

Edukacja dla rynku pracy czy dla emancypacji?

Education for the labor market or for emancipation?

Słowa kluczowe: edukacja, rynek pracy, demokracja, emancypacja, puste znaczące.

Key words: education, labor market, democracy, emancipation, empty significant a

Abstract: In the article I present opposing goals of education: adaptation to the labor market and emancipation. I describe the paradoxes of modern democracy and I show the features of the modern labor market, its limitations for the development and emancipation of the individual. I ask a question about the sources and manifestations of the limitations of the emancipatory function of higher education, and I look for proposals to solve this problem.

Wprowadzenie. Edukacja staje się dzisiaj takim rodzajem praktyki społecznej, którym zainteresowane są nie tylko szkoły każdego oświatowego szczebla czy poziomu. Edukacja staje się dzisiaj wartością i zadaniem dla wszystkich uczestników debaty publicznej, dla wszystkich zaangażowanych w sferę publiczną podmiotów indywidualnych czy też grupowych. Ogromne zainteresowanie tą kategorią pojęciową oraz tą praktyką społeczną z jednej strony może cieszyć i napawać nadzieją. Wszakże każde zainteresowanie może stać się impulsem dla nowych koncepcji, odkryć czy idei. Z drugiej jednak strony takie zainteresowanie może być swoistym pozorem maskującym rzeczywiste problemy. Sądzę, iż w przypadku współczesnych debat o edukacji mamy jednocześnie do czynienia z tymi dwiema sytuacjami: z budzącym nadzieję dostrzeganiem siły i potencjału, jaki procesy edukacyjne niosą za sobą oraz banalizacją i pozorem, jakie debatom tym towarzyszą.

W prezentowanym tekście spróbuję pokazać zarówno potencjał zmian i możliwości rozwiązywania współczesnych problemów, jaki niewątpliwie tkwi w procesach edukacji, jak i banalizację i pozór wpisany w tę praktykę społeczną i opisującą ją kategorię pojęciową. Skoncentruję się na edukacji ludzi dorosłych. Pytaniem, na które postaram się odpowiedzieć, stanie się tytułowa opozycja: rynek pracy czy emancypacja. Opozycja ta ma charakter umowny – tworzy ramę dla tej wypowiedzi. Jednakże mam pełną świadomość, iż oba przeciwstawione sobie cele – rynkowa skuteczność i indywidualna emancypacja – muszą być dzisiaj w edukacji i poprzez edukację spełnione.

Edukacja na rynku pracy. Współczesny neoliberalizm uczynił z rynku jedną z podstawowych kategorii opisowych oraz normatywnych. Rynek jest dzisiaj swoistym „miejszem akcji”, jest wyzwaniem, zbiorem oczekiwań do spełnienia, głównym audytorem i weryfikatorem naszych decyzji i działań. Dlaczego tak się dzieje, skąd wzięła się ta szczególna pozycja rynku, jego znaczenie, ważność oraz wartość?

Współczesna demokracja (czy też współczesne demokracje) próbuje współistnieć z kapitalizmem. Mamy więc już na samym początku, już w punkcie wyjścia do czynienia ze swoistym paradoksem czy też aporią. Między demokracją a rynkiem istnieje nierozwiązywalny konflikt czy też nieredukowalne napięcie. Wolność i równość, które obiecuje demokracja i które są jej aksjologiczną podstawą, są sprzeczne podstawowymi prawami kapitalizmu: rywalizacją, maksymalizacją zysku, dążeniem do coraz większej skuteczności i efektywności ludzkiego działania. Paradoks współczesności polega więc na podstawowej sprzeczności między demokracją a kapitalizmem. Obietnica wolności i równości poprzez związek demokracji i rynku nie może się sprawdzić – taki związek generuje nowy rodzaj zniewolenia. Stwierdzenie to ma swoje uzasadnienie w wynikach badań nad postawami Europejczyków (w tym Polaków) dotyczącymi tych właśnie zagadnień. Pokazują one, iż znacznie zmniejszyło się w Europie zaufanie do demokracji: do parlamentów z 38% do 25%, do UE z 50% do 31% (cyt. za J. Reykowski 2015, s.174). W Polsce (CBOS) podaje, że w ostatnim 10-leciu 25% osób uważa autorytaryzm za rządy lepsze od demokracji, dla 37% nie ma znaczenia, czy rządy są demokratyczne czy też nie, a 50% jest niezadowolonych z funkcjonowania demokracji. 60% osób nie czuje wpływu na bieg spraw w Polsce. Co jest powodem rozczarowania demokracją?

1. Niezgodność demokracji z własnymi wyobrażeniami i oczekiwaniami na jej temat (utopie, iluzje na temat wolności i równości).
2. Zmiana oczekiwań na autorytarne i konserwatywne.
3. Sposób funkcjonowania instytucji demokratycznych.

