

Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet Szczeciński

Autonomia edukacji akademickiej w warunkach centralizmu programowego i dekretowanych efektów kształcenia

Wprowadzenie

O randze edukacji w szkole wyższej świadczy wskazanie jej jako podstawowego zadania uczelni¹. Edukacja niesie w sobie obietnicę i nadzieję na jednostkowy i zbiorowy dobrostan, na dobrobyt, wzbogacanie kapitału społecznego, kulturowego i intelektualnego. Masowe studia wyższe, polski „cud edukacyjny” w postaci wysokiego wskaźnika scholaryzacji akademickiej przechodzi do historii. Odradzają się marzenia o elitarności studiów, czego jednym z wyrazów jest administracyjne sterowanie liczebnością studentów w relacji do liczby nauczycieli akademickich – od jedenastu do trzynastu studentów. Trudno jednak uznać ten zabieg za przejaw troski o jakość kształcenia i uczenia się, a tym bardziej za przejaw autonomii kształcenia. Zwłaszcza w kontekście aktualnej ustawy (2018) szczegółowo regulującej warunki utworzenia i prowadzenia kształcenia na wybranym kierunku studiów², w tym zapisu, że utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu wymaga pozwolenia ministra. Zatem autonomia edukacji akademickiej jest ograniczona już na wyjściu. Nie do wyobrażenia są praktyki, o których pisze Andrzej Walicki, który studiując filologię rosyjską na Uniwersytecie Warszawskim, jednocześnie uczestniczył w seminariach filozoficznych na Uniwersytecie Łódzkim oraz spotykał się ze środowiskiem „warszawskiej szkoły historyków idei” (Walicki, 1983, s. 8 i n.). Współczesne podmioty edukacji akademickiej są, trawestując rzymskie *glebae adscripti*, *studia adscripti*, „przypisańcami” do kierunku studiów i dyscypliny nauki. Szanse na interdyscyplinarne czy transdyscyplinarne studiowanie są niewielkie.

1 „11.1. Podstawowymi zadaniami uczelni są: 1) prowadzenie kształcenia na studiach; 2) prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub innych form kształcenia; (...) 4) prowadzenie kształcenia doktorantów; 5) kształcenie i promowanie kadr uczelni” (Ustawa, 2018).

2 „Utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu wymaga pozwolenia ministra” (Ustawa, 2018, art. 53.3).

Edukacja akademicka może być czynnikiem wdrażania do krytycznego, autonomicznego myślenia, ale także do uzależnienia od władzy, pasywnego dostosowywania się do jej poleceń, czekania na powiedzenie tego, co robić, i co znaczą poszczególne rzeczy i zjawiska. Nie jest ona wyabstrahowana z logiki systemu społecznego i politycznego. Nie jest też wyodrębniona z systemu kształcenia i uczenia się. Interakcje edukacyjne w szkole wyższej są kontynuacją doświadczeń z wcześniejszych etapów kształcenia. Oznacza to asymetrię ról uczestników interakcji, dominację nauczyciela i podległość uczących się. Świadomie mówię o uczących się, a nie o studiujących, gdyż niewiele jest okazji do studiowania w szkole wyższej, tzn. do samodzielnego odkrywania faktów, zjawisk i procesów, konfrontowania odkryć z dotychczasowym stanem wiedzy naukowej, krytycznego oraz odważnego kwestionowania uproszczeń i obłudy.

W dyskusji o ustawie 2.0, zwanej patetycznie „Konstytucją dla nauki”, i wokół niej wiele miejsca zajmowała problematyka autonomii uczelni. Wysuwano przede wszystkim kwestię suwerenności uniwersytetu w relacji do władz centralnych oraz rady uczelni. Mniej uwagi poświęcano autonomii uczestników interakcji edukacyjnych, ich autonomicznych doświadczeń, odwagi i odpowiedzialności oddziałujących na osobiste i zbiorowe decyzje. W tym tekście skupiam się na możliwościach doświadczania autonomii w codziennych sytuacjach edukacyjnych na uniwersytecie, a także ich konsekwencjach dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. W pierwszej kolejności przedstawiam specyfikę autonomii edukacji akademickiej i na tym tle wydobywam z treści ustawy 2.0 możliwości jej zachowania. Odwołując się do dotychczasowych osobistych przykładów praktykowania autonomii edukacji uniwersyteckiej, staram się zarysować jej konsekwencje dla nauki oraz życia osobistego i zbiorowego, dla codziennego „życia poza akademią”.

