

**Perspektywy zmian w praktyce
kształcenia akademickiego**

Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

**PERSPEKTYWY ZMIAN W PRAKTYCE
KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO**

Redakcja naukowa
Dorota Ciechanowska



Szczecin 2014

Recenzenci

prof. nadzw. dr hab. Jerzy Semków
dr hab. Marek Rembierz

Redakcja naukowa

dr Dorota Ciechanowska

Redakcja językowa i korekta

Joanna Baranowska

Redakcja techniczna

Jerzy Chrapowicki

Skład komputerowy, projekt graficzny okładki

Dawid Pechan

Na okładce wykorzystano reprodukcję
obrazu Jerzego Kędzierskiego pt. Silverblue.

druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin
tel. 91 812 09 08
druk@volumina.pl, www.voluminamarket.pl

volumina  **pl**

© by Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2014

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2014

ul. Władysława Broniewskiego 14, 70-952 Szczecin

tel. 91 45 28 440, 91 45 28 400

www.wshtwp.pl

ISBN 978-83-87561-46-8

Ark wyd. 10. Ark druk. 12. Format B5

Wydawca

„Pedagogium”

Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie

ul. Potulicka 16, 70-952 Szczecin

tel. 91 44-89-105, 91 44-80-021

www.twp.szczecin.pl

Spis treści

Wprowadzenie	07
Dydaktyka akademicka wobec przemian w szkolnictwie wyższym	
1. Franciszek Bereźnicki Kształcenie i studiowanie w szkole wyższej.....	09
2. Józef Pótturzycki O potrzebie aksjologii w studiach akademickich.....	19
3. Marek Wasielewski Jedność dydaktyki akademickiej jako warunek zmian systemowych w szkolnictwie wyższym.....	55
4. Czesław Plewka Cywilizacyjne wyznaczniki jakości kształcenia akademickiego	83
5. Mirosława Miklošiková E-learning in the educational process.....	101
Uwarunkowania wzajemnych relacji podmiotów procesu kształcenia akademickiego	
1. Kazimierz Wenta Samouctwo informacyjne i naukowo-badawcze oraz treningi interpersonalne jako perspektywa szkoły wyższej.....	111
2. Lucyna Działkowska Relacje nauczyciel akademicki-student w perspektywie studiów pedagogicznych	139
3. Wiesław Andrukowicz Dynamiczny profesjonalizm nauczycieli akademickich	157
4. Dorota Ciechanowska Akademickie kształcenie pokolenia Y w perspektywie zmian w dydaktyce szkoły wyższej	177
Informacja o autorach.....	197

Wprowadzenie

Współczesny uniwersytet stał się areną ścierania się tradycyjnych i nowoczesnych poglądów. Tradycja wyznacza uczelni wyższej rolę kulturotwórczą, widzi w niej miejsce kształtowania elit społecznych i stawia zadanie dociekania prawdy i budowania wiedzy niezależnej. Współczesne przemiany gospodarcze zmieniają jednak zadania uczelni, rozszerzając je o efektywność ekonomiczną, a w praktyce ograniczając je przez przymus dostosowania kierunków studiów programów do trendów ekonomicznych. Uczelnie obligowane są do dostarczania gospodarce specjalistów, na jakich jest obecnie zapotrzebowanie gospodarcze i społeczne. Takie krótkoterminowe cele kształcenia akademickiego zmieniają priorytety uczelni wyższych. Sukces jakim jest masowość dostępu do edukacji akademickiej stał się poważnym czynnikiem obniżenia standardów studiowania, jak i kształcenia akademickiego.

Nadal jednak ukończenie studiów stanowi przepustkę do rozwoju osobowego, budowania kariery i osobistego dobrobytu choć samo wykształcenie wyższe przestało nieść w sobie wartości autoteliczne dla studentów. Studenci to osoby światłe, pragnące zmian i aktywnego uczestnictwa w dynamicznych zmianach społecznych. Wydłużający się czas życia spowodował, że i współczesne ścieżki młodości przebiegają inaczej. Młodzi ludzie później zaczynają samodzielne życie. Studiowanie stało się modne. Obniżone standardy matury, która jest jednocześnie przepustką na studia spowodowały, że od lat notujemy niespotykaną ilość studentów. Studia przestały być elitarne w rozumieniu, jakie nadawano im jeszcze dwadzieścia lat temu. Jakość kształcenia akademickiego rozpatrywać dziś należy w perspektywie oczekiwań studentów. A oczekują oni dobrego, merytorycznego i praktycznego przygotowania do zawodu, wiedzy szybkiej i studiowania bardziej skoncentrowanego na odpowiedziach niż pytaniach. Są „okablowani”, są sprawni informacyjnie, — są pokoleniem Y i Z. Inaczej traktują studiowanie na uczelni, uczą się inaczej niż niegdyś ich nauczyciele akademicy. Nie wszystkie sposoby pracy na

uczelni, jakie im się oferuje korespondują z ich umiejętnościami ukształtowanymi przez szkołę — testującą wiedzę na każdym etapie kształcenia.

Przemiany uniwersytetu wyznaczają obecnie wymogi „urynkowienia” edukacji, uczynienia jej efektywną ekonomicznie i mierzalną w efektach, jakimi są kompetencje studentów. Zwolennicy tradycyjnego kształcenia akademickiego ubolewają nad odchodzeniem od twórczego namysłu naukowego, poszukiwań odpowiedzi rozwiązań teoretycznych. Nowoczesne kształcenie akademickie ma przygotować do pracy w nowoczesnym przemyśle, nowoczesnych przedsiębiorstwach i korporacjach, dając gotowe rozwiązania i konkretne praktyczne umiejętności. Nieprzygotowani do takiego zadania nauczyciele akademicy potrafią często jedynie sprawdzać testowo wiadomości, rzadziej sprawności i umiejętności praktyczne. Na pomiar wiedzy, rozwoju osobistego nie mamy czasu ani narzędzi. Równocześnie czytamy kolejne doniesienia o niedostosowaniu kierunków studiów do potrzeb pracodawców, o rosnącej do rozmiarów niespotykanych do tej pory liczbie bezrobotnych absolwentów studiów i zenująco niskich zarobkach tych szczęśliwców, którzy pracę znaleźli bezpośrednio po studiach.

Edukacji akademickiej poświęca się głównie uwagę w wymiarze reformy szkolnictwa wyższego, nowych programów kształcenia dostosowanych do wymogów międzynarodowych, autonomii uczelni i standardów dokumentowania efektów kształcenia. Mniej uwagi wydaje się skupiać na pracy nauczycieli akademickich i studiowaniu studentów. Nowe programy kształcenia skoncentrowane na kompetencjach studentów wymagają nowoczesnych metod pracy akademickiej.

Dlatego namysł nad kształceniem akademickim staje się ważny bardziej teraz niż w latach minionych, gdy style pracy nauczycieli akademickich i studentów były podobne, gdy stawiali sobie zbieżne cele i gdy programy kształcenia nie dezaktualizowały się tak szybko wobec dynamicznego postępu technologicznego.

Dorota Ciechanowska

Kształcenie i studiowanie w szkole wyższej

Abstract

Learning and studying in higher education

The training and study significantly affects the proper functioning. Education is a sum of conscious, planned and systematic activities of university level education. In modern didactics the focus of learning process moves from the transfer of available knowledge to teacher's to control of student's work on his achievement. In this situation, the importance of self-learning becomes more considerable. Studying is a specific, higher form of learning that requires a high degree of intellectual independence, self initiative. The fragmentary research conducted by the author demonstrates that the ability to self-study is not satisfactory.

Słowa kluczowe: kształcenie, studiowanie, szkoła wyższa.

Keywords: education, study, university.

Dydaktyka szkoły wyższej pojmowana jako teoria kształcenia i studiowania jest dyscypliną autonomiczną o uznanej powszechnie użyteczności dla praktyki¹. Proces kształcenia i studiowania w istotnym stopniu rzutuje na właściwe funkcjonowanie edukacji w szkole wyższej.

Termin kształcenie jest jednym z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych, a próby nadania mu pewnej jednoznaczności natrafiają na przeszkody

1 S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.

wynikające ze zróżnicowania poglądów różnych autorów². Pojęcie kształcenia obejmuje swym zakresem ogół świadomych, planowych i systematycznych czynności nauczania, uczenia się i studiowania. Ma ono na celu umożliwienie uczącej się (studiującej) jednostce przyswojenie usystematyzowanych podstaw wiedzy o świecie, przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, ukształtowanie określonych zainteresowań i zamiłowań, rozwinięcie zdolności i aspiracji poznawczych i uzdolnień oraz potrzeby ustawicznego kształcenia jako koniecznego warunku świadomej i aktywnej działalności w świecie nieustannych przemian. Kształcenie obejmuje nie tylko stronę poznawczą, intelektualną, lecz także osobowościową, związaną głównie z kształtowaniem pożądanych ze społecznego punktu widzenia postaw i poglądów oraz określonego systemu wartości. Oznacza to, że „(...) w procesach edukacji, czyli łącznego działania wychowująco-kształcącego, nie można wydzielić sfery wyłącznych wpływów na intelekt, na motywację, na system wartości, na życie emocjonalne czy na wolę i charakter”³. Nie można izolować wychowania i kształcenia, ponieważ osobowość człowieka stanowi niepodzielną całość⁴. Mając to na względzie, należy podkreślić, że pojęcie kształcenia powinno się rozpatrywać integralnie i w ścisłym związku z pojęciem wychowania. Kształcenie bowiem jest częścią składową wychowania, dzięki niemu są realizowane podstawowe cele i zadania ogólnowychowawcze, rozwijają się i doskonalą wszystkie cechy osobowości jednostki.

W. Okoń kształcenie traktował jako system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić:

1. poznanie świata (natury i kultury, nauki, sztuki i techniki);
2. przygotowania do jego zmieniania poprzez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych;
3. ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych⁵.

Kształcenie jest procesem bezpośredniego lub pośredniego dyskursu prowadzonego między nauczycielem i studentem, a jego wartość zależy od

2 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 139.

3 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 64.

4 J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, 1997, s. 14.

5 W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op cit.*, s. 85.

tego, jak dalece formułowane w nim problemy skłaniają do poszukiwania i tworzenia odpowiedzi, tworzą autentyczne zapotrzebowanie na wiedzę⁶.

W nowoczesnej dydaktyce punkt ciężkości procesu kształcenia przesuwają się od przekazu gotowej wiedzy do sterowania przez wykładowcę pracy studenta nad jej zdobywaniem. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera samodzielne studiowanie. Jak wynika z dotychczasowej obserwacji samodzielnego studiowania, zdecydowanie przeważa pamięciowe przyswajanie wiedzy niejednokrotnie bez zrozumienia. Najczęściej wykładowcy przekazują studentom treści programowe, a nie pomagają im rozumieć. Przekazywanie wiedzy utożsamia się z procesem kształcenia, gdy tymczasem istotą tego procesu w szkole wyższej stanowić powinno kierowanie przez pracownika naukowo-dydaktycznego samodzielnym procesem poznawczym studentów, wdrażanie ich do samodzielnego poznawania rzeczywistości poprzez rozwiązywanie problemów oraz przygotowanie studentów do przekształcania poznawanej rzeczywistości. Właściwy przebieg procesu kształcenia powoduje, że staje się ono bardziej świadome i celowe w działaniu studentów. Istotą studiowania stanowi bowiem nie tylko przyswajanie wiedzy, lecz przede wszystkim podnoszenie ogólnej kultury umysłowej, kształtowanie odpowiedniego stosunku do pracy badawczej.

W okresie studiów młodzież powinna przekroczyć najwyższy poziom swoich możliwości intelektualnych i opanować umiejętność rozwiązywania zadań problemowych. W toku studiów powinny być nabywane takie umiejętności i wiedza, które są niezbędne do funkcjonowania w zawodzie, a w razie potrzeby umożliwią szybką zmianę specjalności zawodowej lub wręcz zawodu. Czas studiów to szczególny moment rozbudzania zainteresowań studiowaniem oraz rozwijania i pogłębiania własnych zainteresowań przyszłą pracą zawodową. Student powinien osiąść wiedzę i umiejętności tworzenia swojego warsztatu pracy, tak w sensie miejsca pracy, jak i umiejętności samokształceniowych. Wśród umiejętności samokształceniowych kluczową jest umiejętność studiowania literatury naukowej, której właściwe opanowanie, zrozumienie, opracowanie i przyswojenie treści nie jest sprawą prostą.

Wysiłek dydaktyki szkoły wyższej jest w dużej mierze skierowany na doskonalenie pracy nauczycieli akademickich, a nie na wytwarzanie umiejętności

6 W.Kojs, *Uczenie się i kształcenie w szkole wyższej — wybrane zagadnienia* [w:] *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A.Kamińska, W.Łuszczuk, P.Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 130.

studiowania. Szybko zmieniająca się rzeczywistość wymusza konieczność poszukiwania nowego modelu pracy dydaktycznej i odpowiednich sposobów kierowania procesem studiowania. Dydaktyka akademicka winna być nastawiona na wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju studenta, na przygotowanie studenta do samodzielnego studiowania, ukształtowanie u niego postawy badawczej oraz sprawności w nauce własnej, niezbędnej nie tylko w toku studiów, lecz również w przyszłej pracy zawodowej, a zwłaszcza w edukacji ustawicznej.

Jest rzeczą zadziwiającą, że wśród wielu znanych publikacji z zakresu dydaktyki szkoły wyższej tak niewiele uwagi poświęca się problemowi samodzielnego studiowania. W monografii autorstwa W. Okonia *Elementy dydaktyki szkoły wyższej* (1971) problem studiowania potraktowany został marginesowo.

Badania nad procesem nauki własnej studentów podjął zespół pod kierunkiem J. Zborowskiego w celu poznania i określenia ważniejszych czynników warunkujących efektywność własnej nauki studenta i określenia na tej podstawie wniosków o charakterze praktycznym⁷. W ujęciu autorów nauka własna to obowiązkowa samodzielna praca studenta nad wykonaniem zadań zleconych przez prowadzącego zajęcia dydaktyczne⁸. Spośród wielorakich aspektów i uwarunkowań własnej nauki studenta na uwagę zasługują badania W. Dobrołowicza dotyczące wiedzy i umiejętności dotyczących organizacji i techniki uczenia się, znajomości sposobów studiowania dzieła naukowego⁹. Badani studenci na ogół nisko oceniają swoje wiadomości z zakresu umiejętności uczenia się. Również w małym stopniu interesują się oni zagadnieniami racjonalizacji sposobu nauki własnej, gdyż nikła jest znajomość literatury traktującej o technice uczenia się. Niski poziom wiedzy studentów na temat techniki uczenia się w połączeniu z niedocenianiem przez nich tej strony procesu nauki musi budzić niepokój.

Oprócz publikacji ujmujących proces kształcenia w szkole wyższej globalnie, opublikowano u nas w ostatnich kilkunastu latach szereg rozpraw i artykułów z tego zakresu. Można tu wymienić artykuły F. Bereźnickiego, D. Ciechanowskiej i J. Półturzyckiego.

7 *Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976.

8 *Ibidem*, s. 13.

9 W. Dobrołowicz, *Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się* [w:] *Nauka własna studenta*, op. cit., s. 46–78.

J. Pólturzycki w artykule *Samokształcenie w szkole wyższej* wyodrębnił podrozdział zatytułowany *Samokształcenie jako strategia studiowania*, w którym określił pojęcie studiowania, jak również zawarł wiele cennych wskazówek metodycznych odnoszących się do umiejętności studiowania. Studiowanie jest samodzielnym aktywnym zdobywaniem wiedzy w formach zajęć organizowanych przez szkołę wyższą, jak wykłady, ćwiczenia, seminaria, konwersatoria.

Warunkiem skutecznego i efektywnego studiowania jest osobiste zainteresowanie przedmiotem studiów oraz rozumienie tego, co się poznaje i myślowe opracowanie materiału. Kolejnym warunkiem skutecznego uczenia się jest uświadomiona przydatność przyswajanej wiedzy. Nie ulega wątpliwości, że jednym z podstawowych warunków efektywnego studiowania jest posiadanie umiejętności w tym zakresie.

Samodzielne studiowanie — pisze J. Pólturzycki — wymaga opanowania i wykorzystania trzech rodzajów podstawowych umiejętności¹⁰:

1. organizowania własnej pracy w odpowiednim czasie, miejscu i z niezbędnym wyposażeniem w materiały do studiowania. Wiąże się z tym znajomość zasad planowania swej pracy;
2. korzystania z form i źródeł przekazu wiedzy, jak wykłady, dyskusje, konwersatoria, studiowanie materiałów itp. Studenci winni zrozumieć istotę każdej z tych form i stosować odpowiednie sposoby pozyskiwania informacji: analizować je, zapisywać, utrzymywać, kojarzyć z już posiadanymi informacjami;
3. spożytkowania zdobytych informacji i wyćwiczonych sprawności.

Ważną rzeczą jest wdrażanie studentów do nabycia umiejętności studiowania, niemniej jednak każdy student powinien dążyć do wypracowania własnego stylu uczenia się i studiowania.

Zgodnie z teorią uczenia się, jako poznaniem przez działanie i myślenie, samodzielne studiowanie powinno obejmować kolejne ogniwa, które zapewniają skuteczne uczenie się¹¹:

1. uświadomienie sobie celów;
2. zaznajomienie się z nowym materiałem;
3. zrozumienie i opracowanie poznanego materiału;
4. utrwalenie wiadomości;

10 J. Pólturzycki, *Samokształcenie w szkole wyższej*, s. 156.

11 *Ibidem*, s. 157–158.

-
5. kształtowanie umiejętności i nawyków;
 6. wiązanie wiedzy teoretycznej z praktycznym jej zastosowaniem;
 7. kontrola i ocena uzyskanych rezultatów.

Przestrzeganie realizacji wszystkich ogniw zapewnia prawidłowe zrozumienie poznanych treści, ich opracowanie i przyswojenie, utrwalenie i stosowanie. Rozumienie i opracowanie teorii, a także utrwalenie ułatwia notowanie w postaci sporządzania planu, streszczenia, tez, schematów i innych.

Problematyką studiowania szerzej zajmuje się D. Ciechanowska. Ukazało się kilka prac zwartych pod jej redakcją, jak też wiele artykułów jej autorstwa. Na uwagę zasługuje artykuł dotyczący uczenia się głębokiego będącego efektem studiowania¹². Studiowanie to aktywność intelektualna, wymaga umiejętności rozumowania, wnioskowania i interpretacji. W trakcie studiowania student winien zmierzać do samokierowanego uczenia się, które jest atrybutem osobowości — postawą samosterowności nakierowana na edukację.¹³ Warunkiem koniecznym uczenia się studentów jest takie rozumienie, które warunkuje jakościowe zmiany w ich wiedzy i postawach. Studiowanie powinno być pogłębionym rozumieniem, zaangażowanym, aktywnym w przeciwieństwie do uczenia się powierzchownego. „Uczenie się głębokie jest takim podejściem do uczenia się, gdzie uczący się wykorzystuje wyższego rzędu umiejętności poznawcze takie jak zdolność analizowania, syntetyzowania, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności metapoznawczych, które przyczyniają się do długoterminowego rozumienia (...). Proces uczenia się głębokiego przebiega przez integrację wiedzy nowej z już istniejącą w umyśle uczącego się”¹⁴. Aktywność intelektualna, jaką jest studiowanie wymaga uczenia się zaangażowanego, głębokiego zamiast uczenia się powierzchownego, asymilującego gotowe informacje.

Zwiększona liczba studentów na uczelniach, obniżający się poziom absolwentów szkół średnich powoduje, że studiowanie jako pogłębione uczenie się przestało być powszechnym zjawiskiem uprawianej kultury pracy studentów. Studiowanie nie może być związane tylko z pamięciowym opanowaniem treści. Studiowanie jako specyficzna forma działalności wymaga dużego

12 D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012, s. 111–132.

13 D. Ciechanowska, *Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych*. „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 151.

14 D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012, s.125.

stopnia samodzielności poznawczej związanej z myśleniem i działaniem. Samodzielność poznawcza to zespół powiązanych ze sobą umiejętności rozwiązywania problemów badawczych (formułowanie problemów, projektowanie badań, prowadzenie badań, analiza i interpretowanie ich wyników), a także doboru źródeł i gromadzenia informacji związanych z opracowaniem nowego zagadnienia. Studiowanie powinno sprzyjać rozwijaniu twórczej postawy studentów związanej z wysiłkiem intelektualnym, z przetwarzaniem i wytwarzaniem wiedzy, rozwiązywaniem problemów, poszukiwaniem rozwiązań alternatywnych, wartościowaniem, diagnozowaniem i weryfikowaniem różnorodnych hipotez.

Studiowanie jako specyficzna, wyższa forma uczenia się wymaga dużego stopnia samodzielności intelektualnej i umiejętnego inspirowania przez nauczyciela akademickiego. Wymaga wyćwiczenia u studentów specyficznych umiejętności umysłowych, stopniowego wdrażania do samodzielnego studiowania, zaznajamiania ze wskazówkami metodyki studiowania literatury, a także wyzwalania odpowiedniej motywacji i aspiracji. „Studiowanie polega w dużej mierze na samodzielnej pracy uczącego się i na autonomii jednostki wyrażającej się w odpowiedzialności za swój rozwój, za swoje wybory, za jakość uczenia się oraz za jego efekty. To również pełnienie roli społecznej, w której normy postępowania, styl bycia, wartości prezentowane przez studiującego wynikają z identyfikowania się przynależnością do społeczności akademickiej”¹⁵.

W. Okoń określa studiowanie jako uczenie się na poziomie wyższym przy maksymalnym udziale własnej inicjatywy i samodzielności¹⁶, podczas wglębiania się w daną dyscyplinę naukową do tego stopnia, by występowały elementy własnych poszukiwań odpowiedniej wiedzy, twórczego jej transformowania, a nawet badania.

Studiowanie nie może sprowadzać się tylko do opanowania przez studentów obszernego zasobu gotowej wiedzy, ale musi przyczyniać się do ukształtowania samodzielnej, badawczej i twórczej postawy, wyrażającej się w wyjaśnianiu, odkrywaniu prawidłowości, interpretowaniu zjawisk i procesów oraz rekonstruowania i wytwarzania nowej wiedzy¹⁷. Uwzględniając złożoność

15 D. Ciechanowska, *Kultura studiowania*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009, s. 37.

16 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.

17 D. Ciechanowska, *Zmieniający się uniwersytet i autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1/2011.

procesu samodzielnego studiowania, należy stopniowo i systematycznie wdrażać studentów do tej formy działalności intelektualnej. Kierowanie samodzielną pracą studentów powinno być działaniem dobrze przemyślanym i zorganizowanym. Już od pierwszego roku studiów należy wdrażać studentów do umiejętnego czytania literatury naukowej i konsultowania zdobytej samodzielnie wiedzy z wykładowcami¹⁸.

Samodzielne studiowanie wymaga od studentów odpowiedniego przygotowania merytorycznego w tym zakresie wiadomości i stosowania zasad racjonalnej organizacji czynności uczenia się. Na podstawie wieloletniej obserwacji i wycinkowych badań sondażowych ogólnie można stwierdzić, iż wiadomości i umiejętności studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się są niewystarczające. Niepokoić może fakt, że aż 3/4 badanych studentów ocenia swoje wiadomości i umiejętności w tym zakresie negatywnie. Wycinkowe badania diagnostyczne zostały przeprowadzone w latach 2011–2012, objęto nimi 112 studentów drugiego roku studiów licencjackich Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. Badani studenci mieli za zadanie ocenić znajomość literatury z zakresu techniki uczenia się, znajomości sposobów studiowania literatury naukowej oraz umiejętności notowania.

Wskaźnikiem zarówno wiadomości o sposobach racjonalnego uczenia się, jak i zainteresowania studentów tą problematyką jest znajomość wśród badanych literatury z tego zakresu. Należy stwierdzić, że znajomość literatury tego typu jest dosyć niska. Średnio tylko 24% badanych wymieniło tylko jedną książkę z tej dziedziny. Świadczy to o tym, że stopień zainteresowania problematyką nauki własnej jest wśród badanych studentów stosunkowo niski.

Praca samodzielna to w dużej mierze praca z literaturą naukową, dzięki której studenci zdobywają ponad połowę wiedzy w trakcie studiów. Dokładne czytanie, analizowanie, wnikliwe i wielokrotne powtarzanie to poważna praca umysłowa w trakcie studiowania. Badani studenci posiadali niewielkie umiejętności dotyczące zasad racjonalnego postępowania z lekturą naukową, co wynika z małej znajomości sposobów studiowania dzieła naukowego. Stwierdzono, iż dokładnie i wnikliwie analizuje czytaną literaturę, dokonuje podziału informacji oraz wielokrotnie powtarza 28% badanych studentów. Większość studentów czyta literaturę kilkakrotnie w celu jej pamięciowego opanowania.

18 K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002.

Studiowanie literatury naukowej wiąże się z jej konspektowaniem. Z przeprowadzonych badań i wieloletniej obserwacji wynika, że najczęściej spotykanym zapisem jest jej streszczenie, praktykuje to 68% studentów, pozostali sporządzają plany studiowanej literatury oraz wypisują najważniejsze informacje (wyciągi, cytaty). Stosunkowo niski odsetek studentów pisze własne uwagi, opinie o studiowanej literaturze. Notowanie wydatnie pomaga w ustaleniu sensownego planu treści oraz ich przyswajanie. Powinno się notować w toku studiowania literatury naukowej, podczas słuchania wykładów, dyskusji. Umiejętne prowadzenie notatek szczególnie z wykładów ponad dwukrotnie zwiększa poziom rozumienia wykładu, odciąża pamięć, notatki są stale do dyspozycji¹⁹: słuchając wykładu, student dokonuje selekcji tego, co warto zanotować, decyduje, jak wyodrębnić informacje główne od drugorzędnych, jak stosować skróty i umowne znaki itp.

Wyniki badań wykazują, że prawie wszyscy badani studenci sporządzają notatki z wykładów, przy czym 25% stara się notować dosłownie, prawie połowa z nich nie nadąża z notowaniem. Stopień poprawności notatek budzi pewien niepokój, gdyż prawie 20% badanych studentów sporządza notatki niezbyt starannie. Studenci dużą wagę przywiązują do notatek z wykładów jako źródła własnej nauki, gdyż korzystają z nich na ćwiczeniach i podczas przygotowywania się do zaliczeń i wykładów. Z tego względu nauczyciele akademicy powinni większą uwagę poświęcić wdrażaniu studentów do racjonalnego sporządzania notatek.

Z przeprowadzonych wycinkowych badań wynika, że umiejętność samodzielnego studiowania nie jest zadowalająca, co jest następstwem niedoocenia planowego, systematycznego wdrażania studentów do stosowania racjonalnych metod uczenia się. Oprócz tego poziom samodzielnego studiowania można by podwyższyć poprzez motywowanie kształcących się studentów, podwyższania ich aspiracji oraz rozbudzania zainteresowań.

Bibliografia

- Ciechanowska D., *Kultura studiowania*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009.
- Ciechanowska D., *Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 2009.

19 S. Kuras, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 92.

-
- Ciechanowska D., *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania* [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.
 - Ciechanowska D., *Zmieniający się uniwersytet a autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011.
 - Dobrołowicz W., *Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się*, [w:] *Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976.
 - Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002.
 - Kojs W., *Uczenie się i kształcenie w szkole wyższej — wybrane zagadnienia* [w:] *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A.Kamińska, W.Łuszczuk, P.Oleśniewicz, Sosnowiec 2012.
 - *Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976.
 - Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
 - Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
 - Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
 - Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
 - Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997.

O potrzebie aksjologii w studiach akademickich

Abstract

On the need of axiology in educational studies

In the paper axiological issues in educational writings, study programmes and standards of teachers' training are discussed. Starting with values in philosophical concepts the author presents lexical meaning of values in education. Then he points to depreciation of values in education during socialism in Poland and the era of axiological re-born since 1989 not only in educational papers and books but also at educational conferences' themes. Especially he underlines contribution of outstanding pedagogues and didactical conferences. Nevertheless he focuses on deficiencies and worrisome concealment of axiological issues in some educational handbooks, educational policy as well as in educational study programmes and standards of teachers' training. He points to consequences and threats of this to educational theory and practice, simultaneously underlying role of cultural pedagogy and directions from John Paul the Second's teaching.

Słowa kluczowe: wartości, aksjologia, podręczniki pedagogiczne, dydaktyka, studia pedagogiczne, standardy kształcenia nauczycieli, pedagogika kultury.

Key words: values, axiology, educational handbooks, didactics, educational study programmes, standards of teachers' training, cultural pedagogy.

Termin aksjologia jako teoria lub nauka o wartości wprowadził P. Lapie w 1902 roku, a upowszechnił go E. Hartmann w dziele *Grundriss der Axiologie* z 1908 roku.

Problematyka aksjologiczna występowała już znacznie wcześniej w filozofii greckiej, a twórcy jej podstawowe ujęcia nie tylko Platon i Arystoteles, ale także stoicy i epikurejczycy. Stoicy głosili pogląd, że jedynym dobrem jest cnota, a człowiek cnotliwy kieruje się wyłącznie rozumem, co zapewnia mu postępowanie zgodne z naturalnym porządkiem świata. Najwyższym dobrem była wolność od przykrości określona przez rozum oraz wrażliwość człowieka na radości i przykrości.

W nauczaniu Platona poszczególne wartości miały określone zakresy znaczeń: prawda doskonaliła intelekt, dobro wolę, a piękno uczucia. Nie tylko były powszechnie uznawane i cenione, ale wpływały na rozwój nauki, etyki i sztuki.

Triada platońska została z czasem wzbogacona o sakrum i wiedzę, a ten pełniejszy zakres wartości określał właściwości i postawy poczciwego człowieka, jak to nazywano w literaturze renesansu. U nas to pojęcie popularyzował ojciec literatury narodowej Mikołaj Rej, a Jan Kochanowski wychwalał uznawane wartości w pieśniach *O cnocie* i *Dobrej sławie*, wzbogacając je o służbę ojczyźnie.

Wartości to termin wieloznaczny, ich desygnatami są dobro, prawda, piękno, użyteczność, wolność, odpowiedzialność, efektywność. Zajmuje się nimi wiele nauk: etyka, estetyka, teologia, prakseologia, ekonomia, prawo, a także aksjologia pedagogiczna. Synonimami wartości są dobro, cel, idea, norma, doskonałość. Dobro jest zawsze wartością, a wartość dobrem. Wartości stają się przedmiotem analiz i interpretacji filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, antropologicznych, ekonomicznych.

Leksykograficzne ujęcia aksjologii pedagogicznej

W *Słowniku języka polskiego* W. Doroszewskiego wartość oznacza: „to, ile coś jest warte pod względem materialnym; cecha przedmiotu, produktu, materiału itp. dająca się wyrazić równoważnikiem pieniężnym lub innym środkiem płatniczym, lub ceną subiektywną”¹. W aksjologii termin ten oznacza wszystko, co cenne, godne pożądania lub wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń². Podobne znaczenie przypisuje się wartościom w pedagogice i dydaktyce.

1 *Słownik języka polskiego*, tom 9, s. 855.

2 *Słownik etyczny*, Lublin, Wyd. UMCS, s. 259.

W *Słowniku Pedagogicznym* Wincentego Okonia z 1992 roku hasło aksjologia ujęte jest następująco: „nauka o wartościach, teoria wartości. Aksjologia ogólna zajmuje się badaniem wartości, ich hierarchii i systemów, aksjologia szczegółowa — jako dziedzina zainteresowania różnych dyscyplin — rozpatruje związane z nimi wartości moralne, estetyczne, ekonomiczne, poznawcze”³.

Ta zwięzła, ale jasna definicja uzupełniona jest w hasle aksjologia pedagogiczna jako dział pedagogiki ogólnej zajmującej się „tymi wartościami, które wychowanie ma zaszcześcić w wychowankach”⁴. Podobnie ujmują oba te hasła autor również w *Nowym słowniku pedagogicznym*⁵.

W *Pedagogika. Leksykonie PWN* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego występuje krótkie hasło aksjologia pedagogiczna⁶ — określone jako: „dział pedagogiki ogólnej zajmujący się wartościami w socjalizacji i wychowaniu człowieka, dostarczający przesłanek teoretycznych do oddziaływań pedagogicznych czy formułowaniu treści i programów wychowawczych”. Autorzy wyróżniają „dwie płaszczyzny badań aksjologicznych w pedagogice: teoretyczną — badającą ogólną naturę wartości i postulatyczną — odnoszącą się do prób ustalania taksonomii wartości, ich klasyfikacji, a także kryteriów i reguł wartościowania”.

Pominięto wskazanie roli i miejsce aksjologii w procesach wychowania i nauczania, w samokształceniu i studiach pedagogicznych, a także w kształceniu nauczycieli. Zwraca uwagę także ujmowanie aksjologii jako działu pedagogiki ogólnej a nie podstawy ideału wychowania oraz procesów edukacyjnych.

W *Encyklopedii Pedagogicznej* pod redakcją Wojciecha Pomykały w wydaniu z 1997 roku hasła aksjologia i wartości w ogóle nie występują⁷.

Natomiast w *Encyklopedii XXI wieku* pod redakcją Tadeusza Pilcha występuje tylko hasło aksjologia pedagogiczna w bardzo ogólnym ujęciu autorskim Lesława Pytki⁸. Istotnym sformułowaniem w tym ujęciu jest stwierdzenie, że „w aksjologii pedagogicznej chodzi najogólniej o sformułowanie i uzasadnienie określonych zbiorów czy raczej systemów wartości składających

3 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, PWN, s. 15.

4 *Ibidem*, s. 15.

5 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, Żak, s. 18.

6 Leksykon PWN. *Pedagogika*, red. B. Milerski i B. Śliwerski. Warszawa 2000, PWN, s. 11–12.

7 *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, Fundacja Innowacja.

8 L. Pytka, *Aksjologia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J.M. Świeciński tom 1, s. 67–69.

się na określony standard etyczny zwany najczęściej ideałem pedagogicznym, z którego wyprowadza się nadrzędne i etapowe cele wychowania (ewentualnie kształcenia). (...) każda odmiana pedagogiki, nawet antypedagogika dysponuje określonym zbiorem założeń lub przedzałożeń co do intencji działań zalecanych lub przynajmniej oferowanych jako ewentualne postulaty wdrożeniowe”⁹. Inne uwagi nie dotyczą zagadnienia aksjologii pedagogicznej i można jedynie oczekiwać, że w dalszym tomie ukaże się rozwinięte hasło wartości w wychowaniu.

Najnowszym opracowaniem leksykograficznym w pedagogice jest *Leksykon pedagogiki pracy*¹⁰ autorstwa profesora Tadeusza W. Nowackiego. Znakomity autor zamieszcza interesująco ujęte hasło a k s j o l o g i i p e d a g o g i c z n e j, którą ujmuje jako: „układy wartości kierujące poczynaniami pedagogicznymi. Problematyka aksjologiczna jest czynna już w procesie powstawania koncepcji pedagogicznych i ujawnia się w projekcji wzoru osobowego, który przyświeca poczynaniom wychowawczym. Istotę tego wzoru stanowi zawsze pewien układ wartości, które wychowanek powinien w swym życiu szanować i dążyć do ich wzmacniania i pomnażania. Różne kierunki pedagogiczne inaczej kreśliły wzór wychowawczy i dlatego wspierały czy wytwarzały u wychowanków dążenia do uzyskiwania i ochrony innych wartości. Człowiek religijny, oddany Bogu, stanowi wzór dla wychowania religijnego, ten wzór odmienia się zależnie od religii. Inaczej określały wzór wychowawczy prądy wywodzące się z oświecenia, które przyznawało wiodącą rolę i najwyższą wartość rozumowi. Jeszcze inaczej stawiają sprawę różnorodne kierunki pedagogiki alternatywnej, wyrażające sprzeciw wobec prawa kształtowania młodzieży przez dorosłych. Także różnorodne ideologie społeczne forsowały swój ideał wychowawczy. Wystarczy przywołać tu komunizm rosyjski (bolszewizm) z jego uwielbieniem ideologii i jej twórców, kontynuatorów oraz hitleryzm i wojenną ideologię faszystów”¹¹.

Podaję tekst całego hasła, bo trafnie i oryginalnie wyraża on istotę pedagogicznej aksjologii i łącznie z ujęciami W. Okonia oraz *Leksykonu PWN. Pedagogika* tworzą pełną całość propozycji terminologicznej dla aksjologii pedagogicznej.

To ujęcie przyjmuję jako podstawę rozważań o stanie, zaniedbaniach i potrzebach rekonstrukcji i wartości w pedagogice oraz edukacji.

9 *Ibidem*, s. 67–68.

10 T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, Instytut Technologii Eksploatacji.

11 *Ibidem*, s. 10.

Tadeusz Nowacki podaje także hasło aksjologia pracy związane z przemianami pojęcia pracy i uznawanie jej jako wartości. „Aksjologia pracy — pisze Nowacki — zajmuje się wartościami, które przyświecają pracownikom różnych dziedzin działalności i wartościom, które w swej pracy chronią i pomnażają (...). Jest to zagadnienie aksjologii zawodów, ale można rozpatrywać również wartość pracy w projekcji jednostkowego bytu”¹².

Przytaczam to sformułowanie, gdyż prowadzi ono do problematyki aksjologii pedagoga i nauczyciela, która także wymaga rekonstrukcji i upowszechniania jako jedna z wartości właściwych edukacji. Tworzone są już próby deontologii pedagogicznej, ale nie osiągnęły zakresu większego upowszechnienia.

Różne ujęcia aksjologii

W ujęciach filozoficznych wartości są cechą przypisywaną rzeczom lub zjawiskom. W psychologii wartość wiąże się ze zjawiskiem wyboru, w ujęciu socjologicznym mają one wymiar społeczny. Humanistyczne ujęcie wartości polega na wskazaniu, co człowiek lub grupa społeczna ceni, uważa za ważne i tak traktuje w swych przekonaniach i przeżyciach.

Pedagogika zajmuje się rozwojem człowieka i kształtowaniem jego osobowości. Wartości w ujęciu społecznym i humanistycznym służą rozwojowi. Dobro formuje osobowość, wyzwala z nadmiernego materializmu, sprzyja rozwojowi duchowości, otwiera na potrzeby innych, chroni przed czynami niegodziwymi. Prawda pozwala poznać rzeczywistość i chroni przed zakłamaniem. Piękno daje radość. Obok doświadczeń, jakie w ujmowaniu wartości zyskały takie nauki jak etyka, epistemologia i estetyka coraz szerzej pojawiają się interpretacje i oceny pedagogiczne, gdyż wartości nie tylko powróciły do edukacji, ale nadają jej nowy wymiar i służą odrodzeniu ich wychowawczych i kształcących walorów.

Aksjologia w wychowaniu to teoria przyjmująca wartość jako zasadniczy czynnik w procesie wychowania. Z pedagogiką normatywną łączy ją problem ideału.

Szkoła J. Herbarta wysuwała na pierwsze miejsce wartości rzeczowe, u Deweya wartości personalne. Socjologizm główną wartość procesu pedagogicznego upatrywał w działalności grupy, jej doświadczeniu i dorobku. Kulturologizm zasadniczą wartość pedagogiczną dostrzegał w dobrach kulturowych, zdolnych wyzwolić inwencję twórczą umożliwiającą rozwój osobowości. Moralizm z kolei preferuje wartości moralne oparte na prawie naturalnym,

12 *Ibidem*, s. 10.

prawie Bożym pozytywnym i prawie kościelnym, dzięki którym dokonuje się koordynacja życia wewnętrznego jednostki. Personalizm pedagogiczny uzależnia proces wychowawczy przede wszystkim od wartości osobowych wychowanka i wychowawcy.

Wprowadzenie do standardów studiów pedagogicznych przedmiotu współczesne kierunki pedagogiczne pozwala nie tylko zapoznać studentów z aktualnymi kierunkami w pedagogice, ale także wskazuje ich bogactwo aksjologiczne i różne ukierunkowania wartości zależne od założeń filozoficznych i przyjętych podstaw naukowych.

W systemie autorytarnym wartości są pomijane lub nawet deprecjonowane, o czym przypominają prace z podstaw wychowania i dydaktyki, w których aksjologiczne podstawy zastępowano cytatami z deklaracji ideowo-politycznych lub utożsamiano je z zadaniami i celami kształcenia.

Bogdan Suchodolski w jednej z ostatnich wypowiedzi stwierdził: „jest rzeczą zastanawiającą, jak łatwo z teorii i praktyki edukacyjnej zniknęła problematyka wartości, niekiedy nawet zupełnie”¹³.

Deprecjonowanie aksjologii w podręcznikach pedagogicznych

Przykładem wyrugowania aksjologii z treści studiów pedagogicznych i podręczników akademickich jest wydany w 1959 roku *Zarys pedagogiki w dwu tomach* pod redakcją Bogdana Suchodolskiego¹⁴ który nie zawiera w swojej strukturze ani w treści problemów aksjologicznych. Podobnie w *Pedagogice podręczniku dla kandydatów na nauczycieli*¹⁵ z 1980 roku będącym piątym wydaniem, w którym także nie ma zagadnień aksjologicznych, a w obu wydaniach występuje krytyka pedagogiki kultury i socjologicznej teorii wychowania.

Także najczęściej wydawany od 1972 roku podręcznik dydaktyki autorstwa Czesława Kupisiewicza¹⁶, w różnych wydawnictwach z częściowo zmienioną i rozszerzoną treścią stale pozbawiony był zagadnień aksjologicznych, a w ostatnich wydaniach już po roku 2000 nawet współczesne tendencje wartości kultury przemilcza. Wszelkie uwagi i podpowiedzi zbywa prymityw-

13 I. Wojnar: Rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991 nr 3.

14 B. Suchodolski, *Pedagogika*, tom 1 i 2 PWN, Warszawa 1959.

15 B. Suchodolski, *Pedagogika — podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1980.

16 Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1972.

nymi złośliwościami albo nagonką właściwą dla czasów, gdy pełnił funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego. Doznałem tego po opublikowaniu studium *O nowoczesny podręcznik dydaktyki ogólnej*¹⁷.

W czasie budowania społeczeństwa rozwiniętego socjalizmu aksjologia została odrzucona, a nawet była sponiewierana i ośmieszana.

Przykładem szczególnie wyrazistym takiego stosunku do wartości w edukacji jest akademicki podręcznik pedagogiki pod redakcją Michała Godlewskiego, Stanisława Krawcewicza, Jerzego Wołczyka i Tadeusza Wujka¹⁸. W 23 rozdziałach na 855 stronach tekstu nie ma zagadnienia aksjologii, a termin wartość występuje jedynie dwukrotnie w rozdziale drugim, gdzie Jan Legowicz rozważa rolę filozofii w tworzeniu teorii wychowania. Konkretnie cytaty są następujące: „poza człowiekiem nie ma w świecie rzeczy wyższej wartości”¹⁹ oraz „wychowujący, jak i wychowywany znajdują w *praxis* swej społeczno-klasowej przynależności sens, czyli odpowiedź na pytanie o wartość i godność swego ludzkiego istnienia, myślenia i działania”. Warto dodać, że autorem tego rozdziału był znany i ceniony historyk filozofii i personalista, dla którego aksjologia nie była zagadnieniem nieznanym.

W tym samym opasłym tomie Heliodor Muszyński przedstawia swoje ujęcie procesu wychowania i dość szczegółowo omawia kształtowanie się i rozwój moralnej sylwetki człowieka²⁰.

Ten proces zdaniem H. Muszyńskiego zależy od wpływu znaczących grup społecznych, znaczących ról społecznych, znaczących osób oraz od mechanizmu wpływu znaczących przekonań i postaw, które jednostka już wcześniej sobie przyswoiła. W kształtowaniu moralnej sylwetki człowieka nie uczestniczą i nie są przydatne, w ujęciu H. Muszyńskiego, wartości i założenia aksjologii, natomiast widzi on konieczność wykorzystywania pryncypializmu moralnego oraz racjonalizmu moralnego, dzięki którym „studium rozwoju prowadzi do ideowości moralnej”²¹.

17 J. Półturzycki, *O nowoczesny podręcznik dydaktyki ogólnej*, [w:] Kazimierz Sośnicki *twórca dydaktyki polskiej*, Toruń–Płock 2003, s. 327–347.

18 *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wołczyk, T. Wujek, PWN, Warszawa 1978.

19 *Ibidem*, s. 93.

20 *Ibidem*, s. 341.

21 *Ibidem*, s. 352.

