodzą od administracji rządowej (są však zawarte w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego) i od pracodawców. Uczelnie stają się swoistymi podmiotami gospodarczymi i rynkowymi, a przestają być, a co najmniej ograniczają swoją autonomię i samorządność, w sferze kształcenia. Powoduje to instrumentalizację edukacji akademickiej. Ta zaś nastawiona na „wypełnianie” PRK z jednej strony ogranicza szanse nabywania w procesie edukacji uniwersyteckiej sprawności wykraczających poza te, które są zdefiniowane dla poszczególnych kierunków kształcenia, a raczej dla poszczególnych zawodów i specjalności, z drugiej zaś sprzyja podtrzymy-

<sup>10</sup> Jest to określenie z Listu Wicepremiera, Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosława Gowina do społeczności akademickiej z dnia 6 lipca 2017 r. oznaczające „**kompleksowe i spójne rozwiązania stanowiące na wiele lat określające podstawy prawne i instytucjonalne, w których realizować będą Państwo swą misję i powołanie zawodowe**”, <https://nkn.gov.pl/list-jaroslaw-gowina-do-spolecznosci-akademickiej/> [dostęp: 13.08.2017].

<sup>11</sup> S. Collini, dz. cyt., s. 38.

waniu „edukacji bankowej” w znaczeniu Paulo Freire<sup>12</sup> oraz utrwalaniu kultury pasywności i fatalizmu jej uczestników. To zaś utrudnia rozwijanie krytycznego myślenia i wykraczania poza wzory utrwalone tradycją bądź zadane do realizacji. Jest kluczowym czynnikiem konformizmu, orientacji na posłuszeństwo i dostosowanie, i barierą transgresji, wychodzenia poza standardy i podejmowania ryzyka.

Mimo tego, jak kilka lat temu ujął profesor Michał Heller, że ideą uniwersytetu jest „uczyć, rozwijać naukę, służyć ludzkości w poznawaniu prawdy”<sup>13</sup>, analiza treści tych projektów uwidacznia, iż punkt ciężkości Ustawy 2.0, skoncentrowany jest na warunkach kształtowania doskonałości naukowej i przemianach w zarządzaniu uczelnią<sup>14</sup>. W projektach nowego prawa o szkolnictwie wyższym oraz w dyskusjach nad nimi, czołowe miejsce zajmuje konieczność wzmocnienia rozwoju nauki. W centrum uwagi znajdują się także rozwiązania ustrojowe i menadżerskie koncepcje uczelni, podczas gdy zagadnienie edukacji akademickiej stanowi margines. „Misję dydaktyczną, w tym szczególnie zapewnianie powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego (...) koncentrujemy przede wszystkim w uczelniach dydaktycznych.”<sup>15</sup>. Kształcąca funkcja uczelni sprowadzana jest do realizacji PRK<sup>16</sup>. Jakkolwiek zdaniem autorów projektu *Plus ratio quam vis consuetudinis* „Uczelnie powinny zachować duży zakres autonomii przy ustalaniu programów studiów oraz ilości i rodzajów zajęć dydaktycznych, w tym polityki wykorzystania i zaliczania kształcenia przy wykorzystaniu kursów dostępnych online (MOOC)”<sup>17</sup>, jednakże „[Z]akres tej autonomii powinien

<sup>12</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York–London 2007, s. 72.

<sup>13</sup> M. Heller, *Śmierć uniwersytetów*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 28 (3287).

<sup>14</sup> „Uważamy, że proponowana reforma ma za zadanie doprowadzić do ogólnego podniesienia poziomu polskiej nauki, którego jednym z mierzalnych efektów w perspektywie dziesięciu lat będzie podniesienie pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach uniwersyteckich lub pojawienie się w nich po raz pierwszy” M. Kwiek z Zespołem, *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, UAM, Poznań 2016, s. 14; „Celem reformy jest zaprojektowanie »zwinnego« uniwersytetu o strukturze multicytrycznej, w ramach której będzie mogła być urzeczywistniona wolność badań naukowych, jednocześnie uniwersytetu ‘sterownego’ – centralnie zarządzanego i efektywnie wykorzystującego swoje zasoby”, *Plus ratio quam vis consuetudinis Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, praca zbiorowa pod redakcją naukową A. Radwana, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017, s. 13; „Podstawowym celem proponowanej ustawy jest zapewnienie jak największej produktywności polskiego systemu szkolnictwa wyższego w ramach realizacji zasady autonomii szkół wyższych”, *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego. Założenia do projektu ustawy „Ustawa 2.0. Założenia systemu szkolnictwa wyższego”*, opracowane przez Zespół interdyscyplinarny pod kierunkiem H. Izdebskiego, Warszawa 2017, s. 23.