Podporządkowanie logice walki, prawu silniejszego, sprowadzenie do debaty wizerunkowej a nie programowej uzależnia szanse na zwycięstwo od zasobów finansowych i umiejętność PR. Demokracja stała się „mechanizmem rynkowym”. Ch. Mouffe (2005) uważa, że w demokracji chodzi dzisiaj o uśmiercenie przeciwnika, o polityczne zniszczenie go. Trzeba w tym celu wytworzyć wyobrażenia (zamiast programów realnego działania), które przekonają wyborcę. Taki agresywny rodzaj demokracji, skoncentrowany na potrzebie zniszczenia przeciwnika Ch. Mouffe nazywa demokracją adwersaryjną. Tworzy ona warunki dla najsilniejszych grup społecznych oraz ich interesów. Rynkowy model demokracji, który opisał 70 lat temu Anthony Downs jest adekwatny także do współczesnej rzeczywistości. Jest to ekonomiczny model demokracji, który zakłada, że dwie lub więcej partii rywalizuje ze sobą o kontrolę nad aparatem władzy. Kontrolę tę zapewniają uzyskane w wyborach głosy poparcia. Przegrani nie udaremniają wygranym sprawowania władzy, wygrani liczą się z jej stratą w kolejnych wyborach. Prestiż władza, związana z demokratyczną wygraną to główna motywacja polityczna członków walczących ze sobą partii. Może być ona zaspokojona wyłącznie dzięki woli wyborców i w ten

właśnie sposób demokratyczny (oparty na mechanizmach rynkowych) model uzależnia polityków od obywateli. Jednak ekonomiczny (rynkowy) charakter tego systemu polega na tym, że obywateli/wyborców można przekonywać wszelkimi dostępnymi sposobami. Podobnie jak na każdym rynku: samochodów, telewizorów czy usług partie zachwalają swoje programy, tworząc nie tyle opisy faktycznych czy też możliwych do zrealizowania działań, a wyobrażenia czy też narracje. Kto stworzy lepsze, bardziej atrakcyjne wyobrażenia, czyja narracja będzie bardziej atrakcyjniejsza ten zyskuje miano „Sprzedawcy Roku” i cieszy się „rządem dusz”. Oczywiście atrakcyjność tych sprzedawanych wyborcom narracji zależy w dużej mierze od zasobów finansowych- stąd większe szanse na wygraną i sprawowanie demokratycznej (opartej na mechanizmie rynkowym władzy) władzy mają ci, którzy takimi funduszami dysponują. Janusz Reykowski uważa, iż powyższy opis ma także charakter normatywny. Twierdzi on, iż „istnieją dzisiaj wpisane w ideologię neoliberalną przekonanie, iż rynkowy mechanizm jest najlepszym sposobem regulowania zarówno stosunków gospodarczych, jak i politycznych – że tak powinno być. Im więcej rynku, tym lepiej” (J. Reykowski, 2015, s. 178).

Jednym z ważnych i zmieniających się współcześnie problemów jest rynek pracy. Praca jako jedna z podstawowych aktywności człowieka, sfer jego życia i obszar indywidualnych oraz społecznych zaangażowań podlega dzisiaj także wszelkim mechanizmom rynkowym. Oparte są one na kilku ważnych obszarach zmian. Po pierwsze zmiany te dotyczą rodzaju relacji panujących w sferze pracy. Industrialne i postindustrialne przedsiębiorstwa, a co za tym idzie relacje pracy miały charakter hierarchiczny, pionowy. Od góry do dołu określone pozycje wraz z przypisanym im statusem tworzyły środowisko pracy. Dzisiaj mówi się raczej o relacjach horyzontalnych, poziomych, charakterystycznych dla organizacji, która staje się „dynamiczną i strategicznie zaplanowaną, opartą na decentralizacji, uczestnictwie i koordynacji sieci samoprogramujących się i samoukierunkowanych jednostek” (M. Castells, 2013, s. 195). Współczesny rynek pracy oparty jest na wiedzy, która dostępna jest ludziom połączonym w sposób sieciowy, dzięki technologiom informatycznym. Dzięki sieci, w sieci i poprzez sieci jesteśmy w stanie dzielić się wiedzą, zdobywać wiedzę, poszukiwać wiedzy. Powszechny, ograniczony tylko technologicznie dostęp do każdego wykładu, każdego tekstu czy opracowania, jeśli tylko jest on w tzw. „open access” zapewnia nam wszystkim takie horyzontalne, poziome usytuowanie, zapewnia nam obecność w sieci. Ewa Solarczyk-Ambrozik charakteryzując zjawisko informacjonizmu będącego jedną z charakterystyk współczesnego rynku, pracy pisze: „tracą na znaczeniu wyuczone kwalifikacje zawodowe, a praca zaczyna być organizowana wokół stale zmieniających się zadań, a nie pojedynczych czynności. Wzrost płynności zatrudnienia, indywidualne negocjowanie kontraktów na zmiennym rynku pracy i w konsekwencji powstające bariery dla organizowania się pracowników w korporacje zawodowe powodują to, że stały zawód traci na znaczeniu jako podstawowy składnik jednostkowej tożsamości” (E. Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 22).