Charakterystyczne dla postawy redaktorów i autorów opastego tomu jest nie tylko całkowite pominięcie wartości i aksjologii ale także rezygnacja z odwołania do prac i poglądów uczonych tej miary co S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, S. Wołoszyn, W. Okoń czy K. Sośnicki. Wytwarza to nie tylko pustkę teoretyczną w konstruowanej propozycji podręcznika pedagogiki, ale stwarza manierę przeradzającą się w zasadę — przemilczania problemów aksjologii pedagogicznej oraz pomijanie autorów i prac z tego zakresu. Tendencja ta jest silnie zakorzeniona i pojawia się również współcześnie.

Odradzanie aksjologii w okresie transformacji

Obecnie w okresie transformacji wartości podstawy aksjologii edukacyjnej są nie tylko konieczne, ale stają się niezbędne w procesach szeroko rozumianej edukacji.

Wartościami zajmuje się aksjologia ogólna i szczegółowa, będąca wyrazem zainteresowań poszczególnych dyscyplin. Aksjologia pedagogiczna dopiero się na nowo kształtuje. Niektórzy odpowiedzialni dydaktycy podejmują te zagadnienia. Są to przede wszystkim prace Kazimierza Denka i Władysława Zaczyńskiego²².

Zaczyński skutecznie przeciwstawia się fałszywym poglądom „teoretyków” wychowania socjalistycznego o tożsamości celu i wartości w wychowaniu, a K. Denek w swych kolejnych pracach konstruuje autorskie ujęcie aksjologii edukacyjnej. Pojawiły się także pogłębione prace teoretyczne autorstwa Katarzyny Olbrycht i J. Czernego²³, w których ukazane zostały nowe ujęcia problemów aksjologii z wykorzystaniem aktualnej literatury zagranicznej oraz badań empirycznych.

Z czasem przystąpiono do organizacji konferencji i narad problemowych nad wartościami w edukacji. Pierwszą w okresie transformacji konferencję poświęconą problemom aksjologii i teleologii dydaktycznej zorganizowano w październiku 1992 roku w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w ramach Toruńskich Konferencji Dydaktycznych²⁴. W czasie obrad wygłoszono ponad 30 referatów ukazujących istotę wartości dla edukacji oraz formułowaniu celów i tre-

22 W. Zaczyński, *Antynomia celów i wartości w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 3/4 1993; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, 1994; Tenże, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

23 K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka*, Katowice 2000; Czerny.

24 „Toruńskie Studia Dydaktyczne” Rok II — 1993, nr 2, IPUMK WSOWRiA.

ści kształcenia. Głównymi referentami byli profesorowie Władysław Zaczyński, Tadeusz Lewowicki, Zofia Matulka, Teresa Kukołowicz, Zofia Żukowska, Halina Gajdamowicz, Janusz Tarnowski, Kazimierz Denek, Barbara Żechowska, Roman Schulz.

Teksty te uzupełnione o komunikaty z badań ukazały się w drugim tomie *Toruńskich Studiów Dydaktycznych* oraz w specjalnym numerze $\frac{3}{4}$ *Ruchu Pedagogicznego* z 1993 roku. Publikacje te upowszechniły zagadnienie aksjologii i teleologii dydaktycznej.

Pojawiły się nowe opracowania i kolejne konferencje, z których na szczególną uwagę zasługuje konferencja zorganizowana w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

W dniach 10–11 czerwca 2003 roku odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Dorosłych KUL w Lublinie na temat *Problemów aksjologicznych edukacji dorosłych*. Konferencja wzbudziła szerokie zainteresowanie, uczestniczyli w niej przedstawiciele ośmiu uniwersytetów i siedmiu innych szkół wyższych. Wygłoszone referaty i komunikaty zostały opublikowane w obszernym tomie *Aksjologia edukacji dorosłych*²⁵ pod redakcją profesor Janiny Kostkiewicz — organizatora naukowego konferencji i kierownika Katedry Pedagogiki Dorosłych KUL. Obszerny tom zawiera teksty przedstawiające andragogikę w perspektywie aksjologicznej, omawiające obecność wartości w edukacji dorosłych, problemy aksjologiczne w teorii i praktyce edukacji dorosłych przedstawione w 32 tekstach autorskich, w tym profesorów Olgi Czerniawskiej, Elżbiety Dubas, Janusza Gajdy, Janiny Kostkiewicz, Zofii Matulki, ks. Mariana Nowaka, Katarzyny Olbrycht, Stanisława Rucińskiego.

Liczne grono uczestników i referentów uzasadnia żywe zainteresowanie tą problematyką w edukacji dorosłych, która także potrzebuje rekonstrukcji i odrodzenia założeń aksjologicznych i wartości wychowawczych w różnych dziedzinach aktywności edukacyjnej.

Każdy człowiek przyswaja sobie wartości poprzez kulturę, w której wychowuje się i wyrasta. Nośnikami wartości są język, sposoby zachowania się, obyczaje, systemy znaków, literatura i sztuka. Procesy wychowania i kształcenia są w najogólniejszym znaczeniu wprowadzaniem ludzi w kulturę ojczystą, regionalną, rodzinną, a także ogólnoludzką. Jest to proces inspirowany przez uznane w tych środowiskach wartości.

25 *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, Wyd. KUL, Lublin 2004.

Określając istotę wartości, odwołujemy się do przedstawicieli wielu nauk. Socjolog Profesor Jan Szczepański określa wartość następująco: „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”²⁶.

Psychologowie widzą istotę wartości podobnie. Maria Tyszkowa uważa, że wartość: „stanowi po pierwsze to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz po drugie wyobrażenie i przekonanie jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądanego i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju”²⁷.

Etycy rozumieją przez wartość: „wszystko to, co cenne, godne pożądanego i wyboru; co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń”²⁸. Kazimierz Denek przyjmuje, że w naukach humanistycznych i o edukacji „pojęcie wartości najczęściej odnosi do tego, co: ceni człowiek lub grupa społeczna, uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenione służą przekonania i przeżycia”²⁹.

Rozpatrywanie i propagowanie wartości edukacyjnych zgodnie z triadą Platona jest dzisiaj ujęciem historycznym. Aksjologia bardzo się rozwinęła, a różne nauki ją wzbogacają. Dla ukazania tego bogactwa odwołajmy się do dwu klasyfikacji szczególnie cenionych. Pierwszą jest propozycja M. Rokeacha, który dokonuje podziału wartości na ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich to stan rzeczy, do których ludzie dążą. Z kolei wartości instrumentalne to zachowania i cechy, służące osiągnięciu tych stanów rzeczy. Do wartości ostatecznych zaliczył: wygodne (dostatnie), pasjonujące (aktywne, podniecające) życie, poczucie dokonań, nadal trwający udział w jakiejś pracy, pokój na świecie (brak wojen i konfliktów), piękno świata (natury, sztuki) równość (braterstwo, równe możliwości dla wszystkich), bezpieczeństwo rodziny (opieka nad tymi, których się kocha), wolność (niezależność, wolny wybór), szczęście (zadowolenie), harmonia wewnętrzna (bycie wolnym od konfliktów wewnętrznych), dojrzała miłość, bezpieczeństwo narodowe (obrona przed agresją), radość (radosne, swobodne życie), zbawienie (bycie zbawionym,

26 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.

27 M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984.

28 *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Bydgoszcz 1994.

29 K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, *op. cit.*, s. 27.

życie wieczne), szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwa przyjaźń (bliskie koleżeństwo), mądrość (dojrzałe zrozumienie świata).

Wśród wartości instrumentalnych M. Rokeach wyliczył takie, jak: ambitny (ciężko pracujący, mający aspiracje) z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny (kompetentny, efektywny), wesoły, czysty, odważny (broniący swych przekonań), przebaczący, pomocny (pracujący dla dobra innych), uczciwy (szczerzy, prawdomówny), obdarowany wyobraźnią (śmiały, twórczy), niezależny (dążący do samorealizacji, samowystarczalności), intelektualista (inteligentny, myślący), logiczny (konsekwentny, racjonalny), kochający (uczciwy, czuły), posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku), grzeczny (powściągliwy, odznaczający się samodyscypliną)³⁰.

Interesujące jest także ujęcie wartości w opracowaniu R. Jedlińskiego, który wprowadza następującą ich klasyfikację:

1. Trancendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie);
2. Uniwersalne (dobro, prawda);
3. Estetyczne (piękno);
4. Poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność);
5. Moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność);
6. Społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina);
7. Witalne (siła, zdrowie, życie);
8. Pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność);
9. Prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze);
10. Hedonistyczne (radość, seks, zabawa)³¹.

W zależności od przyjętych kryteriów podziałów w aksjologii stosuje się różne klasyfikacje wartości. Mogą one przybierać postać: dóbr, idei, myśli, postaw, koncepcji, przeżyć psychicznych. Stawia to możliwość ich podziału na duchowe i materialne. Oznacza to, że mamy do czynienia z wartościami ekonomicznymi (produkcyjne i konsumpcyjne), moralnymi, prawnymi, politycznymi i religijnymi. Każdy człowiek samorealizuje się w kulturze, która opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. Czołowy polski pedagog XX wieku — Bogdan Suchodolski w aksjologii

30 M. Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco 1968, podaję za K. Denkiem, *op. cit.*, s. 35.

31 R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

i teleologii upatrywał możliwość naprawy cywilizacji i kultury. Edukacja ujmowana w kategoriach wartości i celów staje się jego zdaniem podstawową nadzieją na naprawienie wspólnej, zagrożonej cywilizacji³². Podobnie Zygmunt Łomny potrzebę wartości widzi nie tylko jako podstawę rozwoju nauki, ale także jako skuteczne antidotum na zanik etosu pedagogicznego i naukowego. Píše, że do wzrostu zainteresowań wartościami przyczynił się „nie tylko niespotykany w dziejach rozwój nauki i techniki, ile zanik etosu tych dziedzin”, a w dalszej części stwierdził: „edukacja aksjologiczna stanowi dziś — w epoce kryzysu wartości — najbardziej priorytetową część teleologicznej formacji współczesnych ludzi”³³.

K. Denek dochodzi do istotnego stwierdzenia, że: „Problematyka wartości nie jest wytworem określonego systemu społeczno-ekonomicznego. Ma charakter filozoficznie uniwersalny (...) trudno sobie wyobrazić, żeby kiedykolwiek istniała edukacja bez wartości”³⁴. Aksjologia i teleologia należą do tych problemów, które w ostatnich latach wysunęły się na pierwszy plan w ramach wielu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych.

Problemy aksjologii w wychowaniu podejmuje Marian Nowak, który wartości aksjologii pedagogicznej ujmuje jako zagadnienie interdyscyplinarne, ale ściśle związane z procesami edukacyjnymi. To stanowisko najlepiej ilustruje następujący cytat: „jeśli wychowawcom, rodzicom zabraknie zainteresowania wartościami w procesie wychowania, to faktycznie zabraknie tego, co rozumiemy jako działalność wychowawczą, a więc zabraknie wychowania (...). Wychowanie i nauczanie nie są do pomyślenia bez postawienia problemu celu wychowania, a więc nie istnieją one bez wartościowania i bez wartości. To właśnie dlatego wartości nigdy nie zniknęły z pola widzenia pedagogiki i nauk o wychowaniu”³⁵. Przekonanie Mariana Nowaka nie zawsze znajdowało dawniej i znajduje jeszcze dzisiaj potwierdzenie w niektórych pracach pedagogicznych i co gorsza w praktyce wychowawczej oraz aktywności życia towarzyskiego. Chyba, że przyjmiemy założenie, że tam, gdzie nie ma wartości, to nie ma także pedagogiki i nauk o wychowaniu.

32 B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

33 K. Łomny, *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem epoki. Od regionalizmu do planetaryzmu*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

34 K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, op. cit.

35 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 1999, s. 422.

Mimo przyznawaniu aksjologii podstawowej funkcji w systemie edukacji, jakie powinny być ściśle związane z procesami kształcenia i wychowania, występują rzadko lub są zaledwie wzmiankowane. Wyrazistym przykładem są materiały określające zasady i zadania reformy szkolnej, która przebiega bez uwzględnienia wartości jako podstawy celów i treści kształcenia, a także wskazań dla budowy przebiegu procesów edukacyjnych. Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło w maju 1998 roku dokument z przewodnim pismem i podpisem ministra *Reforma systemu edukacji — projekt*³⁶, w którym to dokumencie w rozdziale IV *Wychowanie i kształcenie* wprowadzono punkt pod nazwą „aksjologiczne podstawy wychowania”. Jego treść obejmuje zaledwie 9 linijek tekstu, ale tekst ten niezbyt ściśle łączy się z wartościami. Aby to unaocznić przytoczę jego istotną część: „Koncepcja wychowania w szkole nie powinna pomijać pytań zasadniczych: ku czemu chcemy prowadzić młodego człowieka? Do jakiego życia go przygotowujemy? Na rozwój których sfer jego osobowości kładziemy nacisk? Kryje się w nich znacznie głębsze pytanie o cel i sens życia człowieka. Tu, w sposób jawny lub nie, wychowanie styka się ze światopoglądem. (...) jedynym rozwiązaniem jest czytelne odślanianie podstaw światopoglądowych, na których szkoła buduje swój program”³⁷. W zestawieniu z poprzednimi uwagami na temat wartości tekst powyższy jest bardzo wymowny, zawiera wyraźniejsze odniesienia ontologiczne i teleologiczne niż aksjologiczne. Kończące zdanie wyraźnie nawiązuje do kształtowania naukowego światopoglądu. Można wnosić, że specjaliści, którym poruczono przygotowanie tego tekstu i całego ujęcia idei reformy, nie odróżniają aksjologii od ontologii i naukowego światopoglądu. Gorzej przedstawia się aksjologia w drugiej publikacji: *Reforma systemu edukacji — szkolnictwo ponadgimnazjalne* z kwietnia 2000 roku³⁸ — ponieważ takich uwag ani założeń nie zawiera. Reforma edukacji w okresie transformacji odbywa się z pominięciem aksjologii, a ta karykaturalna sytuacja traktowana była jako sukces przez byłe kierownictwo resortu edukacji oraz zespół jego doradców. Jest to nie tylko dziwne, ale zupełnie bez uzasadnienia, gdyż podstawowym elementem procesu transformacji edukacyjnej powinno być

36 Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998.

37 *Ibidem*.

38 Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*.

przywrócenie aksjologii właściwego miejsca w polityce oświatowej i realizacji procesów edukacyjnych.

Innym forum, gdzie zbyt słabo akcentowana jest aksjologia, to kolejne Zjazdy Pedagogiczne. Odbłyło się już kilka zjazdów o różnorodnej tematyce, która ma służyć rozwojowi edukacji i myśli pedagogicznej, ale problemy wartości występowały bardzo rzadko w toku obrad, a tematycznych sekcji aksjologicznych nie zorganizowano w toku obrad na żadnym zjeździe, mimo że organizowano do 20 sekcji problemowych. Możemy przekonać się o tym, analizując opublikowane materiały z dowolnych obrad³⁹.

Standardy a wartości w studiach pedagogicznych

Istotnym zadaniem modernizacji studiów pedagogicznych jest wprowadzenie aksjologii pedagogicznej, która w okresie poprzednim była lekceważona i tępiona. Przykładem są dawne programowe propozycje zespołu programowego powołanego przez MEN w 1987 roku. Stopniowo modyfikowano te propozycje przygotowane przez miernych, ale wiernych specjalistów resortowych. Swoje zmiany zgłosiła Toruńska Konferencja Dydaktyczna i zostały one przyjęte w UMK⁴⁰ oraz innych wyższych uczelniach współpracujących z tym Uniwersytetem.

W 2002 roku Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przygotowała standardy dla kierunku pedagogika. Obok różnych niedostatków w standardach podstawowym brakiem było pominięcie wartości w podstawowych przedmiotach pedagogicznych.

Zatrzymajmy się na wybranych przykładach istotnych przedmiotów orientacji aksjologicznej.

Standardy z dydaktyki dla kierunku pedagogika przedstawiały się następująco:

Istota dydaktyki, zagadnienia i funkcje oraz jej miejsce wśród nauk pedagogicznych. Istota i podstawy kształcenia instrumentalnego i kształcenia kierunkowego (przedmiotowego). Cele kształcenia i ich kategoryzacja — kategorie wyników nauczania — uczenia się, kryteria postępu i rozwoju, ewaluacja procesu kształcenia. Dobór treści nauczania, kreowanie programów kształcenia. Złożony charakter kształtowania pojęć i reguł. Podstawowe prawidłowości

39 *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak.

40 *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Pótturzycki, E.A. Wesołowska, Wyd. UMK, Toruń 1992.

procesu uczenia się. Wielostronne uwarunkowania procesu uczenia się. Uczenie się przez rozwiązywanie zadań. Psychodydaktyczne zasady kształcenia. Rola aktywności emocjonalnej w procesie kształcenia. Kształtowanie postaw twórczych w procesie nauczania — uczenia się. Kompetencje dydaktyczne. Znaczenie dialogu, wpływ relacji uczeń — nauczyciel na jakość procesu kształcenia. Główne problemy modernizacji systemu dydaktycznego w Polsce. Nauczanie strukturalne jako warunek unowocześniania procesu kształcenia. Innowacje dydaktyczne a unowocześnianie procesu kształcenia. Dydaktyczne uwarunkowania współczesnego modelu kształcenia. Wychowanie a nauczanie⁴¹.

W zapisie minimalnych wymagań standardowych zwraca uwagę odejście od przyjętej struktury dydaktyki, którą utrwalają współczesne publikacje podręcznikowe autorstwa Wincentego Okonia, Franciszka Bereźnickiego, Józefa Pólturzyckiego.

W części pierwszej pominięto aksjologię jako kierunkowe założenie nie tylko nauczania, ale także całej edukacji.

Brak struktury procesu uczenia się i nauczania, brak podstawowych form, a zwłaszcza lekcji w jej strukturze, rodzajach, typach, zasadach przygotowania i realizacji. Dydaktyka to przecież nauka o nauczaniu, które nauczyciel realizuje głównie na lekcji. Brak jakichkolwiek wskazań z tej dziedziny czyni ten przedmiot teoretycznym i nie przygotowującym nauczyciela do pracy.

Standardy przemilczają tak ważne zagadnienia, jak samokształcenie, idea edukacji ustawicznej oraz wskazania dokumentów tej miary, co: *Raport J. Delorsa, Biała Księga, Edukacja dla Europy*, w których zawarte zostały podstawowe tendencje rozwoju procesów kształcenia w XX wieku. To tylko najważniejsze z uchybień, jakie wystąpiły w standardzie dydaktyki. Szczególnie istotne jest pominięcie aksjologii, procesu kształcenia, lekcji, kontroli i oceny. Prawie cała problematyka procesualna została pominięta.

W podobnie niestaranny i raczej chaotycznie wybiórczy sposób potraktowano również inne subdyscypliny pedagogiczne, stanowiące podstawowe przedmioty w studiowaniu tego kierunku.

Andragogika to kolejny przykład zbyt ogólnie a nawet powierzchownie przygotowanych standardów:

41 *Standardy nauczania dla kierunku studiów: pedagogika. Załącznik nr 46*, http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_170/zal_46.htm, s. 3.

Geneza i ewolucja andragogiki jako nauki o człowieku dorosłym. Psychologiczne aspekty funkcjonowania ludzi dorosłych i starszych. Przedmiot i zadania andragogiki (pedagogiki dorosłych) i gerontologii. Współczesne teorie kształcenia dorosłych. Problem edukacji ustawicznej dorosłych. Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych i starszych oraz ich urzeczywistnianie.

Andragogika nie jest przecież nauką o człowieku dorosłym tylko o edukacji dorosłych. O dorosłym raczej traktuje antropologia. Także funkcjonowanie dorosłych i starszych nie jest propozycją wystarczającą, bo chodzi o aktywność edukacyjną i kulturalną. Gerontologia to odrębna nauka, a z andragogiką łączy się edukacja gerontologiczna.

Nie ma także współczesnych teorii kształcenia dorosłych, a raczej są teorie andragogiczne. Brak w standardach mowy o edukacji dorosłych i jej zakresie tematycznym. Niejasny jest problem edukacji ustawicznej — chyba chodzi o podstawy lub tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej dorosłych. Brak wartości i celów edukacji dorosłych.

Propozycje z zakresu andragogiki są pozbawione informacji o materiałach z Międzynarodowych Konferencji Edukacji Dorosłych, o czasopismach i Encyklopedii Międzynarodowej, o ustawach na temat edukacji dorosłych, wybitnych specjalistach krajowych i międzynarodowych, pracach UNESCO oraz Instytucie Pedagogiki UNESCO w Hamburgu.

Są to braki niepokojące.

Wprowadzanie takich zapisów budzi niepokój i deprecjonuje przedmiot w procesie kształcenia akademickiego.

Żenujący jest również zapis standardu — współczesne kierunki pedagogiczne.

Orientacja we współczesnym stanie teorii i koncepcji pedagogicznych, w szczególności w zakresie głównych nurtów teoretycznych w naukach o wychowaniu w XX w. i najnowszych trendów. Ukazanie genealogii współczesnych teorii i koncepcji edukacyjnych. Prognozowanie kierunków dalszego rozwoju teorii i praktyki wychowawczej. Orientacje metodologiczne w pedagogice. Podstawowe antynomie w pedagogice XX w. Wybrane ideologie wychowawcze XX w. Pedagogika emancypacyjna. Współczesne nurty krytyki szkoły. Idea deskolaryzacji społeczeństwa. Współczesne nurty przemian oświatowych.

Brak w tekście podstawowych kierunków pedagogicznych, brak znanych autorów — twórców tych kierunków i rozwijających je osób. Brak informacji o pracach pedagogicznych UNESCO, o Międzynarodowym Towarzystwie Pedagogiki Porównawczej. Brak wzmianek o raportach E. Faurea, J. Delorsa,

Białej Księgi, Edukacji dla Europy, polskich raportów i prac z pedagogiki porównawczej.

Tematyczny zakres standardu nie stanowi właściwej charakterystyki stanu współczesnych kierunków pedagogicznych na przełomie XX i XXI wieku. Jego realizacja sptyca i deprecjonuje ujęcie, które powinno być podsumowaniem studiów pedagogicznych. Pominięto ważne w kierunkach zagadnienia aksjologii.

Inne przedmiotowe standardy także były niestarannie, a nawet zbyt ogólnikowo przygotowane.

Wskazane niekonsekwencje i dodatkowe uwagi można mnożyć, ale trzeba jak najszybciej przystąpić do korekty przedstawionych standardów, wprowadzić wartości w ujęciu właściwym dla aksjologii pedagogicznej, by nie deprecjonować organizacji i nie obniżyć poziomu kształcenia akademickiego.

W procesie korekty należy wykorzystać ustalone analizy, propozycje i wnioski zespołów naukowych, czego przykładem dydaktyka, a także trzeba odwołać się do specjalistów z zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, czasopism przedmiotowych i katedr prowadzących określone przedmioty akademickie.

Pedagogika kultury bogata w wartości

Zadaniem edukacji jest kształtowanie wśród wychowanków i uczniów wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna. Prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia. Także wykształcenie, w dobie edukacji ustawicznej, staje się nie tylko podstawową, ale stałą wartością, zgodnie z zasadą „uczyć się, aby być”.

Uznawane i propagowane wartości stanowią istotną podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia. Nie jest to jednak podstawa jedyna, gdyż obok systemu wartości jej elementami są postawy i przekonania. Postawy wyrażają stosunek człowieka do czegoś, wyrażający się we względnej stałej skłonności do pewnego typu reagowania. Trwałe postawy stanowią składnik osobowości człowieka i wiążą się ze strukturą motywacyjną⁴². Przekonania to stan świadomości oparty na przeświadczeniu, że pewien stan rzeczy jest taki, a nie inny. Składa się na nie poznanie istoty, emocjonalna aprobata oraz skłonność do określonego wyrażania. Wśród postaw związanych z wychowaniem wyodrębnia się postawy do wartości, do społeczeństwa, do drugiego człowieka, do samego siebie, do przyrody,

42 *Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Wyd. UMCS, Lublin 1990 s. 191.

kultury i nauki. Każda z tych postaw zawiera szereg szczególnych odniesień do poszczególnych elementów i tworzy całe bogactwo relacji między człowiekiem a światem zewnętrznym i nim samym.

Wartości, postawy i przekonania tworzą ideał wychowania, który w systemie totalitarnym był sprowadzony tylko do samych postaw z przewagą ideowych i społecznych oraz naukowego światopoglądu. Utożsamiano ideał z ogólnym celem socjalistycznego wychowania i usunięto z niego wartości, sam ideał uznano jako wartość⁴³.

Szczególne znaczenie wartościom nadał ten kierunek myśli o wychowaniu, który nazwano pedagogiką kultury.

Pedagogika kultury to: „kierunek myśli pedagogicznej określający proces kształcenia jako spotkanie jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami (dobra)mi kultury, ich interioryzację, a tym samym wzbogacenie sił duchowych człowieka i tworzenie nowych wartości”⁴⁴. Tak ujął istotę tego kierunku Bogdan Suchodolski, a dalej wyjaśniał: „Wyróżnienie rzeczywistości duchowej jako odrębnej i samodzielnej, niematerialnej i niepsychicznej rzeczywistości obiektywnej stanowi szczególnie doniosłą tezę humanistycznej metodologii. (...) taki sposób poznania skierowany był na wartości”⁴⁵.

Pedagogowie kultury zakładali, że działalność edukacyjna ukazywać winna świat powinności człowieka i jego powołania, ale świat wolny od utylitarnych wymiarów. Szczególne znaczenie zyskiwały pojęcia wartości, jako zobowiązanie skierowane do ludzi i społeczeństw. Wychowanie przestawało być procesem przyrodzinnym, a stawało się aktywnością humanistyczną, skierowaną na wartości duchowe rozwoju osobowości.

W Polsce, przed wojną, pedagogika kultury była wzbogacona o wartości narodu i jego losów oraz uwarunkowań, co prowadziło do wychowania narodowego i państwowego. Bogdan Nawroczyński przyjął w *Zasadach nauczania* następujące określenie ideału wykształcenia: „ideał wykształcenia zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całością duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kultury, a drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”⁴⁶.

43 H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974.

44 B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, „Encyklopedia pedagogiczna”, Warszawa 1993. s. 547.

45 *Ibidem*, s. 547.

46 B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 102.

Z tego założenia buduje Nawroczyński istotę wykształcenia i jego podstawowe cele. „Wykształcenie powstaje z zespolenia się dwu różnych światów. Jednym z nich są takie wartościowe wytwory ducha ludzkiego, jak język, obyczaje, moralność, wierzenia religijne, formy życia społecznego, arcydzieła poezji, muzyki, sztuk plastycznych, utwory naukowe i filozoficzne, wreszcie rozległa dziedzina techniki (...). Taka całość jest częścią składową kultury duchowej naszego społeczeństwa. Drugim światem jest wewnętrzne życie duchowe rozwijającej się jednostki ludzkiej, nacechowane jej indywidualnością”⁴⁷.

Przyjęcie takiego założenia prowadzi do jego realizacji w procesie kształcenia i wychowania. „Wychowanie i nauczanie usiłują doprowadzić młodzież do tego układu spoiściego, który nazywamy indywidualnością do takich struktur, jak: wykształcenie, charakter i osobowość. Drogę wytyczają mu przy tym ideały wykształcenia, charakteru i osobowości”⁴⁸. „Zasady nauczania — jest to dydaktyka ogólna, przeniknięta ideą struktury duchowej pojętej jako układ spoiisty, skierowany na świat wartości”⁴⁹.

Tworząc swoją dydaktykę, Nawroczyński przyjął dla niej bogate i wartościowe założenia ideału wychowawczego. Wykorzystał w tym celu tradycje i wartości kultury, jako najbardziej uogólniające elementy tożsamości społeczeństwa. Naturalnym stało się więc budowanie tego ideału na wartościach kultury i życia duchowym⁵⁰.

Z tego założenia wynikały cele i zadania edukacji szkolnej w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego. Dzisiaj wracamy do tych założeń i wartości.

Współcześni twórcy systemu wychowania i znawcy kultury, powracając do ideałów Nawroczyńskiego, rozwijają aktualne wartości kultury i potrzeby wychowania⁵¹.

Współczesne ważne dla edukacji próby odbudowy pedagogiki kultury są jednak niepełne dla aksjologii wychowania, gdyż odbudowuje się raczej treść i formy nauczania i upowszechniania sztuki z pozostawianiem wartości, jakie niesie pedagogika kultury w swej warstwie aksjologicznej. Ukazało się kilka prac zbiorowych i indywidualnych, które potwierdzają tę prawidłowość.

47 *Ibidem*, s. 99.

48 *Ibidem*, s. 903.

49 B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938, s. 260.

50 B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, W.L. Anczyc i SP, Kraków 1947.

51 L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Tow. Naukowe KUL, Lublin 1995; *Człowiek — wychowanie — kultura*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993.

Wydana w 1998 roku *Pedagogika kultury* pod redakcją Janusza Gajdy⁵² zawiera bogate treści i interesujące materiały. Jednak teksty Stefana Wołoszyna *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji — jest żywa*⁵³ oraz Ireny Wojnar *Trwała obecność pedagogiki kultury*⁵⁴ ukazują obecność w edukacji tematyki kulturowej i estetycznej, z której zdarto wartości aksjologiczne. Ale nawet sama tematyka artystyczna została w trakcie ostatniej reformy znacznieubożona, bo początkowo na plastykę i muzykę razem przeznaczono tylko jedną godzinę tygodniowo. W Szwecji, Francji i Japonii dla przykładu uczniowie mają po 4 godziny zajęć tygodniowo przez 9 lat nauczania.

Już ta różnica wskazuje na poważne zaniedbania w programie polskiej szkoły tematyki artystycznej, kulturowej i estetycznej. Sprowadzanie do 25% wymiaru nauczania tych przedmiotów w porównaniu z przodującymi systemami edukacji za granicą wskazuje na bez troskę i obojętność kierownictwa resortu, zespołu ekspertów reformy, doradców ministrów i innych osób, które z pozoru interesuje się rozwojem naszej edukacji, antyszambrując w gabinecie ministrów, którzy w resorcie edukacji rekordowo często zmieniają się, nie doprowadzając nie tylko własnych zadań, ale i obietnic do końca.

W 2006 roku ukazała się indywidualna praca Dzierżymira Jankowskiego *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*⁵⁵, w której autor pedagogikę kultury utożsamia głównie z edukacją kulturalną, troszczy się o upowszechnienie kultury i jej animację, zajmuje się czasem wolnym, edukacją permanentną i autoedukacją. Całość kończy charakterystyką domu kultury i jego przydatnością dla edukacji kulturalnej. Problemom aksjologicznym poświęca rozważania na temat sztuki i aktywności artystycznej jako środkiem czy wartością edukacji. Pedagogice kultury nie przywrócono jej aksjologicznych wartości, co niepokoi i wymaga zmiany.

Rekonstrukcja aksjologii w dydaktyce i pedagogice

Przemiany społeczne i kulturalne transformacji ustrojowej w Polsce od roku 1989 wpłynęły także na odnowienie oraz rozwój poglądów pedagogicznych. Powrócono do aksjologii, którą stopniowo wprowadzano do podręczników a następnie prac teoretycznych. Oczywiście nie wszyscy autorzy

52 *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin 1998.

53 *Ibidem*, s. 17–20.

54 *Ibidem*, s. 21–35.

55 D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Wyd. Impuls, Kraków 2006.

uwzględnili ten renesans, szczególnie uparta jest grupa głośnych dawniej i znaczących przedstawicieli pedagogiki socjalistycznej. Przypomnimy ich nieco później, a obecnie odwołajmy się do prac, w których przywrócono problematykę aksjologiczną.

Najpełniej wystąpiło to w *Dydaktyce kształcenia ogólnego*⁵⁶ autorstwa Franciszka Bereźnickiego i Janiny Świrko-Pilipczuk, która w autorskiej dydaktyce Bereźnickiego opracowała dwa rozdziały (II i III) o wartościach i celach oraz treściach kształcenia ogólnego.

Zagadnienie wartości poprzedza naturalnie cele i treści, ujęte zostało na 24 stronach, co świadczy o obszernym i wyczerpującym przedstawieniu, a nie wzmiankach. Autorka przedstawia rolę wartości w teorii i praktyce kształcenia. Wykorzystuje nowoczesną literaturę. Odwołuje się do prac i poglądów Kazimierza Denka, Teresy Kukułowicz, ks. Mariana Nowaka, Katarzyny Olbrycht i innych cenionych autorów. Janina Świrko-Pilipczuk akcentuje potrzebę edukacji aksjologicznej nauczycieli i wskazuje na straty wynikłe z lat pomijania, a nawet zwalczania wartości w edukacji. Postuluje autorka swą alfabetyzację aksjologiczną pedagogów, a jednocześnie konieczność dalszych badań i analiz w tej dziedzinie. Ciekawe i nowatorskie są jej analizy znaczenia wartości oraz wyróżnienie znaczeń i definicji w ujęciu pedagogicznym, psychologicznym, kulturowym i socjologicznym. Obszernie omawia rodzaje i hierarchiczność wartości, a następnie kompetentnie przedstawia związek wartości z celami kształcenia, co prowadzi do nowej postaci ideału wychowawczego jako źródła celów wychowania, które także obszernie i kompetentnie przedstawia.

Niewątpliwie obok własnych zainteresowań i badań aksjologicznych wykorzystowała Janina Świrko-Pilipczuk rezultaty konferencji dydaktycznych w Toruniu i Międzyzdrojach, w czasie których przedstawili swoje poglądy specjaliści tej miary, co W. Zaczyński, T. Lewowicki, K. Denek, r. Schulz, T. Kukułowicz, S. Palka oraz inni uczestnicy tych ważnych narad.

Z tych samych źródeł i impulsów naukowych korzystałem także ja, przygotowując moje autorskie ujęcie *Dydaktyki dla nauczycieli*⁵⁷, której pierwsze wydanie ukazało się w 1996 roku, a rozszerzone w 2002. W obu wprowadzałem problemy wartości.

56 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wyd. Impuls, Kraków 2001.

57 J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe Novum, Toruń 1996, wyd. rozszerzone, Płock 2002.

Dydaktyka dla nauczycieli oraz *Dydaktyka kształcenia ogólnego* stworzyły podstawy nowego teoretycznego ujęcia teorii kształcenia, w której ideałem są wartości i cele stanowiące podstawę edukacji.

Stworzyliśmy ważną podstawę do dalszych opracowań autorskich dla studentów pedagogiki oraz kandydatów na nauczycieli. Rynek wydawniczy oraz monopoliści uporczywie trwają na starych pozycjach.

Nie tylko w dydaktyce nastąpił przełom, także autorzy prac ogólnopedagogicznych zaczęli wprowadzać aksjologię do struktury i treści swoich ujęć monograficznych i podręcznikowych. W naturalny sposób pierwszym środowiskiem pedagogicznym, które podjęło problemy aksjologii w pedagogice ogólnej był zespół uczonych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego skupiony wokół osoby profesor Teresy Kukołowicz. W 1997 roku wydana została w Lublinie ważna praca zbiorowa pod redakcją T. Kukołowicz i ks. M. Nowaka *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*⁵⁸, z autorskim udziałem obydwójga redaktorów naukowych, a także R. Schulza, D. Skulicz, K. Olbrycht, S. Palki, J. Kostkiewicz i innych. Przedstawione teksty tworzą istotną podstawę aksjologii pedagogicznej dla teoretycznego ujęcia pedagogiki ogólnej. Niestety są to materiały rzadko wykorzystywane przez innych autorów.

W środowisku pedagogicznym Uniwersytetu Szczecińskiego działało od lat Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej pod naukowym kierunkiem profesora Kazimierza Jaskota. W 2006 roku opublikowany został staraniem zespołu Uniwersytetu Szczecińskiego oraz uczestników Seminarium podręcznik pedagogiki szkoły wyższej pod redakcją K. Jaskota⁵⁹. Jest to oryginalne obszerne dzieło zbiorowe przygotowane przez ponad dwudziestu autorów, stałych uczestników seminarium. Praca ta nosi charakterystyczny tytuł *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, a dla naszych rozważań jest szczególnie istotne, że w jej strukturze zaplanowano i ujęto zagadnienie aksjologii autorstwa Janusza Gniteckiego pod wymownym tytułem *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*⁶⁰. Jest to wyraźne wprowadzenie problematyki aksjologicznej do struktury pedagogiki szkoły

58 *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, ks. M. Nowak, Wyd. KUL, Lublin 1997.

59 *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, In Plus Oficyna, Szczecin 2006, Uniwersytet Szczeciński Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej.

60 J. Gnitecki, *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*, [w:] *op. cit.* s. 32–51.

wyższej, a także nasycenie dalszych części opracowania tematyką wartości tak istotnych w edukacji akademickiej. Jest to także rezultat wieloletnich prac Seminarium, które nie odrzucało, a przyjmowało i rozwijało problemy aksjologii w swej naukowej i badawczej działalności.

Udane i pożyteczne dla rozwoju edukacji próby wprowadzenia aksjologii objęły nie tylko dydaktykę ale także pedagogikę ogólną, andragogikę i pedagogikę szkoły wyższej. Jest to wyraźny i cenny dowód rekonstrukcji i przemian nie tylko w dydaktyce, ale także w pedagogice ogólnej, akademickiej i dorosłych. Stwarza to nadzieje na dalszy rozwój i upowszechnianie zasad i założeń aksjologii w innych zakresach teorii wychowania, co wpłynie na większą jakość procesów wychowawczych i wyprowadzi pedagogikę z totalitarnych założeń wychowania zgodnie z celami i ideałami ideowo-politycznymi.

Ważnym podsumowującym akcentem dotychczasowych przemian jest udane wydanie *Pedagogiki*⁶¹ w trzech tomach pod redakcją Bogusława Śliwerskiego z udziałem autorów polskich i zagranicznych. W pierwszym tomie zamykający szósty rozdział przedstawia *Aksjologiczne podstawy wychowania*⁶² autorstwa Urszuli Ostrowskiej, która jest znanym i cenionym specjalistą także w tej dziedzinie wiedzy humanistycznej. Wartościowe i ciekawe ujęte studium trafnie zamyka treść tomu i uzasadnia pogląd o dokonującej się już rekonstrukcji aksjologii w teorii pedagogicznej i praktyce wychowania.

Aksjologia w nauczaniu Jana Pawła II

Nie można rozpatrywać współcześnie aksjologii pedagogicznej i postulować jej odrodzenie bez nawiązania do nauk i wypowiedzi Jana Pawła II. Jan Paweł II jako kapłan, filozof i wychowawca wskazywał szczególnie ważną rolę aksjologii pedagogicznej oraz naczelnych wartości w życiu, pracy, kapłaństwie i wychowania. Szczególnie wysoko cenił wartość prawdy. Często przytaczał zdanie z *Ewangelii* — „Prawda was wyswobodzi”. Rolę i zadania prawdy widział nie tylko w edukacji szkolnej, ale także w życiu społecznym, religijnym i nauce:

Ludziom nauki oraz ludziom kultury powierzona została szczególna odpowiedzialność za prawdę — dążenie do niej, jej obrona i życie według niej.

61 *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.

62 U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, *op. cit.* s. 391–415.

Człowiek dąży do pełni poznania, gdyż jest istotą, która z natury szuka prawdy — i nie może bez niej żyć. Trzeba, aby nauka współczesna, a zwłaszcza współczesna filozofia, odnalazły — każda we własnym zakresie — ów wymiar sapiencjalny polegający na poszukiwaniu ostatecznego i całościowego sensu ludzkiej egzystencji.

Nauczanie o roli i funkcji uniwersytetu w dobie współczesnej znajduje kontynuację w aktualnych spotkaniach Ojca Świętego z przedstawicielami nauki.

„... W dniach 3–10 września 2000 roku w Rzymie miał miejsce Jubileusz Nauczycieli Akademickich, przebiegający pod hasłem *Uniwersytet dla nowego humanizmu*.... 9 września profesorowie akademicy z całego świata spotkali się w Watykanie z Ojcem Świętym.... Jan Paweł II poruszył wiele zagadnień.... „Od pierwszej mojej encykliki *Redemptor hominis*, a tym bardziej w Roku Wielkiego Jubileuszu, głoszę tę prawdę wobec świata. Bez ukierunkowania na prawdę, do czego zmierza panujący dzisiaj relatywizm, kultura uzależniona od mody i opinii, skazana jest na ulotność. Kultura bez prawdy nie stanowi gwarancji wolności, lecz jest jej zagrożeniem”... „Warunkiem dojścia do prawdy powinna być norma moralna — tylko tak narodzi się wiedza uświęcona wiarą. „Działajcie w taki sposób, umiłowani naukowcy, by uniwersytety stały się „laboratoriami kultury”, w których pomiędzy teologią, filozofią, naukami humanistycznymi i przyrodniczymi będzie istniał konstruktywny dialog, uznający normę moralną za wewnętrzną konieczność badań naukowych i warunek ich pełnej wartości w dążeniu do prawdy”.

Dnia 14 września 1998 roku w święto Podwyższenia Krzyża Świętego, Jan Paweł II ogłosił encyklikę *Fides et Ratio*⁶³ o relacjach między wiarą a rozumem. Pierwsze zdanie encykliki brzmi po polsku następująco: „Wiara i rozum (*Fides et Ratio*) są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”.

Encyklika rozważa relacje między wiarą a filozofią i wnosi nowe wartości do zasad poznania prawdy. Rozum i wiara wzajemnie się wspierają. „Nie można zatem rozdzielać wiary i rozumu, nie pozbawiając człowieka możliwości właściwego poznania samego siebie, świata i Boga” /str. 30/.

63 Encyklika *Fides et Ratio* Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła Katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem. Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998.

Ojciec Święty wskazuje także na ważną rolę filozofii dla poznania prawdy i rolę kultury. Odnosząc się do aktualnych kierunków filozoficznych, przestrzega przed jednostronnością scjentyzmu oraz postmodernizmu: „Nurty umysłowe odwołujące się do postmodernizmu zasługują na uwagę. Niektóre z nich głoszą bowiem, że epoka pewników minęła bezpowrotnie, a człowiek powinien teraz nauczyć się żyć w sytuacji całkowitego braku sensu, pod znakiem tymczasowości i przemijalności. Wielu autorów, dokonując niszczycielskiej krytyki wszelkich pewników, zapomina o niezbędnych rozróżnieniach i podważa nawet pewniki wiary. Nihilizm ten znajduje swego rodzaju potwierdzenie w straszliwym doświadczeniu zła, jakie dotknęło naszą epokę. (...) w konsekwencji jednym z największych zagrożeń jest dzisiaj, u kresu stulecia, pokusa rozpacz” /str. 136/.

Odnosząc się krytycznie do scjentyzmu i postmodernizmu zwraca Jan Paweł II uwagę na rolę filozofii: „Pragnę skierować szczególne słowa zachęty do ludzi wierzących, pracujących na polu filozofii, aby rozjaśniali różne dziedziny ludzkiej działalności światłem rozumu” /str. 155/.

W innym miejscu Encykliki znajdujemy jakże ważne i płodne stwierdzenie: „Myśl filozoficzna jest często jedynym terenem porozumienia i dialogu z tymi, którzy nie wyznają naszej wiary /str. 152/. Filozofia jest też niejako zwierciadłem kultury narodów” /str. 151/.

Szczególnie istotne jest wprowadzenie do tekstu Encykliki, które zostało opatrzone tytułem jako hasłem „Poznaj samego siebie”. Jest ono znacznie szersze niż zakłada to czwarty filar Raportu Delorsa. Poznanie siebie łączy się z rozwojem i doskonaleniem w drodze poszukiwania prawdy.

Papież nie tylko w *Encyklice* ale także w innych swych wypowiedziach i naukach wskazuje na trwałą rolę wartości, jakie znajdują się w kulturze: „Kultury czerpią pokarm z przekazywania wartości, zaś ich żywotność i przetrwanie zależy od ich zdolności otwarcia na przyjęcie nowych elementów. (...) Człowiek jest jednocześnie dzieckiem i ojcem kultury, w której żyje. We wszystkich przejawach swego życia wnosi coś, co odróżnia go od reszty stworzeń: nieustanne otwarcie na tajemnicę i nieugaszone pragnienie wiedzy” /str. 105/.

