

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Między przetrwaniem a przemianą. Szkoła wyższa wobec fundamentalnej aporii

Wprowadzenie

Adaptacja czy rozwój, przystosowanie czy zmiana – to problemy, które tworzą kontekst dla pytań o cele kształcenia w szkole wyższej. To pytania, które organizują dzisiaj myślenie wszystkich, którzy angażują się w debatę dotyczącą jakości i problemów edukacji na poziomie wyższym.

Edukacja na każdym poziomie ma zawsze wymiar czasowo-przestrzenny: dzieje się w jakimś miejscu i czasie. To miejsce i czas to podstawowe uwarunkowanie organizacyjne, formalne, a także merytoryczne dla projektowanych rozwiązań.

Edukacja jest tym rodzajem praktyki społecznej, który musi odpowiadać zarówno lokalnemu, jak i narodowemu, a także globalnemu zapotrzebowaniu. Globalny wymiar edukacji każe nam, badaczom tego obszaru, śledzić zarówno praktyki, jakie mają miejsce w innych krajach, jak i społeczno-kulturowe diagnozy zagrożeń i problemów, które mogą być dzięki edukacji rozwiązywane. Krajowy (i w tym znaczeniu, w odróżnieniu od globalnego, lokalny) wymiar edukacji oznacza konieczność diagnozowania i podejmowania próby rozwiązywania problemów danego kraju.

Jednym z ważniejszych dzisiaj problemów dotyczących edukacji w szkole wyższej staje się pytanie o możliwości przezwyciężenia sprzeczności między dwoma możliwymi celami tej edukacji. Z jednej strony takim celem (werbalizowanym powszechnie w debacie publicznej oraz badaniach specjalistów) jest dzisiaj przystosowanie, traktowane jako warunek przetrwania w świecie ryzyka i powszechnej konkurencji. Oczekiwania pracodawców, rynek jako regulator kształcenia i edukacja „na zamówienie” to powszechne dzisiaj sposoby myślenia o celach szkoły wyższej. Pozwolić studiującym ludziom przetrwać w coraz bardziej zmieniającym się, złożonym świecie, zapewnić im bezpieczeństwo rozumiane jako „zatrudnialność” to najbardziej dzisiaj powszechne oczekiwania, zgłaszane pod adresem szkoły wyższej.

Jednak edukacja na każdym poziomie ma do spełnienia jeszcze inne poza przystosowaniem zadania i funkcje. Jest drogą do rozwoju i samorozwoju, jest szansą na samoreali-

zacje i autonomię. Jest sposobem i okazją do nabywania kompetencji krytycznych, które pozwalają na rozumienie otaczającego nas świata, nas samych oraz naszych relacji z innymi. Jak pogodzić te sprzeczne zadania i funkcje, które na stałe wpisane są w ten rodzaj praktyki społecznej, jaką jest edukacja? Czy możliwe jest przewyciężenie tej sprzeczności, czy jest ona nieredukowalną charakterystyką, stałą jej cechą?

Próby odpowiedzi na te pytania dotyczy prezentowany tekst.

Obszary edukacyjnych sprzeczności i napięć

Pierwszym obszarem czy też wymiarem sprzeczności i napięć dotyczących edukacji, jaki chciałabym przywołać, staje się problem proponowanych koncepcji rozwoju, który jest kontekstem dla procesów edukacji. W którą stronę zmierzamy jako wspólnota, jakim chcemy być społeczeństwem, co jest dla nas najważniejszym celem, wspólnym dobrem i jak je chcemy osiągnąć? Wydaje się, że na te pytania odpowiadają dwie obecne w prognozach badaczy społecznych oraz ekspertów wizje rozwoju naszego kraju:

- wizja kontynuacji dotychczasowej, neoliberalnej koncepcji rozwoju,
- wizja oparta na koncepcji zmiany mentalno-kulturowej.

Pierwszą grupę tworzą modele oparte na kontynuacji procesów, z którymi mamy dzisiaj do czynienia zarówno w gospodarce, jak i polityce i życiu społecznym. Ta wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju obarczona jest wieloma niebezpieczeństwami. Pierwsze z nich to zwiększanie się uzależnienia życia społecznego, codziennego funkcjonowania Polaków od rynków finansowych, od stanu gospodarki światowej i europejskiej. Dyktat wydajności pracy, obniżania jej kosztów, tworzenie nowych rajów podatkowych, nowych grup uprzywilejowanych, pogłębianie nierówności społecznych oraz dalsze rozwarstwienie społeczne to możliwe następstwa wyboru drogi rozwoju opartej na kontynuacji. Ogromna zależność od procesów, na które nie mamy wpływu i których często sami nie rozumiemy, to kolejne konsekwencje tego wyboru. Konsumeryzm, bezmyślna pogoń za dobrami codziennego użytku, „gra o metkę”, będącą substytutem pozycji, prestiżu, zaspokajającej naturalną potrzebę uznania, to procesy wizji tej towarzyszące. Edukacja w tym ujęciu jest tylko elementem gry, jest etapem „wyścigu szczurów”; prestiżowe uczelnie, kierunki i szkoły to zadania do wykonania w tym wyścigu. Abstrahując od pytania o to, czy istnieje coś takiego jak prestiżowa uczelnia, kierunek i szkoła, jakie i czyje kryteria miałyby o takim prestiżu decydować, co naprawdę może zagwarantować człowiekowi zanurzonemu w płynnej nowoczesności edukacja, takie jej rozumienie wzmacnia tylko rywalizację, buduje jednostkową orientację na „ja”, izoluje i alienuje, a w konsekwencji zostawia jednostkę samą z jej problemami we wrogim i niezrozumiałym świecie. Zrób to sam, weź swoje życie we własne ręce, jesteś kowalem swojego losu, od ciebie zależy twoja przyszłość – to bardzo kuszące hasła, obiecujące i zniewalające zarazem. Ich totalność, ich niebezpieczeństwo polega na tym, że są najczęściej nieprawdziwe, niemożliwe do reali-

zacji, a zarazem bardzo niesprawiedliwe. Są nieprawdziwe, dlatego że dzisiaj, w świecie opisanym już przez badaczy współczesnej kultury na wiele sposobów, najczęściej używanym, najpełniej oddającym jego istotę jest słowo „nieprzewidywalność”, przywoływane na zmianę z pojęciami „niejasność” i „ryzyko”. Przyjęcie tego modelu rozwoju każe odpowiedzieć na pytanie: czy w nieprzewidywalnym, niejasnym i przesyconym ryzykiem świecie społecznym można mówić, że coś jest pewne, że jakieś jedno zachowanie gwarantuje określone rezultaty?