Ta deregulacja rynku pracy prowadzi także do zmiany zakresu odpowiedzialności – dzisiaj to nie pracodawca odpowiada za konkretne rezultaty pracy, lecz sam pracownik. Pracodawca, menager odpowiada za właściwy dobór pracowników. Swoistego wymieszania,

naruszenia granic doświadcza także współczesny uczestnik rynku pracy (pracownik) w sferze czasu. Tradycyjnie czas pracy oddzielony był od czasu prywatnego. Różniły się miejsca, różniły się formy aktywności związane z tymi dwiema formami czasu. Dzisiaj coraz częściej czasy te się ze sobą mieszają, nachodzą na siebie, trudno je rozdzielić.

Dawna, pionowa struktura panująca czy też dominująca na rynku pracy gwarantowała spójność tej sfery naszego życia. Była strukturą liniową i ciągłą. Dzisiejsza, sieciorowa, horyzontalna, często chwilowa i fragmentaryczna niczego nie gwarantuje. Naraża na epizodyczność, chwilowość, niespójność, chwieje naszym bezpieczeństwem ontologicznym, wymusza przygodność naszego doświadczenia. E. Solarczyk-Ambrozik wskazując na ten problem nazywa współczesnych pracowników „czasownikami”, czyli ludźmi, którzy w formule pracy elastycznej w określonym czasie wykonują jakąś pracę często na różnych czasowych, niestandardowych umowach o pracę. Taką pracę charakteryzuje chwilowość, ulotność, przejściowość. Współczesny pracownik nie może się nigdzie dłużej zadomowić, jego mobilność staje się zaletą, a zmienność i zmiana faktem.

Tak opisany i tak zmieniający się rynek pracy jest dzisiaj głównym źródłem celów edukacji. Spełnianie oczekiwań pracodawców, przystosowanie się do zewnętrznego świata, idealna adaptacja, dobra praca, praca zapewniająca awans to wszystko są oczekiwania formułowane pod adresem edukacji. Pojawiają się tutaj jednak kolejne paradoksy czy aporie. Czy można kogoś przygotować do czegoś tak niepewnego, niejasnego, nieciągłego i niespójnego jak współczesny rynek pracy? Czym takie przygotowanie mogłoby być? Jakich kompetencji potrzebuje człowiek, który ma być mobilny i odpowiedzialny za rezultaty swoje zawsze niepewnej i w pewnym sensie czasowej pracy? Jak projektować swą zawodową biografię w sytuacji nieprzewidywalności i związanego z nią lęku? Czy edukacja ma odpowiedź na to pytanie?

Edukacja dla emancypacji. Edukacji przypisuje się dzisiaj trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną (M. Dziemianowicz 2014). „Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz norm i reguł legitymizujących ich funkcjonowanie. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz z 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 krytyczna umożliwia 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 uprawnień. 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 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 zgodnie z własnymi potrzebami, uzasadnieniami, wartościami, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami.
3. **Kompetencje krytyczne**, pozwalające na dostrzeżenie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, dyskursu władzy, gry interesów, dominacji, wykluczania, przemocy symbolicznej” (M. Dziemianowicz 2014).

Współczesna edukacja nie spełnia tych funkcji z powodu wielorakich ograniczeń. Wymienię i krótko opiszę tylko niektóre z nich.

Pierwszy problem związany jest z traktowaniem edukacji jako pustej znaczącej. Puste znaczące są to pojęcia dążące do uniwersalizmu, ale pozbawione treści (Ch. Mouffe 2005, s. 11). Dzięki temu, że jakieś pojęcie jest traktowane jako uniwersalne, ale pozbawione jest treści, różne siły polityczne podkładają pod nie różne treści, które są adekwatne do ich doraźnych, partykularnych celów. W taki sposób, za cenę utraty uniwersalności danej kategorii pojęciowej (będącej pustą znaczącą), głos zabierają wykluczeni, których roszczenia zagrażają hegemonii władzy.

Kolejnym powodem, z którego edukacja nie może dzisiaj pełnić swych funkcji, jest kierowanie się przez tę instytucję logiką korporacji. Szkoła na każdym poziomie poddaje się logice korporacji. Uczący się ludzie pozbawieni są zdolności planowania, rozumienia całości procesu, w którym uczestniczą. Jest to proces nazywany degradacją pracy. Jest to także degradacja edukacji. Problemem jest jednoczesne nadużywanie pojęcia edukacji przy jej wyraźnej degradacji.