Jan Paweł II dał edukacji nowe wartości i oryginalne zasady właściwe jego nauce. Rozwinął i wzbogacił ten kierunek myśli o wychowaniu, który nazywamy pedagogiką religijną i to nie tylko chrześcijańską, ale szeroko pojmowanym wychowaniem religijnym, zgodnie z dążeniem Wielkiego

Papieża do tworzenia wspólnoty różnych wiar i wartości osób wierzących. Jan Paweł II do pedagogiki religijnej i wskazań wychowania w ogóle podchodził nie tylko jako kapłan i teolog ale także jako filozof i etyk. Sam to najlepiej określił w pracy *Dar i tajemnica*: „Na gruncie mojej wcześniejszej formacji arystotelesowsko-tomistycznej została teraz zaszczepiona metoda fenomenologiczna. Pozwoliło mi to podjąć szereg twórczych prób w tym zakresie. Mam tu na myśli przede wszystkim książkę *Osoba i czyn*. W ten sposób włączyłem się w nurt współczesnego personalizmu filozoficznego, a to studium wydaje także pewne owoce duszpasterskie. Ta formacja w kontekście kulturowym personalizmu uświadomiła mi głębiej, że każdy jest osobą jedyną i niepowtarzalną, a to jest dla kapłana duszpasterza bardzo ważne”⁶⁴.

Papież sam określa siebie jako personalistę w działalności duszpasterskiej, ale to określenie może być przyjęte także dla wskazania kierunku Jego nauk wychowawczych. Rozwija i wzbogaca personalizm pedagogiczny, którego podstawą jest relacja wychowawcza z personą — czyli osobą powołaną do życia przez Boga i na podobieństwo Stwórcy. Każdy uczestnik relacji wychowawczej jest osobą autonomiczną i wolną, godną i niezależną, mającą prawo do szacunku i etyczności, zasługującą na tolerancję i zachowującą odpowiedzialność. Wychowanie personalistyczne realizuje w pełni podmiotowość uczestnictwa w procesach edukacyjnych poprzez metodę dialogu, która pozwala otworzyć się wzajemnie, poszerzyć świadomość aktywnego uczestnictwa w relacjach edukacyjnych, prowadzić do przemiany i odnowy.

Metoda dialogu trwa w relacjach edukacyjnych przez całe życie, kształtuje osobowość w kontekście mistrz-uczeń, buduje i przekracza wcześniejsze zakresy aktywności i świadomości. Wzbogaca i rozszerza empatię, rozumienie i czucie wzajemne między uczestnikami dialogu. Nie można i nie wolno w dialogu zmuszać do przyjęcia nowych lub innych zasad, grozić, karać, wymuszać czy tresować. Jan Paweł II znakomicie to realizował w swych wystąpieniach, kontaktach i rozmowach. Stosował i rozwijał nie tylko metodę dialogu, ale przede wszystkim postawę dialogu.

Jego spotkania z wiernymi w Polsce, w Rzymie i w czasie ponad stu podróży — pielgrzymek duszpasterskich ukazują i dokumentują metodę dialogu w duszpasterstwie i wychowaniu w sposób najbardziej wartościowy i oryginalny. Jest w tym nauczaniu nie tylko połączenie myśli i formy przekazu, ale

64 Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Kraków 2005, s. 90–91.

przede wszystkim oryginalne ukazanie wartości i siły metody dialogu i personalizmu jako orientacji filozoficznej w oddziaływaniu pedagogicznym.

Pozwala to na wskazanie, że dla pedagogiki i wychowania Jana Pawła II był nie tylko oryginalnym twórcą personalistycznym. Jego wskazania i poglądy znalazły swoje rozwinięcia również w innych kierunkach i teoriach pedagogicznych: przede wszystkim w pedagogice kultury, w pedagogice społecznej, w wychowaniu rodzinnym i środowiskowym, w wychowaniu patriotycznym i wychowaniu dla pokoju. Parę słów przypomnienia pozwoli ukazać te dziedziny aktywności. Jan Paweł II jako pedagog kultury nie tylko wykorzystywał jej wartości w procesach wychowania, ale sam tworzył nowe artystyczne dzieła dla wywołania przeżyć, refleksji i nowych postaw religijnych oraz wychowawczych. Przykładem szczególnie pięknym jest ostatnie Jego dzieło *Tryptyk rzymski*, którego wartości jeszcze nie jesteśmy w stanie w pełni zrozumieć i przeżyć.

Inną dziedziną wychowania i pedagogiki, którą wzbogacił i rozwinął Jan Paweł II jest pedagogika społeczna. Szczególnie wartości przypisał wychowania w rodzinie, także na przykładzie własnej rodziny i roli ojca — własnego ojca w wychowaniu rodzinnym. Akcentował także rolę rówieśniczej grupy społecznej — uczniów — studentów — księży — uczonych, którzy w grupie mogą nie tylko osiągać więcej, ale wyzwalają nowe wartości swej aktywności i współdziałania. Szczególną uwagę przywiązywał do roli autorytetów: rodziców, wychowawców, nauczycieli, kapłanów. Sam wysoko cenił opiekę i życzliwość kardynała Stefana Sapiehy — wielkiego swego poprzednika na katedrze arcybiskupiej w Krakowie, znane są silne związki szacunku i przyjaźni Jana Pawła II z prymasem tysiąclecia, kardynałem Stefanem Wyszyńskim.

Częstym elementem prac i nauczania Jana Pawła II jest wychowanie patriotyczne. W ostatniej swej pracy *Pamięć i tożsamość* tak pisze o ojczyźnie i patriotyzmie: „Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próbą dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna. Nasze dzieje uczą, że Polacy byli zawsze zdolni do wielkich ofiar dla zachowania tego dobra albo też dla jego odzyskania.

Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka, jest też wielkim obowiązkiem”⁶⁵.

65 Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 71–72.

Patriotyzm i miłość do ojczyzny łączył Jan Paweł II z troską i staraniem o pokój, jako jedną z najwyższych wartości XX wieku.

Kultura pokoju jest to ważne pojęcie wprowadzone właśnie przez Jana Pawła II. Odwołajmy się do Jego tekstu: „modlitwa o pokój nie jest elementem uzupełniającym wysiłki na rzecz pokoju. Przeciwnie, to ona rodzi inicjatywę budowania pokoju w porządku, w sprawiedliwości i wolności. Modlić się o pokój znaczy otworzyć ludzkie serca, by mogła je napełnić odnawiająca moc Boga ... Modlić się o pokój oznacza modlić się o sprawiedliwość, o zaprowadzenie odpowiedniego porządku wewnątrz państw i w stosunkach pomiędzy nimi, oznacza też modlić się o wolność, szczególnie o wolność religijną, która jest fundamentem, osobistym i cywilnym prawem każdej osoby”.

W Orędziu Ojca Świętego na Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 2003 roku⁶⁶, Jan Paweł II nawiązał do encykliki *Pacem in terris*, którą 40 lat wcześniej ogłosił Jan XXIII. Wskazał na trwałość zawartych w niej myśli i ich żywą kontynuację. Przypomniął cztery filary, na których oparty jest świat pokoju: prawda, sprawiedliwość, miłość i wolność. Aktualność tej propozycji uzasadnia sąd o profetyczności nauczania Jana XXIII, a jego encyklice nadaje szczególną wartość i historyczną trwałość. Głównym założeniem *Pacem in terris* jest: „zaprowadzenie na fundamencie zasad prawdy, sprawiedliwości, miłości i wolności nowego układu stosunków społecznych między poszczególnymi obywatelami, między obywatelami i ich państwami, między samymi państwami oraz między poszczególnymi ludźmi, rodzinami, zrzeszeniami i państwami z jednej strony a społecznością ogólnoludzką z drugiej. (...) nie ma zaiste szczytniejszego zadania nad wprowadzenie w ten sposób prawdziwego pokoju wedle ustanowionego przez Boga porządku”.

W jak zawsze bogatym w myśli i nauki tekście Orędzia Jana Pawła II szczególną dla naszego tematu wartość ma następujące stwierdzenie: „Istnieje nierozzerwalny związek między zaangażowaniem na rzecz pokoju a poszanowaniem prawdy. Uczciwość w przekazywaniu informacji, bezstronność systemów prawnych, jawność procedur demokratycznych dają obywatelom takie poczucie spokoju, także gotowość rozwiązywania sporów środkami pokojowymi i taką wolę lojalnego, konstruktywnego porozumienia, że stanowią one prawdziwe przesłanki trwałego pokoju”⁶⁷.

66 Podaję fragmenty Orędzia za: „Gość Niedzielny” 2003, nr 1, s. 7.

67 *Ibidem*.

Potrzeba rekonstrukcji aksjologii

Wychowanie współcześnie nie jest zadaniem łatwym. Przemiany XX wieku, nieprawości, fałsze i zbrodnie nagromadziły trudności nie tylko etyczne, ale często w ogóle podważające sens życia i wartość wspólnego bytowania. Powraca często pytanie postawione w 1966 roku przez filozofa niemieckiego W. Adorno „jak wychowywać po Oświećcimiu?”.

Oświećcim jest tu symbolem, różnych form nieprawości, możemy je konkretyzować w odwołaniach do realnych i pamiętanych wydarzeń i pytać: jak wychowywać po Katyniu, po znanych praktykach ludobójczych, donosicielstwie, stanie wojennym, urzędowych grabieżach i urzędowemu niszczeniu ludzi za prawdę i protesty przeciwko nieprawidłowościom. Niestety w środowisku pedagogicznym też.

Przedstawione informacje i analizy problemu aksjologii w strukturze teorii pedagogicznej i dydaktycznej wskazują potrzebę jej uporządkowania, rekonstrukcji i wprowadzenia do systemu twierdzeń i założeń nauk o wychowaniu. Przywrócenie wartości w kulturze, relacjach społecznych, a także w polityce oraz samorządności z jednoczesnym odrzuceniem totalitaryzmu ideowego nasyconego wrogością do wartości uniwersalnych oraz chrześcijańskich powodują potrzebę, a także możliwość przywrócenia aksjologii w naukach o wychowaniu: pedagogice, dydaktyce, andragogice, pedeutologii i innych, dotychczas zaniedbanych i pomijających w swej strukturze oraz podstawach teoretycznych rolę filozofii i aksjologii.

Oczywistym staje się potrzeba wprowadzenia zagadnień aksjologii pedagogicznej do standardów kształcenia akademickiego, zwłaszcza pedagogów i nauczycieli. Nie można kształcić nauczycieli i pedagogów bez aksjologii, którzy będą wychowywać dzieci i młodzież w duchu powszechnie uznanych wartości, a zwłaszcza prawdy i dobra.

Publicystyka i preparacje metodyczne wymagają akcentów wskazujących na jednostronność i szkodliwość tekstów pedagogicznych, które nie uznają wartości, a nawet je zwalczają i odrzucają. Takie sytuacje i okresy edukacji już były i wiadomo do czego doprowadziły. W programie i zasadach przebudowy kraju oraz społeczeństwa należy powrócić do aksjologii w relacjach społecznych i wychowaniu. Propagować te teksty, które prezentują i rozwijają wartości w programach kształcenia, podręcznikach, pracach monograficznych a przede wszystkim w działaniu pedagogicznym i nauczycielskim.

Trzeba powrócić do prac i poglądów S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, S. Ossowskiego, S. Kunowskiego, K. Sośnickiego, S. Szumana, którzy swoje teorie pedagogiczne budowali na aksjologii i wartościach w różnych autor-skich ujęciach i hierarchiach. Warto także przypomnieć poglądy Stanisława Ossowskiego, który w swoim ujęciu psychologii społecznej ogół wartości dzielił na trzy postacie aktualizacji: uznawane, odczuwane i realizowane⁶⁸. Jest to ważny i stale aktualny podział, bo wskazuje na bierne oraz czynne traktowanie wartości. Chodzi w wychowaniu przede wszystkim o realizację, a ta jest najtrudniejsza tak w aktywności indywidualnej jak i działalności edukacyjnej.

Przywrócenie aksjologii w programach kształcenia pedagogów i nauczycieli wymaga nie tylko wykładów i informacji, ale także aktywnych form realizacji w postaci ćwiczeń i innych zajęć wdrażających. Upominają się o to nie tylko aksjologowie, ale także dydaktycy i metodycy wychowania. Uznawane czy nawet tylko znane wartości mają znacznie mniejszą moc sprawczą w wychowaniu, realizacja w procesie dydaktycznym nie tylko je umacnia i utrwala, ale także rozszerza.

Wśród wartości szczególnie istotne dla wychowania są prawda i dobro. Określają one nie tylko wymogi uczciwego i rzetelnego kształcenia bez fałszów, przemilczeń, białych plam ale także bez stygmatyzacji i mobingu wobec innych członków zespołu nauczycielskiego, doktorantów a także magistrantów. Prawda i dobro powinny przejawiać się także w relacjach międzyludzkich w procesie akademickiego kształcenia. Fałszywe opinie, nierzetelne recenzje, szeptane insynuacje prowadzą do odrzucenia, stygmatyzacji, mobingu, co jest szczególnie szkodliwe wobec młodych pracowników nauki, którzy uprawiają ją dla prawdy i wiedzy, a często stykają się z fałszem, obłudą, donosicielstwem. Prasa często dostarcza bulwersujące informacje o szczególnym postępowaniu wykładowców i egzaminatorów wobec studentów i doktorantów. Są to niegodne, a nawet przestępcze zachowania. Zaprzeczają nie tylko wartościom, ale zwykłej uczciwości akademickiego nauczyciela.

Pojawiające się plagiaty nie tylko własnych ale i cudzych tekstów to kolejne odstępstwo od wartości prawdy. Internet jest też często wykorzystywany jako źródło informacji i wielu studentów ma bardzo podobne prace seminaryjne, kontrolne czy nawet dyplomowe. Trzeba studentów uczyć rzetelności, uczciwości i prawdy od początku nauki szkolnej i studiów akademickich, ale sami wykładowcy powinni dawać wzór uczciwego postępowania bez cienia

68 S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. 3, PWN, Warszawa 1967.

podejrzeń o plagiat lub inną nieuczciwość. W poprzedniej epoce częste były praktyki pisania prac, referatów, artykułów, a nawet wywiadów politykom i pozornym mężom stanu, którzy chlubili się tymi tekstami jako własnymi osiągnięciami.

Obecnie ujawniani są byli szkodliwi współpracownicy służb specjalnych: tajni współpracownicy, kontakty operacyjne, osobowe źródła informacji a także funkcyjni stale współpracujący ze służbami na szkodę tak zwanych osób niepewnych, nie lubianych, konkurencyjnych. W środowisku dziennikarskim, wśród twórców i aktorów, w episkopacie i wśród duchownych dokonały się ważne akty przyznawania się lub co gorsze ujawnień urzędowych czy medialnych tych, którzy współpracowali i szkodzili innym. Wśród nauczycieli akademickich także ujawniono już część przypadków, w środowisku pedagogów też nie brakowało takich, którzy nie tylko dla własnej kariery, ale z pasji donosicielskiej wyrządzali szkody i krzywdy nie tylko w wymiarze indywidualnym ale i środowiskowym.

Czas ujawniać te przypadki, nie tyle dla kary czy pokuty a dla weryfikacji właściwych postaw wychowawczych, bo zgodnie z pytaniem T.W. Adorno — jak wychowywać w środowisku donosicieli, z których część preparowała swoje donosy, zgodnie ze spodziewaną własną korzyścią. Należy to wyczyścić, bo jak przekonują ujawnienia, wielu tak zwanych moralnych autorytetów, to osoby skompromitowane współpracą i donosami.

Bez należytego wyczyszczenia tej zaszłości nie można skutecznie wychowywać i kształcić, realizować wartości i popularyzować wartościowe postawy.

Jak twierdzi Katarzyna Olbrycht: „Wychowanie osoby jest wychowaniem do wartości” a edukacja aksjologiczna wymaga „zapoznania z nazwami i treścią pojęć należących do pola wartości poznawczych, moralnych i estetycznych ... tożsamość osobowa obejmuje również świadomość możliwości lepszego rozumienia innych i siebie dzięki poznawaniu form, jakie powstawały w efekcie poszukiwania wartości i dążenia do wartości wiązanych z prawdą o człowieku i śmierci w różnych miejscach oraz w różnym czasie, składające się na tożsamość kulturową... Program wychowania osoby powinien obejmować wychowanie do takich wartości, które chronią podstawowe warunki osobowego bycia i rozwoju”⁶⁹.

69 K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 188–197.

Na zakończenie tych przykrych i gorzkich uwag, ale chyba potrzebnych i skłaniających do naprawy wychowania oraz rekonstrukcji aksjologii w studiach pedagogicznych oraz w wychowaniu i kształceniu warto wskazać zadanie, jakie ciąży na uczelni akademickiej.

Odwołajmy się do słów Jana Pawła II, który w tekście skierowanym do społeczności akademickiej Uniwersytetu Opolskiego pisał: „Powołaniem każdego uniwersytetu jest szczególna służba ludzkiej kulturze, a to oznacza przede wszystkim służbę prawdzie: trud jej poznawania i przekazywania, a także jej obrony. Chodzi o pełną i nie zafałszowaną prawdę o człowieku i otaczającym go świecie. Służąc prawdzie służy się człowiekowi, a broniąc prawdy broni się człowieka w tym, co dla niego najbardziej istotne.

Zadaniem uniwersytetu jest pielęgnowanie i przekazywanie nie tylko wiedzy naukowej, ale także tego, co nazywamy mądrością”⁷⁰.

Bibliografia

- *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, Lublin 2004, Wyd. KUL.
- Bereźnicki F. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wyd. Impuls, Kraków 2001.
- Czerny J. „*Toruńskie Studia Dydaktyczne*” 1993, nr 2, IPUMK WSOWRiA.
- *Człowiek — wychowanie — kultura*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993.
- Denek K. *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K. *Wartości i cele edukacji szkolnej*, 1994.
- Dyczewski L. *Kultura polska w procesie przemian*, Tow. Naukowe KUL, Lublin 1995.
- *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Fragmenty Orędzia, „*Gość Niedzielny*” 2003, nr 1.
- Gnitecki J., *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*, [w:] Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, red. K. Jaskot, In Plus Oficyna, Szczecin 2006.
- Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Kraków 2005.

70 Podaję za: F.A. Marek, *Godność dostojność i posłannictwo uniwersytetu*, Opole 1995, s. 7.

-
- Jan Paweł II, Encyklika *Fides et Ratio*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998.
 - Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
 - Jankowski D. *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Wyd. Impuls, Kraków 2006.
 - *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, In Plus Oficyna, Uniwersytet Szczeciński Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, Szczecin 2006.
 - Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
 - Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1972.
 - Łomny K., *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem epoki. Od regionalizmu do planetaryzmu*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
 - *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Bydgoszcz 1994.
 - Marek F.A., *Godność, dostojność i posłannictwo uniwersytetu*, Opole 1995.
 - Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji*, Projekt, Warszawa 1998, WSiP.
 - Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*.
 - Muszyński H., *Ideaty i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974.
 - Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938.
 - Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wrocław 1957.
 - Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, W.L. Anczyc i SP, Kraków 1947.
 - Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
 - Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 1999.
 - Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.
 - Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
 - Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
 - Ossowski S. *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. 3, PWN, Warszawa 1967.

-
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
 - *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego.
 - *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
 - *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.
 - *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, ks. M. Nowak, Wyd. KUL, Lublin 1997.
 - *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wołczyk, T. Wujek, PWN, Warszawa 1978.
 - *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
 - Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe Novum, Toruń 1996 (wyd. rozszerzone: Płock 2002).
 - Półturzycki J., *O nowoczesny podręcznik dydaktyki ogólnej*, [w:] *Kazimierz Sośnicki twórca dydaktyki polskiej*, red. R. Góralska, Toruń-Płock 2003.
 - Pytka L., *Aksjologia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. S. Jedynak, tom 1, Warszawa 2003.
 - Rokeach M., *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco 1968.
 - *Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Wyd. UMCS, Lublin.
 - *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 9, PWN, Warszawa 1997.
 - *Standardy nauczania dla kierunku studiów: pedagogika*, Załącznik nr 46, <http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_170/zal_46.htm>, s. 3.
 - Suchodolski B., *Pedagogika*, tom 1 i 2, PWN, Warszawa 1959.
 - Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
 - Suchodolski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna.*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
 - Suchodoski B., *Pedagogika — podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1980.
 - Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
 - Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa-Poznań 1984.

-
- Wojnar I., *Rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3.
 - *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Wyd. UMK, Toruń 1992.
 - Zaczyński W., *Antynomia celów i wartości w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 3/4.

Jedność nauki i dydaktyki a jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym

Abstract

Unity of science and educational science, and a quality of higher education

The article indicates low, though similar to neighboring countries, position of the Polish educational science in the global sciento-metric rankings. Inaccuracy of bibliometric indicators for assessment of humanities, including educational science, was noted. Necessity for returning to good old tradition of Polish educational science (didactics) was emphasized as well as the broader, evolutionary inclusion of its achievements to the global circulation.

Słowa kluczowe: wskaźniki naukowe, analiza bibliometryczna, indeks Hirscha, dydaktyka, pedagogika, pedagogia

Keywords: scientific indicators, bibliometric analysis, Hirsch index, didactics, educational science, pedagogy.

Wprowadzenie

Poziom polskiej nauki, w tym pedagogiki, nie jest zadowalający. Dotyczy to również jednej z głównych subdyscyplin pedagogicznych, jaką jest dydaktyka, obejmująca tak dydaktykę ogólną, jak i wyodrębnione z niej dydaktyki szczegółowe, na które składają się zarówno dydaktyki przedmiotowe, jak i dydaktyka

szkoły wyższej. Jest to tym bardziej przykre, że dydaktyka jako nauka posiada w Polsce stosunkowo długą tradycję, a w gronie polskich dydaktyków byli (i są) wybitni uczeni. Ponadto, ze względu na duży jej pragmatyzm (przy całym uteoretycznieniu kontynentalnej dydaktyki europejskiej) i mniejszą w związku z tym podatność na naciski ideologiczne (z wyjątkiem lat 1949–1956, o czym wspomina m.in. Józef Półturzycki¹), zachowała ona swą tożsamość naukową przy równoczesnym otwarciu na światowe trendy i tendencje rozwojowe.

Najistotniejsze jest jednak to, że działalność naukowa uczelni pozostaje w ścisłym związku z jakością i poziomem dydaktyki akademickiej. Nie można więc dyskutować o jakości kształcenia akademickiego w oderwaniu od aktywności naukowej uczelni, określanej m.in. ich miejscem w globalnych rankingach. Rozważając jednak wpływ tej pozycji na konkurencyjność całego systemu szkolnictwa wyższego warto, pamiętać o stwierdzeniu Roberta Birnbauma, przytaczanym w *Raporcie o stanie edukacji 2011*: „wysoka pozycja uczelni wynika z jakości systemu edukacji, a nie odwrotnie”². Jeśli więc reformować, to cały system szkolnictwa wyższego, a nie funkcjonowanie poszczególnych uczelni.

Taki też był cel ogólny *Deklaracji Bolońskiej*, podpisanej przez Polskę wraz z 28 innymi państwami w dniu 19 czerwca 1999 roku³. Zakłada ona z jednej strony tworzenie jednolitej europejskiej przestrzeni edukacyjnej, zwanej Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego, z drugiej zaś — zwiększenie konkurencyjności i atrakcyjności uczelni europejskich w dobie globalizacji poprzez budowanie synergicznego związku pomiędzy kształceniem studentów a badaniami naukowymi. Ma to m.in. zahamować „drenaż mózgow” poprzez stworzenie warunków zachęcających zarówno studentów, jak i naukowców do pozostania w uczelniach europejskich, przy równoczesnym ułatwieniu im swobodnego przemieszczania się pomiędzy różnymi państwami Europy⁴. Obecnie uczestnikami Procesu Bolońskiego jest już 49

1 J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 21–22.

2 M. Dybaś, A. Dziemianowicz-Bąk, M. Krawczyk-Radwan, D. Walczak, *Szkolnictwo wyższe*, [w:] P. Bukowski i in., *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, red. M. Federowicz, A. Wojciuk, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 160, <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012/2-uncategorised/733-raport-o-stanie-edukacji-2011.html> (dostęp: 25.08.2013).

3 *Ibidem*, s. 129.

4 S. Săveanu, F. Ștefănescu, *Academic Perception About University Curricula in Bologna System. Case Study at the University of Oradea, Romania*, [w:] *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*, red. G. Pusztai, A. Hatos i T. Ceglédi, Center for Higher Education Research and Development — Hungary, Debreczen 2012, s. 97.

państw (belgijskie Flandria i Walonia na liście członków występują oddzielnie) oraz 8 organizacji, które pełnią funkcje członków-konsultantów (wśród nich znajduje się Komisja Europejska)⁵.

Sytuacja w polskim szkolnictwie wyższym początku XXI wieku

W Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej system szkolnictwa wyższego miał przejrzystą strukturę: istniało stosunkowo niewiele uczelni, finansowanych z budżetu państwa (poza nielicznymi uczelniami katolickimi), realizujących w zasadzie jednakowe treści kształcenia. Przemiany ustrojowe zapoczątkowane wyborami 4 czerwca 1989 roku, postępująca integracja Polski z Unią Europejską — w tym w obszarze szkolnictwa wyższego — stworzyły zupełnie nowe warunki funkcjonowania szkół wyższych, przyczyniając się do olbrzymiego zróżnicowania tego sektora nauki i edukacji.

System szkolnictwa wyższego w Polsce obejmuje obecnie instytucje o statusie akademickim (uniwersytety, politechniki, akademie) oraz wyższe szkoły zawodowe, które stanowią ok. $\frac{3}{4}$ ogółu szkół wyższych⁶. Uczelnie te mają status szkół publicznych lub niepublicznych, przy czym te ostatnie kształcą ponad $\frac{1}{3}$ ogółu studentów, przez co udział szkolnictwa niepublicznego jest wysoki w porównaniu z innymi państwami europejskimi, a nawet ze Stanami Zjednoczonymi⁷. Szkoły wyższe w Polsce prowadzą studia jednolite magisterskie lub w systemie trójstopniowym (licencjat/inżynier — magisterium — doktorat)⁸, zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym (zaocznym lub wieczorowym), różniąc się przy tym mocno pod względem wielkości, stawianych sobie celów, a także przyjętych strategii działania⁹.

5 *Bologna Process — European Higher Education Area*, <http://www.ehea.info/members.aspx> (dostęp: 27.08.2013).

6 E. Bartnik i in., *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, red. M. Federowicz i M. Sitek, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 69, <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2011/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html> (dostęp: 23.08.2013).

7 *Ibidem*.

8 *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365; na podstawie: Dz. U. z 2012 r. poz. 572, poz. 742. http://bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/d49b35439a397a88d65a15084a38465e.pdf (dostęp: 25.08.2013).

9 M. Dybaś i in., *Szkolnictwo wyższe*, *op. cit.*, s. 121.

Po roku 1989 nastąpił w Polsce olbrzymi wzrost liczby studentów — z 403 tys. w roku akademickim 1990/91¹⁰ do 1.954 tys. w roku 2005/06¹¹. W kolejnych latach liczba studentów zmniejszała się — do poziomu 1.764 tys. w roku 2011/12¹² (w stosunku do roku 2010 mniej o 62 tys. studentów w szkołach niepublicznych i 20 tys. w szkołach publicznych¹³). Nadal jednak odsetek mających maturę 19-latków podejmujących studia jest znacznie wyższy niż średnio w krajach Unii Europejskiej (w roku 2011 – 83% wobec 62%)¹⁴. Procesom tym towarzyszył niespotykany przyrost liczby uczelni: w roku 1992/93 było ich 124 (w tym 18 niepublicznych)¹⁵, a w roku 2010/11 — aż 470 (w tym 338 niepublicznych)¹⁶. Od tej pory ich liczba zaczęła się zmniejszać: już w roku 2011/2012 wynosiła 460 (132 publiczne, 313 niepublicznych i 15 prowadzonych przez organizacje wyznaniowe). Uczelnie te prowadzą kształcenie na ponad dwustu kierunkach oraz makrokierunkach studiów¹⁷.

Nie ma przesady w stwierdzeniu, że pod względem ilościowym — zarówno liczby uczelni, jak i liczby studentów — Polska stała się potęgą, zajmując trzecie miejsce w Europie (za Wielką Brytanią i Niemcami)¹⁸. Wskutek tego w latach 1995–2009 odsetek osób w wieku produkcyjnym (25–64 lata) z wykształceniem wyższym wzrósł z 9,7% do 21,2%, choć jest on nadal niższy niż średnio w państwach OECD, a tym bardziej w Japonii, Kanadzie czy Nowej Zelandii¹⁹. Prawdą jest także, że dotyczyło to głównie absolwentów studiów społecznych i humanistycznych, mniej kosztownych, a przy tym uważanych za „łatwiejsze”²⁰. Ich udział wśród ogółu absolwentów wyższych uczelni wynosi

10 *Ibidem*.

11 *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012*, Główny Urząd Statystyczny, Rok LXXII Warszawa, red. H. Dmochowska, s. 340, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/RS_rocznik_statystyczny_rp_2012.pdf (dostęp: 29.08.2013).

12 *Ibidem*.

13 M. Kłobuszewska, M. Kobus, A. Kopańska, M. Rokicka, M. Tomasik, M. Siergiejuk, *Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym*, [w:] K. Biedrzycki i in., *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, red. M. Federowicz i M. Sitek, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 31, <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012.html> (dostęp: 28.08.2013).

14 *Ibidem*, s. 30.

15 E. Bartnik i in., *Raport..., op. cit.*, s. 68.

16 M. Kłobuszewska i in., *Analiza..., op. cit.*, s. 45.

17 *Rocznik statystyczny..., op. cit.*, s. 322.

18 E. Bartnik i in., *Raport..., op. cit.*, s. 68.

19 *Ibidem*, s. 7.

20 *Ibidem*, s. 74.

43,6% i jest o ok. 8% wyższy od średniej dla krajów Unii Europejskiej²¹. W roku 2011/12 najwięcej było studentów kierunków ekonomicznych i administracyjnych — 386,7 tys., ale po raz pierwszy pedagogika (197,9 tys. studentów) nieco wyprzedziła kierunki społeczne (197,4 tys. studentów)²².

Procesowi temu nie towarzyszyło proporcjonalne zwiększenie liczby pracowników naukowo-dydaktycznych. Przez dwie dekady liczba studentów wzrosła ponad pięciokrotnie, ale nauczycieli akademickich przybyło tylko 60%²³ (w roku 2000/01 w polskim szkolnictwie wyższym pracowało 79,9 tys. nauczycieli akademickich, podczas gdy w roku 2011/2012 — 102,7 tys.²⁴, z czego ponad 80% w uczelniach publicznych²⁵). Rosnąca dysproporcja pomiędzy liczbą studentów a liczbą pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych, przy niewielkich pensjach tych ostatnich, spowodowała pojawienie się niepokojąco głębokiego zjawiska wieloletowości i wielozatrudnienia. Ułatwiło to rozwój sektora niepublicznego, ale nie pozostało bez wpływu na poziom uprawianej nauki i jakość dydaktyki akademickiej (utrudniony kontakt studenta z nauczycielem, zbyt duże grupy audytorijne). W ostatnich latach liczba pracowników akademickich zmniejszała się (w roku 2011 było ich o 819 mniej niż rok wcześniej), jednak liczba studentów malała szybciej. Zatem dostępność wykładowców dla studentów poprawiła się, zbliżając się do średniej w krajach OECD: w roku 2011 na jednego nauczyciela akademickiego przypadało 17 studentów²⁶.

Jakość kształcenia w polskich uczelniach a przygotowanie dydaktyczne nauczycieli akademickich

Głównym problemem podnoszonym ostatnio w dyskusjach o edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia jest jej jakość. Powszechna jest przy tym opinia, że w polskiej nauce i szkolnictwie wyższym ostatnie ćwierćwiecze przyniosło zauważalny regres. Był on spowodowany z jednej strony nieuniknionymi kłopotami organizacyjnymi związanymi z jego umiędzynarodowieniem oraz poddaniem wpływom rynku, z drugiej zaś wybuchową mieszanką, jaką jest połączenie niskich nakładów na te dziedziny życia społecznego

21 K. Biedrzycki i in., *Raport o stanie edukacji 2012...*, op. cit., s. 8.

22 *Rocznik statystyczny...*, op. cit., s. 340.

23 E. Bartnik i in., *Raport...*, op. cit., s. 71.

24 *Rocznik statystyczny...*, op. cit., s. 322.

25 *Ibidem*.

26 M. Kłobuszewska i in., *Analiza...*, op. cit. s. 34.

z olbrzymim wzrostem liczby studentów (znacznie szybszym niż wzrost PKB). W ostatnich latach problemy finansowe uczelni jeszcze wzrosły, co wiąże się ze zmniejszaniem się liczby studentów. Mniejsze są przez to zarówno dotacja państwowa na kształcenie (w roku 2011 stanowiąca w uczelniach publicznych 71,4% przychodów z działalności dydaktycznej — realnie o 3,4% mniej niż rok wcześniej²⁷), jak i wpływy z czesnego (w roku 2010 stanowiące 86,6% przychodów uczelni, a w roku 2011 — 85,1%; realnie o 9,1% mniej²⁸).

Choć liczba uczelni, kierunków studiów i studentów wzrosła w ostatnich latach w Polsce lawinowo, to trudno mówić o efektywności szkolnictwa wyższego. W raporcie *Polska 2030* podkreśla się, że: „polski boom edukacyjny ma charakter głównie ilościowy”²⁹. Przyczyniły się do niego w dużym stopniu szkoły niepubliczne oraz wzrost liczby studiujących w trybie niestacjonarnym; ci ostatni stanowili ponad połowę ogółu studiujących, a w uczelniach niepublicznych — nawet 80%³⁰ (jednak w roku 2011 proporcja ta zaczęła się odwracać³¹). Liczba godzin zajęć audytoryjnych na studiach niestacjonarnych może stanowić (i zwykle nie jest to więcej) 60% liczby godzin zajęć prowadzonych na studiach dziennych, co rodzi obawy o pełną realizację programów studiów³². Warto w tym miejscu przypomnieć całkiem już chyba zapomniane propozycje wydłużenia czasu studiów lub prowadzenia zajęć w wakacje w celu zwiększenia liczby godzin zajęć na studiach stacjonarnych, które pojawiły się przed kilkoma laty. Efektywność studiów niestacjonarnych i jakość sporej części ich absolwentów budzi więc czasami uzasadnione wątpliwości. Słusznie zatem w kontekście rozważań kształcenia akademickiego zauważa Czesław Plewka, że: „aspekt ekonomiczny nie może być wyłącznym czy też nadrzędnym kryterium oceny efektywności”³³.

27 *Ibidem*, s. 45.

28 *Ibidem*, s. 46.

29 P. Bochniarz i in., *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*, [w:] *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, s. 218. http://www.zdp.kprm.gov.pl/userfiles/PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (pobrano: 20.05.2011).

30 E. Bartnik i in., *Raport...*, *op. cit.*, s. 69.

31 M. Kłobuszewska i in., *Analiza...*, *op. cit.* s. 31.

32 E. Bartnik i in., *Raport...*, *op. cit.*, s. 69.

33 Cz. Plewka, *Efekty czy efektywność kształcenia w szkole wyższej?*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 27.

W tej sytuacji wątpliwości mogą budzić forsowane w ostatnich latach próby kształcenia na odległość — zwłaszcza w krajach takich jak Polska, gdzie każdy potencjalny student ma do najbliższej uczelni co najwyżej kilkadziesiąt kilometrów. Przykładem takich działań jest tegoroczna, ogólnoeuropejska inicjatywa 11 państw, które przy wsparciu Komisji Europejskiej, zamierzają wprowadzić otwarte, masowe kursy uniwersyteckie (ang. *massive open online courses* — MOOC); obecnie przygotowane zostało 40 bezpłatnych kursów z różnych dziedzin nauki, oferowanych w 12 językach. Szeroka, wysokiej jakości oferta edukacyjna MOOC, dostępna w Internecie on-line, ma umożliwić studiowanie bez konieczności wychodzenia z domu³⁴. Wydaje się jednak, że kursy te mogą być interesującym uzupełnieniem bardziej tradycyjnych zajęć prowadzonych w uczelniach, ponieważ możliwość bezpośredniego kontaktu z wykładowcą jest trudna do przecenienia. Wiele zajęć musi być też prowadzonych w trybie audytoryjnym (konwersatoria, warsztaty, laboratoria itp.), a pozostaje jeszcze problem weryfikowania wiedzy posiadanej przez studenta. Studia wreszcie, to nie tylko przyswajanie i systematyzacja zdobytej wiedzy, to również pogłębiony rozwój duchowy, uczenie się współżycia i współpracy w grupie, wymiany opinii i doświadczeń, możliwość pełniejszego obcowania ze światem kultury.

Trzeba jednak przyznać, że obniżenie poziomu nauczania dotyczy nie tylko studiów niestacjonarnych. I tak, na przykład, badania wykazały, że polscy studenci pedagogiki, specjalności kształcenie wczesnoszkolne mają umiejętności matematyczne i kompetencje dydaktyczne w tym zakresie najniższe spośród studentów wszystkich badanych państw. Przyczyny tego leżą po stronie szkół niższego szczebla i długiej nieobecności obowiązkowej matematyki na maturze, ale też niskich wymagań (lub ich braku) wobec kandydatów na studia i zbyt płytkiego kształcenia w tym zakresie już w trakcie studiów. Zdecydowanie lepsze wyniki, powyżej średniej dla badanych krajów uzyskali studenci matematyki, ale głównie dzięki umiejętności rozwiązywania zadań typowych, schematycznych³⁵.

Żeby jednak nie popadać w skrajne czarnowidztwo trzeba też nadmienić, że w wielu dyscyplinach naukowych na polskich uczelniach kształcenie jest prowadzone na najwyższym światowym poziomie. Wskazują na to m.in.

34 http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/23617901eb44c083f77e-92ce040ff124.pdf. (dostęp: 29.08.2013).

35 E. Bartnik i in., *Raport..., op. cit.*, s. 157–158.

dane zamieszczone w *Rankingu doskonałości* publikowanym przez tygodnik „Die Zeit”, a tworzonym przez niemieckie Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), który ocenia programy studiów. W zestawieniu tym wymienianych jest znacznie więcej polskich uczelni niż w rankingach dotyczących poziomu naukowego. Aż cztery uczelnie zostały uznane za wybitne, są to: Uniwersytet Jagielloński (UJ), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) i Uniwersytet Wrocławski (UWr) — wszystkie w dziedzinie chemii, a Uniwersytet Warszawski (UW) — w dziedzinie chemii i fizyki³⁶.

Poprawa jakości kształcenia w olbrzymim stopniu związana jest z pracą nauczycieli akademickich³⁷. Jednak po roku 1990 większość szkół wyższych zrezygnowała ze wszystkich niemal form przygotowania i doskonalenia pedagogicznego, co miało duże znaczenie dla poziomu prowadzonych w nich zajęć dydaktycznych³⁸. Władze większości uczelni nie wymagają od pracowników naukowo-dydaktycznych posiadania wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki dorosłych, a przy ich zatrudnianiu bierze się pod uwagę tylko kryterium kwalifikacji formalnych³⁹. Stworzyło to możliwość prowadzenia zajęć przez pracowników faktycznie do tego nie przygotowanych pod względem pedagogicznym i dydaktycznym⁴⁰.

Poprawa jakości kształcenia jest głównym kierunkiem rozwoju szkolnictwa wyższego w pracach Komisji Europejskiej związanych z modernizacją tego systemu. W komunikacie grupy ekspertów powołanej przez komisarza ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży, Androurllę Vassiliou, zwraca się uwagę, że niektóre uczelnie — nadmiernie skupiając się na prowadzeniu badań naukowych — nie przykładają należytej wagi do jakości kształcenia. A przecież „jakość nauczania w naszych systemach szkolnictwa wyższego

36 M. Dybaś i in., *Szkolnictwo wyższe*, op. cit., s. 159.

37 K. Denek, *Projektowanie poprawy jakości kształcenia w szkole wyższej i jej uwarunkowania*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu — Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz–Konin 2013, s. 26–28.

38 F. Bereźnicki, *Kierunki zmian w dydaktyce szkoły wyższej*, [w:] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2009, s. 18.

39 S. Szałach, *Niektóre słabości uczelni wyższych — głos w dyskusji*, [w:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2010, s. 130.

40 F. Bereźnicki, *Wybrane aspekty efektywności kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 17.

i szkoleń ma kluczowe znaczenie, aby zapewnić studentom właściwy zestaw umiejętności w perspektywie ich rozwoju osobistego i zawodowego⁴¹. Stąd wynika potrzeba nieustannego doskonalenia i aktualizowania umiejętności dydaktycznych, także przez doświadczonych nauczycieli akademickich. Pomocne w tym ma być 16 zaleceń sformułowanych przez Grupę, zawierających rekomendacje dydaktyczne dla pracowników uczelni⁴².

Jakość kształcenia w kontekście zmian w pojmowaniu idei uniwersytetu

W konsekwencji umasowienia szkolnictwa wyższego zatarciu uległa granica pomiędzy szkołą niższą a wyższą. Różnice pomiędzy nimi tak charakteryzuje Bogusław Wolniewicz: „Szkoła niższa nastawia się w swym nauczaniu na przeciętną pojętność ucznia; szkoła wyższa nastawia się na aktualny poziom wiedzy naukowej⁴³. O ile szkoła niższa „jest w swej dydaktyce opiekuńcza⁴⁴, to szkoła wyższa nastawia się „na przekaz aktualnego poziomu wiedzy naukowej⁴⁵. Dlatego istotne dla funkcjonowania uczelni i poziomu prowadzonej w niej dydaktyki jest specjalizowanie się przez nią w określonych dziedzinach badań naukowych, odnoszonych do poziomu światowego. Pozwala to nauczycielom akademickim stawać się twórcami autorskich programów nauczania przedmiotów z zakresu uprawianej dziedziny nauki. Jak bowiem pisał Ulrich Schrade: „wartościowe i oryginalne poznawczo w szkole wyższej jest głównie to, co nauczyciel wie i rozumie na podstawie własnych badań i przemyśleń, a nie na podstawie przestudiowania jednego lub kilku podręczników⁴⁶, dodając jednak uwagę, że nie odnosi się to do przedmiotów podstawowych.

Praktyka akademicka nie potwierdza tezy, że tylko dobry naukowiec może być dobrym dydaktykiem⁴⁷. Jednak nauczyciel akademicki musi być

41 http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a-74d4a38.pdf (dostęp: 29.08.2013).

42 *Ibidem*.

43 B. Wolniewicz, *Z pedagogiki ogólnej*, [w:] *Dydaktyka szkoły wyższej*, red. U. Schrade, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, s. 10.

44 *Ibidem*, s. 10.

45 *Ibidem*, s. 11.

46 U. Schrade, *Dydaktyka szkoły wyższej*, [w:] *Dydaktyka szkoły wyższej*, op. cit., s. 45.

47 F. Bereźnicki, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, [w:] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2009, s. 123.

refleksyjnym, twórczym profesjonalistą⁴⁸, a uczelnia kształcąca nauczycieli — ściśle związana z praktyką szkolną⁴⁹. Zgodzić się należy z Kazimierzem M. Czarneckim, że: „wysoki poziom aktywności twórczej (intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej) nauczycieli akademickich winien być podstawą pracy naukowo-dydaktycznej ze studentami, jako szczególny wzorzec do twórczego samokształcenia, samorozwoju i samodoskonalenia studentów”⁵⁰.

Na pierwszych latach studiów można sobie wyobrazić znakomitych dydaktyków, którzy nie prowadzą badań naukowych, ale nieustannie poszerzają i pogłębiają swą wiedzę, systematycznie śledzą literaturę naukową i specjalistyczną ze swej dziedziny (choć brak działalności naukowej jest tu czynnikiem demotywującym). Na starszych jednak latach, na studiach II, a szczególnie III stopnia, prowadzenie zajęć dydaktycznych na wysokim poziomie przez osoby nieuczestniczące w działalności naukowej jest mało prawdopodobne.

Dziś jednak, pisze Kazimierz Wenta, „nauczyciele akademicy coraz częściej stają się przekąźnikami wiedzy nabytej, rzadziej przez nich samych wytworzonej (...)”⁵¹. W większości uczelni w nikłym stopniu realizowana jest socjokulturowa koncepcja edukacji akademickiej, zakładająca, że: „proces studiowania zmierza do opanowania naukowej metody poznania”⁵². Równocześnie dominująca dziś praktyka akademicka zdecydowanie preferuje rozwój naukowy pracowników i uczelni, wskutek czego utworzone przez kilkunastoma laty wyższe szkoły zawodowe pręcej czy później zaczynają przejawiać ambicje akademickie, dążąc do tworzenia u siebie studiów II stopnia. W Polsce szybko jednak postępuje różnicowanie szkół wyższych, m.in. na podstawie kompleksowej oceny jakości działalności naukowej wyróżniane są Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące (KNOW)⁵³. Ich tworzenie być może sprowadzi się do innego niż dotychczas sposobu podziału środków finansowych, przy zachowaniu ich niewielkiej puli, ale może też doprowadzić do

48 *Ibidem*, s. 22.