Krytyka tego modelu dotyczy w tym zakresie następujących spraw: kontynuacja w rzeczywistości polega głównie na dostosowaniu do wymogów rynków finansowych, dostosowaniu ekstensywnym, kreującym równowagę, bezpieczeństwo inwestycyjne i ekonomiczną atrakcyjność inwestycyjną, jest to więc model rozwoju zależnego, którym próbujemy konkurować z innymi krajami podwykonawstwem, naśladownictwem i adaptacyjnością. Ta wizja rozwoju promuje „wsobny indywidualizm”, transakcyjne relacje społeczne, konsumpcjonizm oraz stosunki społeczne oparte na hierarchii i podporządkowaniu.

Szkoła jako podstawowa instytucja edukacyjna w tym modelu krytykowana jest we wszystkich obszarach działania: od archaicznie spostrzeganych i formułowanych funkcji (stałe transmisja wiedzy wydaje się być w powszechnej świadomości istotą tej instytucji), poprzez edukacyjne praktyki (absolutyzowanie jednego tylko rodzaju wiedzy – wiedzy naukowej, trenowanie w testowaniu, koncentracja na programie, a nie na rozwoju), aż do sposobów budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada i norma społeczna, władza dorosłych nad młodymi, prymat nauczania nad uczeniem się). Ta nieadekwatna do płynnej nowoczesności szkoła jest „odzwierciedleniem kulturowych kodów zakorzenionych w naszym społeczeństwie”¹. Według badań Word Values Survey tylko 41% Polaków oczekuje od dzieci autonomii, podczas gdy na przykład w Szwecji takie oczekiwania zgłasza 77%, a w Niemczech 78% osób. Około 50% Polaków oczekuje od swych dzieci posłuszeństwa, podczas gdy w Szwecji i Niemczech tylko 16% dorosłych. Posiadanie wyobraźni za pożądaną wartość u dzieci uznaje jedynie 20% Polaków, podczas gdy cecha ta oceniana jest wysoko przez 57% Szwedów i 40% Niemców. Polska szkoła znakomicie odczytuje te oczekiwania, stawiając na pierwszym miejscu wśród formułowanych celów posłuszeństwo, konformizm i reprodukcję przekazywanych w procesie nauczania treści. Centralistyczna, zmonopolizowana przez państwo i zamknięta na lokalne, samorządowe działania i inicjatywy nie może być dzisiaj instytucją pozwalającą na kulturową zmianę.

Tak więc modelowi rozwoju, opartemu na kontynuacji dotychczasowych sposobów działania, przeciwstawiony jest model oparty na zmianie kompetencji mentalnych i kulturowych.

Ta wizja rozwoju naszego kraju oparta jest na przeświadczeniu o możliwościach tkwiących w kreatywności i innowacyjności naszej wspólnoty i poszczególnych jej członków.

1 J. Szomburg, *Jaki model rozwoju, jak edukacja? Wielkie przewartościowanie*, w: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, IBNGR, Gdańsk 2011, s. 12.

To wizja rozwoju opartego na zmianie poprzez rozwój kompetencji mentalnych i kulturowych. Wizja ta opiera się z jednej strony na analizie i opisie tego, co udało się nam, Polakom, zrobić w ciągu ostatnich 20 lat po transformacji ustrojowej. Nasza kreatywność i przedsiębiorczość, umiejętność przewyższania trudności (przykładem może tutaj być biurokracja i nieprzyjazny charakter naszych urzędów i instytucji) dowodzi dużego potencjału kreatywności. Omawiana koncepcja rozwoju zakłada, że podstawowym zasobem, jaki możemy dzisiaj konkurować z innymi krajami, jest kultura:

Bo tak naprawdę narody konkurują przede wszystkim swą kulturą. To w tej sferze rozstrzyga się, długofalowo biorąc, rozwój społeczno-gospodarczy, międzynarodowa konkurencyjność, postęp cywilizacyjny. To właśnie kompetencje kulturowo-mentalne przesądzają o tym, które narody wygrywają, a które przegrywają. Wystarczy spojrzeć na to, co dzieje się dzisiaj w Europie – do czego, mówiąc w uproszczeniu, prowadzi „kultura południa”, a jakie efekty daje „kultura północy”? Do podobnych wniosków prowadzi także porównanie rozwoju Rosji i Chin w ciągu ostatnich dwudziestu lat².

Znaczenie i rola edukacji w różnych wizjach rozwoju

Analogicznie do opisanych wizji rozwoju można podjąć próbę odpowiedzi na pytanie o związek każdej z nich z jakimś sposobem rozumienia edukacji. Wydaje się, iż możliwe są dwa rodzaje takiego związku:

- edukacja jako przystosowanie, reprodukcja istniejącego porządku społecznego w koncepcji kontynuacji,
- edukacja dla zmiany mentalno-kulturowej.

Różne jest znaczenie i rola edukacji w każdej z wizji rozwoju: w modelu kontynuacji, zależności od rynków finansowych edukacja traktowana jest jako przystosowanie, reprodukcja istniejącego porządku społecznego (stąd znacząca rola oczekiwań pracodawców, przewaga kompetencji adaptacyjnych). W modelu rozwoju opartym o zmianę mentalno-kulturową edukacja pełni niezwykle rolę. To dzięki niej taka zmiana stanie się możliwa. Jednakże wymaga to wielu dodatkowych działań. Przede wszystkim musi się zmienić podstawowa instytucja edukacyjna, jaką jest szkoła.