Przykładem takiego korporacyjnego działania instytucji edukacyjnych jest oduczanie – deskilling. Jest to rozwijające się poczucie „utraty kompetencji” (deskilling) przez ludzi. Poczucie to, dotyczące coraz to nowych obszarów potoczności: wychowywania dzieci, kształtowania własnych strategii zawodowych, życia seksualnego, sposobów odżywiania się, dbałości o własny organizm, kształtowania pożądanых cech osobowości itp., wywiera swoisty, alienujący wpływ na jednostkę, przyczyniając się do konieczności uporania się z poczuciem utraty kompetencji w wielu nawet osobistych decyzjach. Zapotrzebowanie na różnorodne porady, a także na coachów, mentorów i innych doradców jest tego wymownym przykładem. Funkcje pełnione przez systemy eksperckie skłaniają do uważniejszego przyjrzenia się także roli nauki w procesie zmiany społecznej. Otóż nauka nie jest tylko podstawą dla interwencji ekspertów. Cytowany już A. Giddens mówi o tzw. refleksywności późnej nowoczesności (Giddens 2008, s. 26). Najogólniej rzecz ujmując, zdaniem tego autora nauki społeczne, w tym socjologia, nie tylko realizują proces poznawania świata społecznego, ale także ten świat współtworzą. Współtworzą poprzez przenoszenie elementów dyskursu naukowego do świadomości jednostek, których działania i ich efekty mają badać. Jakże inaczej wyglądałyby

współczesne małżeństwo i rodzina, gdyby nie zostały gruntownie „spsychologizowane” i „zsocjologizowane”, gdybyśmy nie wiedzieli np. że istnieją matki „nadopiekuńcze” czy „matki toksyczne” oraz dzieci obciążone syndromem ADHD, których ojcowie mogą być dotknięci „wypaleniem zawodowym bądź przeżywać kryzys wieku średniego” (Z. Bokszański, 2016, s. 16).

Kolejny problem współczesnej edukacji oparty jest na mitcie równości szans”. Sukces osiąga się inteligencją, kreatywnością i ciężką pracą (P. McLaren 2015, s. 296). Według tego mitu nierówności to skutek „merytokracji” systemu, który bardziej zdolnym uczniom (czyli uczniom o większej wrodzonej inteligencji, gotowym ciężko pracować) zapewni zasłużone nagrody, wyklucza zaś jednostki mniej zdolne. Uważa się też, iż uczniowie wykluczeni i defaworyzowani kulturowo i ekonomicznie odziedziczyli mniejsze zdolności intelektualne. Jest to model „deficytów intelektualnych”, który podkreśla, iż różne grupy klasowe i rasowe dysponują różnym potencjałem intelektualnym i ta różnica tłumaczy niefortunne położenie przedstawicieli tych grup. Jednak Paul Olson opisał syndrom „Frankensteina i Einsteina”, wskazujący, iż środowisko rodzinne w większym stopniu odpowiada za różnice szkolne niż iloraz inteligencji. „Mit o równości szans maskuje więc brzydką prawdę, tę mianowicie, że system edukacyjny TO W RZECZYWISTOŚCI USTAWIONA LOTERIA, A SZANSE DANEGO UCZNIA NA SUKCES ZALEŻĄ OD TEGO, ILE JEGO RODZICE MAJĄ PIENIĘDZY” (P. McLaren 2015, s. 296).

Rzeczywistym problemem jest więc to, iż system edukacji sprzyja osobom, które już „na wejściu” mają przewagę – wyższy status ekonomiczny, sposób i styl wyśławiania się, sposób zachowania, wyznawane wartości. System ten nie daje żadnej równości tylko zapewnia utrzymanie przywilejów oraz to, że uczniowie z grup mniejszościowych i nieuprzywilejowanych pozostaną na najniższych stopniach merytokratycznej drabiny.

Kolejny problem współczesnej edukacji to mit kulturowej depriwacji. Jego istotą jest obwinianie o porażkę edukacyjną (wykluczenie, marginalizację) środowiska rodzinnego. Ten mit to znakomity sposób na racjonalizację porażek edukacyjnych osób z niższych warstw społecznych. Jego istotą jest interpretowanie porażek edukacyjnych jako wyrazu swoistego niedopasowania uczniów z niższych warstw społecznych do otoczenia społecznego. Jeśli uczniowie ci nie zachowują się w taki sposób, jak oczekują tego nauczyciele (będący przedstawicielami klasy średniej), otrzymują etykietę osób zachowujących się patologicznie, dewiantów, nadpobudliwych, trudnych. I tutaj szkoła podejmuje wysiłki niwelowania tych różnic na poziomie zachowań. Jednak nie rozważa się tutaj potrzeby zmian strukturalnych, zmian polityki oświatowej czy też zmiany programów szkolnych.