49 F. Bereźnicki, *Nauczyciele akademicy wobec przemian edukacyjnych*, [w:] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki...*, *op. cit.*, s. 25.

50 K.M. Czarnecki, *Różnice indywidualne studentów jako problem pedagogiczny nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012, s. 93.

51 K. Wenta, *Defekty kształcenia akademickiego w dyskusji nad pedagogiką szkoły wyższej ze strony teorii chaosu*, [w:] *Uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 47.

52 D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 122.

53 *Krajowy Naukowy Ośrodek Wiodący*, <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/inicjatywy/krajowe-naukowe-osrodki-wiodace/> (dostęp: 13.10.2012).

wyodrębnienia grupy uczelni, dla których najważniejsze są badania naukowe prowadzone na światowym poziomie. Zapewne wyodrębnią się też szkoły wyższe o charakterze zawodowym, gdzie pierwszorzędne znaczenie będzie miała dydaktyka. Być może, do poprawy jakości kształcenia przyczynią się również — o ile nie będą one kolejną biurokratyczną pozoracją⁵⁴ — wdrażane obecnie Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego⁵⁵.

Szkoła wyższa jest zawsze instytucją na miarę swych czasów, mocno związaną z pojmowaniem rozwoju społecznego. Dlatego podsumowując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że polska szkoła wyższa przestała być szkołą elitarną. Nie poszła jednak drogą skandynawską, gdzie edukacja akademicka jest środkiem wyrównywania szans i nierówności społecznych. Wydaje się, że powtarza raczej drogę przebytą wcześniej przez wiele uniwersytetów amerykańskich⁵⁶. Kierując się wskazaniem utylitaryzmu rynkowego efektywnie przystosowywały się one do zmieniającego się świata, równocześnie jednak ulegając wewnętrznej erozji⁵⁷.

W wielu państwach, również w Polsce obserwuje się dziś odchodzenie od tradycyjnego modelu uniwersytetu, zakładającego jedność badań naukowych i kształcenia. Uniwersytetu, w którym nauczyciel akademicki jest nie tylko specjalistą w danej dyscyplinie naukowej czy wąsko wyspecjalizowanym dydaktykiem, ale też twórcą i weryfikatorem nauki, prowadzącym badania naukowe. Według Sergiusza Hessena, uczelnia taka nie jest: „po prostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej jest także wyższą szkołą naukową. Zadanie wykładowego na uniwersytecie polega nie na tym, żeby uczyć, lecz na tym, by pracować w swojej nauce, w której może kształcić

54 Por.: Cz. Plewka, *Krajowe Ramy Kwalifikacji jako instrumentarium w procesie dążenia do nieustannej poprawy jakości kształcenia czy biurokratyczna pozoracja?*, [w:] *Ewaluacja i innowacje...*, *op. cit.*, s. 125–134.

55 Por.: E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, [w:] K. Biedrzycki i in., *Raport o stanie edukacji 2012*, *op. cit.*, s. 165–196; Z. Jasiński, *Ocenianie efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym jako element wdrażanych Krajowych Ram Kwalifikacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje...*, *op. cit.*, s. 45–58.

56 Por. K. Musiał, *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Wyd. Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013, ISBN 978–83–7453–115–3.

57 J. Gutorow, *Idea uniwersytetu (II)*, „Indeks” 2000–2001, nr 1 (23), s. 36.

tylko w miarę swej pracy badawczej. On nie *naucza* swojego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swoje poglądy naukowe (...)”⁵⁸.

Podobnie ujmował to zagadnienie wybitny polski filozof Tadeusz Czeżowski, który pisał: „Naczelnym zadaniem struktury uniwersyteckiej jest podwójna rola uniwersytetu jako instytucji badawczej i szkoły zawodowej, przygotowującej do zawodów tak zwanych akademickich, to jest wymagających władania metodą naukową”⁵⁹. Obserwując polskie umasowione szkolnictwo wyższe, nasuwa się uwaga, że studiami uniwersyteckimi stają się w istocie dopiero studia doktoranckie (choć i na ich poziom, a zwłaszcza efektywność narzeka się).

Związek dydaktyki z prowadzeniem badań naukowych został również podkreślony w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym*. W artykule 13, p. 1 wymienione zostały podstawowe zadania uczelni. Zapisano tam, że — obok m.in. kształcenia i wychowywania studentów — należy do nich również „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych”, a także „kształcenie i promowanie kadr naukowych”⁶⁰.

Uniwersytety są postrzegane jako instytucje stosunkowo konserwatywne — zarówno w kontekście celów ich funkcjonowania, jak i środków osiągnięcia tych celów. Pod wpływem zmian społecznych i ekonomicznych we współczesnym świecie zmienia się również cały system szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo to staje się bardziej otwarte na potrzeby społeczne, dąży do ściślejszego powiązania teorii z praktyką, gromadzonej i tworzonej wiedzy z jej zastosowaniem⁶¹. Tradycyjny uniwersytet humboldtowski przegrywa dzisiaj z pragmatycznym modelem amerykańskim, choć ten ostatni przeżywa wyraźny kryzys, wynikający z oparcia go na zasadach liberalnych. Skrajny utylitaryzm tego modelu prowadzi do erozji i dezintegracji, rozumianej nie tyle jako rozpad instytucji, ale jako upadek idei towarzyszącej od niemal już tysiąclecia powstawaniu i działalności uniwersytetów⁶². Obecnie uniwersytet „z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyrażnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy. Tradycyjne wartości uniwersyteckie są wypierane przez reguły gry rynkowej”⁶³.

58 S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1977, s. 378.

59 Cyt. za: U. Schrader, *Dydaktyka szkoły wyższej*, *op. cit.*, s. 46–47.

60 *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, *op. cit.*

61 S. Săveanu, F. Ștefănescu, *Academic Perception...*, *op. cit.*, s. 96.

62 J. Gutorow, *Idea uniwersytetu (II)*, *op. cit.*, s. 35.

63 M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 11.

Również w Polsce uniwersytet tradycyjny przegrywa z przybierającym charakter ideologii, a panującym już od ćwierćwiecza neoliberalizmem, głoszącym konieczność niczym nieskrępowanej i wszechogarniającej gospodarki rynkowej. Miałaby ona dotyczyć również komercjalizacji nauki, konkurencyjnej walki uczelni i realizacji doraźnych oczekiwań studentów oraz pracodawców w zakresie kształcenia wąskich kompetencji niezbędnych na rynku pracy⁶⁴. W tej sytuacji „reforma uniwersytetu jest elementem ustanawiania neoliberalnego ładu”⁶⁵. Wykształcenie inne niż techniczne czy czysto zawodowe zaczyna być uważane za zbędny a kosztowny balast. Zarówno studenci, jak i same uczelnie często zdają się stosować do koncepcji kredencjalizmu, zgodnie z którą na rynku pracy większe znaczenie ma sam fakt posiadania dyplomu, niż wiedza i kompetencje, które ten dyplom miałby gwarantować⁶⁶.

Prawdą jest, że jeszcze do niedawna dyplom wyższej uczelni dawał większą nadzieję na znalezienie pracy — w roku 2011 pracowało 85% osób z wyższym wykształceniem wobec 60–70% dla pozostałych grup zawodowych czy nawet 40% w przypadku wykształcenia co najwyżej gimnazjalnego⁶⁷. Także stopa bezrobocia dla absolwentów uczelni jest wciąż najniższa wśród wszystkich grup społecznych i wynosi 4,5%. Jednak liczba bezrobotnych z wykształceniem wyższym w roku 2011 po raz pierwszy przekroczyła liczbę bezrobotnych mających wykształcenie co najwyżej gimnazjalne⁶⁸. Równocześnie „nastawienie na wąsko zdefiniowane kształcenie zawodowe i/albo uzyskanie (jakiegokolwiek) dyplomu niesie też poważne zagrożenie dla misji uczelni, którą jest odkrywanie prawdy poprzez prowadzenie spektrum badań oraz upowszechniania zaawansowanej wiedzy i krytycznego rozumienia teorii i zasad rozwiązywania nieprzewidywalnych problemów”⁶⁹.

Prowadzona od kilku lat reforma polskiego systemu szkolnictwa wyższego ma charakter zdecydowanie odgórnny. Nawiązuje ona wyraźnie do amerykańskiego modelu uniwersytetu, który traktowany jest jako niemal doskonały — pomimo

64 D. Ciechanowska, *Wprowadzenie*, [w:] *Uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 7.

65 O. Szwabowski, *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, [w:] *Fabryki dyplomów...*, *op. cit.*, s. 101.

66 D. Ciechanowska, *Studiowanie jako przekraczanie ograniczeń habitusu wyniki z dążeń emancypacyjnych*, [w:] *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów*, red. D. Ciechanowska, Wyd. volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2012, s. 123.

67 M. Kłobuszewska i in., *Analiza...*, *op. cit.* s. 65.

68 K. Biedrzycki i in., *Raport o stanie edukacji 2012*, *op. cit.*, s. 8.

69 M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów...*, *op. cit.*, s. 39.

całkowicie odmiennej tradycji, dotyczącej zarówno pojmowania roli uniwersytetu, jak i jego udziału w życiu społecznym i związków z gospodarką narodową. Nie spotyka się to z należyтым sprzeciwem społeczności naukowej, przez co „uniwersytet rezygnuje z autonomii na rzecz zapewnienia sobie bezpieczeństwa”⁷⁰. Wpływ tych działań na jakość kształcenia jest dziś trudny do przewidzenia.

Pozycja polskiej nauki w światowych rankingach

Reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego towarzyszy dążenie do poprawienia pozycji polskich uczelni w globalnych rankingach dotyczących przede wszystkim poziomu uprawianej w nich nauki. Reformom tym przeciwdziałają jednak problemy związane z transformacją ustrojową, umiędzynarodowieniem polskiej nauki i umasowieniem edukacji na poziomie wyższym. Dotyczą one w zasadzie całego szkolnictwa wyższego. W światowych rankingach nawet najlepsze polskie uczelnie plasują się na odległych miejscach, choć niektóre wydziały lub instytuty są znacznie wyżej oceniane w zestawieniach branżowych. Podobne rankingi od kilku lat opracowują też niektóre polskie tygodniki („Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”), a dziennik „Rzeczpospolita” publikuje coroczny raport sporządzany przez Fundację Edukacyjną Perspektywy. Poniżej — za *Raportem o stanie edukacji 2011*⁷¹ — przedstawiono krótko niektóre ze światowych rankingów, przytaczając też podane w *Raporcie...* pozycje polskich uczelni w tych zestawieniach.

Najstarszym, najbardziej znanym i najczęściej przytaczanym zestawieniem globalnym jest *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), zwany potocznie rankingiem szanghajskim. Ocenia on wyłącznie pozycję naukową uczelni, zestawiając je na liście liczącej około 500 jednostek. Krytykowany jest za preferowanie wielkich uczelni, nauk przyrodniczych i ścisłych, a przy tym wyników naukowych publikowanych w języku angielskim. W tym rankingu żadna z polskich uczelni nie występuje w zestawieniu 2011 TOP 100, natomiast dwie z nich — Uniwersytet Warszawski (UW) i Uniwersytet Jagielloński (UJ) — znalazły się na liście 2011 TOP 500, zajmując miejsca w czwartej setce uczelni. Podobne pozycje (UJ — 336, UW — 445) zajęły te uczelnie w zbliżonym do szanghajskiego tzw. rankingu tajwańskim (HEEACT)⁷².

70 M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie*, [w:] *Fabryki dyplomów...*, *op. cit.*, s. 17.

71 M. Dybaś i in., *Szkolnictwo wyższe*, *op. cit.*, s. 158–160.

72 *Ibidem*, s. 158–159.

Nieco wyższe miejsca (od 301 do 350) wspomniane uniwersytety zajmują w mającym bardziej zrównoważoną metodologię (uwzględniająca m.in. osiągnięcia dydaktyczne i wskaźniki opinii) rankingu *The Time Higher Education Supplement* (THES) 2011/2012, prowadzonym przez posiadacza bazy bibliometrycznej Web of Science — firmę Thomson Reuters. W zestawieniu *QS World University Rankings* 2011/12 na miejscu 393 wymienia się UJ, na pozycjach 401–450 — UW, a ponadto Politechnikę Warszawską (PW, 551–600) i Uniwersytet Łódzki (UŁ, 601+). W coraz bardziej powszechnym rankingu Webometric, który za miarę jakości uczelni przyjmuje liczbę poważnych odniesień (tzw. linków) do stron danej instytucji, najwyżej z polskich uczelni znalazły się UJ (376), UW (474), Politechnika Wrocławska (PWr, 497), Akademia Górniczo-Hutnicza (AGH, 526), Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM, 567), Uniwersytet Wrocławski (UWr, 582), Politechnika Warszawska (PW, 604), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK, 729) oraz Politechnika Gdańska (PG, 779)⁷³.

Miejsce i znaczenie polskiej dydaktyki w nauce światowej

Wszystkie te wyżej przedstawione problemy nie ominęły również zdecydowanie masowych, prowadzonych na ponad 120 uczelniach, kierunków pedagogicznych. Przez lata znajdowały się one na trzecim miejscu pod względem liczby kształconych studentów (12,0%), po kierunkach ekonomiczno-administracyjnych (23,0%) i społecznych (13,9%)⁷⁴, wyprzedzając w roku 2011/12 te ostatnie⁷⁵. Z powodu m.in. nadmiernych obciążeń dydaktycznych i wieloletowości pracowników naukowo-dydaktycznych, a także braku środków finansowych polska pedagogika stała się nauką lokalną, zajmując niską pozycję w światowym rankingu naukowym. Świadczą o tym — przy wszystkich znanych zastrzeżeniach wobec tej metody — wskaźniki bibliometryczne. Ich zestawienie, obejmujące nauki humanistyczne i społeczne z 45 państw, sporządzono na zamówienie Biura Promocji Nauki — stacji PAN w Brukseli⁷⁶. W gronie tych 37 państw, w tym Polska, to członkowie Organizacji Współpracy

73 *Ibidem.*

74 *Ibidem.*

75 *Rocznik statystyczny..., op. cit.*

76 A. Olechnicka, A. Płoszaj, *Pozycja polskich nauk społecznych i humanistycznych na arenie międzynarodowej. Opracowanie na podstawie baz Web of Science, Scopus i Cordis*, Warszawa 2011, s. 4, www.polsca.be/stat/human.pdf (dostęp 23.08.2012).

Gospodarczej i Rozwoju (OECD). W celu porównania, stworzenia lepszego punktu odniesienia, uwzględniono też 8 państw spoza OECD (Białoruś, Bułgaria, Chiny, Litwa, Łotwa, Rosja, Rumunia, Ukraina).

Wybrane wskaźniki bibliometryczne, dotyczące nauk o edukacji (*Education & Educational Research* — odpowiednika badań w zakresie dydaktyki szkolnej) w latach 2001–2003 i 2001–2009⁷⁷, otrzymane w wyniku przeszukania bazy *Web of Science*, zestawiono w tabeli 1. Oprócz Polski uwzględniono w niej dwa państwa o najwyższych wskaźnikach — jedno z grupy OECD, drugie spoza niej, jak również sąsiadujące z naszym krajem i znajdujące się na zbliżonym poziomie rozwoju (choć przeznaczające na naukę relatywnie znacznie większe niż Polska środki), a przez to bardzo nas interesujące Czechy i Słowację.

Tabela 1. Wybrane dane bibliometryczne z bazy *Web of Science* dotyczące nauk o edukacji

Wskaźnik	2001–2003					2001–2009				
	Polska	Czechy	Słowacja	OECD max*	Spoza OECD max**	Polska	Czechy	Słowacja	OECD max*	Spoza OECD max**
Liczba artykułów /100 tys. miesz.	0,01	0,08	0,02	Szkocja 4,90	Litwa 0,36	0,15	0,21	0,29	Szkocja 5,67	Litwa 0,36
Średnia liczba cytowań jednego artykułu	4,4	1,8	0,0	Chile 22,2	Bułgaria 18,5	4,2	3,6	5,5	Holandia 9,9	Litwa 6,9
Indeks Hirscha	3	2	0	USA 73	Chiny 24	7	5	6	USA 63	Chiny 11

* Kraj o najwyższym wskaźniku należący do OECD

** Kraj o najwyższym wskaźniku spoza OECD

Źródło — opracowanie własne na podstawie: A. Olechnicka, A. Płoszaj, *Pozycja polskich nauk społecznych i humanistycznych na arenie międzynarodowej. Opracowanie na podstawie baz Web of Science, Scopus i Cordis*, Warszawa 2011, s. 40–46. www.polsca.be/stat/human.pdf

Pod względem liczby artykułów na 100 tys. mieszkańców, opublikowanych w latach 2001–2003, Polska ze wskaźnikiem 0,01 (zaledwie cztery artykuły z Polski z zakresu nauk o edukacji w okresie trzech lat!) podzieliła z Ukrainą przedostatnie miejsce w gronie 45 państw, wyprzedzając Rumunię.

77 Według stanu z grudnia 2011 r.

Przodująca w rankingu Szkocja miała wskaźnik 4,90, najlepsza zaś wśród państw spoza OECD Rosja — 0,11. Słowacja miała ten wskaźnik zbliżony do Polski, Czechy — nieco wyższy. W następnych latach udział polskich nauk o edukacji w obiegu światowym wzrastał. Za okres 2001–2009 Polska uzyskała wskaźnik 0,15, zajmując 11 miejsce od końca wśród 45 państw — nadal za Czechami (0,21) i za Słowacją (0,29). W dalszym ciągu w rankingu tym przodowała Szkocja (5,67), a wśród państw spoza OECD — Litwa (0,36).

Średnia liczba cytowań jednego artykułu w latach 2001–2003 wynosiła dla Polski 4,4, co dawało nam 8 miejsce od końca, i tak lepsze niż Słowacji (0,0) i Czechom (1,8). Stawkę otwierało Chile (22,2), a spoza państw OECD — Bułgaria (18,5). Wskazuje to na potrzebę ostrożności przy posługiwaniu się tego rodzaju wskaźnikami: liczba publikacji na 100 tys. mieszkańców i dla Chile, i dla Bułgarii wynosiła 0,03, czyli w czasopiśmie notowanych w WoS publikowano niewiele, ale opublikowane artykuły były często cytowane. Średni wskaźnik dla Polski za lata 2001–2009 zmniejszył się do 4,2, ale nasza pozycja w rankingu poprawiła się (29 miejsce — 16 od końca). Znacznie zwiększyły się natomiast wskaźniki dla Słowacji (5,5) i Czech (3,6), choć dla przodującej w rankingu Holandii współczynnik ten był wyraźnie większy (9,9), podobnie jak dla otwierającej listę państw spoza OECD Litwy (6,9).

Wskaźnikiem uwzględniającym równocześnie ilość publikacji i liczbę cytowania jest indeks Hirscha (h), określany „liczbą artykułów, które uzyskały liczbę cytowań równą lub większą od h . Wskaźnik ten ilustruje zdolność naukowca (także grupy naukowców, instytutu lub kraju) do systematycznego publikowania prac, które są dobrze cytowane”⁷⁸. Przykładowo, współczynnik Hirscha równy 15 w przypadku konkretnego naukowca oznacza, że 15 spośród jego opublikowanych prac było cytowanych co najmniej 15 razy.

Dla Polski za lata 2001–2003 współczynnik Hirscha wyniósł 3, co dało nam 11 miejsce od końca, ale przed Słowacją ($h = 0$) i Czechami ($h = 2$). W rankingu prowadziły Stany Zjednoczone ($h = 73$) przed Anglią ($h = 41$), Australią ($h = 38$), Holandią ($h = 31$) i Kanadą ($h = 29$). Wskazuje to — niezależnie od wysokiego poziomu nauki w tych państwach — na uprzywilejowanie krajów anglojęzycznych (także w Holandii język angielski jest bardzo popularny). Wśród państw spoza OECD na pierwszym miejscu znalazły się Chiny ($h = 24$), daleko przed Rosją ($h = 8$)⁷⁹. Analiza dłuższego przedziału czasowego, obejm-

78 A. Olechnicka, A. Płoszaj, *op. cit.*, s. 46.

79 *Ibidem*, s. 42.

mującego lata 2001–2009 pokazuje znaczny wzrost indeksu Hirscha dla Polski ($h = 7$, co jednak daje naszemu państwu dopiero 29 miejsce w rankingu), ale także dla Czech ($h = 5$) i dla Słowacji ($h = 6$). Zmniejszył się natomiast indeks h dla USA ($h = 63$) i dla Chin ($h = 11$).

Zwraca się też uwagę, że dla ponad 18 tysięcy polskich naukowców ze wszystkich dziedzin i dyscyplin nauki, którzy ubiegali się o granty Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa wyższego w latach 2006–2008, w domyśle — tych najlepszych, najbardziej zdeterminowanych — średnia wartość h wynosiła tylko 3,6. Gorzej było w przypadku nauk humanistycznych i społecznych (a nawet technicznych!), gdzie wartości indeksu Hirscha zawierały się w przedziale od jednego do trzech⁸⁰.

Te ogólne tendencje potwierdzają dane publikowane przez hiszpański prestiżowy ośrodek badań naukometrycznych SCImago Lab. W rankingu za lata 1996–2010, w dziedzinie nauk społecznych (*subject area: Social Sciences*), w zakresie „edukacja” (*subject category: Education*), polscy naukowcy zajęli 44 miejsce wśród 166 państw znajdujących się na liście, publikując 152 dokumenty. Traktując nieco żartobliwie podobne zestawienia statystyczne, można powiedzieć, że publikowaliśmy średnio 10 prac rocznie, albo — przyjmując, że mamy 120 uczelni prowadzących studia pedagogiczne — na każdą z nich przypadało w ciągu roku 0,08 publikacji, czyli niewiele więcej niż jedna publikacja za całe badane 15 lat. Spośród tych dokumentów cytowanych było 146, ale zaledwie 248 razy, a po odrzuceniu autocytowań — 215 razy⁸¹.

Znaczenie wskaźników naukometrycznych przy ocenie dorobku nauk humanistycznych

Wykorzystaniu wskaźników bibliometrycznych do oceny dorobku naukowego reprezentantów nauk humanistycznych sprzeciwia się m.in. Bogusław Śliwerski. W komentarzach do swojego artykułu pisze, że do 30 września 2013 r. wskaźniki te nie muszą być uwzględniane np. przy awansach naukowych pedagogów. Podkreśla, że: „pedagodzy (...) powinni pisać po polsku

80 G. Gorzelak, *Reprodukcjamiernoty. Małocytowań polskich uczonych*, „Polityka.pl — Nauka”, 26.09.2012; <http://www.polityka.pl/nauka/technika/1530095,1,mało-cytowan-polskich-uczonych.read?backTo=http://www.polityka.pl/nauka/technika/1531207,1,sytuacja-polskiej-humanistyki.read> (dostęp 13.10.2013).

81 SCImago (2012), *SJR — SCImago Journal & Country Rank*, http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=3300&category=3304®ion=all&year=all&order=it&min=0&min_type=it (dostęp 17.10.2012).

i publikować w języku ojczystym, gdyż problematyka wychowania i kształcenia ma służyć polskiemu społeczeństwu, polskiej edukacji i rodzinom mieszkającym w Polsce”⁸².

Konieczne wydaje się tu rozróżnienie działalności edukacyjnej i popularyzatorskiej, gdzie publikować należy w zasadzie niemal wyłącznie w języku ojczystym, od pracy naukowej. Ale i ocena poziomu naukowego humanistyki, zwłaszcza polskiej humanistyki, na podstawie tylko liczby publikacji rejestrowanych w „zachodnim” obiegu naukowym oraz wskaźników cytowań, nie jest słuszna. Nie oznacza to jednak pełnej zgody na stwierdzenie B. Śliwerskiego, które można też przecież odnieść do pozostałych dyscyplin nauki. Zgoda, uzyskanie wymiaru ponadlokalnego utrudnia polskiej humanistyce fakt, że język polski ani nie należy do wielkich języków literatury światowej, ani nie jest zaliczany do „języków konferencyjnych”. Sytuację pogarsza specyfika działalności naukowej humanistów, którzy często zajmują się problemami narodowymi, wypowiadając się nie tyle w artykułach naukowych, co w książkach, które nie są odnotowywane w internetowych bazach danych⁸³. Mamy więc wybitnych uczonych — filozofów, socjologów, literaturoznawców czy pedagogów — dla których wskaźnik *h* jest bliski zeru, a którzy wywarli duży wpływ na polską humanistykę lub życie społeczne (zdarza się to nawet w naukach technicznych czy ścisłych).

Nie należy więc przeceniać znaczenia indeksu Hirscha, a tym bardziej nie można go absolutyzować. Musi on być stosowany z rozwagą i niekoniecznie do oceny poszczególnych pracowników (choć znacząco wyższy współczynnik *h* wskazuje jednak na ponadprzeciętny dorobek naukowy danej osoby). Bardziej już indeks ten nadaje się do wykorzystania przy ewaluacji osiągnięć ośrodków naukowych, ale i w tym przypadku premiowane są duże jednostki. Dlatego do ich oceny zaproponowano tzw. zmodyfikowany indeks Hirscha, umożliwiający porównywanie np. uczelni znacznie różniących się wielkością⁸⁴. Tym niemniej, zasada *publish or perish* (publikuj albo giń) niekoniecznie sprzyja utrzymaniu

82 B. Śliwerski, *Banalizacja nauki*, „Forum Akademickie” 2012, nr 4; <http://forumakademickie.pl/fa/2012/04/banalizacja-nauki/> (dostęp 28.09.2012).

83 M. Węcowski, *Mickiewicz kontra Byron, czyli nieznośna lekkość diagnoz*, „Polityka.pl — Nauka”, 10.10.2012, <http://www.polityka.pl/nauka/technika/1531207,1,sytuacja-polskiej-humanistyki.read> (dostęp 13.10.2012).

84 J. Gil, *Nauka peryferyjna czy prowincjonalna? Kłopoty z parametrem Hirscha*, „Polityka.pl — Nauka”, 26.09.2012; <http://www.polityka.pl/nauka/technika/1530815,2,klopoty-z-parametrem-hirsha.read> (dostęp 13.10.2012).

wysokiego poziomu pracy naukowej. Zwłaszcza, gdy wyciąga się wnioski z analizy danych otrzymanych z przeglądarki Google Scholar lub innych, podobnych, która nie pozwalają rozróżnić prac dobrych od bezwartościowych.

Wskaźniki bibliometryczne faktycznie lepiej służą naukom ścisłym i przyrodniczym. Nie przypadkowo na pozycję naukową Polski w międzynarodowych rankingach składa się głównie dorobek siedmiu dyscyplin (astronomia, biologia, chemia, fizyka, inżynieria materiałowa, matematyka i medycyna — 82% całkowitej liczby publikacji i 88% cytowań)⁸⁵. Przy ocenie dorobku nauk humanistycznych bardziej celowe byłoby też wykorzystanie nie *Web of Science*, ale np. *Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)*, a w stosunku do pedagogiki lub dydaktyki — *Education Resources Information Center (ERIC)* oraz *Teacher Reference Center (TRC)*.

Należy też zauważyć zmiany kryteriów oceny dorobku naukowego dokonywane przez MNiSW, w kierunku uwzględniającym odrębność humanistyki i nauk społecznych. Po pierwsze, pomniejszono przewagę publikacji w języku angielskim nad polskojęzycznymi (obecnie relacja ta wynosi 5:4 zamiast dawnej 2:1). Zwiększono również do 40% udział monografii w podlegającym ocenie dorobku publikacyjnym z zakresu nauk humanistycznych i społecznych (wobec 10% w naukach ścisłych i inżynierskich oraz naukach o życiu). Przy ocenie w większym stopniu uwzględniono ponadto publikacje w czasopiśmie zagranicznych niewystępujące na tzw. listach ministerialnych, jak również wskaźniki bibliometryczne *European Reference Index for Humanities (ERIH)*⁸⁶. W powszechnej ocenie, zmiany te są krokiem w dobrym kierunku⁸⁷. Najbardziej istotna jest jednak oryginalność i rzeczywista wartość prac naukowych, walka z przyczynkarstwem, czyli wtórnością tych prac⁸⁸.

Z tych powodów, zastanawiając się nad znaczeniem polskiej dydaktyki, nie należy przesadzać, wygłaszając stwierdzenia o jej prowincjonalności, ani też popaść z tego powodu w kompleksy. Polscy naukowcy zajmują się zagadnieniami

85 R. Kierzek, *Publikowalność naukowa w Polsce*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7–8, s. 59 (59–61).

86 *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym*, <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2012,nr,145/poz,877.html> (dostęp 26.10.2012).

87 E. Dahlig-Turek, *Ocena parametryczna jednostek naukowych 2013*, www.ukn.uw.edu.pl/5.../UKN-Ocena%20Parametryczna%202013.ppt (dostęp 01.10.2012).

88 R. Kolarzowa, *Podkuwanie żaby. Kto czyta prace polskich uczonych?*, „Polityka.pl — Nauka”, 25.10.2012, <http://www.polityka.pl/nauka/1530661,1,kto-czyta-prace-polskich-uczonych.read> (dostęp 13.10.2012).

istotnymi i rozwiązują ważne problemy dydaktyczne, stanowiące przedmiot zainteresowania dydaktyków w całym zachodnim świecie. Owszem, ze względu na naszą historię i położenie geograficzne, niedawny powrót do świata Zachodu, na język wreszcie, polska dydaktyka ma charakter lokalny (przedmiot badań, tradycja badawcza, krąg odbiorców wyników badań, główny język komunikacji)⁸⁹. Tę peryferyjność trzeba jednak przełamywać, publikując wyniki badań dydaktycznych również w językach kongresowych, przede wszystkim zaś w języku angielskim (lub choćby dodając abstrakty w tym języku do artykułów w języku polskim). Doskonałym przykładem dobrych praktyk w tym zakresie może być wydawane na Uniwersytecie Śląskim czasopismo *The New Educational Review*⁹⁰.

Zamiast zakończenia: lokalność, prowincjonalność czy peryferyjność polskiej dydaktyki

Przytoczone w artykule wskaźniki bibliometryczne wskazują na niską rangę polskich nauk o edukacji w światowych zestawieniach. Międzynarodowa pozycja polskiej dydaktyki jest jednak zbliżona do miejsca, jakie w rankingach globalnych zajmują Czechy i Słowacja, przeznaczające relatywnie znacznie większe środki na szkolnictwo wyższe.

Na niską pozycję polskiej dydaktyki w światowych rankingach składa się wiele przyczyn, jednak problemu tego — wbrew neoliberalnym sloganom — nie rozwiąże wyniszczająca konkurencja. Naszej nauce bardziej potrzebna jest dziś współpraca. Konieczne jest szersze jej włączenie do obiegu międzynarodowego. Przepływ informacji czy wiedzy nie może być jednokierunkowy. Polska dydaktyka, tak jak i cała pedagogika, nie mogą jedynie korzystać z osiągnięć naukowych innych państw. Stwierdzenie to wydaje się tym bardziej słuszne, że pedagogika jest nauką nie tylko humanistyczną, ale i społeczną (ostatnio zaś została zaliczona właśnie do obszaru i dziedziny nauk społecznych⁹¹, czemu prof. Śliwowski słusznie się przeciwstawia⁹²).

89 M. Ratajczak, *Nie wszyscy razem i nie wszyscy tak samo*, „Forum Akademickie” 2012, nr 7–8; <http://forumakademickie.pl/fa/2012/07-08/nie-wszyscy-razem-i-nie-wszyscy-tak-samo/> (dostęp 28.08.2012).

90 <http://www.educationalrev.us.edu.pl/editor.htm> (dostęp 10.10.2012).

91 *Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*, http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/15/03/15036/20110823_rozporzadzenie_obszary_wiedzy_08082011.pdf (dostęp 13.10.2012).

92 B. Śliwowski, *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, „Forum Akademickie” 2012, nr 1,

Musimy dążyć do przybliżenia świata polskiego dorobku nauk humanistycznych i społecznych — niezależnie od silnie lokalnego ich charakteru. Należy dostrzec, że od zmiany ustroju społeczno-politycznego minęło już 25 lat, w roku 1999 nasz kraj wstąpił do NATO⁹³, od 2004 roku Polska jest pełnoprawnym państwem Unii Europejskiej⁹⁴, a w 2007 r. strefa Schengen objęła również i Polskę⁹⁵. Znacznie więc wzrosły możliwości zarówno swobodnego poruszania się po Europie, wymiany naukowej, jak też korzystania z różnorodnych europejskich grantów badawczych. Nie można zatem małego udziału Polski w międzynarodowej wymianie myśli naukowej dłużej tłumaczyć naszą złożoną historią (raczej już niskimi nakładami finansowymi).

Polska dydaktyka w świetle przedstawionych danych bibliometrycznych jest nauką lokalną, ale nie peryferyjną, a tym bardziej prowincjonalną. Wydała ona wielu wybitnych uczonych a jej dorobek jest znaczący i znany również poza granicami Polski. Po zmianie ustroju społeczno-politycznego przeżywała jednak dość wyraźny regres. W ostatnich latach widoczne jest jednak wyraźne ożywienie. Dlatego rację ma B. Śliwerski pisząc, iż: „Czas najwyższy pokazać światu, że polska pedagogika jest na najwyższym poziomie...” choć na przesadę zakrawa stwierdzenie: „... a kompleksy w zakresie jakości badań nad edukacją niech leczą sobie u nas Niemcy i Brytyjczycy, a w szczególności Amerykanie”⁹⁶.

Zmiany w sposobie udostępniania świata i promowania osiągnięć naukowych polskich pedagogów, w tym dydaktyków, są konieczne. Powinny one być jednak wprowadzane stopniowo, bez nadmiernego radykalizmu, przy uwzględnieniu naturalnej wymiany pokoleniowej.

<http://www.forumakademickie.pl/fa/2012/01/musimy-wyjsc-z-platonskiej-jaskini> (dostęp 14.10.2012).

93 *Kalendarium przystąpienia Polski do NATO*, <http://www.brukselanato.polemb.net/?document=44> (dostęp 12.10.2012).

94 *Rezolucja prawodawcza Parlamentu Europejskiego w sprawie wniosku Rzeczypospolitej Polskiej o uzyskanie członkostwa w Unii Europejskiej (AA-AFNS 1–6 — C5–0122/2003–2003/0901G(AVC)*, Dz. U. UE z dnia 23.9.2003, http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/12003T/pdf/pl009_l236.pdf (dostęp 13.10.2012).

95 *Polska w Schengen*, <http://www.udsc.gov.pl/Polska,w,Schengen,566.html> (dostęp 12.10.2012).

96 B. Śliwerski, *Musimy..., op. cit.*

Bibliografia

- Bartnik E. i in., *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, red. M. Federowicz i M. Sitek, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, <<http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2011/126-informacje/artypul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html>>.
- Bereźnicki F., *Kierunki zmian w dydaktyce szkoły wyższej*, [w:] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2009, s. 11–19.
- Bereźnicki F., *Nauczyciele akademicy wobec przemian edukacyjnych*, [w:] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2009, s. 21–27.
- Bereźnicki F., *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, [w:] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2009, s. 121–128.
- Bereźnicki F., *Wybrane aspekty efektywności kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 13–18.
- Biedrzycki K. i in., *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, red. M. Federowicz i M. Sitek, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, <<http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012.html>>.
- Bochniarz P. i in., *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*, [w:] *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, s. 204–235, <http://www.zdp.kprm.gov.pl/userfiles/PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf>.
- *Bologna Process — European Higher Education Area*, <<http://www.ehea.info/members.aspx>>.
- Chmielecka E., Kraśniewski A., Marciniak Z., *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, [w:] K. Biedrzycki i in., *Raport o stanie edukacji 2012, Liczą się efekty*, red. M. Federowicz i M. Sitek, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 165–196. <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012.html>.

-
- Ciechanowska D., *Wprowadzenie*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 7–9.
 - Ciechanowska D., *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 111–129.
 - Ciechanowska D., *Studiowanie jako przekraczanie ograniczeń habitusu wynikłe z dążeń emancypacyjnych*, [w:] *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów*, red. D. Ciechanowska, Wyd. volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2012, s. 121–136.
 - Czarnecki K. M., *Różnice indywidualne studentów jako problem pedagogiczny nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012.
 - Czerepaniak-Walczak M., *Wprowadzenie*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 10–26.
 - Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, „Impuls”, Kraków 2013, s. 29–56.
 - Dahlig-Turek E., *Ocena parametryczna jednostek naukowych 2013*, <www.ukn.uw.edu.pl/5.../UKN-Ocena%20Parametryczna%202013.ppt>.
 - Denek K., *Projektowanie poprawy jakości kształcenia w szkole wyższej i jej uwarunkowania*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu — Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz–Konin 2013, s. 25–29.
 - Dybaś M., Dziemianowicz-Bąk A., Krawczyk-Radwan M., Walczak D., *Szkolnictwo wyższe*, [w:] *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, red. M. Federowicz, A. Wojciuk, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 121–168.

-
- Gil J., *Nauka peryferyjna czy prowincjonalna? Kłopoty z parametrem Hirscha*, „Polityka.pl — Nauka”, 26.09.2012, <<http://www.polityka.pl/nauka/technika/1530815,2,klopoty-z-parametrem-hirsha.read>>.
 - Gorzelak G., *Reprodukcja miernoty. Mało cytowań polskich uczonych*, „Polityka.pl — Nauka”, 26.09.2012, <<http://www.polityka.pl/nauka/technika/1530095,1,malo-cytowan-polskich-uczonych.read?back-To=http://www.polityka.pl/nauka/technika/1531207,1,sytuacja-polskiej-humanistyki.read>>.
 - Gutorow J., *Idea uniwersytetu (II)*, „Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego” 2000–2001, nr 1 (23), s. 35–37.
 - Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1977.
 - http://bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/d49b35439a-397a88d65a15084a38465e.pdf.
 - <http://www.educationalrev.us.edu.pl/editor.htm>.
 - <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012/2-uncategorised/733-raport-o-stanie-edukacji-2011.html>.
 - http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/23617901eb-44c083f77e92ce040ff124.pdf.
 - http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f-8600159468d1a74d4a38.pdf.
 - Jasiński Z., *Ocenianie efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym jako element wdrażanych Krajowych Ram Kwalifikacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu — Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz–Konin 2011, s. 45–58.
 - *Kalendarium przystąpienia Polski do NATO*, <<http://www.brukselanato.polemb.net/?document=44>>.
 - Kierzek R., *Publikowalność naukowa w Polsce*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7–8, s. 59–61.
 - Kłobuszewska M., Kobus M., Kopańska A., Rokicka M., Tomasiak M., Siergiejuk M., *Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym*, [w:] K. Biedrzycki i in., *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, red. M. Federowicz i M. Sitek, Wyd. Instytut

Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 15–78, <<http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012.html>>.

- Kolarzowa R., *Podkuwanie żaby. Kto czyta prace polskich uczonych?*, „Polityka. pl — Nauka”, 25.10.2012, <<http://www.polityka.pl/nauka/1530661,1,kto-czyta-prace-polskich-uczonych.read>>.
- *Krajowy Naukowy Ośrodek Wiodący*, <<http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/inicjatywy/krajowe-naukowe-osrodki-wiodace/>>.
- Musiał K., *Uniwersytet na miarę swego czasu, Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Wyd. Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013, ISBN 978–83–7453–115–3.
- Olechnicka A., Płoszaj A., *Pozycja polskich nauk społecznych i humanistycznych na arenie międzynarodowej. Opracowanie na podstawie baz Web of Science, Scopus i Cordis*, Warszawa 2011, <www.polsca.be/stat/human.pdf>.
- Plewka Cz., *Efekty czy efektywność kształcenia w szkole wyższej?* [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 19–41.
- Plewka Cz., *Krajowe Ramy Kwalifikacji jako instrumentarium w procesie dążenia do nieustannej poprawy jakości kształcenia czy biurokratyczna pozoracja?* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu — Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz-Konin 2013, s. 125–134.
- *Polska w Schengen*, <<http://www.udsc.gov.pl/Polska,w,Schengen,566.html>>.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Ratajczak M., *Nie wszyscy razem i nie wszyscy tak samo*, „Forum Akademickie” 2012, nr 7–8; <<http://forumakademickie.pl/fa/2012/07-08/nie-wszyscy-razem-i-nie-wszyscy-tak-samo/>>.
- *Rezolucja prawodawcza Parlamentu Europejskiego w sprawie wniosku Rzeczypospolitej Polskiej o uzyskanie członkostwa w Unii Europejskiej (AA-AFNS 1–6 — C5–0122/2003–2003/0901G(AVC))*,

Dz. U. UE z dnia 23.9.2003; <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/12003T/pdf/pl009_l236.pdf>.

- *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012*, Główny Urząd Statystyczny, Rok LXXII Warszawa, red. H. Dmochowska. <http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/RS_rocznik_statystyczny_rp_2012.pdf>.
- *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym*; <<http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2012,nr,145/poz,877.html>>.
- Săveanu S., Ștefănescu F., *Academic Perception About University Curricula in Bologna System. Case Study at the University of Oradea, Romania*, [w:] *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*, red. G. Pusztai, A. Hatos i T. Ceglédi, Center for Higher Education Research and Development — Hungary, Debreczen 2012, s. 96–113.
- Schrade U., *Dydaktyka szkoły wyższej*, [w:] *Dydaktyka szkoły wyższej*, red. U. Schrade, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, s. 35–76.
- SCImago (2012), SJR — *SCImago Journal & Country Rank*, <http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=3300&category=3304®ion=all&year=all&order=it&min=0&min_type=it>.
- Szałach S., *Niektóre słabości uczelni wyższych — głos w dyskusji*, [w:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2010, s. 129–134.
- Szwabowski O., *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy uniwersitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, „Impuls”, Kraków 2013, s. 79–107.
- Śliwerski B., *Banalizacja nauki*, „Forum Akademickie” 2012, nr 4, <<http://forumakademickie.pl/fa/2012/04/banalizacja-nauki/>>.
- Śliwerski B., *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, „Forum Akademickie” 2012, nr 1, <http://www.forumakademickie.pl/fa/2012/01/musimy-wyjsc-z-platonskiej-jaskini/>.
- *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365; opracowano na podstawie: Dz. U. z 2012 r. poz. 572, poz. 742.

-
- Wenta K., *Defekty kształcenia akademickiego w dyskusji nad pedagogiką szkoły wyższej ze strony teorii chaosu*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, „Pedagogium” Wyd. OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 43–63.
 - Węcowski M., *Mickiewicz kontra Byron, czyli nieznośna lekkość diagnoz*, „Polityka.pl — Nauka”, 10.10.2012, <<http://www.polityka.pl/nauka/technika/1531207,1,sytuacja-polskiej-humanistyki.read>>.
 - Wolniewicz B., *Z pedagogiki ogólnej*, [w:] *Dydaktyka szkoły wyższej*, red. U. Schrade, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, s. 9–34.
 - *Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*, <http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/15/03/15036/20110823_rozporzadzenie_obszary_wiedzy_08082011.pdf>.

Cywilizacyjne wyznaczniki jakości kształcenia akademickiego

Abstract

Determinants of the quality of academic education

The need to recognize the conditions of civilization in the design process of graduate education and its implementation was made the discussion subject of this paper. Special attention is paid to the quality of education, which is variously understood and defined. Cites several basic approaches used to describe the essence of the concept. Specifically understood considerations done to develop indicators of civilization, which at each stage of education (including academic) should be recognized and taken into account for the quality of education and the results were relevant to the challenges of civilization. Adopted by Władysław Tatarkiewicz that “civilization is the product of people with a culture, but also the ground on which produces a further culture”. Calculations based on the definition of the seven factors, which in modern civilization, the author believes should underpin all educational treatments aimed at the constant care of aiming to achieve optimal quality of education.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, efekty kształcenia

Keywords: academic education, learning outcomes.