Dokonać się to musi poprzez:

- diagnozę stereotypów i uprzedzeń Polaków, dysfunkcyjnych kodów kulturowych,
- rozpoznanie uniwersalnych wymogów kulturowych warunkujących rozwój,
- znajomość lokalnych uwarunkowań drogi rozwoju opartej na zmianie mentalno-kulturowej.

2 *Ibidem*, s. 9.

Edukacji przypisujemy dzisiaj dwie funkcje: adaptacyjną oraz emancypacyjno-krytyczną³. Funkcja adaptacyjna umożliwi socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz legitymizujących ich funkcjonowanie norm i reguł. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwi zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjno-krytyczna umożliwi rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwi komunikowanie się ze sobą oraz innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi ona sama, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.

Funkcja emancypacyjno-krytyczna umożliwi także interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne.

Edukacja spełniająca powyższe funkcje wyposaża uczących się ludzi w następujące kompetencje:

1. Kompetencje adaptacyjne, techniczne – pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.
2. Kompetencje emancypacyjne – pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania i jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów w oparciu o własne potrzeby, uzasadnienia i wartości, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami.
3. Kompetencje krytyczne – pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną. Dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna.

Wydaje się więc, iż źródłem dylematu, genezą sporu między dwoma przeciwstawnymi sobie sposobami rozumienia i traktowania edukacji są jej dwie sprzeczne wzajemnie funkcje: funkcja socjalizacyjna – zmierzająca do przystosowania człowieka do życia społecznego, przyjęcia przez niego wzorców i wartości grupy, której jest członkiem, oraz funkcja emancypacyjno-krytyczna – zmierzająca do wyzwolenia się człowieka od wszelkich ograniczeń, których przekroczenie jest możliwe poprzez rozwijanie jego potencjalnych sił, możliwości do samorealizacji i transgresji jako przekraczania stanów już istniejących w celu tworzenia nowych, nieobecnych dotąd jakości.

3 Z. Kwiecieński, *Tropy – ślady – próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań 2000; M. Nowak-Dziemiannowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Między tymi funkcjami zachodzi sprzeczność, której przewyciężenie wydaje się zadaniem niewykonalnym, gdyż każde zachwianie równowagi między nimi prowadzi do określonych konsekwencji. Nadmierne koncentrowanie się na socjalizacji w procesie wychowania prowadzi do indoktrynacji, narzucenia określonej ideologii jako jedynej i słusznej oraz do absolutyzowania przyjętych przez siebie wzorów, norm i zasad postępowania. Ekspozowanie zaś emancypacji rozumianej w sposób charakterystyczny dla większości rodziców jako brak reguł postępowania, jakichkolwiek ograniczeń traktowanych jako zagrożenie rozwoju, uchyla sens wszelkiej edukacji, staje się jej karykaturą, marginalizuje jej znaczenie.

Czy możliwa jest taka perspektywa, w której zminimalizowane zostanie napięcie między indoktrynacją w edukacji a permissywiżmem? Czy dramat edukacyjny, przejawiający się w zarysowanej tu sprzeczności, może zostać rozstrzygnięty?

Pedagogika współczesna i zawarta w niej refleksja nad wychowaniem dostarczają wielu propozycji radzenia sobie z tym problemem poprzez dostrzeganie jego obecności i nierozwiązywalności oraz minimalizowanie napięć z nimi związanych. Teoria dwóch racjonalności Roberta Kwaśnicy jest jedną z propozycji takiego rozwiązania i znaleźć w niej można zarówno próby uświadomienia nam owej nieredukowalnej, wpisanej w procesy wychowania sprzeczności, jak i próby jej przewyciężenia. Kwaśnica proponuje czytelnikom dwie interpretacje sporu o koncepcje wychowania, sporu, który zawiera się w następujących, tradycyjnych już w pedagogice opozycjach: urabianie – swobodny rozwój, heteronomia – autonomia, nauczanie podające – nauczanie problemowe, sterowanie – oferowanie, kierowanie rozwojem – samorealizacja, wychowanie – samowychowanie, pedagogika konserwatywna – pedagogika liberalna⁴.

Współczesność, określoną przez Zygmunta Baumana jako późna nowoczesność⁵, przez Anthony'ego Giddensa zaś jako płynna nowoczesność⁶, opisać można jako epokę „www”: wieloznaczności, wolności, wyboru. Wieloznaczność dotyczy zarówno tego, co Zbyszko Melosik⁷ nazywa kulturą hipermarketu odnośnie do zarówno pojęć sensów i znaczeń, jak i wartości, które zmieniły swój tradycyjny porządek i ku naszemu zdziwieniu pojawiają się ciągle w nowych, zaskakujących konfiguracjach. Wolność to fundamentalna zasada płynnej nowoczesności – dotyczy zarówno losu jednostki, podejmowanych decyzji, strategii i jakości życia, jak i losu zbiorowości. Wolność rynku dóbr i usług to podstawowa cecha liberalnej gospodarki rynkowej. Działaniem, które pozwala jednostce radzić sobie zarówno z wieloznacznością, jak i wolnością, staje się dziś zdolność dokonywania wyboru. Wybór, jakiego dokonujemy stale, w każdej niemal sytuacji naszego życia, wiąże się

4 R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław 1987, s. 100.

5 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000.

6 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżyńska, PWN, Warszawa 2007.

7 Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.

z odpowiedzialnością za jego konsekwencje, jest naszym podmiotowym, autonomicznym działaniem. Odpowiedzią na współczesność, charakteryzowaną poprzez pojęcie kryzysu, poprzez metaforę hipermarketu, kulturę instant, różnorodność, wielość i nielinearność może być edukacja rozumiana jako ciąg takich zdarzeń, sytuacji i doświadczeń jednostki, które pozwolą jej na emancypację i wolność.

Pojawia się w tym miejscu pytanie o to, w jaki sposób, poprzez jakie cele i jakie działania można dzisiaj podejmować próby przewyciężenia zarysowanej wyżej sprzeczności?