<sup>15</sup> M. Kwiek z Zespołem, dz. cyt., s. 18.

<sup>16</sup> „Szkoly wyższe, stanowiąc końcowe ogniwo ogólnego systemu edukacji, są z istoty swojej powołane do prowadzenia działalności dydaktycznej na poziomie od 6 do (ewentualnie) 8 Polskiej Ramy Kwalifikacji w rozumieniu ustawy z 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2016 r. poz. 64, z późn.zm.) oraz w ramach kształcenia ustawicznego.” *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*, dz. cyt., s. 23.

<sup>17</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis*, dz. cyt., s. 23.

być zależny od posiadanej kategorii naukowej”<sup>18</sup>. A jednocześnie: „Należy dążyć do korekty wadliwego kodu kulturowego, który przywiązuje nadmiernie dużą wagę do formalnego wykształcenia”<sup>19</sup>.

#### INTERES INSTRUMENTALNY W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

Treści przedstawionych do dyskusji projektów nowego prawa o szkolnictwie wyższym<sup>20</sup> pozwalają odczytać interesy konstytuujące podejście do edukacji akademickiej, leżące u podstaw poszczególnych koncepcji reformowania systemu akademickiego. Spośród trzech interesów konstytuujących poznanie, które można także odnieść do uczenia się, w odniesieniu do edukacji uwidocznione jest wyraźne przyjęcie interesu technicznego<sup>21</sup>, czego konsekwencją jest orientacja na przygotowanie do rynku pracy i wykonywania zadań zawodowych. Jest to bardzo ryzykowne podejście w kontekście dynamiki zmiany, w poszczególnych wymiarach jednostkowego i zbiorowego życia<sup>22</sup>. Realizacja PRK jest dowodem na to, że niewiele jest szans na przygotowanie studentów do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją, używania technologii, które nie zostały opracowane i rozwiązywania problemów, o istnieniu których jeszcze nie wiemy. Jakkolwiek w projektach ustawy 2.0 podkreślane jest kształtowanie krytycznego myślenia i pracy zespołowej, skupienie na kształceniu przedmiotowym i wypełnianiu „ramy” nie pozostawia miejsca ani czasu na studiowanie, ani na doświadczanie demokratycznego uczestniczenia. Potwierdzeniem tego są wyniki badań zespołowych prowadzonych pod kierunkiem Marii Dudzikowej, zawierające bardzo ważne argumenty we współczesnej debacie nad osobo- i społecznotwórczym potencjałem uniwersytetu.<sup>23</sup> Wskazują one na utrudnienia pomnażania kapitału społecznego w uczelni. Zaangażowanie studentów w wypełnianie zadań wyznaczonych przez „ramę” sprawia, że nie mają oni okazji ani potrzeby studiowania. Wystarczy odtwarzanie zadanych/podanych wzorów.

Czynnikiem wspierającym interes instrumentalny w edukacji akademickiej jest biurokracja. „Tradycyjnym przywilejem uniwersytetów – ale przywilejem wyrastającym niejako z ich istoty – jest wolność uniwersytecka. Nawet władza państwowa ma ograniczony wstęp na teren uniwersytetu. Biurokracja jest bardzo zdradliwym zagrożeniem tej wolności. Ona nie musi wkraczać na teren uniwer-

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże, s. 22.

<sup>20</sup> Do opracowania projektu ustawy zostały, w drodze konkursu, wyłonione 3 zespoły, a mianowicie: zespół z Uniwersytetu SWPS pracujący pod kierunkiem prof. H. Izdebskiego, z Instytutu Allerhanda pod kierunkiem prof. A. Radwana oraz z UAM, którym kieruje prof. M. Kwiek.

<sup>21</sup> J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia” 1985, nr 2.