Autonomia edukacji w szkole wyższej

Suwerenność uczestników procesów kształcenia i uczenia się w szkole wyższej wydaje się immanentnym atrybutem uniwersytetu. Wolność badań oraz upowszechniania i poznawania ich efektów jest istotą edukacji akademickiej. Jest prawem i zobowiązaniem nauczycieli akademickich i studentów.

Analizowanie autonomii edukacji akademickiej można prowadzić w dwu perspektywach – ogólnej, którą wyznaczają ustawy i rozporządzenia, i szczegółowej, w ramach interakcji edukacyjnych. W jednej i drugiej perspektywie autonomia może być ufundowana jedynie na dojrzałości osób uczestniczących w podejmowaniu decyzji odnośnie do kształcenia i uczenia się, na użyciu ich własnego głosu i ich odpowiedzialności. W tym fragmencie skupiam się na suwerenności uczestników interakcji edukacyjnych.

Na suwerenność i pełnomocność sprawczą w procesach edukacji akademickiej składają się zachowania ich podmiotów, a mianowicie nauczycieli i studentów, ich krytyczne uczestniczenie w kształceniu, uczeniu się i studiowaniu. Ta suwerenność może mieć dwa

źródła: zewnętrzne i wewnętrzne/osobiste. Pierwsze z nich wyraża się w nadawaniu autonomii przez tych, którzy dysponują władzą w tym zakresie. Efektem jest uppełnomocnienie uczestników życia społecznego, w tym interakcji edukacyjnych. Odgórne, zewnętrzne nadanie autonomii niesie w sobie zagrożenia pułapkami izonomii, ale też korzystanie z autonomii w granicach zdefiniowanych przez zwierzchność, nadawcę praw i pól suwerenności. Jest to rodzaj suwerenności kolonialnej, czyli uppełnomocnianie nadaniem komuś upoważnienia do wykonania określonego zadania, kontrolowania i oceniania działań własnych lub wykonywanych przez innych. Jest to akt bądź proces nadawania osobie lub grupie mocy i statusu w konkretnej sytuacji. Nie uwalnia od podległości, ale nadaje władzę w wyznaczonym polu, daje narzędzia do samodzielnego rozwiązywania doświadczanych problemów. Dzięki uppełnomocnianiu zarówno osoby, jak i grupy rozwijają umiejętności radzenia sobie i osiągania uznawanych wartości. W działaniu uczą się samodzielnego dostrzegania problemów i ich rozwiązywania, lecz tylko w polach wyznaczonych przez zwierzchność. Tak pojmowane uppełnomocnianie można dostrzec w edukacji.

Drugie źródło suwerenności, osobisty wysiłek, jest podstawą podmiotowej aktywności ukierunkowanej na emancypowanie się do osiągania nowych praw i pól autonomii. To osoba/grupa decyduje o tym, jakie są pola jej autonomii, a raczej, jakie uważa za tyle ważne, by podjąć trud ich osiągnięcia. Jest to samodzielne osiągnięcie suwerenności, zrzucanie supremacji kolonizującej jej pola aktywności.

Doświadczanie uppełnomocniania może, choć nie musi, wyzwalać dążenia emancypacyjne. W tym wyraża się swoista przewrotność uppełnomocniania. Nawykowe korzystanie z przyznanych praw i pól autonomii może prowadzić do zadomowienia w nich braku refleksji nad swym położeniem i własnym potencjałem. Ponadto zadomowienie w możliwości samodzielnosci w granicach ustalonych przez zwierzchność nie zawsze wyzwala inicjatywy i dążenia do poszerzania praw i pól autonomii.

Problematyka uppełnomocniania w edukacji w ogóle, a w edukacji akademickiej szczególnie, jest na tyle ważnym i interesującym przedmiotem analizy i refleksji, że zasługuje na odrębne omówienie. W tym miejscu jedynie sygnalizuję różnice między uppełnomocnianiem (*empowerment*) i emancypacją.

Znaczące dla emancypacji, samodzielnie osiąganego autonomii jest doświadczanie racjonalności emancypacyjnej poprzez stawianie problemów wywodzonych z podmiotowych światów życia. Podstawą suwerenności i pełnomocności w interakcjach edukacyjnych jest integrowanie wiedzy potocznej i osobistego doświadczenia z wiedzą naukową. Widoczne jest to w tworzeniu i uwewnętrznianiu szczególnego kodu komunikacyjnego, który Ira Shor (1992, s. 255) nazywa „trzecim idiomem”. Wyrażenie to oznacza posługiwanie się językiem nauki (akademickim) w konkretnym, codziennym doświadczeniu oraz potocznym dyskursem w myśleniu krytycznym. Jest to możliwe w interakcji, którą cechują otwartość i szczerść komunikacyjna, szansa na mówienie swoim głosem, swoimi słowami. Realna autonomia edukacji akademickiej, ta w codziennych interakcjach edukacyjnych, wyraża się zatem w używaniu przez ich uczestników własnego głosu na każdym etapie kształce-