Przystosowanie, emancypacja, krytyka

Dzisiaj w Polsce na wszystkich poziomach edukacji rozwija się przede wszystkim kompetencje adaptacyjne. Kształcenie zgodne z oczekiwaniami rynku pracy, pracodawców i doraźnych koncepcji politycznych (w realizowanej przez rząd strategii rozwoju naszego kraju Polska traktowana jest jako rynek zbytu dla towarów z innych krajów, a Polacy traktowani są jako tania siła robocza) uniemożliwia realizację emancypacyjno-krytycznych funkcji edukacji. Nie ma dzisiaj przestrzeni dla edukacji emancypacyjnej, obywatelskiej. Jest punktowany (a więc gratyfikowany zewnętrznie) wolontariat jako „bonus” w wyścigu do kariery zawodowej czy edukacyjnej. Przestrzeń edukacji emancypacyjnej próbują wypełnić instytucje pozarządowe, fundacje działające w trzecim sektorze, jednak ani systemu, ani praktyk w zakresie edukacji obywatelskiej w Polsce dzisiaj nie ma.

Proponuję cele edukacji emancypacyjnej wyprowadzić z założeń liberalizmu politycznego (odmiennego od liberalizmu ekonomicznego), który akcentuje ideę obywatelstwa i sprawiedliwości społecznej, wspólnotę dążeń i wartości ludzi funkcjonujących w różnych kulturach, odmiennych warunkach, stylach życia i orientacjach życiowych. Założenia te mają korzenie w greckiej i rzymskiej tradycji intelektualnej, nawiązują do sokratejskiego dialogu i funkcji pytań. „Zakorzenione w tradycji są jednocześnie odpowiedzią na pytanie «czego powinien uczyć się współczesny obywatel»”⁸. Realizacja założeń liberalizmu politycznego ma wyposażać współczesnych uczących się ludzi w:

1. Zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia, którą za Sokratesem można nazwać gotowością do „namysłu nad życiem”. Umożliwia ona uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania, pozwala na samodzielne myślenie.
2. Zdolność do działania na rzecz grup i rzeczywistości odległych od naszej. Wielokulturowa, wielonarodowa i ponadnarodowa rzeczywistość, w jakiej żyje dzisiaj współczesny człowiek, wymaga od niego już nie tylko lojalności grupowej, nie tylko troski o in-

8 M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 5.

teres „swoich”, znanych i bliskich. Potrzebne jest dzisiaj rozumienie różnych sposobów i warunków realizowania potrzeb i celów wspólnych wszystkim ludziom. Niezbędne jest rozumienie tego, że mimo identyczności potrzeb i celów, jakie łączą ludzi na całym świecie, sposoby, metody i środki ich osiągnięcia mogą być różne. Akceptacja różnicy połączona ze świadomością podobieństw to ważne zadanie edukacji.

3. Zdolność do empatii, rozwijanie własnej emocjonalności w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu, jakie staje się udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych.

Przywołane zdolności składają się według mnie na kompetencje emancypacyjno-krytyczne, których wykształcenie jest jednym z ważniejszych zadań edukacji.

Emancypacja w działaniu przejawia się w innowacyjności, racjonalności emancypacyjnej (myślenie dywergencyjne) oraz odwadze działania, co sprawia, że pełniona przez osobę rola może być przez nią zmieniona tak, aby umożliwiała osiąganie wartości i doświadczenie wolności. Zmiana może ujawniać się w:

- modyfikowaniu obecnie pełnionej, tradycyjnie przyznanej roli; wyraża się to w rozszerzeniu dotychczasowych przepisów tej roli, uargumentowanej rezygnacji z niektórych jej elementów lub zmienianiu ich według własnego projektu,
- rozszerzeniu zakresu i/albo zasięgu pełnionej w wyniku społecznego podziału roli, co wiąże się z przekraczaniem pułapu rozwoju promowanego przez istniejący porządek społeczny oraz transferowaniem emancypacyjnych kompetencji na nowe dziedziny życia,
- podejmowaniu ról nowych, niepełnionych dotychczas z racji indywidualnego statusu; przyczyną niepełnienia pewnych ról może być zakaz pochodzący od zwierzchników (rodziców, nauczycieli, przełożonych, decydentów systemowych) lub uznanie ich za nieodpowiednie ze względu na wybrane właściwości osoby (wiek, płeć, stopień sprawności itp.)⁹.

Takie podejście można odnieść też do pojedynczych zadań, które człowiek wykonuje samodzielnie lub w wyniku podziału pracy, co może przejawiać się w:

- odkrywaniu alternatywnych rozwiązań i ich odważnym stosowaniu,
- modyfikowaniu algorytmu wykonywanego zadania poprzez zastosowanie nowych odkryć nauki i praktyki, także własnych rozstrzygnięć innowacyjnych,
- rozszerzaniu zasięgu więzi kooperacyjnych, kręgu odbiorców wyników zadania albo rozszerzeniu obszaru poddawanych przekształceniom,
- podejmowaniu nowych dla jednostki, a nawet zupełnie nieznanym dotychczas ciągów czynności prowadzących do określonych rezultatów.

9 M. Czerepaniak-Walczak, *Idea uniwersytetu: wspólnoty poszukiwania prawdy czy przedsiębiorstwa produkowania wykształcenia?*, w: *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wyd. Nauko. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.

Warunkiem rozwijania kompetencji emancypacyjno-krytycznych jest środowisko podmiotowego traktowania jednostek i grup.

Kompetencje emancypacyjno-krytyczne można w opinii M. Czerepaniak-Walczak oceniać na podstawie tego, co oceniana jednostka mówi (kompetencje komunikacyjne), tj. na podstawie świadomej i wolnej od ograniczeń intelektualnych, obyczajowych, społecznych itp. ekspresji (werbalnej i niewerbalnej) własnych stanów emocjonalnych i intelektualnych oraz rozumienia innych oraz tego, co jednostka robi (kompetencje instrumentalne), tj. czy podejmuje samodzielne działania prowadzące do twórczej zmiany (przewaga transgresji nad dostosowaniem) i jest gotowa do ponoszenia odpowiedzialności za wykonanie zadania. W przypadku kompetencji komunikacyjnych formy ekspresji pozasłownej muzyka, sztuka (np. graffiti), ruch (np. taniec, manifestacja) czy też twórczość literacka, poetycka lub dramatyczna mogą być znaczącą postacią zachowania się wobec przymusu i ograniczenia, która dotyczy nie tylko twórców tych działań, ale także aktywnych odbiorców tych działań, tj. uczestników życia kulturalnego oraz społecznego i politycznego.