<sup>22</sup> „10 spośród najbardziej poszukiwanych zawodów w 2010 roku nie istniało w roku 2004.”, A.M. Washburn, *Education for Exponential Times*, „Journal of Transformative Education” 2009, vol. 7, nr 1.

<sup>23</sup> M. Dudzikowa i inni, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, t. 4, Impuls, Kraków 2013.

sytetu; ona tam po prostu jest i działa od wewnątrz. Jej zdradliwość polega na tym, że udaje, iż wspiera działalność naukową (i edukacyjną – dop. MCz-W), a w istocie paraliżuje ją, zamieniając pracę badawczą i dydaktyczną na produkcję papierów, które napędzają cały proces”<sup>24</sup>.

Pozostawianie edukacyjnej funkcji uniwersytetu na poziomie interesu technicznego, instrumentalnego, ma daleko idące konsekwencje dla jednostkowego i zbiorowego życia. Jak pisze Frank Furedi: „Uniwersytet znalazł się pod wpływem silnych trendów paternalistycznych i nietolerancji”<sup>25</sup>. Skutkuje to uznaniem bezpieczeństwa za wartość moralną. Nie dziwi więc posłuszne przyjęcie formalnych ram kształcenia. Ma to jednak daleko idące negatywne następstwa. Wypełnianie „ramy” z jednej strony petryfikuje paradygmat edukacyjny, utrwala praktyki nauczania i utrudnia praktyki uczenia się/studiowania. Pozostawia więc aktywizm po stronie nauczyciela. Z drugiej zaś ogranicza studentom możliwość samodzielnego osiągnięcia dorosłości, emancypowania się do nowych doświadczeń, zmagania się z wyzwaniami. Ponadto „[P]rogram edukacji nie uwzględnia rozwoju umiejętności miękkich – pracy zespołowej, kompetencji komunikacyjnych, kompetencji przywódczych”<sup>26</sup>.

#### DOŚWIADCZANIE DEMOKRACJI W PROCESIE EDUKACJI AKADEMICKIEJ W KONTEKŚCIE TREŚCI PROJEKTÓW USTAWY 2.0

Skupienie na edukacji według PRK sprawia, że autonomia uczelni w sferze edukacji staje się fikcją. Istotne jest to, że ten zewnętrzny czynnik uaktywnia wewnątrzuczelniane i wewnątrzwydziałowe inicjatywy wpasowania się w ramę. Menadżeryzm uniwersytecki ogranicza praktykowanie autonomii i doświadczanie demokratycznego uczestniczenia nauczycieli i studentów. Jest to kolejne ważne następstwo supremacji interesu instrumentalnego w edukacji akademickiej. Dlatego w projektach Ustawy 2.0 poszukuję tych wątków, w których jest mowa o demokracji i respektowaniu jej zasad, także w procesach edukacji.

Demokratyzacja relacji społecznych w edukacji akademickiej, w tej potencjalnej przestrzeni wymiany idei i poglądów, w której możliwe jest doświadczanie poczucia bezpieczeństwa intelektualnego i emocjonalnego w posługiwaniu się „własnym głosem”, jest kluczowym atrybutem kultury uniwersyteckiej. Wobec wielości typów, rodzajów, odmian i innych kryteriów różnicowania demokracji nasuwa się jednak pytanie: **jaka demokracja?** Pytanie to nabiera szczególnej wyrazistości w odniesieniu do edukacji akademickiej i szkolnictwa wyższego. Zwłaszcza w kontekście projektów Ustawy 2.0. Niska frekwencja słowa *demokracja*, nie jest wprawdzie podstawą założenia o marginalizowaniu

<sup>24</sup> M. Heller, dz. cyt.

<sup>25</sup> F. Furedi, *What's Happened To The University? A sociological Exploration of its Infantilisation*, Routledge, London and New York 2017, s. 12.