Wprowadzenie

Choć o jakości mówi się od starożytności — bo przecież już Platon postrzegał jakość jako piękno, twierdząc, że jakość konkretnych rzeczy to stopień osiągniętych przez nie doskonałości — to należy podkreślić, że początek XXI wieku szczególnie mocno obfituje w różnego rodzaju wydarzenia związane z jakością. Na całym świecie toczą się niezwykle ważne dyskusje dotyczące różnych aspektów jakości. Odbywają się międzynarodowe kongresy, sympozja i konferencje, poświęcone poszukiwaniu i wyzwaniu rezerw dotyczących poprawy jakości życia, wytworów pracy ludzkiej, a także edukacji — w tym również jakości kształcenia akademickiego, którego w istocie dotyczy to opracowanie. Przed zagłębieniem się w istotę jakości kształcenia akademickiego uznałem za zasadne dokonanie krótkiej charakterystyki bieżącej sytuacji szkolnictwa wyższego oraz zarysowanie najbliższej perspektywy tego szkolnictwa, a także cywilizacyjnych uwarunkowań jego funkcjonowania.

Bieżącą sytuację szkolnictwa wyższego można opisać za pomocą następujących cech:

- imponujący wskaźnik ilościowego wzrostu szkół wyższych, a tym samym ich studentów, w ostatnim 15-leciu. O dynamice tego procesu najwyraźniej świadczy fakt, że: „między 1995 a 2009 rokiem udział osób z wykształceniem wyższym w grupie 25–64 lat wzrósł z 9,7% do 21,9% (...). W roku akademickim 2008/09 działało w Polsce 456 uczelni wyższych, w tym 131 uczelni publicznych i 325 uczelni niepublicznych. Łączna liczba studentów wynosiła 1.928 tys. Udział szkolnictwa niepublicznego w całości szkolnictwa wyższego (34% ogólnej liczby studentów) jest w Polsce bardzo wysoki, nie tylko w porównaniu z innymi krajami Europy, ale także w porównaniu z USA. W ciągu 20 lat liczba studentów wzrosła blisko pięciokrotnie (z 400 tys. do prawie 2 milionów), co doprowadziło do umasowienia szkolnictwa wyższego”¹. Z tego względu Polska posiada trzeci pod względem wielkości sektor szkolnictwa wyższego w Europie, ustępując jedynie Wielkiej Brytanii i Niemcom. Warto również dodać, że 52% wszystkich studentów stanowią studenci studiów niestacjonarnych, a w uczelniach niepublicznych odsetek ten wynosi 82%;
- duże zróżnicowanie uczelni w sensie organizacyjnym i merytorycznym. Oznacza to, że polskie uczelnie znacząco różnią się między sobą zarówno

1 *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 7–8.

rozwiązaniami organizacyjnymi, jak i związanymi bezpośrednio z przebiegiem procesu kształcenia. Większość uczelni wyższych (z wyjątkiem uniwersytetów) to uczelnie niewielkie (w szczególności w grupie uczelni niepublicznych). Zdecydowana większość to uczelnie zawodowe — stanowią one 75% polskich uczelni wyższych. Sieć tych uczelni jest stosunkowo gęsta. Uczelnie publiczne koncentrują się głównie w dużych miastach o silnych akademickich tradycjach, natomiast uczelnie niepubliczne głównie w miastach powiatowych (w 2009 roku z 379 powiatów aż w 172 działały uczelnie niepubliczne lub ich oddziały zamiejscowe). Za tak dużą dynamiką rozwoju ilościowego tego szkolnictwa niestety nie nadąża podaż kadry akademickiej. O ile w ciągu ostatnich 20 lat liczba studentów wzrosła pięciokrotnie, o tyle liczba nauczycieli akademickich wzrosła zaledwie o 60%. Duża część nauczycieli pracuje na kilku etatach w różnych uczelniach. W uczelniach niepublicznych (z wyjątkiem nauczycieli stanowiących tzw. minimum kadrowe) większość nauczycieli zatrudniana jest nie z tytułu umowy o pracę (najczęściej umowa zlecenie lub umowa o dzieło). Ta sytuacja bez wątplenia ma wpływ na jakość kształcenia;

- zdecydowana większość uczelni boryka się z problemami finansowymi. Przyczyny tego stanu rzeczy oczywiście są różne — począwszy od tego, że od roku 2005 systematycznie maleją relacje wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe do PKB (o przeszło 11% były mniejsze w roku 2009 w stosunku do roku 2005) poprzez to, że ciągle rosta liczba studentów (co sprawiło, że przy gwałtownym zwiększaniu się populacji studentów publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe nie nadążały za wzrostem liczby studiujących, a to skutkuje relatywnie niskimi nakładami na kształcenie w przeliczeniu na jednego studenta), aż do tego, że jawiące się kryzysy ekonomiczne i ciągle duże bezrobocie sprawiają, iż społeczeństwo ma coraz mniej środków, które może przeznaczyć na własną edukację. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest to, że coraz powszechniej rozwijają się w Polsce tendencje do prowadzenia tzw. „tanich” kierunków studiów, a nie kierunków przyszłościowych, wymagających dużych nakładów finansowych;
- zjawisko niżu demograficznego w grupie absolwentów szkół średnich. Jest to zgodnie z prognozą demograficzną zjawisko stopniowego spadku liczebności potencjalnej populacji studentów, która mogłaby

rozpocząć studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. O ile obecnie w potencjalnym „studenckim” wieku jest około 2,5 mln osób, to w perspektywie kolejnych 12 lat liczba ta spadnie do niecałego 1,8 mln osób². Oznacza to spadek o niemal jedną trzecią, co w konsekwencji prowadzi do potrzeby głębokiej rekonstrukcji uczelni wyższych, a tym samym (najprawdopodobniej) zabieganie przez dużą część uczelni (zwłaszcza uczelni niepublicznych — za tzw. „wszelką cenę”) o każdego studenta. Rodzi się pytanie, czy stan ten nie wpłynie na obniżenie jakości kształcenia?;

- słaby pod względem metodycznym system kształcenia młodych nauczycieli akademickich. Jest to problem — od wielu lat — stanowiący przedmiot licznych rozważań teoretycznych, konferencyjnych debat, jak również różnych zabiegów praktyki edukacyjnej, jednak w mojej ocenie ciągle nieznajdujący satysfakcjonujących rozwiązań systemowych. Dotyczy on szczególnie kandydatów do pracy na uczelni, ale również młodych nauczycieli akademickich. O ile nauczyciel (różnych szczebli oświaty) do tego, żeby mógł podjąć pracę w szkole lub w placówce oświatowej musi posiadać przygotowanie pedagogiczne, o tyle nauczyciel rozpoczynający pracę w uczelni wyższej takiego wymogu nie musi spełniać. Co więcej, nauczyciel szkoły/przedszkola ma do dyspozycji (lepiej bądź gorzej) system doskonalenia zawodowego, to nauczyciel akademicki z wyjątkiem ewentualnych studiów doktoranckich (w praktyce jedynie dla nielicznej grupy młodych nauczycieli akademickich) takiej możliwości jest pozbawiony;
- dewaluacja jakości dyplomu studiów wyższych w sensie orzekania o kapitale ludzkim. Umasowienie edukacji na poziomie wyższym jest potencjalnym zagrożeniem (zwłaszcza w kontekście braku miejsc pracy dla absolwentów szkół wyższych, gdzie absolwenci w dużym stopniu nie szukają możliwości zatrudnienia zgodnie z kierunkiem ukończonych studiów, lecz szukają w ogóle możliwości pracy na obojętnie jakim stanowisku pracy), że zarówno po stronie pracodawców, jak i samych absolwentów wartość dyplomu sprowadzona może być jedynie do kapitału symbolicznego, a nie rzeczywiście orzekającego o ich kapitale. W tym względzie zarówno przed uczelniami, jak również ich studentami rysuje

2 Zob.: *Ibidem*, s. 110–112.

się coraz większa potrzeba troski o to, żeby dyplom nie był jedynie formalnym potwierdzeniem posiadania wykształcenia wyższego.

Są to uwarunkowania — spośród wielu innych dotyczących poszczególnych uczelni wyższych, które nie zostały tu odnotowane — które rzutować będą na najbliższą perspektywę szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza jakość kształcenia akademickiego. Jakie zatem główne wyzwania wyznaczają najbliższą perspektywę szkolnictwa wyższego?

Można zapewne mówić o wielu takich wyzwaniach. Jednym, z którym wiąże się dużą nadzieję na zmianę wizerunku szkolnictwa wyższego są niewątpliwie Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Zakłada się, że wdrożenie do systemu szkolnictwa wyższego zrozumiałego w kontekście krajowym i międzynarodowym opisu kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju, utożsamianego z dyplomem odpowiadającym tym kwalifikacjom pozwoli:

- dostosować system kwalifikacji w Polsce do wytycznych Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, przede wszystkim w celu umożliwienia jasnego i łatwego porównywania kwalifikacji zdobywanych w naszym kraju z kwalifikacjami osiąganymi w innych krajach Europy, działania na rzecz większej przejrzystości i zrozumienia polskiej edukacji na forum międzynarodowym;
- podjąć działania zmierzające do stworzenia instrumentów pozwalających na wdrożenie idei uczenia się przez całe życie;
- podjąć działania zmierzające do opracowania modelu umożliwiającego uznawanie dorobku w uczeniu się, uzyskiwanego poza systemem edukacji formalnej jako elementu kwalifikacji;
- przewartościować istotę procesu kształcenia, która sprzyja dominacji działań zorientowanych na proces, a w dużo mniejszym stopniu na efekty kształcenia;
- przenieść nacisk z wiadomości na wiedzę, z wiedzy na umiejętności i powiązania ich z tworzeniem postaw zapewniających zdolność do ich użycia w nowych sytuacjach zawodowych;
- wypracować system certyfikacji oderwany od instytucji edukacyjnych powszechnie dostępny, podlegający wymaganej akredytacji i poddany wpływowi, jeśli nie kontroli (pracodawców³).

3 Por. *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, pod redakcją merytoryczną E. Chmieleckiej, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.

Oczekuje się, że wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji do systemu kształcenia w szkolnictwie wyższym sprawi (jeśli oczywiście idea ta nie zakończy się na działaniach biurokratycznych), że kładąc nacisk na efekty kształcenia (ich ciągłe monitorowanie) znacznie poprawi się jakość kształcenia.

Drugim wyzwaniem stojącym przed całym sektorem szkolnictwa wyższego (tak szkół publicznych, jak i niepublicznych, chociaż w przypadku tych drugich to wyzwanie nabiera szczególnej mocy) jest nieustanna „walka” o przetrwanie. Wynika ona zarówno z trwającego już niżej demograficznego po stronie potencjalnych kandydatów do szkół wyższych, jak również coraz większej konkurencji (będącej prostą konsekwencją nadwyżki limitu miejsc w istniejących uczelniach wyższych w odniesieniu do liczby kandydatów, ale również coraz bardziej „wyszukanych” metod promocji i marketingu). Dodatkowym czynnikiem rodzącym to wyzwanie jest przydatność absolwentów na rynku pracy.

Wydaje się zatem, że te dwa wyzwania w prosty sposób generować będą potrzeby nieustannej troski o zapewnienie coraz lepszej jakości kształcenia, która dla każdej uczelni będzie strategicznym celem, a tym samym kolejnym wyzwaniem na najbliższe lata. To jakość kształcenia (którą odnoszę do całego zbioru działań podejmowanych przez uczelnię — od nieustannej troski o tworzenie coraz lepszych warunków kształcenia, przez poprawę atrakcyjności programów kształcenia i jakość pracy kadry naukowo-dydaktycznej i naukowej, po przemyślaną promocję i współdziałanie z różnego rodzaju podmiotami rynku pracy) w dużym stopniu rzutować będzie na poziom rekrutacji, a tym samym zdolność egzystencjalną uczelni.

Problematykę jakości kształcenia akademickiego należy również postrzegać w kategoriach wyzwań cywilizacyjnych, które są funkcją nieustannie zmieniającego się świata pod wpływem rozwoju nauki i techniki, a także powszechnej globalizacji, która niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki powodujące potrzebę radykalnych przeobrażeń w myśleniu i działaniu człowieka. Stąd potrzeba uwzględnienia zarówno w dyskursach dotyczących jakości kształcenia akademickiego, jak i praktykach edukacyjnych czynników stanowiących naturalną konsekwencję zachodzących przemian cywilizacyjnych jest powinnością każdej uczelni.

Motorem poszukiwań rozwiązań projakościowych stają się zarówno wyzwania wynikające ze wspomnianych wcześniej przemian cywilizacyjnych, jak również takich zjawisk, jak: starzejące się społeczeństwo Europy, imigracja, chęć przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu oraz humanistyczna

interpretacja wartości jednostki ludzkiej z zagwarantowaniem jej prawa do szczęścia i osobistej satysfakcji życiowej. Przesłanki te stanowiły podstawę dla Komisji Wspólnoty Europejskiej do ogłoszenia w roku 2000 Strategii Lizbońskiej, w której gospodarka oparta na wiedzy (GOW) stała się wielkim wyzwaniem dla Europy XXI wieku. Oczywiście jest, że gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje pracowników wiedzy — ludzi o umiejętnościach kluczowych, zdolnych i gotowych do uczenia się przez całe życie⁴, a to implikuje zadania dla edukacji, w tym głównie w zakresie nieustannej troski o jakość tej wiedzy, a więc również o jakość kształcenia. Ważne jest, aby przestać skupiać się na ciągłym przekazywaniu informacji o przeszłości, lecz zacząć budować zdolność do stawiania czoła przyszłości, transformacji otaczającego świata, tworzenia wiedzy w celu rozwiązywania problemów przyszłości. W tym celu należy konsekwentnie wdrażać proces zmian, którego naczelne cele i zadania wynikają z Procesu Bolońskiego, w tym również potrzeba współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia oraz opracowania kryteriów i metod oceny jakości (systemy akredytacji, certyfikacji itp.)⁵.

Sens i istota pojęcia cywilizacja

Pojęcie *cywilizacja* (łac. *civilis*) używane jest od drugiej połowy XVIII wieku. Dzięki stosowaniu go przez wielu wybitnych i wpływowych autorów, zdobyło okresowo znaczącą popularność, aczkolwiek nigdy nie uzyskało ani powszechnego uznania, ani jednolitego znaczenia. W naukach społecznych są teorie, w których cywilizacja jest głównym przedmiotem rozważań, ale są też takie, w których pojęcie to w ogóle nie pojawia się albo występuje marginalnie, a niekiedy również zastępowane jest różnego rodzaju synonimami. Najczęściej pojęcie *cywilizacja* można spotkać u filozofów historii i historyków, rzadziej u socjologów, politologów czy pedagogów. Zakres tego pojęcia jest trudny do określenia, ponieważ niektórzy autorzy używają takich terminów, jak: „kultura”, „wielka kultura”, „ład kulturowy”, „obraz kulturowy”,

4 *Lifelong learning* — to uczenie się przez całe życie. Więcej: *Learning: The Treasure Within*, ed. J. Delors, UNESCO Publishing, Paris 1998.

5 Zob. A. Buchner-Jeziorska, *Zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym w kontekście procesu bolońskiego*, [w:] *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, red. K. Janowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Siedlce 2009; A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006.

mając na uwadze w gruncie rzeczy te same zjawiska. Najczęściej jednak pojęcie to rozumiane jest jako:

- kierunek postępu ludzkości,
- synonim kultury,
- szczególna kategoria zjawisk kulturowych,
- przeciwieństwo kultury — np. u I. Kanta, w postaci sugestii, że kultura reprezentuje wyższe wartości moralne, które są obce ludziom powierzchownie tylko „cywilizowanym”,
- wyodrębniona część ludzkości,
- kategoria analizy historycznej.

Dlatego też zarówno w ujęciach słownikowych, jak i rozważaniach teoretycznych różnych autorów spotyka się bardzo różne definicje pojęcia *cywilizacja*. Oto kilka z nich.

W *Wielkiej Encyklopedii PWN*: „cywilizacja to określenie stanu osiągniętego przez ludzi dzięki procesom oglądu i doskonalenia się pod wszelkimi innymi względami”⁶.

W podobny sposób, aczkolwiek z większym akcentem na poziom kultury materialnej, definiuje to pojęcia A. Podsiad — mówiąc, że: „cywilizacja to stan rozwoju społeczeństwa w zakresie jego organizacji (funkcje społeczne, środki produkcji). W danej epoce historycznej, zwłaszcza poziom kultury materialnej, będący wskaźnikiem stopnia opanowania przez ludzi sił przyrody”⁷.

Poziom kultury materialnej, ale również duchowy dorobek społeczeństwa stanowią istotę definicji *cywilizacji*, formułowanej w słowniku B. Dunaja, gdzie cywilizacja rozumiana jest jako: „stopień rozwoju osiągnięty przez społeczeństwo w danej epoce historycznej, mierzony poziomem kultury materialnej, poziomem opanowania przyrody i wyzyskiwania jej bogactw, ogółem nagromadzonych dóbr”, ale również jako „całokształt materialnego i duchowego dorobku społeczeństwa wytworzony w ciągu dziejów, przekazywany kolejnym pokoleniom”⁸.

Przytoczyłem zaledwie trzy definicje różnych autorów, aczkolwiek w literaturze można ich spotkać więcej i o nieco innej konstrukcji słownej. Ale już na podstawie trzech definicji widać, że wyznacznikami cywilizacji są przede wszystkim:

6 *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2002, s. 278.

7 A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 138.

8 B. Dunaj, *Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 225.

-
- Poziom rozwoju społecznego — określany według Programu Narodów Zjednoczonych dla Rozwoju (UNDP) przy pomocy wskaźnika (HDI) opisującego osiągnięcia w dziedzinie zdrowia, edukacji i dochodu⁹.
 - Poziom kultury materialnej — odnoszący się do tego, w jakim stopniu w określonej cywilizacji człowiek opanował siłę przyrody i jak dalece potrafi wykorzystać jej bogactwa dla zabezpieczenia swoich potrzeb. Jest to więc ogół dóbr materialnych oraz środków i umiejętności danego społeczeństwa.

Te dwa wyznaczniki świadczą o poziomie cywilizacyjnym, postrzeganym zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym.

Jak rozumieć jakość kształcenia akademickiego

Żyjemy w świecie permanentnych zmian, wielkich cywilizacyjnych wyzwań, potężnych napięć, konfliktów i niebezpieczeństw. Coraz powszechniej obserwuje się rozchwianie norm, kwestionowanie wielu wartości czy wręcz narzucanie nowych dotychczas nieakceptowanych zasad współistnienia społecznego. Tymczasem współczesna cywilizacja rozwija się w zawrotnym tempie. Pojawiają się nowe wyzwania dotyczące różnych sfer otaczającej nas rzeczywistości i naszego funkcjonowania w tej rzeczywistości. Zachodzące zmiany wymagają radykalnych przeobrażeń w myśleniu i działaniu człowieka. Sprostanie tym nowym wyzwaniom cywilizacyjnym (tak w skali świata, jak i kraju czy poszczególnej organizacji) zależeć będzie w dużej mierze od „po nowemu” rozumianej jakości edukacji — w tym również jakości kształcenia akademickiego.

Żeby łatwiej zrozumieć istotę jakości kształcenia akademickiego, warto poznać etymologię pojęcia *jakość*, którego istota i znaczenie (tylko na przestrzeni ostatnich 100 lat) różnie były pojmowane. William Edwards Deming — „ojciec jakości” — twierdził, że „jakość jest tym, co zadowala, a nawet zachwyca klienta”. Natomiast Joseph M. Juran podkreślał, że: „jakość to przede wszystkim przydatność zawodowa”¹⁰. Takie zróżnicowane spojrzenie na „jakość” wydaje się być zasadne, bowiem *jakość* jest kategorią aksjologiczną, czyli dotyczącą istoty rzeczy i związaną ze stopniowaniem dobra. Co więcej, problemy aksjologiczne należą do trudnych, głównie z uwagi na

9 W Raportcie „Polska 2030” odnosi się go do kapitału społecznego, który jest definiowany jako: „potencjał zgromadzony w polskim społeczeństwie w postaci obowiązujących norm postępowania, zaufania i zaangażowania, które wspierają współpracę i wymianę wiedzy, przyczyniając się do wzrostu dobrobytu Polski”.

10 J. Podłowska, *Jakość — trochę historii i filozofii*, <http://www.koweziu.edu.pl/edukator>.

subiektywizm systemów wartości i ich praktycznych zastosowań¹¹, trudnym też jest jednoznaczne formułowanie sądów jakościowych. Dlatego uważa się, że *jakość* jest pojęciem wieloznacznym i niejednolitym, a w związku z tym nie ma zgody co do tego, jak powinno ono być definiowane. Można tu odwołać się do prac Marii Wójcickiej, która odnosząc się do stosunkowo dużej ilości prac podnoszących problematykę istoty jakości, bezradnie uznaje, że jest to pojęcie często wymykające się z ram definicyjnych, twierdząc: „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”.

Jak zatem można i należy rozumieć pojęcie *jakości*? Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie, można odwołać się do najważniejszych koncepcji Diany Green¹², która uważa, że jakość można rozumieć jako:

- doskonałość — gdzie jakość ujmowana jest w związku z koniecznością dostarczenia produktu lub usługi, które stanowią swego rodzaju luksus, wyróżniając się wśród innych i podwyższając status korzystającego z tych produktów lub usług;
- niewystępowanie usterek — takie rozumienie jakości ma swoje źródła głównie w sektorze wytwórczym, gdzie kontrola jakości polega na sprawdzeniu zgodności procesu z ustalonymi standardami;
- przygotowanie do osiągnięcia celów instytucji — rozumiane jako odniesienie do celów stawianych sobie przez organizację. Znaczenie jakości wyraża się w ocenie stopnia, w jakim instytucji udaje się realizować wcześniej ustalone cele;
- spełnienie oczekiwań i potrzeb klienta — gdzie nacisk położony jest głównie na identyfikację potrzeb i oczekiwań klienta traktowanego jako punkt wyjścia do zaprojektowania sposobu wykonania produktu lub usługi. Generowanie jakości polega więc w tym przypadku na zdefiniowaniu potrzeb klienta, przełożenie ich na mierzalne efekty, które uzyskane w produkcie lub usłudze dadzą klientowi zadowolenie;
- ciągły rozwój — z tej perspektywy osiągnięcie jakości jest procesem ciągłym, w którym podkreśla się odpowiedzialność członków organizacji za to, by realizując cele organizacji — najlepiej wykorzystali posiadane zasoby.

11 M. Wójcicka (red.) za: A. I. Vroeijestijn, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 42.

12 Zob.: D. Green (ed.), *What is Quality in Higher Education?*, London: Society for Research in Higher Education, s. 101–111.

Katalog ten warto uzupełnić o propozycję Edgara Scheina¹³, który uważa, że jakość można postrzegać przez:

- kulturę organizacyjną — rozumianą jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, powodowanej założeniami co do natury rzeczywistości, przejawiającej się przez artefakty (a więc coś, co jest dziełem ludzkiego umysłu i pracy w odróżnieniu od wytworów natury) oraz wytwory.

Należy również zastanowić się nad propozycją M. Bugdola, który twierdzi, że jakość jest w nas samych, w działaniach, które podejmujemy, że jakość jest bardzo mocno zakorzeniona w kulturze¹⁴. Autor ten wyróżnia osiem podstawowych podejść definicyjnych do pojęcia jakości:

1. „transcendentalne” — jakość to coś, do czego stale dążymy, lecz znajduje się to poza naszym zasięgiem;
2. „produktywne” — jakość jest zestawem cech decydujących o trwałości i funkcjonalności;
3. „użytkownika” — jakość określana przez stopień zdolności do zaspokojenia potrzeb i oczekiwań;
4. „wytwórcy” — jakość to stopień zgodności z wyspecjalizowanymi wartościami definiowanymi przez projekty i procesy technologiczne;
5. „wartości” — stanowi różnicę pomiędzy korzyściami, jakie uzyskujemy w wyniku nabycia i użytkowania produktu a jego ceną;
6. „strat społecznych” — jakość występuje wtedy, kiedy wyroby nie doprowadzają do strat społecznych;
7. „wielowymiarowe” — jakość ma wiele cech, opiera się o cechy jakości usługi i model samooceny;
8. „strategiczne” — jakość to coś, co pozwala odróżnić jeden wyrób od innych wyrobów dostarczonych na rynek przez inne organizacje: w tym wypadku jakość stanowi element strategii, której celem jest uzyskiwanie zysków za pomocą wyrobów o wysokiej jakości¹⁵.

Ostatecznie M. Bugdol twierdzi, że: „jakość stanowi nadrzędną wartość funkcjonowania każdej organizacji. Jest ona niedoścignionym celem działalności i cechą każdego systemu i procesu, a nawet pojedynczego zdarzenia”¹⁶.

13 Za: M. Kostera, *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa 1996.

14 M. Bugdol, *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej*, Warszawa 2009.

15 *Ibidem*, s. 18.

16 *Ibidem*, s. 19.

W aspekcie humanistycznym „jakość” najczęściej jest rozumiana jako tworzenie odpowiedniej jakości życia i pracy podnoszącej poziom kultury w społeczeństwie. Nieco inaczej pojęcie to postrzegane jest w aspekcie technicznym, socjologicznym czy ekonomicznym.

Wypada zatem zgodzić się z tymi przedstawicielami różnych dyscyplin nauki i praktyki, którzy uważają, że nie ma jednego, uniwersalnego rozumienia jakości, a skoro zgodzimy się z takim stanowiskiem to należy uznać, że nie ma jednoznacznej definicji jakości, która całościowo oddawałaby istotę i sens jakości w ogóle, w tym także istotę i sens jakości kształcenia akademickiego.

Oznacza to, że:

- istota i sens rozumienia jakości kształcenia akademickiego w dużej mierze zależy od kontekstu, w jakim umieszczamy to pojęcie;
- jakość nie jest również bytem stałym, lecz tworzy się w interakcji zachodzącej pomiędzy różnymi uczestnikami i uwarunkowaniami systemu szkolnictwa wyższego;
- „jakość” może mieć różne znaczenie dla różnych grup interesariuszy (studentów, kadry akademickiej, przedstawicielei rynku pracy, absolwentów).

Stąd najczęściej definiując jakość kształcenia akademickiego odwołujemy się do polskiej normy PN-EN-28402, określając ją jako ogół cech i właściwości zarówno procesu kształcenia akademickiego, jak i efektów uzyskiwanych w tym procesie, które będą miały decydujący wpływ na zabezpieczenie potrzeb klientów szkolnictwa wyższego i ich zdolność do funkcjonowania na rynku pracy. Można zatem przyjąć, że jakość kształcenia akademickiego traktuje się jako stopień doskonałości, porównania z oczekiwaniami przy wyrażonym odwoływaniu się do uwarunkowań i możliwości cywilizacyjnych.

Cywilizacyjne czynniki wpływające na jakość kształcenia akademickiego

Skoro cywilizacja — jak twierdził Władysław Tatarkiewicz — jest wytworem ludzi posiadających kulturę, ale także glebą, na której wytwarza się dalsza kultura¹⁷, to jest oczywiste, że społeczeństwo tej cywilizacji z jednej strony charakteryzuje pewien zbiór powiązanych ze sobą logicznie i hierarchicznie cech kulturowych (liczebność, struktura hierarchiczna, specjalizacja ról i funkcji, przyjęte wzory i wartości), z drugiej zaś ekspansja, której naczelnym celem jest potrzeba

17 W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1986.

uwzględnienia zjawisk globalizacyjnych, chęć uczestniczenia w nieustannym rozwoju cywilizacyjnym czy zdobywania nowych obszarów wpływu. Stąd problematyka różnych aspektów cywilizacji — również czynników mających większy bądź mniejszy wpływ na cywilizacyjne zmiany — staje się obiektem zainteresowań i badań wielu dyscyplin naukowych, a także struktur tworzących ową cywilizację. Jest to też naturalny objaw zachowania się każdej cywilizacji, bowiem cywilizacje te chcą — jeśli już nie dominować w cywilizacyjnej przestrzeni, to chociaż nie odstawać od tych, które w przestrzeni globalnej uzurpują sobie prawo bycia cywilizacyjnym liderem. Wizja bycia taką cywilizacją wyłania się z wielowątkowości i wielowymiarowości zawierającej różne elementy integracji i dezintegracji, homogenizacji i dyferencjacji, lokalności i mega systemów wzajemnie sprzężonych i zależnych. Każda cywilizacja jest więc wypadkową wielu czynników, z których jedne mocniej, inne słabiej wpływają na kształt tej zbiorowości. W każdej z nich ważną rolę odgrywa człowiek, który stanowi rdzeń istoty społeczeństwa określanej jako humanista lub, w encyklopedycznych definicjach, jako istota rozumna (*homo sapiens*), „(...) wyróżniająca się największym rozwojem psychiki i życia społecznego, jedyna posiadająca kulturę i zdolna do jej tworzenia”¹⁸. To dzięki człowiekowi — a w zasadzie jego aktywności — cywilizacja rozwija się szybciej — słabiej, lepiej — gorzej itd.

Czynnikami aktywizacji człowieka są zawsze, jak twierdzi K. Obuchowski, określone sytuacje, ponieważ: „gdy jednostka ma koncepcję siebie i tego, co nadaje jej sens, ma ona nie tylko szanse na obronę, ale i na aktywną realizację siebie (...) dojrzały sens życia ujmuje wkład jednostki w to, w czym ona istnieje, w czym działa i w czym będzie się realizowała jej przyszłość”¹⁹. To, czy człowiek jest aktywny w dużym stopniu zależy od tego, jak postrzega sens swojego życia. Jak do tego postrzegania jest przygotowany, a przygotowanie to w dużej mierze zależy od procesów wychowania — w tym również od procesów edukacyjnych. Dlatego między innymi kierunki zmian społecznych oraz postęp techniczny i technologiczny są silnie skorelowane z edukacją, w której jakość kształcenia (na przełomie XX i XXI wieku) wybija się na plan pierwszy.

Coraz częściej mówi się, że warunkiem kształtowania nowego społeczeństwa — społeczeństwa wiedzy — jest edukacja interkulturowa i edukacja multikulturowa, trwająca przez całe życie, której efektem właściwie postrzeganej jakości kształcenia ma być nowe społeczeństwo — jak pisze Z. Kwieciński

18 B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, *op. cit.*, s. 237.

19 K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.

— o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie osądzać i wybierać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad²⁰.

Żeby osiągnięcie takiego stanu było możliwe, nie wystarczy „uprawianie” edukacji opartej na dotychczasowych — mocno osadzonych w tradycjach edukacyjnych polskich szkół — standardach edukacyjnych „nacelowanych” głównie na proces edukacyjny. Trzeba coś więcej, trzeba dostrzegać (a może jak to teraz się proponuje uczynić priorytetem) efekty tego procesu. Na pewno trzeba dostrzegać i uwzględniać na każdym etapie edukacji czynniki cywilizacyjne (zarówno obecnej cywilizacji, jak również tej, która już „puka do naszych drzwi”). Bez wątplenia takich czynników jest wiele. Do tych, które najczęściej zajmują różne środowiska i ich przedstawiciele należą:

- unifikacja — dążność do uczynienia czegoś jednolitym, spójnym, jednokowym, typowym, sprowadzenie do podobnej postaci, znalezienia jednego elementu wiążącego wiele innych elementów (np. unifikacja wyrobów, efektów itp.);
- globalizacja — jest zespołem (takich procesów, jak: integracyjnego, unifikacja gospodarcza, finansowa, kulturowa: narodów, państw, mających światowy zasięg), które współorganizują współczesny świat;
- procesy transformacji — różnego rodzaju procesy społeczne, kulturowe, gospodarcze, będące skutkiem np. ustrojowych przeobrażeń, przemian gospodarczych i innych celowych zmian w danej przestrzeni społecznej;
- westernizacja — przyjmowanie wzorów kulturowych, ekonomicznych i politycznych z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych;
- eksplozja informacji — główny wzrost zarówno ilości, jak również tempa przepływu, informacji (w tym również informacji fałszywych, celowo zakłócających, sprzecznych z przyjętymi standardami itp.);
- umasowienie edukacji — pojmowane jako zakłócenie równowagi między podażą a popytem (skutek obniżania jakości edukacji);
- ekspresja demokracji „odartej z wartości” — rozumianej jedynie jako sposób na przejęcie i utrzymanie władzy, pozbawiony zasady zachowania elementarnych wartości.

20 Zob. Z. Kwieciński, *Socjologia edukacji*, Warszawa 1998; tenże, *Między patosem a edukacją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

Do innych często podnoszonych w literaturze należą: zagrożenia bezpieczeństwa publicznego, dewastacja środowiska naturalnego, globalne ocieplenie klimatu, bezrobocie, zjawiska patologiczne, terroryzm, czy cyfryzacja, miniaturyzacja itp. Są to czynniki zarówno o wydźwięku pozytywnym, jak i negatywnym, aczkolwiek i jedne i drugie powinny być dostrzegane i uwzględniane w działalności edukacyjnej. Można jedynie zastanawiać się nad tym, czy czynniki te są jednocześnie wyznacznikami jakości kształcenia akademickiego?

Z matematycznego punktu widzenia, gdzie „wyznacznik to wyróżnik, za pomocą którego prosto i krótko formułuje się reguły dotyczące istnienia i liczby rozwiązań układu, to oczywiście czynnik nie jest wyznacznikiem, bowiem czynnik nie jest tym wyróżnikiem, który wyznacza jakiekolwiek reguły dotyczące jakości kształcenia akademickiego.

Inaczej problem ten wygląda z logicznego punktu widzenia, gdzie czynnik jest tym, „co wyznacza coś lub wskazuje na coś”. W tym przypadku można uznać, że wyliczone wcześniej czynniki cywilizacyjne (i inne, które nie zostały tu wyliczone) wskazują na potrzebę innego spojrzenia na cały splot uwarunkowań, mających bezpośredni lub pośredni wpływ na jakość kształcenia akademickiego.

Takich uwarunkowań — co oczywiście wiemy chociażby z teorii dydaktyki — jest wiele. Zatem zawsze stajemy przed koniecznością wyboru tych, które należy bądź trzeba uczynić priorytetem w społecznych realiach szkoły wyższej. Nigdy jednak rozwiązanie tego problemu nie jest sprawą prostą i nigdy nie może być jednoznaczne.

Wydaje się jednak, że o jakości kształcenia nie mogą zaświadczać jedynie efekty kształcenia. Jakość należy postrzegać przez pryzmat efektów kształcenia, ale zawsze w kontekście efektywności i skuteczności.

Bez wątplenia nadal ważnym (jeśli nie najważniejszym) czynnikiem mającym istotny wpływ na jakość kształcenia akademickiego pozostaje ciągle rozwijający się nauczyciel akademicki postrzegany — czy to w roli — refleksyjnego praktyka, czy transformatywnego intelektualisty, bądź postpozytywistycznego praktyka.

Wydaje się również, że w odpowiedzi na wyzwania cywilizacyjne, priorytetem należy uczynić wartości humanistyczne, które w ostatnim czasie na skutek gorączkowej pogoni za utrzymaniem egzystencjalnej pozycji na konkurencyjnym rynku edukacji akademickiej zostały utracone, a często również świadomie niszczone. Mam tu na myśli takie wartości, jak: podmiotowość człowieczeństwa, wrażliwość społeczną, odpowiedzialność, szacunek dla drugiego człowieka i efektów jego pracy, zachowanie godnych stosunków

międzyludzkich, umiejętność porozumiewania się i współpracy czy zatroskanie o własny rozwój i wspólne dobra.

W dążeniu do nieustannej poprawy jakości kształcenia akademickiego warto kierować się maksymą Tadeusza Kotarbińskiego, który twierdził, że: „dobrze mieć autostrady, ale smak nadają życiu dopiero ścieżki”. Zatem podążając z zapałem edukacyjnymi ścieżkami, budujemy edukacyjne autostrady.

* * *

Podsumowując powyższe rozważania, wskazujące na wieloaspektowość problematyki dotyczącej jakości kształcenia akademickiego, można uznać, że w całym okresie po transformacji ustrojowej 1989 roku ani środowiskom pedagogicznym, ani administracji odpowiedzialnej za kreowanie polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej nie udało się wypracować wizji, strategii i praktyki edukacyjnej, które byłyby z jednej strony odpowiedzią na wyzwania i potrzeby współczesnej cywilizacji, z drugiej permanentną troską o jakość kształcenia akademickiego. Mam nadzieję, że ostatnie regulacje prawne (wynikające z nowelizacji ustawy: *Prawo o szkolnictwie wyższym*, a szczególnie idei Krajowych Ram Kwalifikacji) nie będą jedynie zabiegiem czysto administracyjnym, w którym priorytetem uczyni się (jeśli oczywiście w praktyce tak się stanie) relacje efektów kształcenia i rynku pracy jako problem bieżący, ale zostaną dostrzeżone te wszystkie uwarunkowania, które dotyczą bieżącej i przyszłej cywilizacji.

Bibliografia

- Buchner-Jeziorska A., *Zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym w kontekście procesu Bolońskiego*, [w:] Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Siedlce 2004.
- Bugdol M., *Zarządzanie jakością w warunkach administracji publicznej*, Warszawa 2008.
- Dunaj B., *Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007.
- *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001.
- Kostera M., *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa 1996.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006.

-
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
 - Kwieciński Z., *Socjologia edukacji*, Warszawa 1998.
 - *Learning: The Treasure Within*, ed. J. Delors, UNESCO Publishing, Paris 1998.
 - Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Pedagogika dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
 - Podłowska J., *Jakość — trochę historii i filozofii* <<http://www.koweziu.edu.pl/edukator>>.
 - Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
 - *Raport „Polska 2030”. Wyzwania rozwoju*, red. M. Boni, Warszawa 2009.
 - *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa 2011.
 - Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, Warszawa 1986.
 - *What is Quality in Higher Education?*, ed. D. Green, Society for Research in Higher Education, London 1993.
 - *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2011.

E-learning in the educational process

Abstract

E-learning in the educational process

In general, e-learning makes use of all the advantages of virtual learning environment. It provides textual resources in various formats, as well as wide range of communication channels, including video-conferences; it allows incorporation of realistic three-dimensional graphics in didactic tasks with playing roles, it provides plenty of possibilities of simulation realized on-line or based on CD ROM carriers, all of that in inter-cultural context, which allows for example learning from abroad without the necessity of commuting to a particular educational institution.

Słowa kluczowe: kształcenie na odległość, e-learning, zalety e-learningu, wady e-learningu

Keywords: distance learning, e-learning, advantages of e-learning, disadvantages of e-learning

Introduction

The initial and simplest form was **correspondence course** distributed by mail. First, this was recorded in 1837, when correspondence courses of stenography were realized in Great Britain.

The invention of **radio broadcast** brought spreading of education via radio waves. The Americans have the priority; the first licence was granted in 1921. In Europe, it was the Luxembourg radio which started to broadcast

education programs first in 1926. In 1937, Radio Sorbonne started to broadcast radio university courses. Two years later, the National Centre for Distance Education (CNED) was founded in France. CNED should have resolved the issues of elementary and secondary education system in the occupied part of France (by the way it has worked until now).

In 1934, again it was the Americans who started to use **television** to educate.

Picture transmission played an important role, too. At first, there were classic **video-records**, which were substituted by digital records later on.

Use of **computers** was a great step. At first, this included communication realized via huge mainframes with the individual students (60's).

In 1965, the term of **hypertext** appeared — linking of individual text sections.

Another qualitative step was represented by invention of microprocessor, which allowed miniaturization of computers (PCs) and brought them to students' home (70's). Transfer of information was made easier thanks to floppy disks, CD and DVD-ROM, and removable disks.

In 1969, the first open distance university — **Open University** (OU, initiated by Margaret Thatcher) was officially founded in Great Britain. The first university distance studying programmes were launched in 1971. Nowadays, OU provides a wide range of courses for lifelong special-interest as well as gradual studies.

Finally in 1991, **www network** appeared, followed by the **Internet**.

The true beginning of e-learning may be dated in 1999, when the first **education portals** arose.

Distance education

Briefly, the distance education may be characterized by the fact that the teacher and the students are not in direct face-to-face touch. However, this is a very shallow point of view. Let's see a definition of a renowned expert.

Zlámálová (the National Centre for Distance Education Prague) defines distance education as follows, in her publication (Zlámálová, 2002):

„Distance education is a **multimedia form of controlled self-studies**, which is **coordinated by an educational institution** and where the teachers, resp. consultants (tutors) are **physically separated** from the educated people permanently or prevailing during the process of education.

Let's have a look at meanings of each of the words included in the definition.

– **Independent studies.** Distance studies may be used for any type of education, starting from interest courses, up to gradual studies. In this point of view, the **prerequisite** is that **the student must be able to study independently at the adequate level**, must be capable not just in the intellectual aspect, as s/he must be motivated for such studies.

– **Educational institutions.** This not mean education realized by a teacher, but by an institution which must provide the student with broad **organizational service including:**

- a) Delivery of learning materials and tools (a studying package) to the student,
- b) Provision of qualified tutors for the particular course (the term of tutor shall be explained below),
- c) Arrangement and complete service for the student within compulsory or non-compulsory present meetings,
- d) Keeping databases of students, tutors, examiners, continuous and final results of the studies, etc.,
- e) Counselling within choice of the studies and arrangement of studying programmes for the individual students.

– **Multimedia.** Multimedia means use of all the means of communication, which can present the curriculum, such as hardcopies, audio and video records, computer programs, animation, either in classic form or forwarded in electronic format. This may also cover recommended radio and TV programmes. Of course, use of the multimedia resources depends on type of the course.

– **Controlled self-studies.** The definition of distance studies presented above implies that distance studies do not leave a student alone after forwarding the learning materials, and they **control his/her studying progress**. This role, which is executed by a teacher within present studies, is provided by specifically created learning materials within distance studies.

Principles of distance education

Zlámálová (2002) presents four basic principles of distance education.

– **Individualization and flexibility.** Distance courses are usually created in a modular way. Thus the institution offers a very wide range of distance studies. Because the modular system allows changing the individual modules or their parts easily, and combine them in complete courses in accordance with requirements set by a customer (an individual or a group).

– **Independence.** During creation of distance texts, the curriculum is combined in quite small blocks (batches), which are always followed by feedback. So, the student continually verifies whether s/he understands the contents and whether s/he is able to apply that. Otherwise, s/he gets back to the particular section.

This way also allows individual speed of learning, which is not possible within present studies.

– **Multimedia.** It is important to use multiple senses to acquire the curriculum. Pictorial part and its coloured presentation improve the parameters of understanding and break the monotonous written text. In some types of courses, sound effects play an important role.

Multimedia also include modern means of communication. A student of distant studies, who has no direct touch with the teacher, can communicate in this way with the staff of the educational institution and other students. S/he may ask the tutor for an explanation, use recommended Internet addresses, discuss with a colleague, etc.

– **Support for students.** Support for students may be split in two types of actions, i.e. organizational support and counselling.

Organizational support is a matter of course. Contents of organizational support were briefly described in the previous chapter, section Educational institutions, items a) to d).

However, **counselling** plays an important role, too. This cannot be limited to tutor's counselling in professional issues of the particular course, only. The institutions must also provide the student with counselling for choice of studying conditions, options of individualization of the contents of his/her course, arrangement of individual studying programme. During the studies, it is often needed to help psychologically when solving student's professional and personal problems, to motivate him/her for studies again, etc.

It is necessary to pay advanced attention to creation of **studying text for distance studies**, too.

Definition of e-learning

There are plenty of Czech definitions of e-learning. Recently, the National Centre for Distance Education Prague has used the following published definition (Zlámalová, 2008):

„E-learning is an up-to-date technological element for distance education, which could be also used within present education. This represents multimedia and didactic support for educational process, using information and communication technologies to reach higher quality and efficiency of education.“

For further explanation of terms, the definition used by Eger (2004) would be useful:

„E-learning is education which is provided in electronic way; the device urgently needed is a computer with software and browser which allows working in the network (Internet and Intranet), and it also includes a multimedia platform based on CD-ROM or DVD. Use of computer, network and visual and interactive environment are the primary features, the crucial aspect is focus on educational objectives.“

Let's analyze the individual key words included in the definition.

E-learning means **education, a controlled educational process**. E-learning cannot be limited to an educational method; e-learning can use plenty of educational methods.

Another faulty explanation is identification of e-learning as a form of education. Again, e-learning can use plenty of forms.

Undoubtedly, it is clear that e-learning is a **computer-aided** educational process. It must be understood that the term of computer connection means also installation of relevant software, especially for work within network.

Use of **multimedia** options, which were already discussed in the chapter of distance education, is a matter of course.