Krytyka oraz składające się na nią kompetencje pozwalają na rozumienie nie tylko tego, co się wokół mnie i ze mną dzieje, ale także stojących za tym uzasadnień, argumentów oraz gry interesów i walki o władzę. Pozwalają na ciągle dekonstruowanie i demaskowanie dyskursów władzy i władzy w dyskursie. Umożliwiają dostrzeżenie opresji, manipulacji i przemocy we wszystkich obszarach społecznego życia, w naszych relacjach z innymi, w funkcjonowaniu instytucji społecznych.

Metodą ich osiągnięcia mogą stać się badania interwencyjne, społecznie zaangażowane, do których należą:

1. Interwencja socjologiczna. Związana jest z pojęciem ruchów społecznych, które zajmują centralną pozycję w społeczeństwie. Nie są zjawiskami marginalnymi, ale pozwalają na samokreację społeczną. Interwencja socjologiczna (prognoza socjologiczna) to narzędzie pozwalające na rozpoznanie aktorów kolektywnych oraz kształtujące dany ruch społeczny. Metoda interwencji socjologicznej jest nastawiona na badanie działania społecznego ludzi. Dotyczy badania awangardy ruchu społecznego (A. Touraine). Przykładem badań interwencyjnych na gruncie socjologii jest casus fotografii uczestniczącej (*participatory photography*) oraz integracji praktyki badawczej z praktyką społeczno-obywatelską. O fotografii uczestniczącej możemy mówić wtedy, gdy jednostki lub grupy, które tradycyjnie byłyby przedmiotem oglądu i poznania, same wykonują i interpretują fotografie ukazujące ważne elementy ich życia i doświadczenia. Jako technika badawcza fotografia uczestnicząca zmienia więc perspektywę poznania z pozycji outsidera na insidera. W ten sposób pozwala dotrzeć, zgodnie z dyrektywami socjologii rozumiejącej, do subiektywnych definicji obserwowanych sytuacji konstruowanych przez ich uczestników. Autorom fotografii daje zaś możliwość w pełni podmiotowej wypowiedzi na temat ich własnych doświadczeń, potrzeb czy dążeń, co ma szczególne znaczenie w przypadku grup mniejszościowych, marginalizowanych lub wykluczonych. W ten sposób fotografia uczestnicząca przekracza jednak granicę

dzielącą poznanie naukowe od zmiany społecznej, stając się środkiem socjologicznej interwencji.

2. Interwencja filozoficzna. Zakłada, iż filozofia jest służbą społeczną, której celem jest wprowadzenie do świadomości powszechnej klarownej i teoretycznie ugruntowanej świadomości tego, co dobre i co złe, co sprawiedliwe i niesprawiedliwe. Powołaniem filozofa jest więc zarówno bycie krytykiem, aktywistą społecznym, jak i prawodawcą czy moralistą. Istotą jakości naszych działań jest zatem aktywność i zaangażowanie, podporządkowane jednostkowym i wspólnotowym potrzebom i interesom, uzgadniane i organizowane wspólnie. Postulat interwencji filozoficznej zakorzeniony w tradycji jest jednocześnie odpowiedzią na pytanie, czego powinien uczyć się współczesny obywatel. Ten rodzaj obywatelskiej aktywności ma umożliwić współczesnym uczącym się ludziom rozumienie otaczającego ich świata, samych siebie oraz ich relacji z tym światem.
3. Interwencja pedagogiczna. Ten rodzaj zaangażowania wydaje się istotą tej dyscypliny. Pedagog organizujący, opisujący, badający i projektujący warunki do rozwoju będącego celem wychowania to ktoś, kto angażuje się we własną praktykę, uzgadnia jej przebieg, warunki, formy i metody z uczestnikami procesu uczenia się. Interwencja pedagogiczna odbywa się na poziomie teorii i praktyki. Na poziomie teorii jest uogólnioną wiedzą o edukacji i rozwoju, jego warunkach, blokadach i sposobach ich przewyciężenia, na poziomie praktyki – działaniem. Interwencja pedagogiczna jako postulat jest zbieżna z założeniami konstruktywizmu, interpretatyizmu, jakościowych badań zaangażowanych (badania w działaniu, badania krytyczne, analiza dyskursu). Zakłada spójność, przenikanie się, a czasami nawet jedność tzw. przedmiotu badań z podmiotem poznającym.

Pozycja badacza jest pozycją wewnątrz badanego zjawiska; miejsce badacza nie jest miejscem w żaden sposób uprzywilejowanym. Badacz jest „jednym z”. Nie jest na zewnątrz, nie bada obiektów, przedmiotów (z tego punktu widzenia archaiczne i epistemologicznie błędne wydaje się pytanie o przedmiot badań. Zamiast użycia pojęcia „przedmiot badań” powinniśmy raczej mówić o wybranym do badań fragmencie społecznej rzeczywistości, zachowaniu, relacji czy doświadczeniu). Badacz wchodzi w badany świat życia i doświadczenia innych ludzi, zmienia się i pomaga innym w zmianie.

Przetrwanie czy przemiana? Pytanie o cele szkoły wyższej

Wszelkie pytania i problemy pedagogiki rozumiem więc jako pewien sposób zaangażowania. Zaangażowania świadomego swego kontekstowego charakteru, świadomego własnych, normatywnych uwikłań i związanych z nimi nieoczywistości i problematyczności. Na takim diagnozowaniu powinna według mnie opierać się także polityka społeczna, która świadoma umowności wszelkich norm i wynikających z nich diagnoz powinna być stale modyfikowaną odpowiedzią na realne potrzeby i problemy ludzi, a nie pozorem działań

skierowanych wobec tych, których się stygmatyzuje, marginalizuje, czy nawet wyklucza z naszej wspólnoty. We współczesnej polityce społecznej najważniejszą wartością staje się uznanie.