<sup>26</sup> *Pakt dla nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski Projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*, red. A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz, Warszawa 2015, s. 18.

idei i praktyk demokratycznych, jednakże ogólna wymowa poszczególnych projektów oraz wyników konsultacji społecznych wskazuje na przewagę orientacji na menadżeryzm, w którym jest niewiele miejsca na demokratyczne zarządzanie i demokratyczne uczestniczenie. Niewiele jest w tych dokumentach miejsca na partycypację i deliberację obywateli – członków wszystkich „stanów” akademickich. Wprawdzie w „Raporcie Nr 1 Komisji do Spraw Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego” podkreśla się, że „Szkolnictwo wyższe jest rodzajem systemu demokratycznego, który – respektując wymogi podmiotowości środowiska akademickiego – powinien być oparty na trzech fundamentach: procedurach, efektach i zasadzie partycypacji w podejmowaniu decyzji (a nie jedynie w przygotowywaniu propozycji)”, jednak rozwinięciem tego postulatu jest następujące stwierdzenie: „realne wdrożenie zasady partycypacji wymaga partnerstwa organów władzy publicznej z reprezentatywnymi partnerami społecznymi”<sup>27</sup>. Nie zwraca się jednak uwagi na partycypację aktorów wewnątrz systemu. Wprost przeciwnie. Zdaniem członków zespołu prof. A. Radwana „nadmierna demokratyzacja ustroju uczelni jest modelem dysfunkcyjnym, wpływającym na obniżenie efektywności funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego”<sup>28</sup>.

Autorzy Raportu Nr 1 podkreślają, że „demokracja uczelniana jest użyteczna jako mechanizm partycypacyjnego budowania strategii uczelni i ustalania np. reguł etycznych. Natomiast nie jest dobrym narzędziem do bieżącego zarządzania – i w tym znaczeniu można mówić o „nadmiernej demokratyzacji”<sup>29</sup>. Jest w opozycji do merytokracji i elitarności. Na tym tle stawiam pytania o miejsce demokracji w edukacji akademickiej, o szanse doświadczania kompetencji demokratycznych w interakcjach społecznych i edukacyjnych. Jak pisze bowiem Collini: „nasze doświadczanie świata jest konstytuowane przez kategorie, jakich używamy do jego opisu, interpretowania i wyjaśniania. (...) Pojęcia kolonizują nasze umysły i zaczynamy myśleć i działać zgodnie z ich znaczeniami”<sup>30</sup>. Jakże zatem mogą być doświadczenia uczestników życia akademickiego w warunkach „nadmiernej demokracji”?

Nie jest to wszak podstawowe pytanie, jakie można postawić o demokrację w szkole wyższej. Przede wszystkim rozstrzygnięcia wymaga to, **jaką wartością jest demokracja w edukacji w ogóle, a w edukacji akademickiej w szczególności**. To znaczy rozstrzygnięcia tego, czy **demokracja w edukacji jest wartością autoteliczną czy instrumentalną**, czy jest **celem ostatecznym czy pośrednim, służącym osiągnięciu innych celów?** Inne pytania dotyczą tego, czy **poszanowanie, przestrzeganie demokratycznych zasad jest sposobem bycia zgodnym z uwewnętrznionymi wartościami czy fasadowymi procedurami?**

<sup>27</sup> J. Woźnicki (red.), Raport nr 1: *Wstępne analizy, komentarze, opinie i propozycje do Ustawy 2.0*, KRASP – FRP, Warszawa, s. 22, pobrano z: [www.krasp.org.pl](http://www.krasp.org.pl), [www.frp.org.pl](http://www.frp.org.pl) [dostęp: 12.08.2017].

<sup>28</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis*. dz. cyt., s. 32.

<sup>29</sup> J. Woźnicki, dz. cyt., s. 39.

<sup>30</sup> S. Collini, dz. cyt., s. 16.

Nabierają one szczególnej ostrości w kontekście umasowienia edukacji akademickiej. Zmian jakościowych następujących w efekcie zmian ilościowych. Wprawdzie upowszechnienie dostępu do szkoły wyższej jest uznane za osiągnięcie i niesie w sobie nadzieję na wzrost kapitału społecznego, kulturowego i intelektualnego, jednakże, jak pisze Noam Chomsky, ci, którzy decydują o edukacji, kierują się własnym interesem, w tym „ograniczaniu perspektyw poznawczych, zniechęcaniu do wolnej i niezależnej myśli oraz trenowaniu do posłuszeństwa”<sup>31</sup>. W niektórych przypadkach edukacja ma niewiele wspólnego z krytyczną postawą obywatelską i demokracją. Można nauczyć niewolników, by stali się lepszymi pracownikami. Oznacza to, że mimo deklarowania afirmacji takich celów/efektów jak krytyczne myślenie, kształtowanie odwagi i samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz upodmiotowienie relacji edukacyjnych i swoboda badań, obserwujemy i doświadczamy przewagę nagradzania submisji, a wręcz serwilizmu. To sprawia, że trudno wskazać doświadczenia edukacji w demokracji. Pojmowana rynkowo, i ekonomicznie efektywność, jako centralna kategoria w debacie o uczelni, ogranicza dyskusje o demokracji i demokratyzacji jako celu edukacji akademickiej.