Focus on educational objectives. A common pedagogical misconduct is insufficient definition of educational objectives within educational materials. It is necessary to know that the essential objective of e-learning (and in general, this should be applied to any educational process) is to achieve desired educational objectives which must be formulated clearly and controllably.

Predecessors and forms of e-learning

Classification of e-learning forms has not been united so far. The following two terms may be classified among the close predecessors of e-learning:

CBT — computer-based training — education based on work with computer. This means education connected to computer equipped with

pedagogical software **without using a network**; it is mostly used within home self-studies; however, it is also applied at schools and in corporate education.

WBT — web-based training — education using network facilities. The computer is equipped with a browser intended for studying didactically-processed www sites. The student — educator communication is most often realized via e-mail.

On-line e-learning. This way of education makes use of computers, networks (WBT), and besides, it uses **special educational software**. This program equipment contains plenty of tools — a tool to control the education (the most important one), to communicate on both sides, to watch progress of education, to carry out statistics, etc. The most sophisticated software is **Learning Management System — LMS**. There are two basic forms of on-line e-learning. **Synchronous form** requires permanent connection of both parties (the student, the tutor) to communicate in real time. Communication is allowed not only between the student and the tutor, but even among the students themselves.

Asynchronous form of on-line e-learning is a simplified type of the synchronous form. The simplification means that there is not the advantage of real-time communication held among the participants. The communication is realized by posting messages which the participants read at convenient time.

Off-line e-learning. This form does not require connection of the student's computer to the computer of the educational institution. All the materials needed within the educational programme are forwarded to the student via data carriers (CD-ROM, DVD-ROM). The aforementioned special educational software is stored on such carriers, too. Of course, the tools for mutual communication are reduced there.

Experience acquired in recent years show that only the “pure” e-learning is not the only true one. Therefore, so-called **blended learning** has been used very often recently. The meaning of “mixed education” indicates that this is a combination of present learning supported with e-learning. Or vice versa, the e-learning way of education is completed with elements of present studies.

Advantages of e-learning

- **Efficiency of learning.** Educational experts have agreed that efficiency of education realized by e-learning is at least comparable to the present

education. This results from its flexibility, the way of batching the curriculum, option of adding the multimedia elements, option of choosing individual speed. The lessons studied in this way are acquired better and share of the retained information is higher.

- **Unlimited access to information.** The student can access information at any time and from any location. S/he can study in his/her own environment. However, this advantage is limited by his/her equipment and options of network connection.
- **Individual speed of learning.** Each student may choose his/her own individual speed of self-studies. In general, s/he is only limited with some check-days specified in the studying schedule.
- **Easy update of educational contents and the methods used.** In case of on-line learning, it is possible to update immediately the contents of the course studied.
- **Multimedia.** Electronic format of the materials can use wide range of multimedia elements. Acquisition of information may engage sight, as well as hearing; it is possible to make use of colours, to liven up learning with animation, etc. All of that help retention.
- **Interactivity.** A properly processed studying material must lead to cooperation of the student with the studying text. There are incorporated elements starting from requesting answers for the questions asked, through opening appropriate animations, up to controlling a simulation computer program. There is possible communication student-tutor, student-student.
- **Verification of acquired knowledge.** E-learning allows quick verification of acquired knowledge for the needs of the student (auto-check after studying through a certain block), as well as check of the student's work by the educational institution.
- **Financial efficiency.** Financial benefit of e-learning is quite disputable. It is necessary to be aware of the fact that during the preparation stage, e-learning course is a very expensive issue. The costs start to return only in case of repeated cycles of course with higher number of participants. The European Commission declares 32.4% costs that could be saved when compared to the traditional education.
- **Easy administration.** Possibility of quick acquisition of an overview of studies of the course participants, continuous information on work results, bulk sending of messages etc.

Disadvantages and constraints of e-learning

- **Dependency on technologies.** For full use of e-learning, the student must have a permanent access to computer and Internet. The necessity of network connection is avoided for the off-line form, which has limited possibilities, though.
- **Demanding creation of courses.** Creation of a really good-quality course is a long-term and expensive issue. Preparation of the course requires cooperation of an expert team. On the other hand, there is an advantage of almost immediate innovation of a finished course.
- **Missing personal contact.** Many students miss personal contact with the teacher or a schoolmate, they regard studies impersonal. The disadvantage is eliminated by incorporated tutorials or blended learning.
- **Standardization.** Complete standardization of e-learning systems or learning contents has not been finished yet. At the present, standardization according to the SCORM standard is prevailing.
- **Unsuitability for certain educational fields.** This way does not allow training skills, practical and laboratory lessons, learning communication and interpretative skills, etc. That is why blended learning was created, where such deficiencies are eliminated in the present part of education.
- **Unsuitability for certain types of students.** As far as health-impaired students are concerned, e-learning is unsuitable for hearing-impaired and sight-impaired people, and on the contrary it is perfect for movement-impaired people. Learning text from a screen is not convenient to many people (especially to the elder generation), and these prefer texts printed on paper. Such a group of students are not fans of modern information technologies, in general.
- **High initial costs for the educator.** Preparation and running of a learning course are related with high financial costs.

For those who are going to prepare an e-learning course as efficiently as possible it is a good thing to find out how the **students regard disadvantages and advantages of e-learning**. This includes conclusions of a case study carried out at the Iowa State University in 2003.

Advantages and disadvantages of e-learning in the student's point of view

Advantages:

- Work of a studying group may be scheduled with respect to job and family.
- There are lower travelling costs for the students who do not study at the university directly.
- The students can choose a studying material, which suits their level of knowledge and interest.
- The student can study wherever using a computer and Internet connection.
- The modules enable students to work in accordance with their capacities and their speed.
- There is flexibility within discussion (bulletins, discussion forums) independent of time and possibility of direct discussion in chat with a distant instructor.
- Instructors and students say that their interaction is richer than in usual courses.
- E-learning allows using different studying styles and supports using various activities.
- Knowledge and skills related to Internet and PC work are developed, which helps students develop their further careers.
- Passed on-line courses lead the students to create some knowledge, increase their self-confidence and the students are able to be responsible for their learning.
- Students can test (assess) themselves and they are concentrated on success.

Disadvantages:

- Students with low motivation and poor studying habits might be unsuccessful.
- With no regular structure or traditional class, the student might lose (forget) information on activities and deadlines.
- Student might feel isolated from the instructor and other students.
- The instructor may not be available whenever the student needs him/her.
- Slow Internet connection and out-of-date PC equipment may be frustrating when connecting to materials of the course.
- Control of computer education and on-line studies require at least elementary computer skills.

-
- Practical and laboratory lessons are difficult to be simulated in a virtual classroom.

Conclusion

In general, e-learning makes use of all the advantages of virtual learning environment. It provides textual resources in various formats, as well as wide range of communication channels, including video-conferences; it allows incorporation of realistic three-dimensional graphics in didactic tasks with playing roles, it provides plenty of possibilities of simulation realized on-line or based on CD ROM carriers, all of that in inter-cultural context, which allows for example learning from abroad without the necessity of commuting to a particular educational institution.

Samouctwo informacyjne i naukowo- -badawcze oraz treningi interpersonalne jako perspektywa szkoły wyższej

Abstract

Information and scientific — investigative self-studying also interpersonal training as the prospect of higher education

Information self-studying problems for development and rising scientific and academic's teaching level lay out high college development's perspective. Interpersonal trainings supported with net information techniques become important and effective forms-methods for improving scientific and researching workshop of academic teachers. The presented model of interpersonal training seems to be by theoretical premises for building functional models, also using e-learning tools.

Słowa kluczowe: samouctwo informacyjne, trening interpersonalny, badania naukowe, dydaktyka akademicka.

Keywords: information, self-studying, interpersonal training, scientific research, academic teaching.

Wprowadzenie

O szkolnictwie wyższym w Polsce, w porównaniu do efektywności dydaktycznej i naukowo-badawczej, m.in. w kontekście do dystansu jaki kraj dzieli

od wiodących uczelni w Unii Europejskiej, warto dyskutować w poszukiwaniu rozwiązań możliwych do wdrażania w okresie do 2015 roku. Wynika to stąd, że z jednej strony mamy do czynienia z kryzysem demograficznym, ekonomiczno-gospodarczym, co nakłania do działań proinnowacyjnych i reakcji na procesy rywalizacji na globalizującym się rynku edukacyjnym, z drugiej natomiast strony ujawniają się zjawiska w postaci ożywienia w sferze najszerzej rozumianej informatyzacji procesów edukacyjnych oraz naukowo-badawczych. Tradycyjne kontakty interpersonalne w nauczaniu-uczeniu się i studiowaniu oraz badaniach naukowych jawią się natomiast jako obszary częściowo zaniedbywane, trawestowane na moduły fragmentarycznych, cybernetycznych spotkań intencjonalnych. Wytwory badań naukowych, zwłaszcza w dziedzinach humanistyczno-społecznych na ogół trudno przekładają się na budowanie programów operacyjnych dla praktyki społeczno-kulturowej.

W dydaktyce akademickiej, zwłaszcza w badaniach zespołowych kontakty pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem i uczonymi spoza uczelni, wspólne badania przy pomocy elektronicznych narzędzi informacyjnych budzą nadzieję, ale także obawy przed osłabieniem, nawet niwelowaniem tak ważnej więzi interpersonalnej. Dlatego w dyskusji nad samouctwem informacyjnym adresowanym zarówno do nauczycieli akademickich, jak i studentów na rzecz wykorzystania nawet awangardowych procedur naukowo-badawczych zachodzi potrzeba dostrzegania zarówno wpływów czynników korzystnych, jak i szkodliwych. Wiąże się to przede wszystkim z tym, że w dydaktyce akademickiej oraz w badaniach zespołowych o charakterze międzynarodowym mamy do czynienia z procedurami poznawczymi, motywacyjnymi, emocjonalnymi i behawioralnymi, wzmacnianymi głównie przy pomocy mechanizmów ekonomiczno-finansowych, stąd duże znaczenie tzw. grantów badawczych. W dydaktyce i badaniach naukowych deklaratywnie wyrażane są stwierdzenia, że znajdujemy się na etapie rewolucji, a tymczasem tak jak w kulturze, są dowody na to, że przede wszystkim spotykamy się z procesami ewolucyjnymi, chociaż zdarzają się także mutacje, doszukujące się czynników sprawczych w dynamicznie rozwijającej się technologii informacyjno-komunikacyjnej¹.

Zmieniająca się funkcjonalność szkoły wyższej

- 1 K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad technologią informacyjno-komunikacyjną w szkole wyższej*, [w:] *Media — edukacja — kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wyd. Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 2012, s. 165–178.

Szkoła wyższa jako instytucja, to przede wszystkim zgromadzenie ludzi deklaratywnie żądnych wiedzy, tzn. nauczycieli akademickich — potencjalnie, kandydatów na uczonych, studentów studiów stacjonarnych, niestacjonarnych, podyplomowych i doktorantów jako głównych aktorów odgrywających społeczno-kulturowe role. Niemniej ważne role odgrywają oni nie tylko na terenie uczelni, ale i poza nią, gdzie wiele zależy od pracowników administracji i technicznych, jak również od tzw. kontrahentów, wśród których znajdują się zleceniodawcy eksperckich prac badawczych oraz pracodawców zainteresowanych absolwentami uczelnianych kierunków i specjalności. W takim też stanie rzeczy, szkoła wyższa zbyt często jest skromną „świątynią nauki” i dydaktyki akademickiej, gdy tymczasem coraz częściej staje się aktywnym graczem na globalizującym się rynku produkcji, usług i pełnionych funkcji publicznych w skali krajowej i międzynarodowej, a władze uczelniane, także nauczyciele akademicy stają się menadżerami funkcjonującymi na rzecz tworzenia kapitału ludzkiego, intelektualnego i symbolicznego.

Kapitał w tradycyjnym, najczęściej ekonomicznym ujęciu, to środki finansowe i aktywa rzeczowe mające wartość pieniężną, będące w posiadaniu przedsiębiorstw, banków, spółek itp., natomiast kapitał życiowy to suma doświadczeń zdobytych w ciągu życia, a kapitał ludzki, to wiedza i siła „przebicia” oraz chęć do pracy jako ważny czynnik przy pomnażaniu majątku społeczeństwa lub jakiejś jego części². Kapitał szkoły wyższej na ogół można dostrzegać w sferze wartości historycznych, prestiżowych, osobowościowych, naukowych, dydaktycznych, opiekuńczo-wychowawczych, przy czym szczególnie ważnym czynnikiem jest kondycja ekonomiczna i techniczno-materialna uczelni oraz losy jej absolwentów.

Uczelnie wyższe najczęściej analizuje się i ocenia z punktu widzenia kapitału intelektualnego, który według P. Bourdieu jest jednak podporządkowany kapitałowi symbolicznemu, będącemu ostateczną instancją wszystkich kapitałów, np. ekonomicznego, społecznego, kulturowego, prawnego, tym bardziej gdy są one specyficzne, właściwe poszczególnym polom i służą w swym najbardziej ostatecznym i niejawnym przeznaczeniu, przede wszystkim celowi konwersji na kapitał symboliczny. Prawdopodobnie tylko ten kapitał (symboliczny) daje możliwość sprawowania władzy symbolicznej z użyciem przemocy

2 A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wyd. WILGA, Warszawa 2001, s. 359.

symbolicznej oraz rekonwersji na inne kapitały³. Czyżby sam aktualnie funkcjonujący polski system uczelni wyższych nie był tym kapitałem symbolicznym, np. odgórnie powołane państwowe wyższe szkoły zawodowe, w tych miastach, które przed reorganizacją administracyjną kraju były siedzibami województw. Dlatego nasuwa się pytanie na ile i w jakim zakresie atrybutami kapitału symbolicznego są, m.in. uczelniane certyfikaty i uprawnienia do wykonywania zawodu, za którymi niestety stoi nieprzyjazny rynek pracy i płacy?

W tradycji naukowej dotyczącej systemu szkół wyższych wysuwane były następujące funkcje: wytwarzanie wiedzy, stosowanie wiedzy oraz kształtowanie postaw twórczych wśród studentów⁴. Co prawda w okresie transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 r., zmieniły się zasady funkcjonowania uczelni wyższych oraz ogromnie wzrosła liczebność szkół wyższych, np. obok uczelni publicznych (państwowych) powstało kilkaset akademickich szkół niepublicznych, w tym prywatne i asocjacyjne, a współczynnik ludzi studiujących osiągnął nawet 50%. Ponieważ akademicka tradycja, także w sferze pełnionych uczelnianych funkcji, na ogół ma charakter constans, dlatego warto je przypomnieć. Na ogół są to: funkcje wewnętrzne i zewnętrzne, w tym lokalne, regionalne, krajowe i nawet międzynarodowe. Inercja społeczna, zwłaszcza wśród kadry naukowo-dydaktycznej, która funkcjonowała na uczelniach wyższych przed dwudziestu kilku laty, w warunkach tzw. realnego socjalizmu, była katalizatorem w procesie ewaluacji systemowej. Dlatego nie powinno to budzić większych zastrzeżeń, jeżeli przypomni się jakie były wówczas podstawowe obowiązki szkoły wyższej. Otóż w Ustawie o szkolnictwie wyższym z 1982 r. do obowiązków uczelni należało:

„1. kształcenie wysoko kwalifikowanych specjalistów dla wszystkich dziedzin życia społecznego, a także rozwijanie w nich umiejętności samodzielnego myślenia oraz sprawnego i twórczego działania;

3 P. Bourdieu, Loic J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s.106, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia i próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 377; P. Bourdieu, Loic J.D. Wacquant, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, Kraków 2001, s. 28, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji...*, op. cit., s. 377–378.

4 K. Wenta, *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 9–10.

-
2. prowadzenie badań naukowych oraz rozwijanie twórczości zawodowej i artystycznej;
 3. kształcenie pracowników nauki oraz przygotowanie ich do pracy twórczej, badawczej i dydaktycznej;
 4. kształtowanie postaw patriotycznych, poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i aktywności społecznej, umiłowania prawdy i sprawiedliwości;
 5. kształcenie artystów oraz przygotowanie ich do samodzielnej pracy twórczej;
 6. pielęgnowanie, rozwijanie i upowszechnianie wszystkich form kultury narodowej;
 7. współdziałanie w praktycznym stosowaniu nauki i sztuki w całokształcie życia społecznego i gospodarczego;
 8. realizacja idei uczelni otwartej i zapewnienie jej udziału w procesie stałej edukacji narodowej⁵.

W świetle Ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r. do podstawowych zadań (funkcji) uczelni należy:

1. kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów;
2. prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej;
3. przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej;
4. kształcenie w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne;
5. rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu technicznego, a także współdziałanie w szerzeniu wiedzy w społeczeństwie oraz dbanie o zdrowie i rozwój fizyczny studentów.

Zadaniami uczelni są również:

1. wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa;
2. podejmowanie starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości⁶.

Szkolnictwo wyższe w swym założeniu pełni szczególną misję naukowo-dydaktyczną i ma wpływ na osiągnięcie narodowych celów społecznych i gospodarczych,

5 *Ustawa o szkolnictwie wyższym z 4 V 1982 r.*, Dziennik Ustaw, 14, poz. 113, [w:] K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, PWN, Warszawa 1984, s. 8–9.

6 *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, Dziennik Ustaw z 1990 r., Nr 65, poz. 385.

na budowę kapitału intelektualnego i społecznego kraju. Jego dwie zasadnicze, powiązane ze sobą funkcje — kształcenie i prowadzenie badań naukowych — mają kluczowe znaczenie dla zdolności dostosowywania się jednostek i społeczności do zmian oraz dla kształtowania przyszłości. Misją szkolnictwa wyższego jest przyczynianie się do podwyższania jakości życia obywateli przez tworzenie, poszerzanie i upowszechnianie wiedzy, kształcenie umiejętności wykorzystywania jej ku pożytkowi indywidualnemu i ogólnemu oraz wpływ na podwyższanie jakości usług publicznych. Deklaratywnie polskie uczelnie aktywnie uczestniczą w tworzeniu powiązań krajowego środowiska akademickiego z globalną wspólnotą akademicką i intelektualną, a także z krajowymi i zagranicznymi przedsiębiorstwami oraz instytucjami publicznymi, natomiast osiągnięcia polskich uczonych powinny pozytywnie wpływać na wizerunek Polski w świecie. Uczelnie powinny również służyć przełamywaniu barier i uprzedzeń etnicznych, budowaniu pozytywnych relacji między ludźmi różnych narodowości, religii i poglądów, a z kolei zadaniem polityki państwa w stosunku do szkół wyższych jest tworzenie warunków i stosowanie bodźców pobudzających uczelnie do osiągnięcia wysokiego międzynarodowego poziomu w zakresie kształcenia i badań, nakłanianie do troski o studentów, a także do budowania wartościowych relacji z otoczeniem społecznym, gospodarczym i międzynarodowym.

W zasadzie swoją misję szkolnictwo wyższe powinno wypełniać poprzez realizację następujących zadań w zakresie:

1. kształcenia i rozwijania osobowości studentów, tzn. wyrabianie umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia, pobudzanie kreatywności, wyposażanie w wiedzę i umiejętności korzystania z nowoczesnych technik, pozwalających na świadome i sprawne funkcjonowanie w złożonym świecie;
2. wyrabiania wśród kadry i studentów umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową;
3. doskonalenia umiejętności dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy;
4. kształtowania racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw obywatelskich;
5. wyrabiania otwartości na świat i wrażliwości na kulturę;
6. wyrabiania wrażliwości na środowisko naturalne⁷.

7 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*, [w:] <http://www.nauka.gov.pl> (dostęp 23.11.2012).

Istotnie ważne jest uczestnictwo uczelni wyższych w projektach współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, pod hasłem „Człowiek — najlepsza inwestycja”, zwłaszcza w zakresie badań naukowych, np.:

1. tworzenie nowej wiedzy przez prowadzenie badań naukowych zarówno motywowanych ciekawością poznawczą, jak i myślą o dobru wspólnym;
2. przyswajanie wyników badań prowadzonych w świecie i przekazywanie ich do użytku społecznego;
3. popularyzowanie nauki i upowszechnianie świadomości jej znaczenia dla społeczeństwa wiedzy;
4. rozwijanie kontaktów z otoczeniem społecznym i gospodarczym w celu tworzenia i komercjalizacji innowacji⁸.

Do funkcyjnych zadań polskiego szkolnictwa wyższego należy także współdziałanie z otoczeniem społecznym, a w szczególności:

1. wspomaganie wiedzą ekspercką władzę i administrację publiczną;
2. wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz debaty i komunikacji społecznej;
3. przyczynianie się do rozwoju regionów i modernizacji kraju;
4. pielęgnowanie kultury i dziedzictwa narodowego oraz rozwijanie języka polskiego i kultury polskiej⁹.

Analizując wybrane dokumenty dotyczące funkcjonowania polskich uczelni wyższych w ostatnich dziesięcioleciach XX i w pierwszych dekadach XXI wieku można zauważyć, że mają one charakter życzeniowo-deklaracyjny, dlatego warto poddać je weryfikacji w kontekście do porównywalnych danych, wskazujących na to, że ich kondycja naukowo-badawcza i dydaktyczna jest raczej niekorzystna¹⁰. Dlatego zachodzi potrzeba nawiązania do problematyki samouctwa informacyjnego w sferze procedur naukowo-badawczej i eduka-

8 *Ibidem.*

9 *Ibidem.*

10 K. Wenta, *Zysk z kapitału intelektualnego w zglobalizowanym świecie*, [w:] *Edukacja dla potrzeb rynku pracy — realia, możliwości, perspektywy*, red. M. Szymańska, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Piotrków Trybunalski 2011, s. 23–40; K. Wenta, *Nowa jakość kształcenia akademickiego w dobie gospodarczego kryzysu*, [w:] *Sowremiennyje tendencije w razwitiu ekonomiki, upravlienija obrazowanija*, red. A. I. Kibisz, Czast 1, Wydawnictwa: Rossiskij Uniwersytet Kooperacji, Kaliningradskij Filiał, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Kalningradskij Uniwersytet Ekonomii, Kaliningrad (Rossja), Szczecin (Polska) 2011, s. 235–240.

cyjnych, które są niezbędne w społeczeństwie globalizującym się i mającym aspiracje uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy¹¹.

Samouctwo informacyjne jako wartość w badaniach naukowych i dydaktyce

Samokształcenie w warunkach społeczeństwa ponowoczesnego coraz częściej wiąże się z samokształtowaniem¹² i samouctwem, także samouctwem komputerowym i informacyjnym, m.in. sieciowym. Mimo wielorakich prób rozgraniczenia pojęć samowychowanie i samokształcenie, np. nierzadko zamiennie się ich używał a B. Suchodolski (1987) w tej sprawie po prostu stwierdził: „Prawda jest taka, że albo będzie istniał proces samokształcenia (w szerokim samowychowawczym ujęciu), albo nie będzie nic”. Warto więc głęboko się zastanowić nad wyrażonym stwierdzeniem, zwłaszcza w społeczeństwie ponowoczesnym, podkreślając jego wyjątkowość. Wynika to stąd, że nie da się zastąpić idei dotyczącej szczególnego znaczenia najszerzej ujmowanego samokształcenia w rozwoju człowieka, ponieważ coraz częściej bywa ono uważane za dźwignię do sukcesu jednostki oraz małych i dużych grup społecznych. Co prawda, w świetle dociekań na gruncie badań środowiskowych wśród studentów i nauczycieli akademickich, można zauważyć, że samokształcenie coraz częściej jest traktowane jako własna, jeszcze jedna z wielu dróg wiodących do zdobycia wykształcenia, czyli świadectwa, dyplomu, lub innych uprawnień do wykonywania pracy i podejmowania innych zajęć przedmiotowych, co związane jest z podwyższaniem formalnych kwalifikacji. Tym niemniej proces samokształcenia towarzyszy, nierzadko zazębia się z procesem samouctwa, które z kolei charakteryzuje się tym, że praca umysłowa i zróżnicowana działalność praktyczna zmierza do tego, aby na miarę swoich uzdolnień i pasji poznawczych oraz odkrywczego przypadku, stać się uczonym, co najmniej dla siebie, a potem dla świata nauki, jako samouk twórca, odkrywca¹³.

11 K. Wenta, *Kapitał symboliczny i materialny w rozwoju szkolnictwa wyższego, Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 201–209.

12 D.Ciechanowska, *Miejsce potrzeby samokształtowania się w edukacji akademickiej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”* nr 24–25, Szczecin –Warszawa 2004.

13 K. Wenta, *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 13.

Warto zauważyć, że dyskusyjne jest potraktowanie samouctwa jako procesu „niżej” usytuowanego w osobowości jednostki w porównaniu do kształcenia i samokształcenia. Argumentem na rzecz nadrzędności samouctwa nad samokształceniem w społeczeństwie informacyjnym i społeczeństwie wiedzy jest to, że nie chodzi tutaj o zdobywanie certyfikatu i uprawnień zawodowych, ale o wiedzę samą w sobie i dla siebie, na scenie osiągnięć i promocji¹⁴. Na ogół w samouctwie występuje przede wszystkim ciąg nie do końca uporządkowanych sposobów nabywania nowych wiadomości i umiejętności, co prowadzi do odkryć w nauce lub nawet subiektywnych osiągnięć na jej peryferiach oraz wzbogacenia osobowości o określone cechy kierunkowe, częściowo także instrumentalne, co prowadzi do najszerzej rozumianego samowychowania. Przekonanie o tym, że chodzi o podniesienie samouctwa w świecie ponowoczesnym na wyższy, wręcz na najwyższy piedestał wynika z faktu, iż w starożytności i w czasach nowożytnych mieliśmy do czynienia z plejadą wybitnych myślicieli, ludzi nauki i sztuki, którzy doszli do efektywnej twórczości na drodze samouctwa. Warto wpisać do grona odkrywców — samouków, np. Demokryta, Epikura, Platona, Arystotelesa, Archimedes, M. Kopernika, R. Boyle, I. Newtona, A. Volta, M. Faradeya, H. Hertza, A. Einsteina, K. Lineusza, J. Lamarcka, K. Darwina, L. Pasteura, G. Mendla, J. Joule i wielu innych. Korzystając z kolei z tzw. internetowej wyszukiwarki można zapoznać się z kilkudziesięcioma syntetycznymi informacjami o samoukach reprezentujących różne dziedziny nauki, techniki i kultury, którzy dzięki swoim dziełom współtworzyli nowoczesne społeczeństwo i cywilizację XVIII, XIX i XX wieku. Oto niektórzy z nich: J.J. Rousseau (1712–1778), wybitny filozof francuskiego oświecenia; J.L. Lagrange (1736–1813), francuski matematyk i teoretyk mechanicznych problemów astronomicznych i fizycznych, genialny samouk; H.F. Herschel (1738–1822), genialny samouk, astronom brytyjski, z zawodu muzyk; N.J. Beaumont (1792–1865), szkocki hutnik i wynalazca, który opatentował proces wielkopiecowy z gorącym dmuchem; F. Dujardin (1801–1860), francuski biolog i cytolog, w dużej mierze samouk; M. Twain (1835–1910), pisarz amerykański, samouk, wędrowny drukarz, pilot na Missisipi, poszukiwacz złota; K.E. Ciołkowski (1857–1935), Rosjanin, twórca naukowych podstaw astronautyki; S. O’Casey (1880–1964), irlandzki pisarz, były robotnik, wykształcenie zdobył jako samouk; S. Banach (1892–1945),

14 D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.

jeden z najwybitniejszych matematyków polskich, samouk, wykładowca Instytutu Technologicznego we Lwowie; B.G. Shaw (1856–1950), angielski dramaturg i eseista pochodzenia irlandzkiego, laureat Nagrody Nobla (1925); Y. Tanguy (1900–1955), malarz francuski, przedstawiciel surrealizmu, samouk, który zaczął malować pod wpływem G. De Chirco; H. Pousseur (1929–2009), kompozytor i teoretyk belgijski w dziedzinie kompozycji autodydaktyki, działa w studiach muzyki elektronicznej; J. Pogan (1905–1988), polski poeta, prozaik, który pochodził z rodziny chłopskiej i ukończył tylko trzy klasy szkoły podstawowej, później wiedzę zdobywał jako samouk¹⁵. Szczególnym przypadkiem samouctwa wśród ludzi techniki są bracia Wright, którzy nie byli ani naukowcami, ani inżynierami, za sprawą swego genialnego wynalazku oderwali od ziemi maszynę napędzaną silnikiem spalinowym (w dniu 17.12.1903 r.) i zapoczątkowali loty samolotem¹⁶. O najwybitniejszych twórczych postaciach, w sferze ich osiągnięć zwłaszcza naukowo-badawczych, kształtujących rozwój nauki na przestrzeni ostatnich 350 lat, można wiele ciekawych rzeczy dowiedzieć się czytając książkę *Krótką historia geniuszy*, pod redakcją Billa Brysona, w której przeplatają się wątki historyczne z niebezpiecznymi eksperymentami, nie zawsze prowadzącymi do sukcesów naukowo-badawczych¹⁷.

Twórczość, która w istocie jest domeną wybitnych samouków, bywa pojmowana podmiotowo, albo przedmiotowo. Formułując pytanie dotyczące wpływu nowych generacji instrumentariów informatycznych na rozwój twórczości, zwłaszcza na drodze samouctwa, zachodzi potrzeba odniesienia się do wybranych teorii wyjaśniających proces twórczości. W zasadzie sformułowano co najmniej cztery teorie wyjaśniające proces twórczości:

1. etapowości w dochodzeniu do rozwiązań;
2. niszczenia i tworzenia to co nowe;
3. dywergencji;
4. regresu w służbie *ego*.

Teoria etapowości tworzona jest w postaci tzw. kilku etapów, czyli że po okresie preparacji (intensywna praca myślowa nad danym problemem) odbywa się w podświadomości inkubacja (wylęganie się) rozwiązania, nad którym badacz już nie pracuje i kończy się ten etap w postaci iluminacji (ośnienia), a potem

15 K. Wenta, *Samouctwo informacyjne studentów*, [w:] *Internet w życiu studenta. Lepsze wyniki, lepsza praca, lepsze perspektywy*, red. B. Ochodka, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile, Piła 2003, s. 7–15.

16 M. Rotkiewicz, J. Liwiński, *Sto lat samolotności*. „Polityka” nr 49(2430), 6 grudnia 2003.

17 *Krótką historia geniuszy*, red. B. Bryson, Wydawnictwo: PRÓSZYŃSKI MEDIA, Poznań 2012.

następuje weryfikacja, sprawdzenie wartości rozwiązania. Teoria niszczenia i tworzenia tego co nowe nawiązuje do psychologii postaci (*Gestalt*), ponieważ twórczość jest procesem niszczenia jednego układu, zamkniętego i spoistego, i tworzenia drugiego, lepszego niż poprzedni, równie spoistego. Teoria dywergencji twórczość sprowadza się do mechanizmów rozwiązywania problemów, na zasadzie stosowania wielu poprawnych rozwiązań, a kluczową fazą rozwiązania problemów jest etap wytwarzania pomysłów, czyli badacze analizują wykonywane operacje umysłowe, podkreślając duże znaczenie heurystycznych reguł porządkowania łańcucha informacji. Teoria twórczość regresu w służbie *ego* jest sytuowana w sferze psychoanalizy, a wynik rozwiązania konfliktu motywów pochodzących głównie ze sfery libido, aczkolwiek w nowszej wersji tej teorii twórczość jest wyjaśniana w kategoriach tzw. regresu w służbie *ego*, dlatego myślenie przebiega na poziomie procesów pierwotnych, brak jej realizmu, cechuje alogiczność, nie uwzględnia się rzeczywistych relacji czasowych i przestrzennych między zjawiskami; myślom kierunek nadają emocje i popędy, zatracą się rozróżnienie między rzeczywistością a pragnieniem¹⁸.

Megarewolucja techniki (informatyczna — dop. K.W) może wpływać korzystnie na osobowość, inteligencję, emocje czy racjonalne zachowanie, co może spowodować regres człowieczeństwa, gdyż filozofia totalnego podporządkowania form życia, wartości kulturowych i moralnych wymaganiami techniki i technologii może zubożyć duchowo jednostkę, zwłaszcza wtedy, gdy „w dalszym ciągu posługujemy się metodą prób i błędów”¹⁹. Z drugiej jednak strony można żywić nadzieję, że duże grupy ludzi, będą naddążać za cywilizacyjnym postępem, ponieważ w niektórych krajach ponad 40% młodzieży studiuje, a potrzeba uczenia się przez całe życie obejmuje niemałe grupy ludzi dorosłych. Dlatego wydaje się, że tzw. proces inkubacji samouków, rekrutujących się spośród ludzi z wyższym wykształceniem, będzie stale wrastać, m.in. ze względu na skracanie się czasu pracy zawodowej oraz nowe możliwości związane z dotarciem do informacji i jej wykorzystaniem dla celów poznawczych, użytkowych i hobbyistycznych.

Zasadniczym atrybutem społeczeństwa wiedzy jest jej gromadzenie, przetwarzanie, wykorzystanie w oparciu o różne źródła informacji²⁰. Wyraźnie

18 K. Drat-Ruszczak, *Twórczość w nauce*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1987, s. 739–740.

19 J. Koziński, *Transgresja i kultura*, PWN, Warszawa 1997, s. 79.

20 B. Siemieniecki, *Skutki powszechnego stosowania komputerów w edukacji*, [w:] Per-

wzrasta liczba ludzi ze średnim i wyższym wykształceniem, oczekuje się jednak, aby byli to jednak ludzie z wysokimi umiejętnościami samokształceniowymi²¹. Otwiera się przed nimi nowy świat intelektualny, który znajduje się poza dostarczonymi, pozyskanymi i wywołanymi z zewnątrz zróżnicowanymi informacjami. Ponieważ dzięki procesowi myślenia transgresyjnego człowiek samokształcący się zmierzający do samouctwa informacyjnego przetwarza zróżnicowane dane zawarte w tekstach naukowych i literackich, w dziełach planistycznych i muzycznych, pracach publicystycznych i politycznych, dlatego taka osoba stoi wobec zadania stosowania różnych operacji, reguł i procedur, wykonując złożone czynności takie, jak: interpretacja i reinterpretacja tekstów, jak inkluzja i ekskluzja, transformacja i rekonstrukcja informacji. Co prawda takie operacje myślowe nie mają jeszcze charakteru twórczego, chociaż mogą one zawierać elementy innowacyjne.

Nadzieja na to, że nowe techniki informacyjne zapowiadają, iż zbliżamy się do końca wysiłku umysłowego, a samokształcenie, zwłaszcza samouctwo na poziomie wyższym, gdzie przede wszystkim prym wiedzie abstrakcja konceptualizacyjna²², wydaje się być złudna. Teza, że ponowoczesna cywilizacja kształtująca się wokół obiegu informacji, gdzie kluczowe znaczenie mają multimedia i Internet, gdzie możliwe jest zbieranie i przekazanie informacji, a ludzie mając ułatwione porozumiewanie się, są w stanie sterować docierającym do nich strumieniem wiadomości, okazuje się błędna. Podzielają takie obawy ci analitycy, którzy sądzą, że multimedia i elektroniczne środki przekazu kształtują społeczeństwo kierujące się powierzchownością ocen, gdyż poruszanie się w świecie wirtualnym nie wymaga ani wysiłku intelektualnego, ani analitycznego myślenia, nie zmusza także człowieka do cierpliwości ani do koncentracji umysłu. Prawdopodobnie przeciętny człowiek, nie jest już dziś, a co dopiero jutro zdolny posegregować, zrozumieć, przyswoić sobie, a potem wykorzystać ogromną masę informacji, które do niego docierają, zwłaszcza wówczas, gdy jest to odbiór bezkrytyczny²³.

W poszukiwaniu nowego oblicza fenomenu samokształcenia i samouctwa w warunkach ponowoczesnych zachodzi więc potrzeba zwrócenia uwagi na:

-
- spektywa edukacji z komputerem, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996, s. 40–45.
- 21 D. Ciechanowska, *Zmieniający się uniwersytet i autonomia studentów*. „Edukacja Humanistyczna” 2011.
- 22 K. Wentka, *Abstrakcja konceptualizacyjna w rozwiązywaniu zadań wspomaganych technikami komputerowymi*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2000, tom 3, nr 1–2.
- 23 D. Monet, *Multimedia*, Książnica, Katowice 1999, s. 108–110.

-
1. istotne znaczenie świadomości;
 2. dowody na to, że rzeczywistość materialna i symboliczna jest częściowo obiektywna i subiektywna;
 3. błędne założenie ontologii względem tego, co jest mentalne;
 4. błędne sądy o istnieniu stanów mentalnych opartych wyłącznie na obserwacji ludzkich zachowań;
 5. założenie, że nie wszystko jest poznawalne, zwłaszcza w sytuacji gdy uwzględnimy dotychczasową wiedzę o Wszechświecie oraz miejscu jakie zajmuje w nim człowiek²⁴.

„Kontemplująca humanistyka” na ogół uznaje procedurę rozumienia jako prawomocny sposób poznania naukowego. W badaniu stanu świadomości (o której wiemy najmniej — dop. K.W.) nauczycieli i uczniów, nauczycieli akademickich i studentów, ludzi uczących się całe życie, zwłaszcza samoucy informacyjni — w obszarze samodoskonalenia się oraz samouctwa jako idei oraz praktyki edukacyjnej, proponuje się perspektywę kontemplującą i zarazem interpretacyjną, jako proces odkrywania znaczeń, a sama operacja dociekań nad samokształceniem i samouctwem byłaby przyporządkowana sensowi czynności lub ich wytworom²⁵. Dlatego potrzebna jest swoiście hermeneutyczna koncepcja rozumienia, czyli fenomenologicznego uchwycenia zjawiska samokształcenia dryfującego ku samouctwu informacyjnemu w procesie kształtowania siebie i stawania się, gdyż także doświadczenie drugiego człowieka, spotkanie z nim, otwiera lub zamyka drogę do świata²⁶.

Treningi interpersonalne w dobie samouctwa informacyjnego na rzecz rozwoju badań i dydaktyki akademickiej

Z punktu widzenia perspektyw rozwojowych zróżnicowanych uczelni wyższych i to nie tylko w Polsce ważne są tzw. treningi interpersonalne, bezpośrednio i pośrednio, m.in. przy pomocy sieciowej komunikacji, ponieważ na ogół mamy do czynienia z raczej minimalnym, często mało efektywnym ich

24 J.R. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, PWN, Warszawa 1999, s. 36–45.

25 W. Prokopiuk, *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. (Próba tworzenia kategorialnej mapy myślenia o samokształceniu nauczycieli jako idei, fenomenie i procesie)*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wyd. Trans Humana, Białystok 1998, s. 260.

26 J. Tischner, *Fenomenologia E. Husserla*, [w:] *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1989.

wykorzystaniem dla badań naukowych i doskonalenia dydaktyki akademickiej. W istocie za przesłanki teoretyczne w rozważaniach nad samouctwem informacyjnym na rzecz efektywności badań naukowych i jakości dydaktyki akademickiej przyjęto procedurę w postaci intencjonalnej analizy trzech źródeł dotyczących:

1. samouctwa informacyjnego²⁷;
2. społeczeństwa sieciowego²⁸;
3. środowiska naukowo-dydaktycznego²⁹.

Problematyka interpersonalnych treningów na rzecz doskonalenia uczelnianej działalności naukowo-badawczej i innowacyjnej dydaktyki akademickiej częściowo usytuowana jest w teoretyczno-praktycznych założeniach opracowanych przez W. Pallascha³⁰.

Naukowe deklaracje o samouctwie informacyjnym jako aktywnym katalizatorze postępu naukowo-badawczego i dydaktycznego w szkole wyższej, oparte na analizie źródeł pozyskanych i wywołanych w trakcie badań środowiskowych pozwalają stwierdzić, że:

1. szkoła wyższa pełni szczególnie ważne progresywne funkcje w społeczeństwie informacyjnym;
2. techniki informacyjne są doskonałymi narzędziami pracy nauczycieli akademickich, zwłaszcza gdy są one systematycznie i efektywnie wykorzystywane;
3. racjonalnie stosowane techniki informacyjne wpływają na style studiowania;
4. administrator sieci lokalnej odgrywa ważną rolę w systemie funkcjonowania szkoły wyższej;
5. samouctwo informacyjne nauczycieli akademickich i studentów to bezpieczna i skuteczna droga prowadząca do sukcesu naukowo-badawczego i dydaktycznego;

27 K. Wenta, *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli...*, *op. cit.*.

28 E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, s. 19–27.

29 E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 331–340.

30 W. Pallasch, U. Hameyer, *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*, Juventa Verlag Weinheim und München 2008, s. 21–56.

-
6. w samouctwie komputerowo-sieciowym ważną rolę odgrywają biograficzne uwarunkowania prorozwojowe o charakterze intelektualnym i społeczno-moralnym;
 7. samouctwo informatyczne w zasadzie jest zarówno właściwą formą, jak i metodą w doskonaleniu naukowo-badawczym i dydaktycznym;
 8. stale unowocześniane środki informacyjne i uczelniana infrastruktura aktywnie uczestniczą w procesie samodoskonalenia naukowo-badawczego i edukacyjnego;
 9. zasady etyczne oraz higiena zachowań w trakcie eksploatacji narzędzi i materiałów informacyjnych dobrze służą najszerzej rozumianej uczelni wyższej, uwzględniając ochronę wartości intelektualnych oraz zdrowie i komfort pracy naukowo-dydaktycznej³¹.

W społeczeństwie informacyjnym, gwoli dyskusji nad uczelnią wyższą w dobie globalizacji, zwłaszcza funkcjonującej na „wolnym rynku”, gdzie dominuje kultura konkurencyjna³² wydajny jest ten nauczyciel akademicki, który:

1. potrafi pomnożyć majątek uczelniany i zarazem zespołowy oraz indywidualny przy użyciu informacji w krótkim czasie;
2. potrafi użytkować jednorodną lub kompatybilną technologię informacyjną na użytek własny, społeczny, edukacyjny i dla podnoszenia jakości pracy zawodowej;
3. wie, jak przekazać, odebrać, a także szybko wymienić dane cyfrowe bez względu na odległość³³.

Wynika z tego, że nauczyciel akademicki w społeczeństwie sieciowym powinien posiadać zróżnicowane uzdolnienia umysłowe, częściowo także manualne, niezbędne w posługiwaniu się wciąż zmieniającymi się narzędziami i materiałami informatycznymi. W życiu naukowo-akademickim mamy do czynienia z sytuacją, że w zespołach naukowo-badawczych i dydaktycznych są jednostki, które odbierają i przetwarzają informacje w niejednorodny sposób, są przede wszystkim odtwórcami a rzadziej twórcami cyfrowych informacji, aczkolwiek bywają nawet wybitnymi twórcami, posługując się tradycyjnymi środkami komunikacji naukowej i edukacyjnej.

31 K. Wenta, *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli...*, *op. cit.*

32 E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 289–293.

33 *The Net Result — Report of the National Working Party for Social Inclusion, IBM Community. Development Foundation, raport 1997*, [w:] E. Perzycka, *Struktura i dynamika...*, *op. cit.*, s. 24.

W badaniach naukowych i dydaktyce akademickiej, w kontekście wymagań ze strony studentów i potencjalnych pracodawców, wobec absolwentów danej uczelni bardzo ważna jest dyspozycyjność nauczyciela akademickiego, która koresponduje z efektywnym wykorzystaniem nowej technologii informacyjnej i komunikacyjnej, co nierzadko prowadzi nawet do względnego zniewolenia osoby. Mnogość informacji do jakich ma dostęp zarówno nauczyciel akademicki, jak i żądny wiedzy student niekiedy sprawia, że w Internecie można się poruszać tak, jak w labiryncie, a wtedy można gubić plan w poszukiwaniu pożądaných wiadomości i danych. Tymczasem bez znajomości symboliki i umiejętności odczytywania sensu znaczeń w świecie wirtualnym można spotkać się ze zjawiskiem wykluczenia informacyjnego lub nawet wykluczenia językowego, np. w warunkach dominacji w Internecie języka angielskiego oraz braku kompetencji informacyjnych, które uniemożliwiają korzystanie z najlepiej rozwiniętych i zarazem kluczowych obszarów sieci³⁴.