Uznanie jest idealną relacją interpersonalną opartą na wzajemności pomiędzy podmiotami, w której każdy z nich traktuje innego jako równego sobie i jednocześnie odrębnego. Ta relacja jest konstytutywna dla subiektywności, stajemy się bowiem indywidualnymi podmiotami tylko wówczas, gdy uznajemy suwerenność innego podmiotu i sami jesteśmy uznani przez innych.

Pedagogika zaangażowana, oparta na wartości, jaką jest uznanie, pozwalająca każdemu, bez względu na jego zasoby, kapitał społeczny, status oraz stan zdrowia czy choroby, czuć się pełnoprawnym i godnym uznania członkiem wspólnoty jest jeszcze stale zadaniem do wykonania. Opisywana dominująca w niej koncepcja edukacji oparta jest na normatywnym, neoliberalnym spojrzeniu na człowieka, które sprowadza go do „zatrudnialności”, „wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych”, rozumianych w sposób instrumentalny i podporządkowany potrzebom rynku. Zmiana tej koncepcji, zmiana sposobu myślenia o zadaniach szkoły wyższej, polegająca na ciągle podejmowanej próbie przewyższania zarysowanej w tekście sprzeczności między przystosowaniem skierowanym na przetrwanie a emancypacją, związaną z przemianą każdego z nas oraz społeczną zmianą, która urzeczywistnić się może dzięki i poprzez edukację – jest dzisiaj zarówno potrzebą, jak i naszym wspólnym obowiązkiem. Odpowiadając z tej perspektywy na zawarte w tytule napięcie między dwiema możliwościami, dwiema drogami, którymi może dzisiaj podążać szkoła wyższa, warto spróbować w sposób zaangażowany przyjrzeć się naszym społecznym, lokalnym problemom i z ich przewyższenia uczynić cel funkcjonowania szkoły wyższej.

Współczesny dorobek nauk społecznych i formułowane na ich gruncie diagnozy pozwalają dzisiaj mówić o następujących problemach, których rozwiązanie można traktować jako zobowiązanie wobec szkoły wyższej:

1. Anomia¹⁰ – bezwład, chaos w miejsce porządku, orientacji na normy i wartości. Anomia przejawia się głównie w zgodzie na „bylejakość państwa” czy też na „przyzwoleniu w pewnych segmentach działania państwa na bylejakość” (R. Matyja, A. Hall)¹¹. Nie wynika ona z przekonań politycznych, ale z nawyków kulturowych, nie tylko w administracji państwowej, ale w całym życiu publicznym. Źródłem kulturowego sprzeciwu wobec silnego i sprawnego państwa mogą być obawy przed naruszeniem interesów korporacyjnych lub prywatnych w sytuacji, gdy będą egzekwowane właściwe standar-

10 A. Szafraniec, *Anomia – przesilenie tożsamości: jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wyd. UMK, Toruń 1986.

11 Relacja z debaty „Polska po katastrofie. Państwo-społeczeństwo-polityka” z udziałem: Henryka Domańskiego, Dariusza Gawina, Macieja Gduli, Mirosławy Grabowskiej, Anna Gizy-Poleszczuk, Aleksandra Halla, Jacka Kochanowicza, Roberta Krasowskiego, Ireneusza Krzemińskiego, Radosława Markowskiego, Rafała Matyji, Janusza Reykowskiego, Andrzeja Rycharda, Aleksandra Smolara, Wiesława Staśkiewicza, Mirosława Wyrzykowskiego, 7.04.2011, http://www.batory.org.pl/programy_operacyjne/debaty/2011/polska_po_katastrofie_panstvospolocenstwowopolityka.

dy. Najslabsze są motywy ideologiczne, czyli obawa przed hasłem silnego państwa jako takim. Politycy są bowiem bezradni wobec kulturowej dominacji sił akceptujących byle-jakość. Nie uruchomił się „apetyt na lepsze państwo”, ani w środowiskach opiniotwórczych, ani w szerszej opinii publicznej, gdyż zmiana nie ma dzisiaj ani legitymizacji społecznej, ani politycznej. Państwo i jego procedury bywają, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, traktowane jako zobowiązanie słabe (A. Rychard). Słabość państwa zobaczyć można także wtedy, kiedy podzieli się rolę państwa na symboliczną i realną. Okazuje się, że w kwestiach symbolicznych państwo funkcjonuje dobrze, o wiele zaś gorzej na poziomie realnym.

2. Deficyt zaufania. Ujawnia się w unikaniu bezinteresownych kontaktów społecznych, w efekcie czego ich liczba dramatycznie maleje. Nawet towarzyskie kontakty Polaków koncentrują się dzisiaj w grupach zawodowych, w grupach interesów lub pokrewieństwa (to jeszcze wpływ tradycji). Zwiększyła się podejrzliwość Polaków, ich niechęć do obcych (przykładem może być wyjątkowy w skali europejskiej wzrost osiedli chronionych jako nowego typu getta, w którym nie chodzi tylko o bezpieczeństwo, bardziej o podkreślenie statusu społecznego). Nieufność przejawiająca się w stawianiu murów, odgradzaniu się od wszelkich innych jest traktowana w naukach społecznych jako zagrożenie dla demokracji, gdyż sprzyja homogenizacji grup społecznych.
3. Deficyt demokracji partycypacyjnej. Ludzie czują się wykluczeni, zignorowani, nie mają poczucia wpływu (co wynika z nieuczestniczenia w ruchach oddolnych, organizacjach trzeciego sektora), wyczuwają po stronie władzy arogancję, a nawet pogardę, niekoniecznie manifestowaną. Podział na tych o subiektywnym poczuciu wykluczenia i mających poczucie wpływu na bieg zdarzeń (sprawstwa) nie jest osadzony w klasycznym konflikcie industrialnym, gdyż po obu stronach są reprezentanci różnych kategorii społecznych (H. Domański).
4. Deficyt uznania – deprivacja potrzeby szacunku. W konflikcie społecznym, jaki jest obecnie w Polsce, nie chodzi tylko o wykluczenie społeczne lub polityczne, lecz o dystrybucję szacunku społecznego, rolę poczucia szacunku i upokarzania jako czynnika generującego postawy i reakcje społeczne, które ujawniają się w zachowaniach politycznych (J. Rejkowski).
5. Konflikt między tradycją a nowoczesnością. Ireneusz Krzemiński twierdzi, że w Polsce trwa konflikt między dwiema wizjami polityki, a podstawą podziału jest kwestia tożsamości narodowej. Funkcjonowanie mitu smoleńskiego to według niego dowód, że ten podział jest głęboko zakorzeniony w różnych modelach przeżywania polskości. Jedna wizja to polityka pragmatyczna, która rozwiązuje problemy, wyznacza realne cele, by państwo rosło w siłę, w grze z partnerami międzynarodowymi. Przeciwna polityka uznaje, że podstawowym celem jest głoszenie siły Polski, polskiego interesu w obrotowej opozycji do całego świata: Rosji, Niemiec, Unii Europejskiej. Wizja ta jest oparta na modelu polskości jako nośniku trwałych wartości narodowych, odwołuje się do tradycji, które dały o sobie znać w czasie żałoby, np. w roli Kościoła. Badania porównaw-