Niebezpieczeństwo tego mitu (defektów kulturowych) polega na tym, iż jego zwolennicy czy też wyznawcy zakładają, iż skoro wyniki nauczania to głównie funkcja kultury klasowej i niewiele można w tym zakresie zmienić, to wszelkie programy i działania wyrównawcze mają niewielki sens (P. McLaren, 2015 s. 297). Nierówności są czymś naturalnym, dążenie do równości nie ma sensu.

Kolejny problem współczesnej edukacji, który jest odpowiedzialny za jej dysfunkcyjność i niemożliwość realizacji celów związanych z autonomią uczących się (studiujących) ludzi to sposób reformowania (czyli wprowadzania zmian) w instytucjach edukacyjnych.

Jest on często oparty na sprzeczności między deklarowanymi celami a faktycznymi rozwiązaniami. Znakomitym przykładem takiej zmiany jest nowa ustawa o Szkolnictwie Wyższym nazywana Konstytucją dla nauki. Poddaje ją tutaj krytycznej analizie, gdyż to właśnie autonomia jest jednym z głównych deklarowanych celów tej zmiany.

Nazywana Konstytucją dla Nauki Ustawa oparta jest na trzech pryncypiach: autonomii, odpowiedzialności oraz innowacyjności. Dotknięta jest ona jednak grzechem niespójności. Podstawowa sprzeczność tego dokumentu dotyczy właśnie zapisanych we wprowadzeniu założeń i wartości, na których (deklaratywnie) jest on oparty na: autonomii, odpowiedzialności, innowacyjności.

Autonomia i odpowiedzialność to także podstawowe cele kształcenia w szkole wyższej według Polskiej Ramy Kwalifikacji. PRK jest oficjalnym dokumentem prawnym, podpisanym przez Polskę, opartym na Europejskiej Ramie Kwalifikacji, w której precyzyjnie określono cele kształcenia dla każdego poziomu edukacji. Edukacji w szkole wyższej przypisano dwa główne (następnie szczegółowo doprecyzowane) cele: autonomię i odpowiedzialność.

Złamanie tych zapisów, proponowanie rozwiązań uniemożliwiających ich osiągnięcie już na poziomie prawa jest więc sprzeczne z dwoma ważnymi źródłami: z Polską Ramą Kwalifikacji, na której oparty jest proces kształcenia w szkole wyższej oraz założeniami zapisanymi we wprowadzeniu do tej ustawy.

Szczegółowe przejawy rozwiązań przeciwko autonomii i odpowiedzialności w ustawie:

1. Preregulowanie działalności naukowej (publikacji oraz badań). Preregulowanie dotyczy kryteriów ewaluacji, podporządkowania pracy twórczej, jaką jest praca naukowa wyłącznie zewnętrznym kryteriom (tzw. „punktoza”). Preregulowanie dotyczy zarówno sposobu upowszechniania wyników badań oraz rozwijanych czy tworzonych teorii (publikacje – ich miejsce, ich przedmiot, ich język), rodzajów aktywności (niektóre aktywności naukowo-badawcze są punktowane, inne nie, decyzje podejmowane są centralnie, przez polityków), co skutkuje swoistym „treningiem” polegającym na podejmowaniu przez badaczy tylko tych aktywności, za które można otrzymać punkty. Z tego powodu każda niepunktowana działalność badawcza może wydawać się samym badaczom stratą czasu, a ich przełożonym niepotrzebnym wydatkiem. Takim rodzajem aktywności niepunktowanych są seminaria, wykłady otwarte, konferencje. Deprecjonowanie naukowego znaczenie bezpośredniej wymiany doświadczeń, wyników badań, rozwijanych metodologii i teorii, deprecjonowanie bezpośrednich interakcji oraz związanych z nimi wieloautorskich monografii jest działaniem przeciwko autonomii badacza – chce regulować jego z istoty wolną, nieskrępowaną niczym aktywność twórczą (do takich form aktywności należy praca naukowa).
2. Centralne zarządzanie pracą twórczą. Każda aktywność twórcza, każda praca naukowo-badawcza jest oparta na wolności uprawiających ją podmiotów. Jakikolwiek formy zniewolenia (centralne ustalanie kryteriów oceny, nieuwzględniające na przykład potrzeb środowiska, w którym umiejscowiony jest badacz, nie uwzględniające specyfiki i zróżnicowania dyscyplin, (polegającym na przykład na tym, iż

badania w naukach społecznych prowadzi się w dłuższym okresie) uniemożliwiają autonomię.