Tożsamość i wolność nauczyciela akademickiego w sieci bywa niestety ograniczana, a absencja w sieci, zwłaszcza w poszukiwaniu źródeł, kontaktów i sfer współpracy naukowo-badawczej oraz dydaktycznej ujawnia się na gruncie upowszechniania własnej twórczości. Merytoryczny zakres i częstotliwość takich kontaktów niekiedy komplikuje rytm pracy własnej, a z kolei absencja medialna pociąga za sobą pozorne obniżenie autorytetu uczelni, która jest nastawiona na promocję swoich osiągnięć. Żłudna jest prawda o idealnym nauczycielu akademickim jako uczonym lub co najmniej kandydacie do tego miana, jako spolegliwym uczelnianym opiekuniek-wychowawcy oraz doskonałym przewodnikiem po zawiłościach dróg naukowego poznania, ponieważ nie zawsze badacz bywa doskonałym dydaktykiem. Natomiast warto się raczej odnieść do stwierdzenia, że wolność wewnętrzna nauczyciela na ogół sytuuje się w porządku jego materialnego bytu, predyspozycji danych mu wraz z jego naturą, w konfrontacji z doświadczeniami naukowo-badawczymi i edukacyjnymi, co nierzadko ujawnia się w procesie rywalizacji na rynku dystrybucji dóbr naukowych i efektywnej edukacji akademickiej, która jest mu zadana. Wynika stąd, że nauczyciel powinien ciągle się wyzwalać, zdobywać i utrwalać swą wolność wewnętrzną, gdyż nikt z zewnątrz nie obdarzy go tak niezbędną do pracy twórczej wolnością, jeśli sam nie podejmie wysiłku, aby ją zdobyć³⁵. Co prawda nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel

34 E. Perzycka, *Struktura i dynamika...*, op. cit., s. 25.

35 B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001,

akademicki, który dość często jest nauczycielem nauczycieli, musi zrozumieć cyfrową rzeczywistość i harmonijnie z nią koegzystować, ale zrazem nie może uczynić z niej tylko tzw. namiastki w procesie poznania w wielowymiarowym realnym świecie. Wiąże się to z tym, że wirtualizacja aktów poznawczych pozbawia je wielowymiarowości i wielozmysłowości, czyni i tak ułomne ludzkie poznanie jeszcze uboższe, gdyż w rzeczy samej ponowoczesność „odsłania zręby zapotrzebowania na nowy projekt funkcji i koncepcji nauczyciela i nowego stylu perswazji kulturowej, która nie będzie już oparta na objawieniu prawd transcendentnych ani na oświeceniu siłą ufundowanego rozumowego, ani też z drugiej strony nie będzie oparta na neoewolucyjnej wierze w postępową zbieżność ludzi i redukcję różnicowania, jeśli tylko zniesie się przymusy fizyczne i reglamentacje kulturowe”³⁶.

Continuum środowiska edukacyjnego, pośrednio obejmującego także zakresy naukowo-badawcze, m.in. jako tzw. silos i chmura zasobów informacyjno-komunikacyjnych, które jednak wraz ich desygnatami nie gwarantują dynamicznego i ustawicznego postępu cywilizacyjno-kulturowego. Tym niemniej warto dociekać nad tym szeroko rozumianym środowiskiem materialnym i niematerialnym, gdyż w tzw. silosie znajdują się takie komponenty jak:

1. komputery, oprogramowanie i sieć;
2. indywidualizm, egoizm, tożsamość, alienacja, kult jednostki i negacja wartości społecznych;
3. *homo oeconomicus*, dominacja rynku i pieniądza, globalizacja, realna gospodarka, liberalizm gospodarczy, chciwość, kult pieniądza;
4. patenty, ochrona praw autorskich i wartości intelektualnych, wiedza własna, kanon wiedzy gwarantowanej, liniowy przyrost wiedzy;
5. wysoka kultura, kanon dorobku kulturowego i tradycja, kultura postfiguracywna, elitaryzm;
6. obiektywizm poznawczy, mocne wzorce moralno-etyczne, ograniczenie, realny analogowy świat, determinizm i porządek.

Z kolei w tzw. chmurze występują następujące komponenty:

1. sieć WAN, globalne zasoby, technologie mobilne, *cloudcomputing*, oprogramowanie otwarte;

[w:] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, *op. cit.*, s. 336.

36 L. Witkowski, *W stronę ponowoczesnej teorii i praktyki edukacji (inspiracje Baumanowskie)*, [w:] *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995, s. 237, [w:] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, *op. cit.*, s. 336.

-
2. wspólnota, altruizm, poszanowanie inności, wirtualizacja, multiplikacja kontaktów, praca grupowa, portale społecznościowe;
 3. nieodpłatne współdziałanie zasobów, przetwarzanie symboli, dobro wspólne, dary i partnerstwo, solidaryzm ekonomiczny;
 4. współdzielenie wiedzy, kultura darów, pamięć zewnętrzna, rynkowe kryteria wiedzy, przyrost wykładniczy wiedzy;
 5. Ruch Wolnej Kultury, kultura symboliczna, otwarte zasoby edukacyjne, digitalizacja dóbr kultury, kultura popularna i egalitarna;
 6. subiektywizm, relatywizm poznawczy, indyferentyzm moralny, wolność, wirtualizacja, cyfrowy świat, indeterminizm, chaos (metaforyczny i deterministyczny).

W continuum środowiska edukacyjnego (pośrednio także naukowo-badawczego — dop. K.W.) pomiędzy silosem³⁷ a chmurą³⁸ usytuowana jest fundamentalna warstwa konstruktów w postaci takich haseł, jak: technologia, społeczeństwo, ekonomia, wiedza, kultura, filozofia (epistemologia, aksjologia)³⁹.

Odwołując się do przesłanek teoretycznych nawiązujących do samouctwa informacyjnego, społeczeństwa sieciowego i continuum środowiska edukacyjnego oraz naukowo-badawczego, można zauważyć, że na ogół mamy do czynienia z chaosem metaforycznym, przede wszystkim w opisach i humanistyczno-społecznych interpretacjach. Tymczasem w praktyce samouctwa informacyjnego najczęściej mamy do czynienia z chaosem deterministycznym, gdzie rządzą prawa przyrody, które bardzo trudno jest przenosić, np. na społeczność akademicką, która żyje dzięki rozwojowi nauki i uczelnianej dydaktyki. Dlatego z pewnymi zastrzeżeniami należy odnosić się do idei oraz praktyki związanej z treningiem naukowo-badawczym i edukacyjnym w warunkach szybko modernizujących się uczelni wyższych, tym bardziej w sytuacji, gdy dyskusyjna jest kwestia dotycząca tzw. neuronów lustrzanych, rzekomo rządzących moralnymi zachowaniami człowieka, które zdaniem V.S. Ramachandrana niebawem będą dla psychologii tym, czym DNA dla biologii⁴⁰.

37 Silos — termin zainspirowany literaturą z zakresu badań kognitywistycznych nad zarządzaniem wiedzą i kapitałem społecznym wskazującym na tzw. efekt silosu i silos informacyjny.

38 Chmura — pojęcie dotyczące wartości brzegowych zainspirowane technologicznym terminem cloudcomputing.

39 E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, *op. cit.*, s. 9 i 337.

40 Neurobiolog Vilayanur Ramachandran prezentuje fascynujące działanie neuronów lustrzanych. Niedawno odkryte neurony lustrzane umożliwiają ludziom uczenie się złożonych zachowań społecznych, z których część ustanowiła podwaliny naszej cywilizacji,

Dyskusyjne może być także następujące stwierdzenie: „Jak dowodzą badania, wybitne wyniki są efektem celowych ćwiczeń, lat doświadczeń i treningu pod okiem mistrza, a nie wrodzonego talentu czy przekazanych dziedzicznie predyspozycji”⁴¹. Otóż wysunięta argumentacja w odpowiedzi na pytanie, skąd biorą się genialni eksperci, może budzić zainteresowanie z punktu widzenia rozważań nad interpersonalnymi kontaktami nauczycieli akademickich jako uczonymi lub kandydatami do tego miana oraz jako ustawicznie doskonalącymi się dydaktykami. W przeświadczeniu autorów piszących o genialnych ekspertach, a takimi mogliby być wybitni nauczyciele akademicy, ważne są następujące kwestie:

1. istnieją naukowe dowody świadczące, że genialnych ekspertów zawsze się tworzy;
2. umiejętności eksperckie rozpoznaje się na podstawie tego, że wyniki ich pracy przewyższają wyniki innych osób z tej samej grupy specjalistów i uzyskują oni konkretne efekty, dzięki swojej biegłości i wiedzy osiągają wymierny sukces zawodowy;
3. nawet największe talenty potrzebują minimum dziesięciu lat intensywnego treningu, czyli około 10 000 godzin;
4. zachodzi potrzeba pozyskania dobrych nauczycieli i mentorów;
5. od nauczyciela (trenera) należy domagać się konstruktywnych, nawet bolesnych ocen⁴².

W formach konsultacji dotyczących intensywnego treningu uwzględnia się, m.in.:

1. klasyczne poradnie przedmiotowo-zawodowe;
2. coaching (właściwy trening);
3. nadzór nad trenującym;
4. interwizję wzajemnych zachowań trenera i trenującego;
5. mediację pomiędzy trenowanym i trenującym;
6. lekcje (zajęcia) coachingowe;
7. terapie związane z treningiem;
8. szkolenia dla trenera i trenującego;
9. sprawy zdrowia psychicznego trenującego się i trenera⁴³.

<<http://www.ted.com/talks/lang/pl>> (dostęp 04.12.2012).

41 K.A. Ericsson, M.J. Prietula, E.T. Colely, *Skąd się biorą genialni eksperci?*, „Harvard Business Review Polska”, grudzień 2007, s. 97.

42 *Ibidem*, s. 98–105.

43 W. Pallasch, U. Hameyer, *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*, Juventa Verlag Weinheim und München 2008, s. 12.

Z drugiej jednak strony w poszukiwaniu uzasadnień na rzecz możliwości skutecznego stosowania interpersonalnego treningu dla doskonalenia się w sferze naukowo-badawczej i dydaktycznej zachodzi potrzeba odwołania się do dwu, w zasadzie dopełniających się poglądów. Pierwszy z nich głosi, że twórczość nie odnosi się do tej jakości, którą mogłaby osiągnąć osoba szczególnie utalentowana, ale dotyczy także jej postaw⁴⁴. Co prawda czynność rozwiązywania problemów twórczych składa się kilku faz:

1. odkrywania problemu;
2. badania sytuacji problemowej;
3. wytwarzania pomysłów i ich weryfikacji.

Faktem jest także to, że myślenie twórcze jest jednym z normalnych procesów umysłowych a jego specyficznymi cechami są:

1. skuteczne stosowanie metody heurystycznej;
2. zjawisko olśnienia wraz z przeżyciami emocjonalnymi;
3. długotrwałość tego procesu i koncentracja na problemie oraz silna motywacja, wytrwałość i dyscyplina wewnętrzna.

Drugi pogląd wskazuje przede wszystkim na słaby, a często nieistotny, związek między inteligencją, mierzoną za pomocą testów a twórczością. Z badań wynika, że duże znaczenie dla myślenia twórczego mają cechy umysłu, zwane zdolnościami twórczymi⁴⁵. Przy czym zdolności twórcze na ogół ujawniają się w postaci: wrażliwości na problemy; giętkości myślenia; i oryginalności myślenia (wytwarzanie pomysłów zaskakujących i niezwykłych oraz zdolność do przewyżczenia schematów i nawyków myślenia).

Zmierzając do zarysowania modelu interpersonalnego treningu, także przy pomocy technik informatycznych, istnieje potrzeba przewyżczenia dylematu jaki jawi się między istotą informatyki, zwłaszcza funkcjonowania współczesnych technik komputerowych a cechami osobowości twórczej. Jest to tym bardziej ważne, że na ogół procedury realizujące zadania przez dziś dostępne programy komputerowe służą do rozwiązywania problemów konwergencyjnych, gdzie cel zadania jednocześnie określa końcowy wynik. Natomiast w toku rozwiązywania problemów dywergencyjnych, gdzie cel dopuszcza wiele poprawnych rozwiązań, większość obecnie stosowanych, zwłaszcza w dydaktyce, programów komputerowych z tym sobie nie radzi.

44 E. Fromm, *Creativity*, [in:] H. Anderson, *Creativity and its Cultivation*, Harper, New York 1959.

45 J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

Zróznicowane modele dotyczące interpersonalnych treningów dla doskonalenia działalności naukowo-badawczej i edukacyjnej stoją wobec zadań związanych z kojarzeniem możliwości, jakie dają współczesne techniki komputerowe w relacji do twórczych cech osobowości, które zakładamy rozwijać przy pomocy komputera i innych narzędzi informatycznych korzystających z sieci. Otóż takimi cechami są:

1. silna motywacja, wytrwałość i upór;
2. introwertyzm, związany z silną koncentracją na problemie, co jednak utrudnia pracę zespołową;
3. niezależność w myśleniu i działaniu, a zarazem nonkonformizm;
4. krytycyzm w stosunku do swojej i innych twórczości;
5. brak równowagi emocjonalnej, m.in. w postaci słabej kontroli uczuć, impulsywności, pobudliwości⁴⁶.

Dlatego też aplikacja *treningu kreatywnego* jako metodycznej „wstawki” do stylu zajęć dydaktycznych z komputerem jako przysłowiowego lekarstwa na schematyzm i tzw. manieryzm komputerowy wydaje się być w pełni uzasadniona. Wynika to, m.in. stąd, iż uczenie się — studiowanie wspomagane komputerem (*Computer-assisted learning CAL*) jest jedną z wielu form-sposobów wykorzystania komputera jako pomocy w uczeniu się, np. jako środka prezentacji materiałów do uczenia się, czyli kształcenie oparte na systemie komputerowym lub jako system kierowania uczeniem się (uczenie się i studiowanie kierowane komputerowo). O treningu kreatywnym przy komputerze na ogół nie pisze się w dostępnej literaturze, aczkolwiek zwraca się uwagę na uczenie się przez odkrywanie (*discovery learning*), które jest takim procesem uczenia się, że uczniowie — studenci zamiast korzystania z gotowych odpowiedzi powinni je sami znaleźć. W tym celu wykorzystuje się takie formy, jak: badanie naukowe; projekt; eksperyment; dochodzenie, ale efektywność ich stosowania zależy od przyjętej struktury działań wynegocjowanej przez uczniów, studentów i nauczycieli⁴⁷. Połączenie myślenia krytycznego z twórczym, zwłaszcza przy zastosowaniu komputerów w procesie kształcenia jest nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne, ponieważ wiąże się to z kształceniem myślenia generatywnego, związanego z aktywnością intelektualną, powstawaniem nowych pomysłów i działań intelektualnych⁴⁸.

46 Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.

47 C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, *Kształcenie otwarte od A do Z*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

48 B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyj-*

W niektórych publikacjach psychologicznych rozważa się z kolei nad *treningiem autogennym*, jako metodą relaksacji polegającej na doprowadzeniu do stanu doskonałego odprężenia psychofizjologicznego poprzez stopniową koncentrację na sobie samym (miejsce po miejscu). Taki trening autogeny, jako rodzaj ćwiczeń, pomagają w obniżaniu napięcia mięśniowego i pełni rolę prawdziwej psychoterapii⁴⁹.

Interpersonalny trening dla nauczyciela akademickiego, aby mógł stać się ekspertem w wybranej subdyscyplinie badawczej i dochodzić do dydaktycznego kunsztu różni się od treningu autogenego, aczkolwiek posiada niektóre podobieństwa, ponieważ mamy do czynienia nie tylko z odmiennymi osobowościami, ale także nastawieniami. Ćwiczenia kreatywne przy komputerze i w sieci nie mają charakteru relaksacji, chociaż także dążą do wytwarzania warunków do silnej koncentracji na zadaniu twórczym. Jeżeli zadanie zaproponowane, najlepiej wybrane przez nauczyciela akademickiego — studenta, zostanie uznane za trudne, a przezwyciężenie tej trudności ma polegać na znalezieniu sposobów ich minimalizacji, to na ogół mamy do czynienia z ćwiczeniem wymagającym silnej motywacji i energii w sferze twórczego działania. W modelu interpersonalnego treningu kreatywnego przy pomocy komputera w sieci i wybranego oprogramowania przez nauczyciela akademickiego i studentów musi być ze wszech miar uzasadnione przez nich samych. Z kolei schemat budowy takiego modelu treningu — ćwiczenia kreatywnego ma walory podobne do cyklu organizacyjnego w postaci indywidualnych, lub zespołowych zajęć dydaktycznych z komputerem w sieci, korzystając jednak także z tradycyjnych źródeł. W takim modelu kreatywnego treningu:

1. dopuszczalne są różne odstępstwa;
2. budowa takich zajęć treningowych jest bardziej złożona i zarazem elastyczna;
3. akt twórczy w toku realizacji zadań uznanych za twórcze może pojawić się w każdej fazie treningowych ćwiczeń, uwzględniając m.in. sytuację problemową, „fakturę” i specyfikę zadania oraz etapy realizacyjne, a przede wszystkim wynik (rezultat) końcowy.

Traktując komputer w sieci jako względnie inteligentne narzędzie pracy warto zachęcać nauczycieli akademickich i studentów do tego, aby potrafili

nej. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

49 N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Kraków 1994, s. 307.

dostrzegać faktyczny ich własny udział w zakresie osiągniętych edukacyjnych sukcesów.

Twórczym tworzywem zadania w interpersonalnym treningu jest problem (rzecz, zjawisko, sytuacja) do rozwiązania, a towarzyszące informacje przede wszystkim dotyczą procedur wykonawczych związanych z nabywaniem niezbędnych umiejętności. Nauczyciel akademicki i student, jako podmiot aktu twórczego w modelu interpersonalnego treningu, korzystają z wszelkich możliwości związanych z pełnym wykorzystaniem oprogramowania, zwłaszcza sieci oraz wciąż coraz to nowszej technologii informacyjnej. W praktyce nauczyciela akademickiego nierzadko zachodzi potrzeba — zwłaszcza na etapie wdrażania siebie i studentów — do interpersonalnych treningów (w małych zespołach), zwłaszcza na pierwszych latach studiów — zachęcenia do wykorzystania różnych źródeł, również z sieci oraz programów komputerowych i opracowań pedagogicznych, np. SnapGrafx⁵⁰, Internet w szkole⁵¹, CABRI⁵², Metodyka stosowania technik komputerowych⁵³ i innych. Interpersonalny trening wspomagany zróżnicowanymi technikami informatycznymi to jedno z wielu zadań⁵⁴ do wykorzystania nowych impulsów dla intensywnych i skutecznych badań naukowych oraz wdrażania krajowych ram kwalifikacji zmierzających do podnoszenia edukacyjnej jakości szkół wyższych.

Zakończenie

W poszukiwaniu nowych impulsów na rzecz podnoszenia jakości badań naukowych i dydaktyki akademickiej, w nawiązaniu do zasad ofensywnego wykorzystania samouctwa informacyjnego wśród nauczycieli akademickich i studentów warto wskazać na możliwości kryjące się w interpersonalnym

50 A. Skarbińska, *SnapGrafx w praktyce nauczycielskiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.

51 B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.

52 W. Pająk, *Analiza problemów otwartych wspomaganych CABRI*. Wyd. „Dla Szkoły”, Wilkowie 1999.

53 K. Wenta, *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 1999.

54 K. Wenta, *Trening twórczego myślenia przy komputerze*, [w:] *Informatyka w szkole*, red. M.M. Sysło, Wyd. Instytut Informatyki Uniwersytetu Wrocławskiego, Katowice 1999, s. 228–231.

treningu wspomaganym technikami informacyjnymi. Koresponduje to przede wszystkim z cywilizacją wiedzy, która charakteryzuje się takimi cechami, jak:

1. uprzemysłowienie (nowa faza „unaukowania” produkcji, usług i jakości funkcji publicznych — dop. K.W.);
2. urbanizacja i mobilność w strukturze społecznej;
3. masowość w edukacji i kulturze;
4. demokratyzacja i apoteoza państwa narodowego w polityce;
5. konsumpcjonizm, hedonizm i więzi instrumentalne w życiu codziennym;
6. wiara w naukę i technologię w świadomości społecznej⁵⁵.

W związku z tym, w strategii budowania cywilizacji wiedzy i opartej na niej gospodarki, kluczowe znaczenie ma edukacja (i badania naukowe — dop. K.W.), które należy ujmować przede wszystkim w kontekście do wszystkich problemów społecznych, m.in. uwikłanych w sieci, uwzględniając zarazem wpływy neoliberalizmu na mechanizmy rządzące światem edukacji i nauki⁵⁶. Trening interpersonalny intensywnie wspomagany przez coraz bardziej doskonałe techniki i narzędzia informatyczne stawać się będzie coraz bardziej pożądaną i skuteczną formą-metodą nie tylko dającą rękojmię sukcesu naukowo-badawczego i dydaktycznego, ale także kształtującą: empatię, sztukę negocjowania, życzliwego słuchania adwersarza, nietraktowania wymiany myśli w kategoriach zwalczania się, szukanie i osiągnięcie konsensusu⁵⁷. Chodzi więc o to, aby dla własnego dobra i dobra uczelni nabywać i wciąż podnosić na coraz wyższy piedestał personalnie umiejętności współpracy, ograniczając zarazem egoistyczne nastawienia wynikające z niestandardowych postaw, które obok sceptycznych zachowań, nawet werbalnych, jest wysoko notowaną logiką wartości kultywowanych wśród ludzi nauki i akademickiej dydaktyki.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

55 P. Sztompka, What a wonderful word, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25, s. 29, [w:] K. Denek, *Czego potrzebuje nasza edukacja?*, [w:] „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny”, czerwiec 2012, nr 6 (704), s. 15.

56 K. Denek, *Czego potrzebuje nasza edukacja?...*, *op. cit.*, s. 16–22.

57 *Ibidem*, s. 23.

-
- Bourdieu P., Wacquant L., *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia i próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
 - Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia i próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
 - Ciechanowska D., *Miejsce potrzeby samokształtowania się w edukacji akademickiej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 24–25, Szczecin–Warszawa 2004.
 - Ciechanowska D., *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.
 - Ciechanowska D., *Zmieniający się uniwersytet i autonomia studentów*. „Edukacja Humanistyczna” 2011.
 - Denek K., *Czego potrzebuje nasza edukacja?*, „Nowa Szkoła”.
 - Drat-Ruszczak K., *Twórczość w nauce*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1987.
 - Ericsson K. A., Prietula M. J., Colely E. T., *Skąd się biorą genialni eksperci?*, „Harvard Business Review Polska”, grudzień 2007.
 - Fromm E., *Creativity*, [in:] H. Anderson, *Creativity and its Cultivation*. Harper, New York 1959.
 - Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
 - Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., *Kształcenie otwarte od A do Z*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
 - Koziński J., *Transgresja i kultura*, PWN, Warszawa 1997.
 - *Krótką historią geniuszy*, red. Bryson B., Wydawnictwo Prószyński Media, Poznań 2012.
 - Markowski A., Pawelec R., *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wyd. Wilga, Warszawa 2001.
 - Monet D., *Multimedia*. Książnica, Katowice 1999.
 - Pająk W., *Analiza problemów otwartych wspomaganych CABRI*, Wyd. „Dla Szkoły”, Wilkowie 1999.
-

-
- Pallasch W., Hameyer U., *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Ptaxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*, Juventa Verlag Weinheim und München 2008.
 - Perzycka E., *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.
 - Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
 - Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] Neoliberalne uwiłkłania edukacji, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 289–293.
 - Prokopiuk W., *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. (Próba tworzenia kategorialnej mapy myślenia o samokształceniu nauczycieli jako idei, fenomenie i procesie)*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wyd. Trans Humana, Białystok 1998.
 - Searle J.R., *Umysł na nowo odkryty*, PWN, Warszawa 1999.
 - Siemieniecki B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
 - Siemieniecki B., *Skutki powszechnego stosowania komputerów w edukacji*, [w:] *Perspektywa edukacji z komputerem*, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
 - Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica”, Kraków 1994.
 - Skarbińska A., *SnapGrafx w praktyce nauczycielskiej*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
 - *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*, <<http://www.nauka.gov.pl>> (dostęp 23.11.2012).
 - Sztompka P., *What a wonderful word*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25, s. 29, [w:] K. Denek, *Czego potrzebuje nasza edukacja?*, „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny”, czerwiec 2012, nr 6 (704).
 - Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, [w:] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?*.
 - *The Net Result — Report of the National Working Party for Social Inclusion*, IBM Community. Development Foundation, (raport 1997), [w:] E. Perzycka, *Struktura i dynamika*.
 - Tischner J., *Fenomenologia E. Husserla*, [w:] *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1989.

-
- *Ustawa o szkolnictwie wyższym z 4 V 1982 r.*, [w:] K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, PWN, Warszawa 1984.
 - *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, Dziennik Ustaw z 1990 r., Nr 65.
 - Wenta K., *Kapitał symboliczny i materialny w rozwoju szkolnictwa wyższego*, [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
 - Wenta K., *Abstrakcja konceptualizacyjna w rozwiązywaniu zadań wspomaganych technikami komputerowymi*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2000, tom 3, nr 1–2.
 - Wenta K., *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 1999.
 - Wenta K., *Nowa jakość kształcenia akademickiego w dobie gospodarczego kryzysu*, [w:] *Sowremiennyje tendencije w razwitiu ekonomiki, uprawlienija obrazowanija*, red. A.I. Kibisz, czast 1, Wydawnictwa: Rosssiskij Uniwersytet Kooperacji, Kaliningradskij Filiał, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Kalningradskij Uniwersytet Ekonomii, Kaliningrad (Rossja), Szczecin (Polska) 2011.
 - Wenta K., *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
 - Wenta K., *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
 - Wenta K., *Samouctwo informacyjne studentów*, [w:] *Internet w życiu studenta. Lepsze wyniki, lepsza praca, lepsze perspektywy*, red. B. Ochodka, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile, Piła. Rotkiewicz M., Liwiński J., *Sto lat samolotności*. „Polityka” nr 49(2430), 6 grudnia 2003.
 - Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad technologią informacyjno-komunikacyjną w szkole wyższej*, [w:] *Media — edukacja — kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wyd. Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 2012.

-
- Wenta K., *Trening twórczego myślenia przy komputerze*, [w:] *Informatyka w szkole, XV*, red. M.M. Sysło, Katowice 1999.
 - Wenta K., *Zysk z kapitału intelektualnego w zglobalizowanym świecie*, [w:] *Edukacja dla potrzeb rynku pracy — realia, możliwości, perspektywy*, red. M. Szymańska, Naukowe Wydawnictwo, Piotrków Trybunalski 2011.
 - Witkowski L., *W stronę ponowoczesnej teorii i praktyki edukacji (inspiracje Baumanowskie)*, [w:] *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995, s. 237, [w:] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

Relacje nauczyciel akademicki-student w perspektywie studiów pedagogicznych

Abstract

University teacher-student relationship in the perspective of pedagogical study

The author of the article makes the assumption about a special significance of the relationship established between the university teacher and student in the course of pedagogy study. It is so because pedagogical studies — by definition — are supposed to prepare future graduates to build meaningful relationships with other people and to assist them in their development. Contemporary social and cultural conditions have seriously complicated the form these relationships can take. In addition to their traditional pattern which is teacher-researcher working with the student-researcher, these days, there are in fact many different configurations of patterns existing between teachers and students in the reality of academic life.

The author, using the typology of students proposed by Ewa Kubiak-Szymborska (student-researcher, student-business planist, student-minimalist, student-explorer), defines further types of students: student-generation Y representative and student-criminal. Similarly, she points at existing types of university teachers. The multiplicity of those models determines the significant diversification of relationships between participants of academic life. Not all of them can actually prepare the graduate of pedagogy studies to the future responsible work on behalf of other people (participants of education process).

Tłum. Gabriela Dziaczkowska

Słowa kluczowe: relacje, nauczyciel akademicki, student, studia pedagogiczne.

Key words: relations, university teacher, student, pedagogical study.

Specyfika relacji nauczyciel akademicki-student na studiach pedagogicznych

Istotą jakiegokolwiek relacji jest „przyporządkowanie czegokolwiek czemuś, w sensie filozoficznym odniesienie, którego następstwem jest sposób bytowania (...)” (łac. *relatio*, wywodzi się od słowa *referre* — odnosić)¹. Istnienie relacji nie jest zatem obojętne dla jej elementów składowych, lecz nadaje im kształt, czyni je dynamicznymi, organizuje dramaturgię określonego zjawiska, wewnątrz którego zachodzi. W relacjach nauczyciel akademicki-student pojawia się trzeci ważny element, który przez stulecia był tym czynnikiem, który jednoczył oba podmioty, stanowił główny powód ich spotkania. Ten czynnik to przedmiot studiowania. Za sprawą jego obecności, pomimo uznawania i realizacji w tychże relacjach modelu mistrz-uczeń, oba ich podmioty stawały się w pewnym sensie równorzędne. Ich obopólną troską było bowiem dogłębne poznawanie i rozwijanie przedmiotu studiów. Wykładowca i student wspólnie realizowali poważne „zadanie nauki — poznania świata”².

Oczywiście, każdy z nich, w odniesieniu do przedmiotu studiów był — z założenia — na innym poziomie znawstwa: „nauczyciel — czynnym badaczem, samodzielnym uczonym, rozszerzającym swą pracą naukową dziedzinę rzeczy poznanych, student — uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym, rozszerzającym swą pracą naukową dziedzinę rzeczy poznanych (...). Zadanie wykładającego w uniwersytecie polega nie na tym, żeby uczyć, lecz na tym, żeby pracować w swojej nauce, w której może kształcić tylko w miarę swej pracy badawczej. On nie »naucza« swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swoje poglądy naukowe — dlatego też nazywa się profesorem (od łacińskiego *profiteor*). Uczeń nie po prostu uczy się, lecz zajmuje się nauką, jest on *studiosus*. (...) Student jest tym lepszy, im więcej okazał samodzielności w pracy naukowej, im więcej daje nadziei jako przyszły uczoney”³. Samodzielny, twórczy, odpowiedzialny za swoją wiedzę student, cieszy każdego autentycznego wykładowcę-uczonego. Satysfakcję temu ostatniemu przynosi też fakt, gdy uczeń przerasta go w znawstwie i w sukcesach badawczych, dotyczących dziedziny studiów.

Przechodząc do analizy relacji nauczyciel akademicki-student, dokonywanej z perspektywy studiów pedagogicznych, należałoby się przyjrzeć pedagogice

1 M.A. Krąpiec, *Relacja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007, s. 712.

2 S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tł. A. Zieleńczyk, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997, s. 378–380.

3 *Ibidem*, s. 377–378.

jako temu przedmiotowi, który jest — z założenia — czynnikiem dynamizującym owe relacje. Pedagogika, wbrew pewnym upowszechnianym stereotypom i, niestety, wbrew pewnej utrwalanej praktyce formalnego studiowania, nie jest łatwą dziedziną poznania. Domaga się kontynuowania sprawdzonej przez wieki tradycji uniwersyteckiej, która nakazuje widzieć zawsze przedmiot studiowania w jego odniesieniach do całokształtu nauki⁴. Ten swoisty „wszystkoizm” pedagogiki nie wynika z jakiegoś prymitywnego eklektyzmu i niedookreślenia tej nauki, ale z faktu uczynienia przez nią przedmiotem swoich badań całego człowieka zanurzonego w rozległą rzeczywistość wychowawczą. Człowiek jako realny uczestnik wychowania odznacza się bowiem złożonością, na którą składają się elementy badane przez inne nauki. Owa złożoność nie sprowadza się do prostej sumy owych elementów, ale stanowi całkiem nową jakość⁵. Dlatego pedagog-badacz nie może lekceważyć osiągnięć innych nauk poznających rzeczywistość wychowawczą, ale musi zdawać sobie sprawę, że ma w ich obrębie do czynienia z poznaniem fragmentarycznym i, że ostatecznie będzie musiał dokonać próby uchwycenia realnego — całościowego — obrazu tej rzeczywistości. Będzie przy tym zobowiązany spojrzeć krytycznie na wycinkową wiedzę z zakresu innych nauk, odkrywając niekiedy sprzeczności pomiędzy różnorodnymi tezami wnoszonymi przez nie, zapewnając puste pola, których te nauki — ze względu na swoją specjalizację — nie są w stanie wypełnić, wykazując ostatecznie troskę o oddanie prawdy o nierozbitym na drobne cząstki człowieku-uczestniku wychowania.

Ta swoista zachłanność pedagogiki jako nauki nie jest związana jedynie z tradycyjną koncepcją uniwersytetu jako „organicznej spójni samej nauki (*universitas scientiarum*)”⁶, ale wychodzi również naprzeciw potrzebom nowoczesnego społeczeństwa wiedzy, w którym wymagania rynkowe domagają się od wszystkich specjalistów kompetencji z zakresu każdego rodzaju wiedzy: od tej najbardziej ogólnej, pozwalającej odnaleźć klucz do drugiego człowieka (także do obszarów kultury i do społeczności, które stanowią środowisko jego życia) aż po tę najbardziej praktyczną i szczegółową, która bezpośrednio ułatwia organizowanie pole działania⁷.

4 *Ibidem*, s. 381.

5 K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967, s. 28–29.

6 S. Hessen, *Podstawy...*, op. cit., s. 380.

7 P. Drucker, *Społeczeństwo postkapitalistyczne*, tł. G. Kranas, PWN, Warszawa 1999, s. 156–157, 176.

Najważniejszym powodem ekspansywności pedagogiki jest jednak fakt uczynienia przezeń swoim przedmiotem formalnym rozwoju człowieka i jego dobra, ze szczególnym uwzględnieniem dobra przyszłego⁸. Wprawdzie niektóre współczesne nurty myślenia filozoficznego, zwłaszcza nurt postmodernistyczny, podnoszą krytykę zasadności stwarzania projektów ludzkiej egzystencji, odmawiając też pedagogice prawa do takich dociekań, nadając im wszystkim miano „wiedzy pozornej”⁹. Niemniej jednak realia ludzkiej egzystencji przekonują nieustannie o potrzebie głębokiego namysłu nad ewentualnymi skutkami aktywności wychowawczej. Tak jak lekarz nie powinien skupiać się jedynie na doraźnych skutkach zalecanej pacjentowi terapii — jego zadaniem jest bowiem uwzględnienie w zaleceniach terapeutycznych przyszłego zdrowia całego organizmu, a nie tylko aktualnie zadowalającej kondycji poszczególnych jego fragmentów, tak też wychowawca musi być przejęty troską o to, ku czemu prowadzą jego działania — jakie dobro rozwojowe jego podopiecznego może być bezpośrednim, czy pośrednim efektem tych działań, a pedagog-teoretyk powinien czuć się odpowiedzialny za jakość tworzonej wiedzy o tak rozumianej rzeczywistości wychowawczej.

Z tego właśnie powodu program studiów pedagogicznych wymaga dużej różnorodności w postaci przedmiotów ogólnych (filozofia, antropologia kulturowa, pedagogika ogólna, historia wychowania, psychologia, socjologia itd.) oraz przedmiotów o charakterze metodycznym i praktycznym, ale także, bez wątpienia — ze względu na złożoność dziedziny zainteresowań pedagogiki — wymaga również samodzielnego poszerzenia go przez studenta o własną aktywność naukowo-praktyczną, skierowaną na budowanie osobistej mądrości życiowej, dotyczącej relacji międzyludzkich tworzących się w toku wychowania. To samo, tym bardziej, dotyczy wykładowcy, który zasklepiony w jakimś sztucznie wyizolowanym fragmencie wiedzy o wychowaniu, utraciłby kontakt z rzeczywistością i z drugim człowiekiem.

Impuls, który płynie z charakteru przedmiotu studiów pedagogicznych i który powinien rzutować na relacje wykładowca-student, to wspólna troska tych podmiotów o uczestnika rzeczywistości wychowawczej. W obszarze uczelni przejawia się ona w rzetelnym i krytycznym budowaniu wiedzy

8 Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981, s. 38.

9 Por. T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 53–67.

o człowieku, wymagającym twórczej postawy badawczej, w dbałości o dostrzeżenie związków różnych rodzajów wiedzy z praktyką wychowawczą. Bowiern — jak przekonują doświadczenia egzystencjalne, a także teoretycy wiedzy (choćby przywoływany wyżej P. Drucker) — walory praktyczne niesie ze sobą nie tylko wiedza metodyczna czy ćwiczenie umiejętności, ale także wiedza ogólna, jeśli zechcemy zejść na głębsze poziomy jej studiowania. Ta ostatnia jest wręcz pożądanym „filtrem” dla wyboru określonych rozwiązań praktycznych, które na „pierwszy rzut oka” mogą wydawać się przydatne w dynamizowaniu rzeczywistości wychowawczej, ale przy rzetelnej analizie filozoficzno-teoretycznej, przy uczciwym odniesieniu jej do przyszłych możliwych efektów wychowania, okazują się niekiedy bardzo szkodliwe dla rozwoju wychowanka.

Powyżej zarysowano pewien model relacji nauczyciel akademicki-student na studiach pedagogicznych. Istotną właściwością ich wspólnego procesu studiowania, który *de facto* jest procesem badawczym, jest pasja poznawania rzeczywistości wychowawczej oraz jej projektowania, a także realnego dynamizowania, ukierunkowane na dobro rozwojowe uczestników wychowania. W tym procesie występuje zazwyczaj pewna asymetria, podyktowana głębszym — z założenia — doświadczeniem pracy naukowej wykładowcy. Asymetria ta nie powinna mieć jednak żadnego wpływu na postawy wzajemnego szacunku i uznania ze względu na osiągnięte wyniki badań, o ile tylko powstają one w warunkach uczciwej pracy naukowej, dbałości o warsztat metodologiczny oraz z uwzględnieniem ich ludzkiej wartości — ważności i przydatności w indywidualnym i społecznym życiu człowieka — uczestnika wychowania. Wobec tak wypracowanego modelu staje rzeczywistość studiów pedagogicznych, która niesie ze sobą liczne odstępstwa od jego wzorcowej realizacji. Powodów tych odstępstw jest bardzo wiele, ale te najważniejsze, z reguły pociągające za sobą inne o bardziej zindywidualizowanym charakterze, kryją się w głównych trendach przemian kulturowych, gospodarczych i politycznych.

Współcześni studenci pedagogiki. Próba typologii

Odnosząc swoje spostrzeżenia do sposobów studiowania we współczesnej Polsce, ukształtowanych pod wpływem wspomnianych wyżej trendów, Ewa Kubiak-Szymborska dokonała próby wyodrębnienia charakterystycznych typów studenta, z którymi mają do czynienia w swojej pracy dydaktyczno-naukowej wykładowcy uczelni wyższych. Tylko jeden z tych typów jest spójny

z przedstawionym powyżej modelem relacji z wykładowcą. To typ „odkrywcy i badacza prawdy naukowej”. Autorka dostarcza następującej charakterystyki studentów należących do tej zbiorowości: „(...) są skromni w sensie wyrażania i zaznaczania swojego statusu, przeznaczają swój czas na udział w zajęciach dydaktycznych, solidnie przygotowują się do nich poprzez korzystanie z wielu źródeł. Są bardzo aktywni intelektualnie, dociekliwi. Pytają, dyskutują, poszerzają swoją wiedzę i rozumienie świata. Ich pasją jest proces poznawania otaczającej rzeczywistości i odkrywania swojego w niej miejsca [...]”¹⁰. Ponadto — co jest szczególnie ważne w przypadku studiujących pedagogikę — studenci-badacze są osobami poświęcającymi swój czas innym. Często są wolontariuszami, pomagają młodszym i słabszym, mają nastawienie, by szukać zrozumienia drugiego człowieka, także tego trudnego, rzucającego wyzwania wychowawcze¹¹. W odniesieniu do celów studiów pedagogicznych taki typ studenta jest szczególnie pożądanym. Osoba reprezentująca go odznaczać się będzie rzetelnością w poznawaniu i w twórczym gromadzeniu wiedzy o rzeczywistości wychowawczej, a przede wszystkim troską o człowieka w ogóle. Wydaje się zatem, że właśnie z takim studentem modelowy wykładowca będzie w najlepszych, konstruktywnych rozwojowo dla obu stron, relacjach. O czym jeszcze będzie mowa poniżej.

Inny typ studentów stanowią „odkrywcy i badacze reguł gry rynkowej (studenci-biznesplaniści)”. Można bez trudu zauważyć, iż są oni „najbardziej zapracowani”. Wynika to z faktu, iż próbują sprostać rozpoznany przez siebie wyzwaniom rynkowym. Starają się studiować dość rzetelnie, by otrzymać zgodę na indywidualną organizację studiów, by następnie rozpocząć studiowanie na kolejnym kierunku czy specjalności. Zabiegają o uczestnictwo w stypendialnych programach studiów w Polsce i za granicą. Podejmują zatrudnienie w różnych zakładach pracy, by zdobyć doświadczenie zawodowe. Wszystkich tych zabiegów dokonują z myślą, aby mieć jak największe szanse odnalezienia dobrych miejsc pracy zawodowej po otrzymaniu dyplomu (dyplomów) ukończenia uczelni wyższej. Ta kategoria studentów jest najbardziej wyczulona na przystosowanie się do warunków panującej gospodarki rynkowej¹². Jako studenci pedagogiki reprezentanci tego typu mogą budzić uznanie ze względu

10 E. Kubiak-Szymborska, *Między zdobywaniem mądrości a realizacją biznesplanu: namysł nad współczesnym studiowaniem*, [w:] *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*, red. A.J. Sowiński, Wyd. ZAPOL, Szczecin 2007, s. 133–134.

11 Por. tamże, s. 134.

12 *Ibidem*, s. 131.

na swoją pracowitość, ale nierzadko zdarza się, że po podjęciu drugiego kierunku studiów ich zaangażowanie w zgłębianie tajników wiedzy o wychowaniu staje się coraz bardziej powierzchowne (niełatwo jest bowiem sprostać wymaganiom studiowania dwóch, nawet zbliżonych, dziedzin), a wówczas gromadzona przez nich wiedza w coraz większym stopniu ma znamiona wiedzy potocznej czy odwołującej się jedynie do inteligencji studenta. Stwarza to jednocześnie realną groźbę powierzchownego i uproszczonego rozumienia rzeczywistości wychowawczej oraz jej uczestników.

Kolejny typ współczesnego studenta to — w ujęciu E. Kubiak-Szymborskiej — „odkrywczy i badacze statusu »bycia« studentem (...) lub inaczej: studenci-smakosze”. Nie jest to grupa jednolita, choć dość liczna. Można w niej wyróżnić:

- a) „ontycznych minimalistów”, którzy „od »bycia« studentem, nie oczekują zbyt wiele”. Oceniając dość nisko swój potencjał intelektualny, są usatysfakcjonowani kolejnymi zaliczeniami i zdanymi egzaminami. Swój wysiłek „studiowania” koncentrują na zaliczaniu kolejnych semestrów, a nie na rozwijaniu twórczości badawczej, zdobywaniu mądrości i kompetencji¹³;
- b) „programowych minimalistów” — przynależący do tej grupy studenci „świadomie przyjęli w procesie studiowania program minimum, a w procesie czerpania przyjemności z życia studenckiego program maksimum”¹⁴. Uczestniczą oni intensywnie w imprezach rozrywkowych organizowanych przez kluby studenckie, włączają się w animację takich imprez. W procesie studiowania, pomimo posiadanego potencjału intelektualnego, osiągają niskie noty. Nierzadko powtarzają kolejne lata studiów;
- c) „pragmatycznych minimalistów”, którzy podążają za ogólnym trendem upowszechniania edukacji na szczeblu wyższym, przyjmują zasadę, że w obecnych czasach trzeba skończyć jakieś studia i zdobyć dyplom wyższej uczelni. W wyborze kierunku studiów nie kierują się oni pasją poznawczą czy nawet oceną swoich szans na dostanie się na określone studia i na ich ukończenie.

Uczestnicząc w formalnym procesie studiowania, grupa ta nie przejawia szczególnego zaangażowania emocjonalnego, ale na ogół spełnia pewne minimum, bez trudu zdobywając kolejne zaliczenia. W sytuacji zagrożenia negatywnymi ocenami reprezentanci tejże grupy potrafią się zmobilizować

13 *Ibidem*, s. 134.

14 *Ibidem*, s. 134–135.

i wykorzystać posiadany potencjał intelektualny, aby skutecznie przełamać „momenty kryzysowe”¹⁵.