cze prof. Kingi Lachowicz-Tabaczek wykazały wysoki stopień identyfikacji narodowej Polaków, dorównujący jednie Włochom, a jednocześnie duże poczucie zróżnicowania wewnętrznego własnej grupy. Dane te są zgodne z autostereotypem, że Polacy potrafią się jednoczyć jedynie w czasie kryzysu (K. Lachowicz-Tabaczek).

6. Tożsamość symboliczna w miejsce tożsamości pragmatycznej. Janusz Reykowski pokazuje, że w Polsce nie mamy do czynienia z dwoma społeczeństwami, lecz dwoma stanami politycznymi społeczeństwa. Według niego te same grupy społeczne mogą zareagować różnie w zależności od okoliczności historyczno-społecznych, a działania polityczne mogą postawy i reakcje wzmacniać lub osłabiać. Zaznaczył, że w Polsce jest duży potencjał do przyjęcia symbolicznej reakcji tożsamościowej, który może się okazać silniejsza niż przyjęcie postawy pragmatycznej, ale to nie uprawnia do podziału ludzi na pragmatycznych i symbolicznych.
7. Orientacje emocjonalne w miejsce orientacji pragmatycznych. J. Reykowski uważa, że po katastrofie smoleńskiej mieliśmy do czynienia z naturalną reakcją społeczną. Wstrząs, jakim jest naruszenie ładu społecznego, na ogół prowadzi do intensyfikacji więzi z własną grupą, w tym przypadku wzmożenia uczuć narodowych, a w sytuacji zagrożenia pojawia się też zwrot w kierunku konserwatyzmu. W społeczeństwie polskim wystąpiły więc dwa naturalne zjawiska: reakcja obronna z zewnętrzną atrybucją odpowiedzialności oraz reakcja racjonalna dążąca do analizowania faktów oraz wyciągnięcia wniosków. Reykowski zaznaczył, że oba nastawienia mogą występować u każdego, po początkowej reakcji obronnej może nastąpić próba analizowania. Chyba że nastroje są wykorzystywane w walce politycznej dzięki podtrzymywaniu emocji i ukierunkowaniu odpowiedzialności. Próba racjonalnego poradzenia sobie z sytuacją może być destabilizowana przez zamiar polityczny bądź przez zewnętrzne okoliczności.
8. Falsyfikowanie rzeczywistości jako podstawowy mechanizm kształtowania opinii społecznej. Anna Giza-Poleszczuk zwraca uwagę na proces stanowienia społeczeństwa w dyskursie publicznym. Jej zdaniem należałoby rozważyć, na ile mówienie o społeczeństwie i mówienie społeczeństwu o jego własnych opiniach jest czynnikiem przyczyniającym się do kształtowania postaw. Wskazując na zjawisko przejmowania sondaży przez media, jako przykład podała aferę Rywina, gdy po wysypie sondaży na temat korupcji Polacy dostrzegali jej coraz więcej. „Musimy się zacząć zastanawiać nad odpowiedzialnością wobec społeczeństwa, związaną z tym, jakie lustro mu podstawiamy”. Należałoby też według niej rozważyć, czy w pytaniach sondażowych nie jest odtwarzany stary paradygmat, który sprawia, że żyjemy „w stanie nierzeczywistości społecznej”, i radykalnie zmienić sposób badania na bardziej partycypacyjne.

Z powyższych opisów można więc sformułować diagnozę polskiej rzeczywistości społecznej, która znajduje się w fazie przedkonwencjonalnej, ze wszystkimi jej cechami (orientacja na natychmiastową gratyfikację, podatność na wzmocnienia zewnętrzne). Dla osiągnięcia dojrzałości jako efektu rozwoju społecznego niezbędne jest umożliwienie Polakom przejścia od fazy przedkonwencjonalnej do fazy konwencjonalnej (orientacja na

normy i wartości) i do postkonwencjonalnej (autonomia moralna, samodzielność, odpowiedzialność, niezależność). Osiągnięcie rozwoju społecznego możliwe jest m.in. dzięki edukacji i poprzez edukację.