3. Zmienność i nieprzewidywalność centralnie ustalanych kryteriów oceny pracy naukowej. Kryteria oceny bywają zmieniane w czasie, którego ocena dotyczy. To cecha znane w psychologii treningu wyuczonej bezradności (M. Seligman 2004), który dotyczy właśnie aktywności ocenianej przez różne, zmieniane i nieoczekiwane kryteria. Trening wyuczonej bezradności prowadzi do: deficytów poznawczych (niezdolność rozumienia tego, co się ze mną dzieje), deficytów motywacyjnych (brak motywacji do działania), deficytów emocjonalnych (apatia, zniechęcenie, lęk), deficytów społecznych (unikanie interakcji, wycofywanie się, unikanie kontaktów społecznych).
4. Niszczenie uczelnianych ciał kolegialnych, ograniczanie ich kompetencji. Szkoła wyższa traktowana jako wspólnota oparta jest na zasadzie kolegialności i dzieleniu odpowiedzialności. Rady instytutów, rady wydziałów, senat to kolegialne struktury uczelni. Według nowej ustawy mogą być zlikwidowane, zakres ich sprawstwa, ich autonomii jest w projekcie znacznie ograniczony. (Kuriozalnym przykładem niszczenia kolegialności i związanej z nią odpowiedzialności jest przeniesienie podejmowania uchwał o nadawaniu stopnia dr i dr hab. senatowi, a odebranie ich radom wydziałów, które reprezentują szeroko dyscypliny, w których te stopnie są nadawane).
5. Wprowadzenie osób spoza uczelni do posiadającego ogromne kompetencje ciała decyzyjnego, kontrolnego, oceniającego, jakim jest rada uczelni. 50% osób spoza uczelni nie tylko zagraża autonomii, ale także przesuwając sprawczość i decyzyjność w najważniejszych sprawach szkoły wyższej z jej przedstawicieli na ośrodki zewnętrzne: biznesowe, pracodawców, polityków, decydentów. Zapis dotyczący możliwości podjęcia każdej decyzji rady przez 50% jej członków sprawia, iż możliwe stanie się decydowanie o akademickiej wspólnocie przez ludzi spoza tej wspólnoty.
6. Powiązanie uprawnień akademickich z oceną parametryczną przyznawaną w sposób opisany wyżej (np. z pominięciem ważnych dla tworzenia szkół naukowych działań, które nie podlegają ocenie, są więc traktowane jako bezwartościowe i nie warte finansowania) nie służy rozwojowi naukowemu, autonomii ani jakości badań. Dotychczasowe praktyki, polegające na przygotowywaniu recenzowanego przez dwóch niezależnych ekspertów wniosku o uprawnienia doktorskie i habilitacyjne gwarantowały szeroki zakres ocenianej działalności (rozwój młodej kadry naukowej, posiadana baza, aktywność na rzecz środowiska, aktywność związana z animacją środowisk naukowych, instytucje współpracujące z uczelnią, przykłady takiej współpracy, programy kształcenia, oceny PKA itp.), wydają się bardziej niż te proponowane sprzyjać autonomii. Ta dotychczasowa ocena skoncentrowana jest na konkretnej jednostce i rozwijanej w niej dyscyplinie, którego wnioskowane uprawnienie dotyczy, oparta jest także na wiedzy środowiska akademickiego – to przykład autonomii i zaufania do wiedzy przedstawicieli poszczególnych dyscyplin na temat jakości prowadzonych w ich obrębie prac naukowych oraz poziomu kształcenia.

Ustawa 2.0 nie sprzyja autonomii, odpowiedzialności i innowacyjności. Wręcz przeciwnie. Wszystkie zasygnalizowane wyżej propozycje nowej ustawy są skierowane

na zewnątrzsterownego, posłusznego, podporządkowanego centralnie narzucanym kryteriom pracownika naukowego, a nie wolnego, motywowanego wewnętrznie (pasja, ciekawość poznawcza), kreatywnego i wolnego TWÓRCĘ. Prace psychologów dowodzą, iż biurokracja i hierarchiczność oraz towarzyszące im przeregulowanie, centralizacja, zmienność i nieprzewidywalność oraz centralne źródło kryteriów oceny są blokadami rozwoju, a nie warunkami do wartościowej, innowacyjnej pracy twórczej.