#### EDUKACJA AKADEMICKA W WARUNKACH JEJ INFANTYLIZACJI I PATERNALIZACJI

Pytania o demokrację w edukacji akademickiej nasuwają się w kontekście tendencji jej infantylizacji. Interakcje edukacyjne w szkole wyższej nie różnią się od tych, które są na niższych szczeblach kształcenia. Wyniki badań nad kapitałem społecznym w uniwersytecie wskazują na to, że „zajęcia uniwersyteckie silniej wpisują się w tradycyjne, wywodzące się z dydaktyki herbartowskiej podejście do uczenia, w którym dominuje przekaz gotowej, uporządkowanej wiedzy. (...) Jedna trzecia badanych uważała, że treści nauczania w ramach ćwiczeń wykładów ograniczone są do zawartości skryptów i podręczników”<sup>32</sup> co, moim zdaniem, gwarantuje wypełnianie „ramy”.

Dominacja paradygmatu nauczania nad paradygmatem uczenia się sprawia, że codzienną praktyką są relacje hierarchiczne, orientacja na posłuszeństwo i udzielanie jedynie poprawnych odpowiedzi. „Najbardziej uderzającą właściwością edukacji akademickiej jest orientacja paternalistyczna”<sup>33</sup>. Wiąże się z tym troska o dobre samopoczucie studentów, chronienie ich przed wysiłkiem, poczuciem zagrożenia, inaczej mówiąc tworzenie warunków chowania pod kloszem. Wiele wysiłków podejmowanych w uczelniach ukierunkowanych jest na poczucie bezpieczeństwa studentów, gdyż „studiowanie jest postrzegane i traktowane

<sup>31</sup> N. Chomsky, *Because we say so*, Penguin Books, Monroe 2016, s. 39.

<sup>32</sup> R. Wawrzyniak-Beszterda, *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] M. Dudzikowa i inni, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, t. 4, Impuls, Kraków 2013, s. 41.

<sup>33</sup> F. Furedi, dz. cyt., s. 29.



jako aktywność niebezpieczna”<sup>34</sup>. Dlatego uniwersytety mają szansę stać się kluczowym miejscem uczenia się zarządzania ryzykiem codziennego życia. Według Furedi’ego dorośli studenci żądają opieki „rodzicielskiej”, a pracownicy uczelni pozytywnie odpowiadają na te żądania i oczekiwania, przejmując coraz szersze obszary odpowiedzialności za studentów. Wpisuje się to w zasady konserwatywnej polityki społecznej i ogranicza możliwości doświadczania samodzielności. Jest to, zdaniem Furedi’ego<sup>35</sup> potęgowane przez dominację praktyk wielkich korporacji i mechanizmy globalizacji, które ograniczają możliwości autonomicznych działań jednostkowych i w małych grupach. Tworzy to warunki pozorowania demokracji, sprzyjając natomiast ograniczaniu możliwości wykorzystywania przez uczestników interakcji edukacyjnych ich potencjału prospołecznego. Odnosi się to nawet do tych, którzy mają wiele do zaoferowania w sferze intelektualnej i organizacyjnej.