nia. Dotyczy to zarówno nauczycieli akademickich, którzy prezentują własne autorskie koncepcje i wyniki swoich badań, jak i studentów, którzy wyrażają swoje wątpliwości, refleksje, pomysły. Suwerenność uwidacznia się także w gospodarowaniu czasem, przestrzenią oraz współdecydowaniu o treściach i formach pracy. Pozwala to odejść od pasywności i osobiście doświadczyć tego, że uczenie się polegające na uczestniczeniu może być przepełnione ciekawością, nadzieją i humorem. Chociaż jest to utrudnione przez administracyjnie regulowaną organizację edukacji – regulowane formy kształcenia (gdy jest inaczej, studenci się skarżą, uruchamiają całą paletę oporu: od udawania zgody poprzez unikanie, wyrażanie niezgody, po bunt i skargi do władz wydziału).

Autonomia edukacji akademickiej jest uwikłana w system polityczny. „Wszystkie formy edukacji są polityczne, ponieważ mogą wspomagać albo utrudniać weryfikowanie nawyków uczących się, rozwijania albo ograniczania ich krytycznych relacji z wiedzą, kształceniem i społeczeństwem” (Shor, 1992, s. 12–13).

Edukacja znajduje się w centrum uwagi sił politycznych i jest nadzorowana administracyjnie. Wyraża się to w centralnym ustalaniu efektów kształcenia oraz obligatoryjnym ocenianiu programów i warunków kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną. Inaczej mówiąc, edukację akademicką cechują centralizm i biurokratyzm.

Czasami się zapomina, że edukacja akademicka jest edukacją dorosłych. Wśród czynników ograniczających jej autonomię dostrzegam zjawisko, a raczej procesy nazywane przez Franka Furediego (2017, s. 6) udziecinnianiem. Przybiera ono co najmniej kilka postaci, w tym kontynuację w szkole wyższej organizacji kształcenia z poprzednich etapów edukacji, a mianowicie system klasowo-lekcyjny, czyli kształcenie w grupach dziekańskich w ściśle zdefiniowanym, zatwierdzonym administracyjnie czasie przeznaczonym na realizację zadań dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów i form (wykłady, ćwiczenia, seminaria).

Innym przykładem udziecinniania są sztywne plany i programy kształcenia. Z pewnością ułatwiają one sprawowanie kontroli nad organizacją edukacji, gdyż studenci otrzymują zadania na dany semestr i zobowiązani są do ich wypełnienia. Na tym tle nasuwa się pytanie o sens ECTS – kredytów, jakie student otrzymuje, a następnie swoją aktywnością „spłaca kwotę” ustaloną na określony czas – semestr, rok. W ustawie (2018, art. 76.1) ustalone są wielkości kredytów do spłacenia przez studenta w celu uzyskania określonego dyplomu³. Obowiązek zaliczania poszczególnych przedmiotów według administracyjnego porządku oraz konkretnych terminów zwalnia studenta z samodzielnego planowania czasu przeznaczonego na spłacanie „rat kredytu” – wyboru przedmiotów, których wartość kredytowa składałaby się na określony dla danego etapu kształcenia limit.

3 „Warunkiem ukończenia studiów i uzyskania dyplomu ukończenia studiów jest: 1) uzyskanie efektów uczenia się określonych w programie studiów, którym przypisano co najmniej: a) 180 punktów ECTS – w przypadku studiów pierwszego stopnia, b) 90 punktów ECTS – w przypadku studiów drugiego stopnia, c) 300 punktów ECTS – w przypadku jednolitych studiów magisterskich trwających 9 albo 10 semestrów, d) 360 punktów ECTS – w przypadku jednolitych studiów magisterskich trwających 11 albo 12 semestrów”.