Spoleczne koszty tej ustawy, która według deklaracji jej twórców ma dążyć do doskonałości naukowej są według mnie już dzisiaj widoczne i z doskonałością nie mają nic wspólnego. Na ustawę czekamy, o ustawie dyskutujemy, piszemy już od dwóch lat. Liczne konferencje poprzedzające Narodowy Kongres Nauki służyły prezentacji jej założeń oraz środowiskowej dyskusji. Zgoda. Odbyły się dyskusje, dostęp do tych spotkań był nieograniczony. Jaki jest jednak wpływ tej ustawy na jakość pracy naukowej, na poziom kształcenia i atmosferę na polskich uczelniach dzisiaj? Wydaje mi się, iż pod wpływem różnych, często wzajemnie wykluczających się, zapowiedzi i propozycji coraz to nowych zapisów zarówno w sferze nauki, kształcenia, zarządzania uczelnią, ścieżki awansu naukowego, posiadanych lub nie uprawnień akademickich polskie środowisko naukowe zahamowało lub przynajmniej zwolniło. Rok 2017 oraz kilka miesięcy roku 2018 to czas, w którym wszyscy czekamy. Zarządzający Uczelnią (rektorzy, dziekani) próbują dostosowywać się do nieistniejącego prawa (mimo że obowiązuje jeszcze „stare” prawo), przez co ich działanie nie ma solidnych podstaw a jedynie domysły i prognozy. Pracownicy naukowci bombardowani ze wszystkich stron różnymi zapowiedziami (zniesienia habilitacji/pozostawienia habilitacji, utworzenia nowej, szybszej ścieżki awansu/niutworzenia takiej ścieżki, zmiana kryteriów oceny pracy naukowej) albo próbują się adaptować do zmiany, albo się boją zmiany. Zarówno adaptacja do czegoś, co jeszcze nie istnieje, co jest tylko projektem jak i lęk przed zmianą to sytuacje, w których niemożliwa staje się praca twórcza. Praca naukowa, jak każda twórczość wymaga szczególnych warunków. Zaufanie do badaczy, ich poczucie bezpieczeństwa oraz podstawowe wolności (wolność wyboru problematyki badań nieograniczana np. polityką grantową) należą do tych warunków. Na podstawie obserwacji wielu środowisk naukowych mogę z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, iż ostatnie lata podporządkowane „wielkiej zmianie” zapowiedzianej w Konstytucji dla Nauki (Ustawie 2.0) nie tylko nie stwarzają warunków do żadnej „doskonałości naukowej”. One nie stwarzają minimalnych, brzegowych warunków do zwykłej, sensownej, bezpiecznej, odpowiedzialnej i autonomicznej pracy członków akademickiej wspólnoty. Kolejna elita została postawiona w stan oskarżenia przez sprawujących władzę: za sła bi, za mało „umiędzynarodowieni”, za leniwi, mało aktywni, do wymiany? Pod hasłem autonomii, odpowiedzialności i innowacyjności tworzy się prawo, które przekształci szkołę wyższą w degradującą pracę dydaktyczną oraz akademicką wolność korporację.

Czy i jak można emancypować poprzez edukację i dzięki edukacji? „Uczenie powinno być sposobem na dochodzenie do tego, jak nasze podmiotowości są wytwarzane przez powszechne idee, wartości i światopoglądy związane z kapitalistycznymi

stosunkami produkcji. Skoro zostaliśmy wytworzeni, to można ten proces cofnąć i przeprowadzić od nowa inaczej. Czy istnieją modele, zgodnie z którymi możemy zmienić siebie i porządek społeczny? Zachęcanie uczniów do samorefleksji przez nauczyciela polegać powinno na dostarczeniu im ramy pojęciowej, dzięki którym uczniowie poszukają innych, alternatywnych modeli. Nauczanie, uczenie się stać się musi procesem dociekania, krytyki oraz konstruowania. Pojawia się tutaj postulat wyobraźni, społecznej, za Girouxem nazywanej „językiem możliwości” – językiem nadziei. Krytyczne, transformacyjne uczenie się jest możliwe tylko dzięki oparciu tego procesu na autentycznych doświadczeniach ucznia. Wiedza jest w otaczającej nas kulturze. Krytyczna staje się wówczas, kiedy dostrzegamy jej problematyczność (seksizm, rasizm). Wiedza staje się transformacyjna także wtedy, gdy wspiera emancypację, uppełnomocnienie innych. Wtedy wiedza ma związek z transformacją społeczną” (P. McLaren 2015, s. 272).

Według H. Giroux edukacja musi być pojmowana jako produkcja podmiotów politycznych, a nie produkcja wiedzy”. Powinna kształcić obywateli, którzy są zdolni sprawować kontrolę nad własnym życiem, a w szczególności nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy. Zasadnicze znaczenie dla pedagogiki w tym ujęciu mają kwestie etyczne, wykraczające poza dualizm fundamentalizmu i relatywizmu. Etyka jest tu pojmowana jako dyskurs społeczny odmawiający akceptacji zbędnego ludzkiego cierpienia. Pedagogika, zdaniem Giroux, powinna się koncentrować na kwestii różnicy, na tym, jak tożsamość jednostek tworzy się w wyniku zróżnicowanych relacji w ramach szerszych układów społecznych.