W nurt dyskusji o infantylicyzacji uczestników interakcji społecznych i edukacyjnych w szkole wyższej wpisują się głosy o roli mediów w jednostkowym i zbiorowym życiu. Jakkolwiek jest to ważne środowisko doświadczeń emancypacyjnych<sup>36</sup>, podnoszona jest ich siła w ograniczaniu osiągania samodzielności intelektualnej, krytycyzmu i w ogóle dorosłości. Z jednej strony medialny horyzont przepełniony jest pokusami ułatwień, uproszczeń, dróg na skróty, co prowadzi do poddawania się trendom, tendencjom, „wrażliwości na lajki”, z drugiej zaś ogranicza fizyczne doświadczanie bycia razem, ścierania się stanowisk w relacjach twarzą w twarz, oko w oko. Mimo niezaprzeczalnej roli mediów w inicjowaniu demokratycznych doświadczeń „brania spraw w swoje ręce”, sprzyjają one także ograniczaniu odpowiedzialności za podejmowane wybory. Paradoksalnie, media stają się jeszcze jednym źródłem udzielniania. W ślad za aktywnością w krajobrazie medialnym idą bowiem postulaty wzmocnienia kontroli i ograniczania swobody wypowiedzi. Znaczące jest to, że kontrolowane udzielanie głosu, zarówno dla stawiania pytań jak i zgłaszania wniosków nie budzi oporu, wszak dziecinne zachowania wymagają nadzorowania. Zapomina się o tym, że swoboda wypowiedzi i szanowanie praw innych osób to dwie strony otwartego demokratycznego społeczeństwa. To także źródło doświadczania odwagi i odpowiedzialności. Te zaś są nieodłącznymi elementami kompetencji emancypacyjnych.

#### WARUNKI KSZTAŁTOWANIA I WZBOGACANIA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W SZKOLE WYŻSZEJ

Teza o udzielnianiu studentów (i można zaryzykować stwierdzenie – nauczycieli akademickich) znajduje odzwierciedlenie w treściach i formach edukacji w szkole wyższej. Jedną z barier demokratycznych doświadczeń uczestni-

<sup>34</sup> Tamże, s. 65.

<sup>35</sup> Tamże, s. 30.

<sup>36</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2.

ków interakcji edukacyjnych jest orientacja na efekt zamiast na proces. Efekty są skodyfikowane, centralnie ustalone w Polskiej Ramie Kwalifikacji, która określa kompetencje „na wyjściu” z systemu interakcji edukacyjnych. Mniej wagi przywiązuje się do tego, czego tak naprawdę uczy studiowanie i bycie studentem. Jak pisze Renata Wawrzyniak-Beszterda referując wyniki badań nad obliczami kapitału społecznego uniwersytetu: „[W]arunki aktywności poznawczej to ten wymiar oferty dydaktycznej uczelni, który w kontekście przyjętych założeń jest najbardziej deficytowy”<sup>37</sup>. Z pola widzenia usuwa się aktywność pozadydaktyczną, która jest traktowana raczej jako hobby. W tym mieści się między innymi uczestniczenie w samorządności studenckiej i pracowniczej, będącej przejawem demokracji przedstawicielskiej, zarówno formalnej, jak i publicznej.

Współczesne warunki dorastania do radzenia sobie w świecie skłaniają „do wspólnego działania, do form działania grupowego i to na wszystkich szczeblach kształcenia (...) [gdyż – dop. MCz-W] cywilizacja wiedzy zmusza do zmniejszenia roli indywidualizmu na rzecz wspólnego działania. Wprawdzie nie eliminuje indywidualizmu, jednak zmniejsza jego rolę zarówno w postępie ekonomicznym, a tym bardziej społecznym; podkreśla rolę grupy”<sup>38</sup>, jednakże organizacja kształcenia w szkole wyższej zdaje się być oporna na te postulaty. Wyniki badań zespołu pracującego pod kierunkiem prof. M. Dudzikowej wskazują na marginalność doświadczeń w działalności grupowej w procesie edukacji akademickiej. Członkowie formalnych grup studenckich skupiają się na realizacji zadań, z których czerpią zysk. Są to głównie zadania poznawcze, nie prospołeczne. Sprawy pozadydaktyczne rzadko są przedmiotem studenckich relacji.

W tej sytuacji nasuwa się pytanie o to, czy w **warunkach orientacji na efekt, rankingów i wzajemnej rywalizacji możliwa jest edukacja w i do demokracji, czy raczej przeciw niej, przyjmowaniu orientacji na „dobre, grzeczne dziecko”, które nie wyraża swoich roszczeń i dążeń**. Sprzyja temu w dużej mierze tradycyjnie hierarchiczna struktura relacji w szkole wyższej i ograniczona, fasadowa samorządność zarówno studentów, jak i pracowników.