Udziecinnianie, utrzymywanie, a niekiedy wręcz wciskanie w niedojrzałość niesie w sobie orientację na podporządkowanie i posłuszeństwo. Dotyczy to nie tylko studentów, lecz także nauczycieli akademickich. Przykładem tego jest wypełnianie w procesie kształcenia i uczenia się treści „ramy kwalifikacji” nawet na tych kierunkach, które nie przygotowują do wykonywania określonego zawodu, a które na uniwersytetach przeważają. Centralnie definiowane efekty kształcenia podlegające procedurom administracyjnym sprawiają, że edukacja akademicka jest zgodna z zasadą wyrażoną przez Senekę Młodszego: *non vitae sed scholae discimus* („nie dla życia, lecz dla szkoły uczymy się”). W efekcie uczący się spełniają oczekiwania nauczycieli, mówią cytatami, skupiają się na poznawaniu wyrywkowych, fragmentarycznych faktów, zjawisk i procesów. Czasownik „uczyć się” jest odnieszony wyłącznie do wypełniania zadań narzuconych przez prowadzących zajęcia, którzy nierzadko są tylko pośrednikami między władzą a studentami. Na studiowanie, uczenie się z innych źródeł niż zadane nie ma czasu, ale też i potrzeby. Często nie ma też potrzeby czytania cegogokolwiek poza podręcznikami i notatkami. Wystarczy „zapamiętywanie faktów, zasad i definicji w celu udzielania podczas egzaminów krótkich odpowiedzi na pytania stawiane przez nauczyciela, który zna odpowiedzi” (Shor, 1992, s. 219).

Taka sytuacja umacniana jest przez formalne relacje między nauczycielami i studentami. Daleka jestem od generalizowania, ale dostrzegam, że wielu studentów i wiele studentek zna nas tylko z wykładów. Wraz z zaliczeniem semestru zapominają nazwiska osób prowadzących zajęcia. Niektórzy dowiadują się, czasem sami odkrywają, że coś piszemy. Obrazuje to następujący przykład: „Na egzaminy chodziłam bardzo dobrze przygotowana, ale gdyby profesor nagle mnie zapytał: «Czy wie pani, dzięki jakim dziełom zdobyłem autorytet, który upoważnia mnie do nauczania na tej uczelni?», nie potrafiłabym odpowiedzieć” (Ferrante, 2017, s. 509).

Przejawem autonomii edukacyjnej, mimo centralnego sterowania, jest włączanie uczestników interakcji w to, co się w niej dzieje i mówienie o tym. Jest to możliwe w warunkach współdziałania nauczycieli akademickich i studentów w codziennych praktykach, w tym m.in. w konstruowaniu programów zajęć i gospodarowania czasem. Podkreślam przy tym, że autonomia edukacji akademickiej rozumiana przeze mnie jako przejaw dojrzałości jej podmiotów nie poddaje się indywidualnym narcystycznym pragnieniom, lecz jest wyrazem krytycznej świadomości uczestników oraz organizatorów kształcenia i uczenia się na uniwersytecie.

Okazją do doświadczania autonomii są studenckie koła naukowe, których działalność wykracza poza formalne programy studiów. Są miejscem realizacji zainteresowań i pasji ich uczestników i opiekunów. Tworzą naturalne warunki dialogu i wzajemnego uczenia się. Umożliwiają przekraczanie „geodezji” akademickiej, tzn. podejmowanie problemów interdyscyplinarnych oraz metod ich rozstrzygnięcia. Mimo że koła te nie są z zasady kontrkulturowe, niekiedy podejmują problematykę, która może być uznana za herezję. Przede wszystkim jednak tworzą warunki doświadczania przez ich członków podmiotowego sprawstwa w wymiarach merytorycznym i organizacyjnym, w tym uczenia się pracy zespo-

łowej. Chociaż, jak pisze Marcelina Smużewska (2015, s. 7), „zwiększenie liczby studentów przyniosło raczej marginalizację studenckiego ruchu naukowego niż jego umasowienie. Stanowi on współcześnie bardzo niewielką część społeczności akademickiej, co mogłoby sugerować, że funkcjonuje jako relik, jeszcze z poprzedniej epoki”, a to oznacza mniej lub bardziej świadome rezygnowanie z sięgania po możliwości suwerenności w uczeniu się i w prawdziwym studiowaniu. Optymistyczne jest to, że poprzez podejmowanie zadań wykraczających poza Polską Ramę Kwalifikacji i niepodlegających procedurom formalnej weryfikacji efektów istniejące i działające koła naukowe stanowią okazję do doświadczania autonomii jednostkowej i zbiorowej studentów oraz ich naukowych opiekunów.