W oparciu o zaprezentowaną diagnozę można więc zaproponować kierunki działań naprawczych, działań, które w dłuższej perspektywie czasowej pozwolą powyższe problemy rozwiązywać. Podjęcie próby ich rozwiązania to ważne zadanie dla edukacji w szkole wyższej w zakresie kształtowania kompetencji społecznych. Cele edukacji będą wówczas odpowiedzią na diagnozowane problemy społeczne. Te działania to:

1. Orientacja na normy, reguły i procedury jako podstawy ładu społecznego.
2. Budowanie podstaw zaufania w relacjach społecznych, interpersonalnych. Relacje jako zobowiązanie, relacje oparte na poszanowaniu odmienności, dotrzymywaniu słowa, dyskrecji, podejmowane we wspólnym interesie współpraca i altruizm.
3. Kształtowanie poczucia wpływu na bieg zdarzeń, poczucia sprawstwa poprzez uczestnictwo w dobrze zaplanowanym, przynoszącym wymierne efekty, satysfakcjonującym działaniu (np. praca metodą projektów).
4. Zwiększenie partycypacji poprzez znajomość praw obywatelskich, praw człowieka, zdobywanie doświadczeń w pracy w trzecim sektorze, wolontariat.
5. Szacunek jako podstawa relacji – kształtowanie postawy tolerancji, otwartości na odmienną kulturę, światopoglądową, na każdą inność.
6. Kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość. Konstruowanie planów życiowych, ścieżek kariery, przewidywanie następstw podejmowanych działań.
7. Kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych. Podkreślanie związku między wysiłkiem i działaniem a ich efektami.
8. Praca nad emocjami. Pokazanie miejsca i roli emocji w działaniu, sposobów radzenia sobie z emocjami.
9. Kształtowanie adekwatnego obrazu siebie, własnej grupy społecznej, praca nad stereotypami.
10. Konieczność przewyciężenia konfliktu postaw zorientowanych na tradycję z postawami modernizacyjnymi. Pogodzenie tradycji z pragmatyką.

Neoliberalna ideologia jest źródłem ponownego zniewolenia polskiej edukacji. Edukacja jako wartość i jako praktyka społeczna w wyniku ustrojowej zmiany 1989 roku została najpierw wyzwolona z totalitarnego sposobu myślenia, a następnie została ponownie uwięziona w ideologii rynku. Rynku, na którym nie tylko ona staje się towarem – takim samym towarem jest człowiek, jego ciało, aspiracje, plany życiowe, styl i jakość życia. Edukacja uwięziona na rynku, uzasadniana przez rozum instrumentalny, uprawomocniana przez język korzyści i potrzeb różnych „interesariuszy”, straciła, jak się wydaje, swą wartość autoteliczną, swój prorozwojowy i emancypacyjny wymiar. Przed rokiem 1989 dostrzegaliśmy jej emancypacyjny, wyrównujący szanse, stwarzający możliwości na rozwój każdego człowieka charakter. Z powodów ideologicznych ten emancypacyjny wymiar edukacji nie był wówczas realizowany w państwowej, podporządkowanej komunistycznej

doktrynie szkole. Jednakże był obecny w świadomości społecznej, był częścią zbiorowej wyobraźni. Był potrzebą i motywacją do działania, zadaniem do realizacji w lepszych, już wolnych od totalitarnej ideologii czasach. Niestety, chyba nikt z nas nie spodziewał się, jak kapitalistyczny, neoliberalny porządek społeczny obejdzie się z edukacją. Nikt nie spodziewał się, iż jej uwięzienie w wolnym już kraju, w wolnym społeczeństwie będzie jeszcze groźniejsze, jeszcze bardziej niebezpieczne. Edukacja uwięziona na rynku, utowarowiona, nie będąca celem samym w sobie, ale narzędziem do celu, instrumentem na drodze do zdobycia rynkowo rozumianego sukcesu jako zdolności kredytowej, nie jest i nie może być już częścią zbiorowej świadomości jako droga do wyzwolenia. Ludzie, którzy nie dostrzegają swego zniewolenia (rynkem, wskaźnikami PKB, potrzebami nieustającej konsumpcji), nie pragną się wyzwolić. Zniewolenie konsumpcją „na pierwszy rzut oka” nie jest groźne – obiecuje natychmiastową gratyfikację. Dlaczego mielibyśmy wyzwać się od czegoś tak przyjemnego, jak permanentna, niczym nie zakłócona konsumpcja: wrażeń, doznań i doświadczeń, zaspakajająca nasze niekończące się potrzeby posiadania różnych przedmiotów (w tym także innych ludzi).

Jednym z przejawów tego uwięzienia jest pozór kompetencyjny, polegający na sprzeczności między deklarowaną autonomią jako celem edukacji w szkole wyższej a zapisanymi w programach kształcenia i realizowanymi na co dzień celami w zakresie rozwijania przede wszystkim kompetencji adaptacyjnych, podporządkowanych rozumowi instrumentalnemu.

Trzeba edukację z tego uwięzienia koniecznie wyzwolić. Przywrócić tej kategorii jej pierwotne znaczenie, przywrócić związanej z nią praktyce autentyczność, zgodność między deklaracją a realizacją, przejrzystość celów i działań podporządkowanych nie interesowi państwa, nie wzrostowi PKB, nie potrzebom rynku i pracodawców, lecz zawsze i wszędzie najlepiej pojętym potrzebom, możliwościom i oczekiwaniom uczących się ludzi. Dopiero wówczas można będzie mówić, iż edukacja w szkole wyższej służy przemianie, a nie przetrwaniu.

Słowa kluczowe: edukacja, adaptacja, emancypacja, kompetencje krytyczne, zaangażowanie, interwencja socjologiczna, interwencja pedagogiczna

BETWEEN SURVIVAL AND TRANSFORMATION. ACADEMY TOWARDS FUNDAMENTAL APORIA

Summary

The article is an attempt to answer the question about the possibility of overcoming the contradictions between the two possible objectives of higher education. On the one hand, such a goal (verbalized widely in public debate and by research specialists) is adaptation regarded as a condition of survival in a world

of risk and universal competition. Employers' expectations, the market as the regulator of education, education "on request" are common ways of thinking about the goals of higher education.

However, education on its every level has to fulfill other tasks and functions (besides adaptation). It is a way to development and self-development, it is an opportunity for self-fulfillment and autonomy. It is an opportunity to acquire critical competences that allow the understanding of the world around us, ourselves and our relationships with others. Involved, interventional studies and recognition are a chance to solve this problem.

Keywords: education, adaptation, emancipation, critical competences, commitment, sociological intervention, pedagogical intervention

Translated by Tomasz Nowak