Tendencje zmian ustawowych potwierdzają orientację na elitaryzm edukacji akademickiej oraz merytokratyczny menadżeryzm. To zaś przekłada się na paternalizację interakcji społecznych i poszerzanie sfery infantyilizacji przy jednoczesnym ograniczaniu szans na emancypowanie się uczestników interakcji edukacyjnych – zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich.

#### KONKLUZJE

Moje pytania wyrażone w tym tekście skupione są wokół przejawów i konsekwencji (nie)dostrzegania edukacyjnego potencjału w uniwersytecie. Marginalizowanie edukacyjnej funkcji uczelni w projektach Ustawy 2.0 i uznanie dotychczasowych doświadczeń w tym zakresie za wystarczające, budzi zdziwienie, ale

<sup>37</sup> R. Wawrzyniak-Beszterda, dz. cyt., s. 37–38.

<sup>38</sup> M. Kleiber i inni, *Raport. Polska 2050*, Wydawnictwo Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011, s. 108.

też poważny niepokój. Skupienie na menadżeryzmie w funkcjonowaniu uczelni i konkurencyjności w sferze badań sprawia, że reformowanie szkolnictwa wyższego oraz wprowadzanie nowych legislacji nie zmieni instrumentalnego interesu edukacyjnego. Wprost przeciwnie. Utrwali go, gdyż mimo postulatów jedności badań i kształcenia, w projektach podkreśla się orientację kształcenia na potrzeby rynku pracy, realizację interesu technicznego i kształcenie sprawności. Nie łądzi tego propozycja podziału kierunków studiów na regulowane, uniwersyteckie i nieregulowane<sup>39</sup>, co zdaniem projektodawców, będzie skutkowało „brakiem potrzeby, występującego dotychczas, rozróżniania studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz profili ogólnoakademickiego i praktycznego”<sup>40</sup>, a nie, jak się można spodziewać, autonomią w zakresie programów, treści i form edukacji.

Konsekwencją podtrzymywania dotychczasowych wzorów edukacji akademickiej, kontynuowania praktyk wywodzonych z paradygmatu nauczania i hierarchiczności interakcji edukacyjnych jest infantylicyzacja uczestników edukacji w szkole wyższej, uwalnianie ich od samodzielności, podejmowania ryzyka i wyzwania się od doświadczanych opresji. Miejsce tych doświadczeń zajmuje posłuszeństwo, podporządkowanie i udzielanie „jedynie poprawnych odpowiedzi”, zgodnych z zakładanymi efektami kształcenia. Podtrzymywane są też tendencje kolonizacyjne i totalizujące, praktyki ukierunkowane na doświadczanie „demokracji konsumenckiej”, kształcenie zniewolonych mentalnie i emocjonalnie wykonawców cudzych idei. Ograniczeniu podlegają także pola doświadczeń demokratycznych uczestników życia akademickiego, ich aktywności obywatelskiej i uczestniczenie w sferze publicznej.

Lektura projektów Ustawy 2.0 unaocznią skalę „niekomfortowego położenia edukacji akademickiej w kłopotliwym kontekście”<sup>41</sup> „nadmiernej demokratyzacji”. Zdają sobie sprawę z tego, że nawet najlepsza ustawa nie jest w stanie zastąpić krytycznej refleksji i odważnych inicjatyw zmiany paradygmatu edukacji. Te zaś wymagają zaangażowania środowiska akademickiego i wspierania, a co najmniej nie szkoderia tym, którzy ośmielają się wykraczać poza „ramę”. Ośmielają się emancypować do nowych wzorów uczenia się i studiowania.

#### BIBLIOGRAFIA

- Chomsky N., *Because we say so*, Penguin Books, Monroe 2016.  
Collini S., *Speaking of Universities*, Verso, London 2017.  
Czerepaniak-Walczak M., *Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2.  
Dzudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, t. 4, Impuls, Kraków 2013.

<sup>39</sup> *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*, dz. cyt., s. 28.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> „[...] nadmierna demokratyzacja ustroju uczelni jest modelem dysfunkcyjnym, wpływającym na obniżenie efektywności funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego”, *Plus ratio quam vis consuetudinis*, dz. cyt., s. 31.