Inną okazją do osłabienia uścisku biurokratycznego gorsetu są inicjatywy dydaktyczne wymykające się wciskaniu w ramę centralizmu edukacyjnego, takie jak MISH, MISMAP, a także rozpoczynane w tym roku akademickim na Uniwersytecie Szczecińskim Indywidualne Studia Zaawansowane. Są to jednak wysepki, na których nieliczni nieprzeciętni absolwenci (na razie jeszcze gimnazjów) i szkół średnich znajdują szansę realizacji swoich pasji i wzbogacania swych potencjałów. Gdzie tradycyjna edukacyjna **relacja wertykalna** (pan/sługa) ma szansę być zastąpiona **relacją horyzontalną**, czyli spotkaniem dwu podmiotów wnoszących swoje sprawstwo, preferencje oraz odpowiedzialność. Interakcje takie są jednocześnie okazją do doświadczania radości i powagi uczenia się, integrowania sfery poznawczej i afektywnej, a także kształtowania świadomej samodyscypliny. Są podstawą wytwarzania nowego habitusu akademickiego.

Ustawa 2.0 o autonomii studiowania

W obszernej objętościowo ustawie drobiazgowo opisane jest funkcjonowanie poszczególnych pól działalności uczelni. Niektóre z nich wręcz przybierają postać recept i przykazań na każdy dzień⁴. Taka treść ustawy świadczy już o zakresie administracyjnego, biurokratycznego sterowania codziennym życiem szkoły wyższej, w tym narzucenia „nieakademickich imperatywów” (Stiegler, 2017, s. 30). Jest to także widoczne w odniesieniu do edukacji akademickiej.

Optymistyczna i obiecująca treść art. 3.1 „Podstawą systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest wolność nauczania, twórczości artystycznej, badań naukowych i ogłaszania ich wyników oraz autonomia uczelni” dość szybko ostudzona jest treścią art. 9.2: „Uczelnia jest autonomiczna **na zasadach określonych w ustawie**”. A zatem jest to autonomia „w ramie”. W odniesieniu do edukacji te zasady są wyraźnie sprecyzowane. Jest ustalone, kto i w jakich warunkach może prowadzić studia na określonych poziomie i profilu. O zgodę

4 Zob. Ustawa, 2018, art. 121a.1 („Nie można rozwiązać umowy o pracę ani zmienić warunków pracy nauczyciela akademickiego będącego sędzią Trybunału Konstytucyjnego, Sądu Najwyższego lub Naczelnego Sądu Administracyjnego”).

ministra uczelnia zobowiązana jest ubiegać się z co najmniej półrocznym wyprzedzeniem: „Uczelnia występuje z wnioskiem o pozwolenie na utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie” (Ustawa, 2018, art. 54.1).

Zgoda ministra na prowadzenie kierunku studiów nie jest wymagana, gdy związany jest on z dyscypliną, która na danej uczelni jest oceniona na A+, A albo B+. Jednocześnie, zgodnie z treścią art. 55.2, „Minister może odmówić wydania pozwolenia **bez zasięgnięcia opinii**, o której mowa w art. 54 ust. 2 pkt 1, jeżeli według stanu na dzień złożenia wniosku kształcenie na studiach na danym kierunku nie odpowiada potrzebom społeczno-gospodarczym”. Jest to znaczący zapis ustawowy, oznacza on bowiem, że minister z wysokości swojego urzędu doskonale zna potrzeby społeczno-gospodarcze kraju, a zwłaszcza regionu, w którym znajduje się uczelnia aplikująca o określony kierunek studiów.

Niemalże „apteczne” zaprojektowanie kształcenia w szkole wyższej, w tym administracyjne zadekretowanie Polskiej Ramy Kwalifikacji dla każdego poziomu kształcenia (art. 67.1.1) oraz jednoczesne ustalenie czasu trwania studiów (liczby semestrów) na poszczególnych poziomach (art. 65.1) i liczby ECTS przypisanych każdemu poziomowi kształcenia (art. 76.1.1), jest gorsetem organizacyjnym wykluczającym autonomiczne gospodarowanie czasem uczenia się. Edukacyjny habitus szkoły wyższej jest kontynuacją doświadczeń z niższych szczebli kształcenia, a uczelnia, jak pisze Stiegler (2017, s. 471), „daje się zinstrumentalizować i przekształcić w różnorakie specjalności i specjalizacje już nie uczonych, lecz *ekspertów*, za sprawą których funkcja akademicka jest coraz bardziej dyskredytowana”. To zaś przekłada się na edukację, która zorientowana jest na przygotowanie do pracy, kształtowanie i umacnianie racjonalności instrumentalnej, oraz na działania nauczycieli akademickich, którzy stają się „technikami” i „menadżerami”, a prawa rządzące ich aktywnością sprowadzane są do tych, które rządzą aktywnością ekonomiczną.