Edukacja powinna wypracować język umożliwiający włączenie do pedagogicznych dyskusji innych języków, np. politycznych. Giroux nazywa go językiem krytyki i możliwości – chodzi o to, by krytyce zawsze towarzyszyła zdolność planowania i działania. Według tej koncepcji pedagogika powinna stworzyć nowe formy wiedzy, w której punktem wyjścia jest codzienność i konkretność doświadczeń, a edukacja musi przywrócić im status wiedzy prawomocnej. Pedagogika postmodernistyczna powinna też zachować sceptyczny stosunek do wszelkich roszczeń do odkrywania prawdy. Tę postmodernistyczną wizję współczesnej pedagogiki powinni w praktyce realizować nauczyciele – transformatywni intelektualiści (a nie profesjonalni technolodzy) – jako ludzie związani z konkretnymi problemami środowiska, podejmujący działania społeczne i polityczne. Podstawową kwestią w takim układzie jest zaangażowanie, a zdobywanie podmiotowości jest angażowaniem się w sprawy dominacji kulturowej, w konflikty na tle klasowym, rasowym itp.” (Cudowska A, 1998).

Zmiana społeczna to droga do zmiany edukacji. Neoliberalna orientacja na rynek, wprowadzenie nań edukacji, traktowanie tej praktyki społecznej jako kolejnej usługi obiecując autonomię i emancypację tak naprawdę zniewala, socjalizuje do posłuszeństwa i bezradności. Tak pisze o tym Zygmunt Bauman: „Obecny kult nauki przez całe życie koncentruje, się w znacznej mierze na potrzebie ciągłego uaktualniania profesjonalnej wiedzy ale w takim samym a być może nawet większym stopniu zawdzięcza on swoją popularność przekonaniu, że pokłady ludzkiej osobowości są niewyczerpywalne, a znalezienie duchowych mistrzów, którzy powiedzą, jak dotrzeć do nieodkrytych jeszcze złóż,

przeoczonych lub nie dość skutecznie zlokalizowanych przez innych przewodników, jest tylko kwestią czasu: wymaga jedynie pewnego wysiłku i oczywiście dostatecznej sumy pieniędzy, by móc zapłacić za ich usługi” (Z. Bauman 2011, s. 160).

Czy jest dzisiaj alternatywa dla demokracji opartej na mechanizmie rynkowym? Moja odpowiedź na to pytanie jest jednoznacznie pozytywna. Po pierwsze musimy sobie uświadomić, iż społeczeństwa współczesne skazane są na nieustanne antagonizmy, a polityka jest zawsze działalnością opartą na konflikcie, któremu ma ona nadać cywilizowaną formę. Społeczeństwu potrzebna jest oparta na woli wyrażonej w wyborach hegemonia, która przewycięża wszelkie partykularyzmy i ma czasowy charakter. E. Laclou i Ch. Mouffe postulują poszerzenie demokracji o różne grupy roszczeń, potrzeb i oczekiwań. Pluralizm i dialog gwarantują różnorodność, dopuszczają do głosu różne, często sprzeczne grupy interesu. Edukacja może stać się drogą do takiej demokracji. Edukacja emancypacyjna i krytyczna, pozwalająca rozumieć zarówno własne położenie, jak i sytuację Innego. Rynek i emancypacja, skuteczne działanie i rozumienie siebie, świata i rządzących nami norm, reguł, zasad i wartości mogą stać się istotą edukacji dla nowej demokracji.

Bibliografia

1. Baumann Z. (2010), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Literackie.
2. Bokszański Z. (2016), *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, (w:) Przegląd Socjologiczny tom LXV/3 Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
3. Castells M. (2013), *Społeczeństwo sieci*. PWN. Warszawa.
4. Cudowska A. (1998), *Postmodernistyczne konteksty pedagogiki*, (w:) Edukacja I Dialog nr 8.
5. Dziemianowicz M. (2014), *Oblicza edukacji. Między adaptacją a refleksyjną zmianą*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
6. http://edukacjaialog.pl/archiwum/1998,96/padziernik,142/postmodernistyczne_konteksty_pedagogiki,754.html
7. MacLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
8. Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa.
9. Mouffe Ch. (2005), *Paradoksy demokracji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
10. Reykowski J. (2015), *Konflikt i dialog w demokracji*, (w:) Syska M., Niwiński R. (2015), red. *Demokracja reaktywacja. Debaty o kryzysie demokracji i jej przyszłości*. Ośrodek Myśli Społecznej im. Lassalle’a, Wrocław.
11. Seligman M.E.P. (2004), *Can Happiness be Taught?* American Academy of Arts&Sciences. Daedalus. Volume 133, Issue 2, Spring.
12. Solarczyk-Ambrozik E. (2018), *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
13. Syska M., Niwiński R. (red.) (2015), *Demokracja reaktywacja. Debaty o kryzysie demokracji i jej przyszłości*. Ośrodek Myśli Społecznej im. Lassalle’a, Wrocław.

prof. dr hab. Mirosława NOWAK-DZIEMIANOWICZ – Uniwersytet Opolski
doc. PhDr. Zlatica Bakašova – Katedra Pedagogiki andragogiki Fi FUK v Bratislave