Dudzikowa M., *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, [w:] Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, t. 4, Impuls, Kraków 2013.

Dudzikowa M., *Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość*, [w:] *Na drodze biurokratycznej arbitralności*, red. E.J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A.Kienig, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2015.

*First European Learning & Teaching Forum, The European Learning & Teaching Forum facilitates the exchange of experience on learning and teaching in changing learning landscapes* <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2017/09/28/default-calendar/european-learning-teaching-forum> [dostęp: 13.08.2017].

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York–London 2007.

Furedi F., *What's Happened To The University? A sociological Exploration of its Infantilisation*, Routledge, London and New York 2017.

Habermas J., *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia” 1985, nr 2.

Heller M., *Śmierć uniwersytetów*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 28 (3287).

IAUP 2017 Triennial Conference Vienna: „Innovation in Education”, Vienna 05–08.07.2017, <http://iaup.org/component/content/article/45-frontpage/248-iaup-2017-triennial-conference-vienna> [dostęp: 13.08.2017].

Kleiber M., Kleer J., Wierzbiński A.P., Galwas B., Kuźnicki L., Sadowski Z., Strzelecki Z., *Raport. Polska 2050*, Wydawnictwo Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.

Konferencja Programowa Narodowego Kongresu Nauki: *Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?*, 29–30.03.2017, <https://nkn.gov.pl/konferencja/konferencja-lublin-29-30-03-2017> [dostęp: 13.08.2017].

Kwiek M., Antonowicz D., Brdulak J., Hulicka M., Jędrzejewski T., Kowalski R., Kulczycki E., Szadkowski K., Szot A., Wolszczak-Derlacz J., *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, UAM, Poznań 2016.

List Wicepremiera, Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosława Gowina do społeczności akademickiej, 6.07.2017, <https://nkn.gov.pl/list-jaroslaw-gowina-do-spolesznosci-akademickiej> [dostęp: 13.08.2017].

*Pakt dla nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski Projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*, red. A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieńiądz, Warszawa 2015, [http://obywatelenauki.pl/wp-content/uploads/2015/05/Pakt\\_dla\\_Nauki.pdf](http://obywatelenauki.pl/wp-content/uploads/2015/05/Pakt_dla_Nauki.pdf) [dostęp: 12.08.2017].

*Plus ratio quam vis consuetudinis Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, red. A. Radwan, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017.

*Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego. Założenia do projektu ustawy „Ustawa 2.0. Założenia systemu szkolnictwa wyższego”*, opr. H. Izdebski z Zespołem, Warszawa 2017.

Shengelia K., *Leading universities in an uncertain world*, wywiad Yojanya Sharma z prezydentem IUAP na kadencję 2017-2020, „Univeristy World News”, 02.06.2017, nr 462.

Washburn A.M., *Education for Exponential Times*, „Journal of Transformative Education” 2009, vol. 7, nr 1.

Wawrzyniak-Beszterda R., *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, tom 4, Impuls, Kraków 2013, s. 41.

Raport nr 1: *Wstępne analizy, komentarze, opinie i propozycje do Ustawy 2.0*, red. J. Woźnicki, KRASP – FRP, Warszawa, s. 22, Pobrano z: [www.krasp.org.pl](http://www.krasp.org.pl), [www.frp.org.pl](http://www.frp.org.pl) [dostęp: 12.08.2017].

**Author(s):** Maria Czerepaniak-Walczak

**Title:** The changes in higher education – orientation on the obedience or on the transgression and emancipation About the paternalization of interactions in academic education

**Key words:** education, reform, technical interest, infantilisation, emancipation

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### **Abstract**

The text addresses the issue of academic education, especially its presence in the three projects of the Act 2.0. As it is shown, in each of them, mission and function of academic education is based on the formally decreed of the Polish Qualifications Framework, which means the traditional approach to education at the university. The consequences of maintaining of the paradigm of teaching and the instrumental interest in education are stressed. The author argues that this leads the patterns of paternalism in educational interactions and the infantilisation of both students and teachers. On this background, negative consequences for democratic experiences, the shaping of social capital in higher education and the emancipation of participants in educational interactions are indicated.