Autorskie próby praktyk autonomicznych w edukacji uniwersyteckiej

Po latach doświadczenia różnych postaci oporu ze strony studentów – od bierności po „dyskretny” (tylko czasami, raczej rzadko, jawny) sprzeciw – stawiam sobie pytania. Jak można wzbudzić w nich chęć, gotowość do studiowania, stawiania pytań i sceptycznego przyjmowania tego, co do wyuczenia się i zapamiętania tego, co zadane? Jak wyzwolić chęć i odwagę współdziałania uczestników w powstawaniu interakcji wymiany? Jak poprzez możliwości realizacji osobistych zainteresowań wzmacniać (a może wręcz kształtować) pewność siebie uczestników interakcji oraz współdziałanie w procesie osiągania postawionych, wynegocjowanych celów? Zdaję sobie sprawę, że są to pytania z perspektywy procesu upelnocniania, doświadczania przez studentów poczucia ich własnej mocy jako uczących się w granicach zdefiniowanych przeze mnie.

Chroniąc się przed poczuciem bycia „zdegradowaną do czynownika nauki” (Walicki, 1983, s. 56), wciąż poszukuję nowych form relacji edukacyjnych, nowych sposobów zalicza-

nia (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 94), nowych możliwości doświadczania osobistej autonomii oraz wspierania krytyczności i odwagi studentów. Mimo nieudanych prób łamania głęboko uwewnętrznionych doświadczeń edukacji bankowej, nie rezygnuję z praktyk „budzika” – wybudzania studentów ze stanu nawykowego funkcjonowania w interakcjach edukacyjnych. Korzystam także z doświadczeń młodszych kolegów, zwłaszcza takich, które są ich sukcesami i które są przedmiotem naszych seminaryjnych dyskusji.

Jak dalece asymetria interakcji edukacyjnych jest uwewnętrzniona przez studentów/studentki świadczyć mogą m.in. moje ostatnie próby emancypacyjnych praktyk edukacyjnych, które wywodzę z postulatu uwzględniania zainteresowań studentów, włączania ich do konstruowania programu, sporządzania listy zagadnień, problemów do głównego tematu mojego wykładu. U podstaw tego zamysłu i działania leży idea bazowania w edukacji na wiedzy, którą student wnosi do interakcji społecznej i procesu edukacji i która jest podstawą „czytania rzeczywistości” (Freire, 1993, s. 23) oraz stawiania problemów. Źródłem tych problemów jest świat życia, codzienne doświadczenie osób uczących się. To sprawia, że uczenie się, odkrywanie nowych obszarów wiedzy i kształtowanie nowych umiejętności osadzone jest w zainteresowaniach studentów i bazuje na ich codziennej kulturze. Moim zamiarem jest, by formułowane przez studentów problemy, postulowane tematy, umożliwiały im krytyczną analizę i interpretację ważnych dla nich spraw. By pomogły odsłonić mechanizmy, które rządzą ich życiem i sprawami wokół nich, oraz kształtować przeświadczenie o własnej mocy sprawczej, o możliwościach uczestniczenia w zmienianiu rzeczywistości. Aby umożliwiły integrację dwu odrębnych uniwersów – akademickiego i codziennego, połączenie wiedzy potocznej i osobistego doświadczenia z wiedzą naukową.

Kierując się zasadą współudziału nauczyciela i studentów w konstruowaniu programu, na pierwszym spotkaniu zwracam się do studentów/studentek, by napisali, jakimi treściami chcieliby wypełnić czas przeznaczony na nasze zajęcia. W pierwszej kolejności pokrótce przedstawiam nazwę przedmiotu i główne cele tego wykładu, a następnie podaję liczbę godzin przeznaczonych w planie studiów. Nawykli do edukacji bankowej i władzy sylabusów nieufnie odnoszą się do mojej propozycji/prośby. Są zaskoczeni, nieprzygotowani na wyrażenie własnych oczekiwań. Wobec postawionego zadania reagują konformizmem. Przedstawiają swoje oczekiwania. Są one jednak tak bardzo uogólnione, że trudno je uznać za stawianie problemów (*problem-posing*) czy przenoszenie codziennych obserwacji, doświadczeń i niepokojów w krąg refleksji poznawczej.

Wśród propozycji studentów na pierwszym miejscu lokuje się sformułowanie: „treści do wykorzystania w praktyce”. Poziom ogólności tego sformułowania niesie w sobie przesłanie, że cokolwiek będzie treścią wykładu, powinno być użyteczne dla praktyki zawodowej, być „receptą”, instrukcją działania. Orientacja studentów na racjonalność instrumentalną, wiedzę „jak?”, uwidoczniła się w kolejnej propozycji zagospodarowania wykładu: „warsztaty praktyczne” oraz „wyjścia do instytucji” [*sic!*]. Kilka osób wskazało „wykłady o życiu”, „przykłady z życia”. Nieliczni studenci wskazywali tematykę pedagogiki emancypacyjnej: „opo-

wieści o praktycznym zastosowaniu pedagogiki emancypacyjnej”. Jak przypuszczam, byli to ci, którzy znali moje zainteresowania i prace. Uwagę zwracają wskazania studentów zadowolonych w tradycyjnym porządku edukacyjnym, w orientacji na podporządkowanie i zachowanie własnej pasywności. Proponowali zagospodarowanie czasu wykładu „treściami wybranymi przez wykładowcę”, „ciekawymi, interesującymi wykładami” i „treściami dopasowanymi do naszych zainteresowań, predyspozycji i kompetencji”.

To doświadczenie nauczycielskie, kolejna próba bycia „budzikiem” i wdrażania idei pedagogiki emancypacyjnej do codziennych praktyk edukacyjnych na uczelni, uświadamia mi, że edukacja nastawiona na uwalnianie nie wywołuje entuzjazmu uczących się. W swoich próbach dostrzegam, jak bardzo głęboko zakorzenione są studenckie doświadczenia wertykalnych relacji „sługa–pan”. To „pan” zobowiązany jest znać „zainteresowania, predyspozycje i kompetencje”, dobierać „ciekawe, interesujące treści”. Uwidacznia to, jak bardzo ograniczona jest autonomia uczestników interakcji edukacyjnych, jak ograniczone są możliwości samodzielnego osiągnięcia dorosłości z powodu „braku środków do bycia dorosłym jako umiejętności bycia dorosłym” (Stiegler, 2017, s. 93). Jak głęboko uwewnętrznione jest doświadczenie i przekonanie, że źródłem sukcesu akademickiego są zachowania zgodne z oczekiwaniami nauczycieli, a zwłaszcza wierne odtwarzanie, posłuszne wypełnianie zadań, akceptowanie wyrażanych przez nich stanowisk, opinii i ocen.

Według Paula Freire’a (1970, s. 72) „stawianie problemów potwierdza człowieka jako byt w procesie stawiania się”. Dorastanie do stawiania problemów jest procesem. Nie da się tego osiągnąć w sytuacjach epizodycznych, które raczej wzbudzają nieufność, a wręcz podejrzliwość. Tak właśnie studenci/studentki reagują na niestandardowe, odbiegające od sztampy inicjatywy nauczycieli akademickich. Pomysł napisania na kartkach swoich propozycji treści wykładów traktują jako sprawdzian ich wiedzy, a nie jako zaproszenie do tworzenia interakcji. Dodam, że po zakończeniu wykładów, w czasie których podkreślałam, które z ich sugestii włączyłam, w których są uwzględnione ich propozycje (zwłaszcza takie, jak odwołania do praktyki, przykłady z życia), oraz analizowałam aktualne sprawy dziejące się w oświacie będące newsami z pierwszych stron gazet i portali internetowych, usłyszałam, że to kolejne „suche teorie”, które trzeba zaliczyć. Zastanawiam się, czy obecna edukacja akademicka jest środkiem i ośrodkiem kształtowania „konsumentów usług edukacyjnych” czy może współczesnych „ketmanów”, dla świętego spokoju zawieszających własne poglądy.

Konkluzje – konsekwencje niskiej autonomii edukacji akademickiej

Daleka jestem od afirmacji bezwarunkowej autonomii edukacji akademickiej. Zdaję sobie sprawę z jej wielowymiarowego uwikłania w dynamikę zdarzeń, zjawisk i procesów dziejących się na świecie, w którym zmiany następują w czasie wykładniczym, a uczelnia nie jest wieżą z kości słoniowej. Uwagę jednak zwraca to, że podporządkowanie i uległość

w procesie kształcenia i uczenia się przenoszą się na szersze zjawisko etosu akademickiego – studiowania i poszukiwania prawdy naukowej.

Wpisywanie się edukacji akademickiej w tradycyjne, wywodzące się z dydaktyki herbartowskiej podejście do uczenia, w którym dominuje przekaz gotowej, uporządkowanej wiedzy sprawia, że treści nauczania w ramach ćwiczeń i wykładów ograniczone są do zawartości skryptów i podręczników – co, moim zdaniem, gwarantuje wypełnianie „ramy”.

Specyficzną konsekwencją podtrzymywania dotychczasowych wzorów edukacji akademickiej, kontynuowania praktyk wywodzonych z paradygmatu nauczania i hierarchiczności interakcji edukacyjnych jest infantylizacja uczestników edukacji w szkole wyższej, zwalnianie ich z samodzielności, podejmowania ryzyka i wyzwania od doświadczanych opresji. Miejsce tych doświadczeń zajmują 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. Ogranicza to studentom możliwość samodzielnego osiągnięcia dorosłości, emancypowania się do nowych doświadczeń, zmagania się z wyzwaniami. Ograniczeniu podlegają także pola doświadczeń demokratycznych uczestników życia akademickiego, ich aktywności obywatelskiej i uczestniczenie w sferze publicznej.

W rezultacie udzielniania i paternalizmu edukacja w szkole wyższej staje się środkiem i ośrodkiem doświadczania i umacniania:

- w wymiarze obywatelskim (globalnym i lokalnym) – konserwatywnych i -fobicznych wzorów zachowań, oporu, a co najmniej sceptycyzmu wobec globalnych trendów,
- w wymiarze profesjonalnym – reprodukcji, orientacji na przeszłość (używając słów Harariego (2018, s. 88), skupienia na „przyszłości przeszłości”), podporządkowania wobec zwierzchników,
- w wymiarze osobistym – podatności na populizm, wzory codzienności, gusta modowe, tradycyjne wzory relacji społecznych, rodzinnych oraz uległości, posłuszeństwa.

Wpisuje się to w zasady konserwatywnej polityki społecznej i ogranicza możliwości doświadczania samodzielności.

Wobec zagrożeń tkwiących w udzielnianiu można się zwrócić ku upelnomocnianiu uczestników interakcji edukacyjnych w szkole wyższej. Moim zdaniem jednak, upelnomocnianie jako status nadany osobie/grupie w zdefiniowanych warunkach – tzn. w granicach wyznaczonych nauczycielom akademickim i studentom (podmiotom edukacji akademickiej) przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz Polską Ramę Kwalifikacji – w ograniczonym zakresie transferowany jest na sytuacje pozadydaktyczne i w niewielkim stopniu przyczynia się do transformacji społecznej.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Kształtowanie świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Ferrante, E. (2017). *Historia nowego nazwiska*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Furedi, F. (2017). *What's Happened to the University. A Sociological Exploration of its Infantilisation*. New York: Routledge.
- Harari, Y.N. (2018). *Homo Deus. Krótka historia jutra*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Smużewska, M. (2015). Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1 (45), 215–233.
- Stiegler, B. (2017). *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa (2018). Ustawa z 20.07.2018 – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Walicki, A. (1983). *Zniewolony umysł po latach*. Warszawa: Czytelnik.

Streszczenie

W tekście podjęto próbę spojrzenia na możliwości doświadczania autonomii w codziennych sytuacjach edukacyjnych w szkole wyższej oraz jej konsekwencje dla rozwoju osoby i zmiany społecznej w warunkach biurokratycznego sterowania akademickim kształceniem. Przedstawiono specyfikę autonomii w relacji do upełnomocniania i emancypowania się. Podkreślone zostały konsekwencje udzielniania uczestników kształcenia (zarówno studentów, jak i nauczycieli). Omówiono także ustawowe regulacje funkcjonowania edukacyjnej działalności uczelni w treściach ustawy 2.0 w kontekście autonomii. W zakończeniu autorka dzieli się swoim doświadczeniem w przełamywaniu rutynizacji w interakcjach edukacyjnych. Odwołując się do osobistych przykładów dotychczasowego praktykowania autonomii w edukacji uniwersyteckiej, wskazuje jej znaczenie dla nauki, życia osobistego i zbiorowego, codziennego „życia poza akademią”.

Słowa kluczowe: autonomia, edukacja akademicka, interakcje edukacyjne, ustawa 2.0

AUTONOMY OF ACADEMIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PROGRAM CENTRALISM AND DECREASING OF LEARNING OUTCOMES

Summary

In this text attempts to look at the possibilities of experiencing autonomy in everyday educational situations in a higher school and its consequences for the development of a person and for social change in the conditions of bureaucratic control of academic education. The specificity of autonomy in relation to empowerment and emancipation is presented. The consequences of infantilization the participants of education (both students and teachers) are underlined. The statutory regulations on the functioning of the educational activities of the university in the content of the Act 2.0 in the context of autonomy are discussed. In the end, the author shares her experience in attempt of overcoming routine in educational interactions. Referring to the personal examples of the practice of autonomy in university education, he indicates its importance for science and research as well for personal and collective life, for everyday "life outside the academy".

Keywords: autonomy, academic education, educational interactions, Act 2.0