Aby zwrócić uwagę na to, co najbardziej niepokojące w tej grupie studentów ze względu na ich uczestnictwo w studiach pedagogicznych i ewentualne późniejsze zaangażowanie w kreowanie rzeczywistości wychowawczej, można ich nazwać po prostu studentami-minimalistami. Z różnych powodów ograniczają się oni bowiem do zdobywania wiedzy minimalnej. Tymczasem sprostanie zadaniu wspomaganie w rozwoju uczestników wychowania wymaga wiedzy szerokiej, a do tego wyjątkowo pogłębionej, krytycznie otwartej na realia skomplikowanej i dynamicznej rzeczywistości. Jako potencjalni wychowawcy tacy studenci nie wykazują zatem wystarczającej troski o los człowieka, który może im być w przyszłości powierzony. Mówiąc bardziej precyzyjnie: nie dostarczają przekonujących przesłanek, by zaufać im jako podmiotom odpowiedzialnym za kształt wychowania i jego dynamikę.

Ostatnim typem studentów, wyróżnionym przez przywoływaną autorkę jest „student-eksplorator”. Traktuje on studia nie jako środek do osiągnięcia określonego, ważnego egzystencjalnie celu, ale jako miejsce poszukiwań takiego celu. Szukając przyjemnej, optymalnej drogi studiowania, student taki oczekuje, że spotka na uczelni ciekawych ludzi, uzyska nowe możliwości poznawania świata (także poza granicami naszego państwa — na uczelniach w innych krajach). Nie można odmówić temu studentowi wyjątkowej pasji odkrywania tego, co nowe, rzadko spotykane. Jednocześnie pasja ta opiera się — jak się zdaje — przede wszystkim na sferze emocji. Dlatego nie brakuje w całokształcie aktywności osób reprezentujących ten typ: zachowań związanych z ogólnikowością formułowanych sądów, powierzchownością ocen, a także z przeżywaniem silnych rozczarowań¹⁶. Jako student pedagogiki, eksplorator podchodzi do poznawanej rzeczywistości wychowawczej nie tyle z osobistą zań odpowiedzialnością, co z oczekiwaniami zafascynowania go wiedzą o niej przez innych. Niespełnienie tych oczekiwań na ogół powoduje u niego zniechęcenie do samego przedmiotu studiów. Nie sprzyja też podjęciu samodzielnego i systematycznego wysiłku, związanego z gromadzeniem rzetelnej, krytycznie weryfikowanej, wiedzy o podmiotach wychowania i dynamice tego procesu. Zachodzi uzasadnione podejrzenie, że student taki jako potencjalny wychowawca nie uzna za wystarczająco atrakcyjną i godną jego

15 *Ibidem*, s. 135–136.

16 *Ibidem*, s. 136–137.

głębokiego zaangażowania „szarej rzeczywistości” wychowawczej. Trudno mu będzie, jeśli nie nastąpi w nim poważna wewnętrzna przemiana, podjąć się rozwiązywania problemów egzystencjalnych uczestników tejże rzeczywistości.

Przedstawiona wyżej typologia zawiera, oczywiście, pewną propozycję typów „idealnych”, czystych. W rzeczywistości, ze względu na prawidłowości rozwoju człowieka i jego relacji z innymi, student może przechodzić swoistą ewolucję lub gwałtowne zmiany w tworzonym przez siebie realnym wizerunku własnym. Ponadto można dokonać rozszerzenia prezentowanej powyżej typologii, ze względu na dodatkowe kryteria, na przykład ze względu na właściwości dominującego pokolenia osób studiujących albo ze względu na zjawiska patologiczne dotykające także społeczność studentów. I tak wyłonił się dzięki temu przynajmniej dwie dodatkowe figury współczesnego studenta to: student-typowy reprezentant pokolenia Y (które obecnie dominuje w populacji współczesnych studentów) oraz student-przestępca — rażąco naruszający obowiązujące reguły życia społecznego na uczelni.

Student-typowy reprezentant pokolenia Y, inaczej zwanego pokoleniem „kłapek i iPodów”, dość bezproblemowo porusza się w rzeczywistości technicznych innowacji, dzięki zadomowieniu w świecie Internetu, korzysta z niego jako z najważniejszego źródła informacji, posiada znajomość języków obcych (przede wszystkim języka angielskiego) i łatwo nawiązuje kontakty za granicą ojczyzny, obca jest mu przeszłość polityczna naszego kraju, nie poznał przecież realiów socjalizmu w Polsce. Między innymi z tego ostatniego powodu zdaje się być bardziej tolerancyjny wobec różnorodnych zjawisk społeczno-politycznych niż reprezentanci starszych pokoleń. Nie boi się też zakładać własnych form przedsiębiorczości¹⁷. Studenci pedagogiki wpisujący się w tę charakterystykę będą zatem sprawnie posługiwali się nowinkami technicznymi w przygotowaniu się do zajęć, nie będzie im sprawiała większej trudności lektura tekstów w językach obcych, będą też otwarci na kontakty z nowymi środowiskami wychowawczymi. To niewątpliwe zalety przyszłego pedagoga-praktyka. Warto jednak dodać, że reprezentanci pokolenia Y cenią sobie bardzo wygodę i przyjemność życia — nie chcą pracować całe życie. Od pracodawcy oczekują partnerstwa i „prowadzenia za rękę”, radzą sobie dość dobrze z zadaniami standardowymi, do których można stosować ściśle algorytmy, ale gorzej sprawdzają się w sytuacjach niestandardowych

17 Por.: http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Generacja_Y&oldid=33085931, [dostęp 01.10.2012 r.].

wymagających dużej dozy twórczości własnej¹⁸. W warunkach studiów pedagogicznych te właściwości osobowe zaznaczają się w oczekiwaniach podania przez wykładowców szczegółowych i prostych zaleceń związanych z zaliczeniem przedmiotu oraz zaprezentowania konkretnych „recept” na wychowanie. Tymczasem każda sytuacja wychowawcza stanowi pewne *novum* i domaga się przede wszystkim czerpania z pokładów osobistej twórczości i odpowiedzialności. Wiąże się zazwyczaj z poważnymi kosztami osobistymi: fizycznymi, emocjonalnymi czy duchowymi, które trzeba ponieść, zanim nastąpi satysfakcja z rozwiązania trudnego problemu wychowawczego.

Student-przestępca to osoba przekraczająca obowiązujące normy prawne oraz normy współżycia społecznego na uczelni. Szczególnie dotkliwym dzisiaj i niestety dość powszechnym, a do tego lekceważonym, pomimo swojej niewątpliwej szkodliwości, zjawiskiem w środowisku akademickim, jest oszustwo. Student-oszust ucieka się do kłamstwa w relacjach z pozostałymi uczestnikami rzeczywistości uczelnianej. W tej kategorii znajdziemy między innymi studenta-plagiatora, który poddaje ocenie wykładowcy, jako swoje własne, prace zbudowane z fragmentów cudzych wypowiedzi, a czasem nawet w całości będące cudzego autorstwa. Innym przykładem funkcjonowania studenta-oszusta jest niezwykle trudna do zwalczania praktyka „ściągnięcia” w czasie egzaminów i zaliczeń. Jeszcze innym przypadkiem działania studentów reprezentujących charakterystyczny typ, jest wpisywanie na listę obecności podczas ćwiczeń i wykładów osób nieobecnych. Poprzestanę na tych najbardziej rozpowszechnionych przykładach studenckich oszustw, nie wchodząc w ich szczegóły i nie przybliżając tych bardziej wyrafinowanych przejawów. Szukając tu pewnych wniosków związanych z uczestnictwem takiego studenta w rzeczywistości wychowawczej podkreślmy to, że jako potencjalny wychowawca (a raczej: pseudowychowawca) student-oszust mniej lub bardziej świadomie przyjmuje za „naturalną” możliwość łamania etosu prawdy w relacjach z drugą osobą. Trudno oczekiwać zatem, iż w przyszłości przekonująco będzie potrafił zachęcać do poszukiwania prawdy i uczciwości powierzonych mu uczestników rzeczywistości wychowawczej. Niestety, w kategorii studentów-przestępców znajdziemy również osoby uciekające się do przemocy wobec członków społeczności akademickiej. Jest to zazwyczaj przemoc o charakterze werbalnym, symbolicznym, wymuszająca konkretne zachowania na rzecz studenta-przestępcy. Zdarzają się jednak we współczesnych uczelniach polskich — w tym na studiach pedagogicznych — incydenty związane

18 *Ibidem.*

z przemocą fizyczną studentów. Na tych właśnie studiach są one szczególnie niepokojącym sygnałem, gdyż dotyczą potencjalnych zawodowych wychowawców. Trudno oszacować straty, czasem niepowetowane — odciskające bolesne piętno na całym życiu jednostki — zaistniałe pod wpływem pseudowychowawcy w wyniku uciekania się przez niego do przemocy w relacjach z wychowankiem.

Typy współczesnych nauczycieli akademickich oraz ich relacje ze studentami pedagogiki

Po drugiej stronie relacji ze studentami, mających miejsce w toku studiów pedagogicznych, również nie zawsze stoi uświęcony tradycją wykładowca-odkrywca i badacz prawdy naukowej. Obserwacja życia akademickiego pozwala — analogicznie do wyżej przedstawionej typologii studentów — dopracować zróżnicowaną listę typowych figur wykładowców. W jej ramach, obok scharakteryzowanego już na początku wykładowcy-badacza, z pewnością pojawią się kolejne figury: wykładowcy-biznesplanisty, wykładowcy-minimalisty, wykładowcy-eksploratora, niestety, także wykładowcy-przestępcy. Jedynie w odniesieniu do właściwości pokoleniowych należałoby wymienić więcej typów wykładowców (w ich grupie zawodowej trudno o podobną dominację jednego pokolenia, jak to ma miejsce w przypadku studentów). Z powodu tak obfitej różnorodności typów współczesnych studentów i wykładowców możliwych typów relacji pomiędzy nimi jest dziś bardzo wiele.

Poszukując pożądanego obrazu relacji pomiędzy wykładowcami i studentami studiów pedagogicznych, należałoby wskazać na konfigurację wykładowca-odkrywca i badacz prawdy naukowej, a z drugiej strony student-badacz, nastawiony na te same cele (w interesującym nas przypadku chodzi o cel rzetelnego poznawania rzeczywistości wychowawczej i przymnażania wiedzy o niej oraz nabywania kompetencji do twórczego i odpowiedzialnego jej kreowania). Wykładowca-badacz zapewne będzie po prostu cieszył się pasją poznawczą takiego studenta. Ich relacje będą naznaczone wyraźną wspólnotą myślenia i dyskusji (sporu naukowego) w zajęciach uczelnianych. Wykładowca-badacz na studiach pedagogicznych będzie inspirował studenta-badacza do odkrywania coraz to nowych obszarów istniejącej już wiedzy o człowieku i jego wychowaniu, będzie dzielił się swoim osobistym w tym zakresie doświadczeniem badawczym, w końcu będzie zachęcał studenta do własnych poszukiwań badawczych. Takie relacje są konstruktywne

rozwojowo nie tylko — jak wyżej pisano — dla obu podmiotów studiów pedagogicznych, ale też dla jakości samej wiedzy o wychowaniu. Wykładowca i student zabiegają tu bowiem o najlepszy jej kształt, o przydatność praktyczną w realnym procesie wychowawczym.

Wykładowca-badacz może być w dość poprawnych relacjach ze studentem-biznesplanistą, doceniając jego pracowitość i zapał, ale w przypadku gdy wysiłek studiowania „biznesplanisty” na dwóch kierunkach jednocześnie, wykluczy głębszy namysł studenta nad przedmiotem studiów pedagogicznych, może dojść do zakłóceń w tych relacjach. Wykładowca-badacz, kierując się troską o takiego studenta i jego potencjalnych wychowanków, z pewnością podejmie z nim rzeczowy dialog dotyczący zaistniałego problemu.

Można się spodziewać, iż relacje wykładowcy-badacza ze studentem-eksploratorem mogą być również pozytywne, jeśli wykładowca taki będzie w oczach studenta przekonujący w prezentacji swojej pasji badawczej, która w przypadku wykładowców związanych ze studiami pedagogicznymi oznacza zawsze troskę o uczestników wychowania. Niemniej jednak nastawienie studenta-eksploratora na poszukiwanie najmniej absorbującej go drogi studiów w zderzeniu z ambitnymi planami wykładowcy, wymagającego od studenta podobnego wysiłku i żmudnej pracy, dość szybko może tu zamknąć drogę do wzajemnego porozumienia.

Wyjątkowego trudu ze strony wykładowcy-badacza domaga się budowanie relacji ze studentem-minimalistą. Konstruktywny kształt tych relacji wymaga zmiany postaw studentów. Wykładowca-badacz, chcąc taką zmianę zainspirować, musi włożyć wiele empatycznego wysiłku, by w studencie-ontycznym minimaliście odkryć potencjał rozwojowy i zachęcić go do twórczej, rzetelnej pracy nad samym sobą i materiałem studiów, by obudzić w nim wiarę w możliwości osobistego kreowania wiedzy o wychowaniu i odpowiedzialnego w nim uczestnictwa. W odniesieniu do studenta programowego minimalisty czasem skuteczne oraz inspirujące dla poszerzania jego wiedzy pedagogicznej może się okazać wykorzystanie jego ludycznych zainteresowań i zachęta, by wykazał się talentami organizatorskimi w ramach zajęć metodycznych i praktyk wychowawczych, animując imprezy dla uczestników rzeczywistości wychowawczej. Zaistnienie wykładowcy w takich sytuacjach, jako osoby uczestniczącej we wspólnej zabawie, może przyczynić się do wytworzenia „minimum autorytetu komunikacyjnego”¹⁹, umożliwiającego otwarcie autentycznego, egzystencjalnie

19 L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów

doniosłego dialogu ze studentem-programowym minimalistą. W przypadku studenta-pragmatycznego minimalisty sprawa wydaje się o wiele bardziej trudna, gdyż przyjęcie przez niego swoistej postawy pragmatyzmu wynika prawdopodobnie z utrwalonego konformistycznego czy konwencjonalnego sposobu uczestnictwa w życiu społecznym. Przełamanie takich nastawień studenta domaga się bardzo silnych bodźców, zdarzeń o dużym ładunku emocjonalnym, znajdujących oddźwięk w przeżytym przez studenta wstrząsie osobistym. Drogą do wypracowania takiego splotu okoliczności może być (choć, niestety, nie musi) autentyczne zaangażowanie wykładowcy w rozwiązywanie rzeczywistych wyzwań wychowawczych, pojawiających się w polu wspólnego doświadczenia ze studentem, subtelne i odpowiedzialne włączanie tego ostatniego w wychowawczą działalność o charakterze profilaktycznym czy naprawczym.

Relacje wykładowcy-badacza będą jednak najtrudniejsze w przypadku studenta-przestępcy. Wykładowca-badacz, dochowujący wierności etosowi prawdy, do której zmierza poprzez własny wysiłek badawczy, będzie podejmował walkę z przejawami nieuczciwości i nierzetelności studenta. Dlatego nie będzie się godził na żadne formy kłamstwa (w tym plagiatu) ze strony studiujących. Ceną za to bywa wrogość (czasem nawet agresja) ze strony studenta-przestępcy, ale (bądźmy dobrej myśli) może się zdarzyć również zmiana postawy studenta w postaci skutecznej resocjalizacji — szczególnie cenna w przypadku studenta pedagogiki. Wykładowca-badacz na studiach pedagogicznych, kierując się troską o jakość rzeczywistości wychowawczej, będzie zabiegał o taką zmianę u studentów, którzy niepokoją swoje otoczenie zachowaniami patologicznymi. W przypadku stwierdzenia własnej i innych (w tym samego studenta) niemocy w tym zakresie, podejmie kroki zmierzające do usunięcia takiego adepta pracy wychowawczej z grona studiujących pedagogikę. Ryzyko krzywdzenia w przyszłości własnych podopiecznych jest bowiem tutaj zbyt duże, by można mu było pobrażać.

Inną jakość relacji ze studentami wypracowuje wykładowca-odkrywca i badacz reguł gry rynkowej (czyli wykładowca-biznesplanista), szukający najlepszej z możliwych pozycji w środowisku naukowym, skoncentrowany na pozyskiwaniu grantów, szukaniu interesujących staży, podążający za najnowszymi zarządzeniami ministerialnymi. To z reguły wykładowcy dość młodzi, pełni jeszcze sił fizycznych i psychicznych, choć niekiedy u progu kryzysowych momentów egzystencjalnych. W kontaktach ze studentami bywają,

edukacyjnych, Wyd. UMK, Toruń 1988, s. 141–142.

z oczywistych przyczyn, niezwykle inspirujący dla studentów biznesplani-
stów. Nierzadko dają również impuls rozwojowy studentom-badaczom, jeśli
tylko formalna strona ich przedsięwzięć nie niweluje w wyraźny sposób —
w przypadku studiów pedagogicznych — wychowawczej wartości podejmo-
wanych działań. Mogą także być interesujący dla studentów-eksploratorów,
pociągając ich swoją pomysłowością i zaradnością, ale też w przypadku tych
studentów może dochodzić do rozczarowania tego typu wykładowcami, ze
względu na ich (tych ostatnich) swoistą pragmatyczność.

W rzeczywistości akademickiej zdarzają się, niestety, również wykładowcy-
-minimaliści najróżniejszych odmian. I oni, w specyficzny dla siebie sposób,
mogą kształtować swoje relacje ze studentami. Najczęściej — jak się zdaje
— można spotkać minimalistów pragmatycznych (choć nie brakuje również
wykładowców-ontycznych minimalistów i minimalistów programowych — ich
charakterystykę i analizę relacji ze studentami pozostawiam wyobraźni czytel-
nika). To ci, którzy — w przypadku studiów pedagogicznych — trafiają do tej
dyscypliny bez głębszej nią fascynacji, kierując się przeświadczeniem, iż jest
to stosunkowo łatwa dyscyplina nauki i można w niej osiągać kolejne szczeble
awansu naukowego bez szczególnego wysiłku w porównaniu z innymi dzie-
dzinami. Nie charakteryzuje ich również jakaś nadzwyczajna troska o jakość
rzeczywistości wychowawczej. W relacjach ze studentami kierują się przede
wszystkim regułami poprawności formalnej, również i tu zachowując zasadę
minimalizmu. Nie będą zatem dokładać starań, by student odznaczał się głą-
bokim rozumieniem procesów wychowawczych. Będą dążyli natomiast do
w miarę nieuciążliwego dla siebie sposobu oceniania studentów, stawiając im
dość minimalistyczne wymagania. Najkorzystniej — dla siebie — wykładowcy
ci są oceniani zapewne przez studentów-minimalistów — nie tylko pragma-
tycznych minimalistów, ale też minimalistów ontycznych i minimalistów pro-
gramowych. Niestety, nie dostarczają im impulsów do odpowiedzialnego,
twórczego ogarnięcia przedmiotu studiów pedagogicznych. W relacjach ze
studentami-przestępcami wykładowca-minimalista, zwłaszcza minimalista
programowy, może unikać sytuacji otwartej konfrontacji. Dlatego nie będzie
specjalnie zabiegał o zmianę postaw takiego studenta. Wręcz przeciwnie
— czasem całkiem świadomie — „przymknie oko” na niegodziwe zachowa-
nia, wytwarzając przez to pozory akceptacji społecznej dla takich zachowań.
Wyobrażając sobie, iż student-przestępca, za sprawą takich wykładowców,

skończy studia, a w przyszłości — z odpowiednim dyplomem — podejmie zawód wychowawcy, można poważnie zatroszczyć się o los jego podopiecznych.

Studenci pedagogiki mogą się również zetknąć w czasie studiowania z wykładowcami-eksploratorami. Wykładowcy uosabiający ten typ kreują nieprawidłowy obraz badacza. O ile taki wizerunek może jeszcze charakteryzować zmagającego się w naturalny sposób z szukaniem tożsamości młodego człowieka, jakim jest student, o tyle w przypadku wykładowcy wskazuje na zapóźnienie lub zahamowanie rozwojowe. Poszukiwanie atrakcyjnej, ale mało absorbującej drogi badań, a nie kierowanie się troską o głębokie i rzetelne (a zatem i zazwyczaj trudne) poznanie fenomenu wychowania, grozi wyborem tematów badawczych o małej wartości praktycznej, znikomej przydatności w wychowaniu. Wykładowcy tacy mogą w swoisty sposób zauroczyć studentów-eksploratorów czy też studentów-minimalistów, przyciągając ich uwagę oryginalnością, błyskotliwością. Trudniej jest im jednak trwać w konstruktywnych relacjach ze studentami-badaczami, a niekiedy też ze studentami-biznesplanistami, ze względu na ich wrażliwość na walory wychowawcze wiedzy pedagogicznej albo jej praktyczną przydatność na rynku pracy. Tych walorów może bowiem wyraźnie brakować w podejmowanych przez wykładowców-eksploratorów kwestiach.

Niestety, w przestrzeni akademickiej pojawiają się również wykładowcy-przestępcy: inicjatorzy akademickiego mobbingu, oszuści itd. Ich obecność zagraża kondycji wszystkich członków społeczności uczelnianej. Wprowadza fałsz i zakłamanie, a nawet bardziej lub mniej ukrytą przemoc we wzajemne relacje uczestników tej rzeczywistości. Tacy wykładowcy są stosunkowo najmniej groźni dla studentów-badaczy, którzy odznaczają się dojrzałością moralną i na ogół dość szybko identyfikują ten typ pracownika uczelni, nierzadko przeciwstawiając się jego nieuczciwym przedsięwzięciom za pomocą dostępnych środków prawnych i obyczajowych. Jednocześnie, to student-badacz jest dla wykładowcy-przestępcy najtrudniejszym przeciwnikiem w realizacji nagannych moralnie działań, dlatego bywa podstępnie niszczonego przez zdemoralizowanego pracownika uczelni. Studenci-pragmatyczni minimaliści czy studenci-przestępcy podejmują czasem świadomą grę z takim wykładowcą. Mając na uwadze najłatwiejszą drogę sfinalizowania studiów, nie będą wchodzili z nim w otwarty konflikt. Wykładowca-przestępca charakteryzuje się zazwyczaj głęboko uśpioną wrażliwością moralną na drugiego człowieka. Dlatego jest tak niebezpieczny i niepożądany jako osoba nadająca kształt studiom pedagogicznym. Jest bowiem raczej niewiarygodny w przekazywaniu

treści, mających na celu budzenie troski o drugiego człowieka. Bywa źródłem demoralizacji dla mniej dojrzałych moralnie studentów.

Trzeba tu jednak zauważyć, że dziś relacje wykładowcy ze studentami komplikowane są nie tylko przez działania skrajne — o charakterze wręcz kryminalnym, o czym była wyżej mowa, ale też przez pewną liberalizację czy zepsucie dobrych obyczajów. Student — typowy reprezentant pokolenia Y, wychowany w kulturze masowej, traci ważny w relacjach kształcenia, dobrze rozumiany dystans i szacunek do osoby wykładowcy. Oczekuje prowadzenia za rękę — sam nie chce zbytnio utrudzić się przy zdobywaniu wiedzy. Szczególnie męczące bywa to dla wykładowcy-badacza, który wymagając postawy dojrzałości, twórczości i odpowiedzialności w procesie studiowania, musi zmierzyć się na przykład ze swoistą bezradnością albo też niechęcią studenta w stosunku do swojej osoby, związanych z samodzielnym zdobywaniem literatury studiowanego przedmiotu, z nieumiejętnością określenia własnych zainteresowań badawczych przez uczestników seminariów, z nieuzasadnionymi roszczeniami co do wysokości oceny prac egzaminacyjnych (pomimo występujących w nich rażących, jasno wskazanych, błędów logicznych i rzeczowych). Obserwowany współcześnie brak dystansu i szacunku do wykładowcy objawia się w zaniechaniu form grzecznościowych, w nierespektowaniu zasad kulturalnego zachowania, w niefrasobliwym posługiwaniu się tytułami naukowymi — na zasadzie zupełnej dowolności, ale jeszcze bardziej w dość pochopnie formułowanych, niekiedy pogardliwych, czynionych bez poszanowania elementarnych zasad *savoir-vivre'u*, uwagach na temat wykładowcy. Można je „przypadkiem” usłyszeć na korytarzu uczelni, w toalecie, w szatni czy wygłaszane bez skrępowania w środkach komunikacji miejskiej albo przeczytać na stronach szerokiego Internetu. Niestety, zepsucie obyczajów dotyka również grupy wykładowców. Wykładowca o niskiej kulturze osobistej niszczy własne relacje ze studentami przez brak szacunku dla nich, również wyrażony nierespektowaniem form grzecznościowych, stygmatyzowaniem i etykietowaniem przymiotów osobowych studentów, niedotrzymywaniem zobowiązań wobec studentów (nieusprawiedliwionym opuszczaniem zajęć, czy spóźnianiem się na nie, niedotrzymaniem obietnic dotyczących reguł oceniania itd.).

Konkluzja

Skomplikowana mozaika relacji nauczyciel akademicki-student ukazuje zróżnicowanie i niejednoznaczność współczesnego życia uczelnianego. Pluralizm jest wprawdzie dzisiaj oczywistą i zazwyczaj pożądaną właściwością życia społecznego, domagającą się akceptacji i tolerancji. Pluralizm relacji wykładowca-student, zaznaczający swoją obecność w perspektywie studiów pedagogicznych, musi jednak niepokoić. Źródłem tego niepokoju jest przede wszystkim zagubienie przez reprezentantów niektórych scharakteryzowanych wyżej typów wykładowców i studentów pedagogiki najważniejszego celu tych studiów — wzbudzenia autentycznej (nie sentymentalnej) troski o drugiego człowieka-uczestnika wychowania. Z tego powodu istniejąca różnorodność typów uczestników akademickiej rzeczywistości w obszarze studiów pedagogicznych nie może bezkrytycznie cieszyć, ale musi stanowić poważnie potraktowane wyzwanie dla podmiotów formalnie odpowiadających za jej jakość (władze uczelniane). Także, a może przede wszystkim, jest to wyzwanie dla podmiotów sprawujących w tym zakresie najwyższą władzę ustawodawczą i kontrolną, urzędników ministerialnych różnego szczebla. To oni bowiem, wyznaczając uczelniom, coraz bardziej szczegółowo, drogę realizacji procesu kształcenia, stosunkowo łatwo mogą wpaść (niestety wpadają) w pułapkę poprawności politycznej, instytucjonalnej nadgorliwości oraz kreowania odpersonalizowanego modelu relacji wykładowców ze studentami, a w konsekwencji wciągnąć w nią również podlegających sobie uczestników rzeczywistości akademickiej. W perspektywie studiów pedagogicznych to wyjątkowo groźna pułapka.

Bibliografia

- Drucker P., *Spółczesność postkapitalistyczne*, tł. G. Kranas, PWN, Warszawa 1999.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tł. A. Zieleńczyk, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.
- Krąpiec M.A., *Relacja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, Lublin 2007, s. 712–716.
- Kubiak-Szymborska E., *Między zdobywaniem mądrości a realizacją biznesplanu: namysł nad współczesnym studiowaniem*, [w:] *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*, red. A. J. Sowiński, Wyd. ZAPOL, Szczecin 2007, s. 125–161.

-
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
 - Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967.
 - Szkudlarek T., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 5–84.
 - Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wyd. UMK, Toruń 1988.

Dynamiczny profesjonalizm nauczycieli akademickich

Abstract

Dynamic professionalism of academic teachers

The professionalism of a teacher, especially an academic professor, was so far linked with an absolutely ideal knowledge and skills in passing on this knowledge, but this approach should now be reconsidered when confronted with the widely discussed thesis of Jean-François Lyotard saying that the teacher “is not more competent than the computer’s memory resources”. That does not mean resignation with regard to professionalism in one’s actions but rather making them more dynamic, assuming at the same time that on one hand all knowledge and skills are only further from or closer to an ideal, and on the other hand, a teacher could never be replaced by a computer since the latter is incapable of creative responding to the addressee of the knowledge. It means that the dynamic professional can simultaneously be an “actor” and a “spectator”.

Słowa kluczowe: profesjonalizm, dynamika, podmiot, nauczyciel, dwoistość, komplementarność.

Key words: professionalism, dynamics, subject, teacher, duality, complementary.

Chantal Delsol kiedyś napisał: „Nie jest humanistą ktoś, kto wielbi wyłącznie swój dyskurs o człowieku”¹, trawstując to ujęcie możemy również powiedzieć, iż nie jest profesjonalistą ktoś, kto wielbi wyłącznie swój profesjonalizm. Jednym słowem, największym wrogiem profesjonalisty jest zadowolony z siebie profesjonalista.

To przesłanie dużo ważniejsze staje się w czasie, gdy nowoczesna meta-narracja traci swój impet przyrostu i rozprzestrzeniania swego autorytarnego przesądu, że posiada absolutną moc legitymizacji każdej prawdy, gdy odkrywamy, iż rzeczywistość nie ma jednego stałego oblicza (mimo to jest jakoś rozpoznawalna), gdy jej badania odstawiają ją w dynamicznej różnorodności (nie ujawniając jedynego i właściwego jej znaczenia, które częściej zależy od celu i kontekstu, w jakim jest postrzegana).

Jednym słowem, w czasie, gdy na zasadzie równorzędności walczy ze sobą wiele sprzecznych racji i uzasadniających je „jedynie słusznych dowodów”, mamy ważny powód, by warunkiem racjonalności uczynić nie hipostazę biorącą coś za coś (np. podmiot prawdy za jej przedmiot) czy wybór sztywnej wyłączności i rozłączności typu „albo-albo”, tym bardziej beznadziejne tkwienie na rozdrożu racji, lecz **strukturalną złożoność**, czyli ontyczną jedność i różnicę, dzielącą i łączącą nie tylko formalnie, ale i materialnie podmiot z przedmiotem, realizm z idealizmem czy obiektywizm z subiektywizmem, wzajemnie ograniczając to, co przeciwstawne w napiętej, strukturalnie złożonej i trudnej całości, z uwzględnieniem natężenia wzajemnych „interesów” z dookreśleniem i dopełnieniem tego, co biegunowe. W takiej sytuacji nawet, jeśli pojawia się dominacja lub wybór, to będzie on chwilowy lub z zastrzeżeniem roszczeń strony przeciwnej, z uwzględnieniem struktury proporcji „za i przeciw” oraz miary błędu.

Brak absolutnej jednoznaczności musi przekładać się oczywiście na utratę siły „zamkniętego autorytetu” lub jak ktoś woli na jego „nieciągłość w ciągłości”, lecz słabość czy ograniczoność wcale nie oznacza bezradności, a tym bardziej agonii, a tym samym całkowitego zerwania z tożsamością absolutnej prawdy, znaczy jedynie, że zamiast spójnej i bezwzględnej całości i ciągłości, kosztem różnic lub zamiast różnic w ramach jednego człowieka i jego świata, pojawia się całość dynamiczna składająca się z wielu oglądów świata, refleksów i odcieni. Oznacza to ostatecznie, że każda dominująca opowieść profesjonalnego

1 Ch. Delsol, *Esej o człowieku później nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Wyd. „Znak”, Kraków 2003, s. 214.

nauczyciela akademickiego uwikłana jest w kontekst historii i teorii, historiozofii i personalizmu, nauki i interesu, przedmiotu i podmiotu itd.

Tym samym genialny profesjonalista nie musi być skazany na jeden ogląd świata, nie musi również pojawiać się w agonalnym polu zakreślonym przez zwolenników lub przeciwników określonego obrazu prawdy, lecz w polu „metagry” (wyrażenie za Stanisławem Lemem) o jak najlepszą jej formę, która zdolna byłaby ogarnąć przeciwstawne typy racjonalności, by w ogóle można było je uznać za formy rozumu, a nie tylko za wprowadzenie tylnymi drzwiami odwróconej formy nowego totalitaryzmu (odrzucającego tym razem jakąkolwiek formułę jedności, np. w sytuacji, gdy z założenia wszystkie opowieści są jednakowo ważne lub jednakowo nieważne²).

Zamiast logiki bezwzględnej jedności próbującej strukturyzować spójnie uporządkowaną całość, ale i zamiast estetyki bezwzględnej różnicy, powinna pojawić się dynamiczna całość realizująca się w splocie konfliktów i interesów tego, co **było** sensowne i ważne dla większości ludzi dobrej woli i tego, co tym pozostało i **jest tu i teraz**, a także tego, co **staje się** najważniejsze (czasami wbrew tradycji) i **może być** lepsze (nawet, jeśli nie mamy pewności). Dynamiczna całość nigdy nie dochodzi do absolutnej syntezy i przestaje być aktem autorytarnego mianowania i legitymizacji, a staje się formą procesualną, w drodze, w określonej sytuacji, zawsze w poprzek tego, co „dane” i „zadane”, zjednoczone i różne, gdzie nauka może i powinna autoryzować jedynie proporcje tego, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie.

Taka całość nie ma nic wspólnego ani z absolutnym monizmem (gdzie prawda istnienia utożsamia się z istotą), ani z absolutnym dualizmem (albo prawda istnienia, albo prawda istoty), bowiem bezwzględna homogeniczność zabija dynamikę rozwoju, ale i bezwzględna heterogeniczność sprzyja paradoksalnie właśnie totalitaryzmowi, nie pozwalając doświadczyć innego, które tak naprawdę może dookreślić tożsamość, a także nie pozwalając otworzyć się na sytuację niezredukowaną, na „życiodajność pogranicza” oraz możliwość formalno-materialnych przejść. Przykładowo nie doświadczylibyśmy

2 Nawet, jeśli komuś nie odpowiada zamiana „walki o wszystko” (autorytet absolutnie zamknięty) na „intelektualną zabawę” (autorytet absolutnie otwarty) zaproponowaną na przykład przez Jeana-François Lyotarda, to powinien wiedzieć, że nawet „dobra zabawa” ma swoje lokalne reguły, pozwalające lub zabraniające dowolnych przejść między różnymi porządkami rzeczywistości. Nie mówiąc już o tym, że nie ma prostego podziału na to, co agonalne i ludyczne. W związku z tym, nowa forma racjonalności nie powinna kierować się zasadą „albo-albo”, a jedynie zasadą „i to, i to”.

zalet światła bez doświadczenia jego braku, czyli ciemności, tak samo bez możliwości pojawienia się fałszu nie docenilibyśmy walorów samej prawdy. Strukturalna złożoność ma również niewiele wspólnego ze zwykłym sumowaniem wyników obserwacji lub/i spekulacji, lecz musi być ich funkcją wzajemnego dookreślenia, pozostawiając ciągle otwarte napięcie między tożsamością a różnicą.

Takie usytuowanie dynamicznego profesjonalizmu nauczyciela i naukowca, znajdziemy już u Heraklita, którego obraz zawarł w pojęciu *panta rhei* (wszystko płynie, jak wieczna rzeka), ale jednocześnie mało kto zauważa, iż odnosi się to jedynie do rzeczy widzialnych (zmysłowych) i naszego sposobu ich poznawania. Bardzo nośne i atrakcyjne jest to pojęcie (wyciągnięte z kontekstu) dla tych, którzy płyną po powierzchni świata, lecz sam Heraklit wyraźnie utrzymywał, że człowiek i jego świat, jako dynamiczna całość nie jest taki, jakim go zazwyczaj widzimy i opisujemy, zatem jeśli coś nazywamy jedną nazwą, a przez to powszechnie uznajemy za jedność, w istocie to „coś” ma naturę dwoistą, zawierającą się w swoich przeciwieństwach.

Przeciwieństwa współistnieją „w tym samym” jednostkowym bycie, chociaż nigdy nie „w takim samym”, bowiem zmieniają się proporcje sił między przeciwnymi biegunami istoty „tego samego” i jej zmiennego istnienia oraz ich natężenie, np. ciemne (zmysłowo, umysłowo) utrzymujące się dłużej bądź częściej niż jasne lub odwrotnie. Nawet, jeśli obrazem rzeczywistości była dla niego rzeka, to przecież pisze, że: „Do samej rzeki wchodzimy i nie wchodzimy”³ i nie ma w tym nic absurdalnego, ponieważ wchodzimy do jakiejś rzeki, która ma swoją historię stałego kierunku przepływu i stałego poziomu wysokości między źródłem i ujściem (nawet, jeśli chwilowo lub w ogóle wyschło źródło) oraz nazwę, a jednocześnie ciągle zmienia się jej koryto, brzegi i sama woda.

Nie tylko, że nie ma wyraźnych granic między tymi przeciwieństwami (tożsamością i różnicą), jak chociażby w późniejszej koncepcji Platona, ale rzeczywistym bytem jest „jedność przeciwieństw”, ze swoim „uniwersalnym pograniczem”, swoiste „złącze” przechodzenia jednej jakości w drugą (jedności w różnicę i *vice versa*), bytowo nie ma absolutnej „jedności” ani absolutnej „różnicy”, natomiast są ciągłe „przejścia od — do”. Stałą własnością rzeki

3 Ten fragment wyraźnie nie zgadza się z najbardziej popularnym zdaniem, że „dwa razy nie wchodzimy do **tej samej** rzeki”, jeśli nawet napisał to Heraklit, to źle przetłumaczono, bowiem w oryginale powinno być, że: „dwa razy nie wchodzimy do **takiej samej** rzeki”. Bowiem ta sama rzeka nie pozostaje nigdy taka sama, i chociaż się zmienia, nie traci swej dynamicznej tożsamości, chociażby zmieniała nawet nazwę.

(jak i każdego obiektu materialnego) jest stawanie się od tego, co było jej nieodzowną formą i treścią zaistnienia „jako rzeki”, do tego, co jest tu i teraz widoczne, a które staje się w szczegółach czymś innym od tego, co było, choć jednocześnie coś zawsze będzie, dopóki „rzeka będzie rzeką”, wraz ze swoim porządkiem zmian, gdzie „harmonia ukryta wyższa jest od widocznej”.

Zatem dostrzeganie jedności i różnicy rozumianej u Heraklita zawsze w kontekście dynamicznej całości (tego, co pośrednie i bezpośrednio, wolne i konieczne) jest oznaką mądrości wykraczającej poza konflikt pozorów, natomiast widzenie zredukowane do jednego punktu widzenia na zasadzie „albo-albo” jest oznaką ignorancji i głupoty. Jego zdaniem, w świecie widzialnym tu i teraz toczy się pozornie swobodna gra, a nawet walka, a jednocześnie z pod jego powierzchni emanują jej ogólne zasady, których nie możemy dowolnie zmienić⁴.

Dlatego zasady (epistemiczne, estetyczne i moralne) ludzi o zamkniętym autorytecie zredukowanym do słuchania tylko „zewnętrznych znaków” lub tylko „wewnętrznych znaków” muszą pachnieć ignorancją, natomiast mędrzec nie odwraca się ani od tego, co zmysłowe, ani od tego, co umysłowe, lecz jedynie czyni je komplementarnymi. W związku z tym to, co zewnętrzne (ekstensyfikujące i ekstraspekcyjne) przepuszcza przez „spojrzenie we własne wnętrze” (intensyfikujące i introspekcyjne), a dzięki temu jego dusza po części uczestniczy w boskim logosie. Poznanie komplementarne jest możliwe, ponieważ istnieje zasadnicza analogia między strukturą działania świata a strukturą działania ludzkiego umysłu (ogień — logos, logos — ogień).

W pewnym stopniu znajdziemy je również u Arystotelesa, który narusza fundament zasady „albo-albo” i wprowadza jednocześnie różne formy racjonalności (rozum teoretyczny, rozum praktyczny), które różnią się nie tylko wewnętrznie, ale fundamentalnie, gdzie przejścia muszą mieć charakter konfliktu uwarunkowanego przeciwstawnością obszarów rzeczowych. Prawda nie wymaga u niego jakiejś formy metarozumu, ale rozwijania i formowania

4 Zdaniem Iana Stewarta, który polemizuje ze stwierdzeniem Alberta Einsteina, że „Bóg nie gra w kości”, tym samym z jego sceptycyzmem co do dynamiki całości wszechświata: „Być może Bóg może grać w kości, a jednocześnie stworzyć wszechświat całkowicie podległy prawu i porządkowi. [...] Porządek może rodzić swój własny rodzaj chaosu. Pytanie dotyczy nie tyle tego, czy Bóg gra w kości, lecz jak Bóg gra w kości. Jest to dramatyczne odkrycie, którego konsekwencje muszą jeszcze poważnie wpłynąć na nasze myślenie naukowe” (J. Stewart, *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*, tłum. M. Tempczyk, PWN, Warszawa 1994, s. 8).

we wzajemnym dookreśleniu. Prawda nie tyle wyraża się w homogenicznej spójności i konsekwencji, co w heterogenicznym związku przeciwieństw.

Podobnie u Kanta widzimy „nieprzebytą przepaść” między rozumem teoretycznym i praktycznym, a jednocześnie chęć poszukiwania możliwości przejścia. Kanta nie zadowala ich radykalna różnica, jak chociażby w przypadku Blaise’a Pascala, lecz pytanie: Jak we względnym rozgraniczeniu wzajemnie się przenikają? Co prawda Kant odkrywa jedynie przejścia formalne (materialne i formalne przejścia staną się dopiero przedmiotem twórczości Bronisława F. Trentowskiego), to i tak bardzo ważne dla dynamicznej kompozycji jedności i różnicy.

Ogromną zaletą takiej strukturalnej złożoności jest niwelowanie błędów związanych z jednoznacznym wyborem podyktowanym „logiką faktów” lub „logiką wartości”, wyborów prowadzących albo do ostatecznego zwycięstwa „jednego” i syndromu pobojuwiska, albo absolutnego pluralizmu i niekończących się jałowych dyskusji. Strukturalna złożoność prawdy uświadamia nam, iż zawsze stoimy w obliczu nieredukowalnych biegunów: prawdy i fałszu, obiektywności i subiektywności, realizmu i idealizmu, ogólności i szczególności, świadomości i nieświadomości itd. A zatem człowiek poszukujący prawdy uwikłany jest (zewnątrznie i wewnątrznie) w dwubiegunowość i poszukiwanie zgodności dla tego dramatycznego rozdarcia. Powstaje wobec tego zawsze napięcie między tymi biegunami i w konsekwencji kształtowanie się krańcowych lub zintegrowanych stylów epistemologicznych.

Za Heraklitem, Mikołajem z Kuzy, B.F. Trentowskim, czy P.J. Proudhonem możemy przyjąć, że dla prawdy charakterystyczna jest właśnie **dynamiczna gra przeciwieństw**, aczkolwiek przebieg tej gry nie musi mieć charakteru dialektycznego (tak, jak w ujęciu Hegla), gdzie dwa człony antynomii znajdują rozwiązanie w członie wyższego rzędu, czyli syntezie. Lecz, jak bieguny ogniwa elektrycznego podłączone do żarówki nie znoszą się nawzajem, ale są źródłem światła, tak specyfika jedności przeciwieństw (nieunicestwiająca różnicy i niestapiająca się w jedno) polega na permanentnym oscylowaniu (z określonym napięciem i natężeniem) między faktami i wartościami, skończonością i nieskończonością, przedmiotem i podmiotem, gdzie prawda powstaje w czasie oscylowania i poprzez nie.

W ten sposób prawda nie powstaje tylko w wyniku aktu spostrzeżenia ani aktu olśnienia, ani samego aktu logicznego wywodu prowadzącego do syntezy, ani emocjonalnego przeżycia i analizy, lecz zawsze w efekcie cierpliwego

zbierania danych i jednocześnie próby ich całościowego ogarnięcia, synchronii wrażeń, pamięci, uwagi, przesądu czy namysłu oraz diachronii doskonalącej funkcje tej pierwszej. U podstaw tej koncepcji, nie tylko naukowej prawdy, leży refleksja, iż kluczem do jej zrozumienia nie jest sama rekonstrukcja treści ani sama konstrukcja formy, sama historia lub teoria, ale mądre porozumienie prowadzące do „koherentnego pluralizmu” (za Gastonem Bachelardem).

Prawda — w której antynomiczne porządki naukowego dyskursu argumentują z przeciwstawnych punktów widzenia, tworząc horyzont funkcjonalnej współzależności — jest nie tyle realnym i obiektywnym odbiciem rzeczywistości, co rzeczywistością „prawdozbioru”⁵ (obiektywnego, subiektywnego, realnego, idealnego), który wiąże, w różnych splotach i proporcjach to, co było, z tym, co jest tu i teraz, staje się i będzie. A porozumienie między tymi elementami bytu i myśli prowadzi do lepszego rozumienia prawdy, która jest nie tyle aktem, co dynamicznym procesem stapienia rzekomo autonomicznych punktów widzenia. Samo doświadczenie zewnętrzne lub wewnętrzne nie jest pełną (wszechstronną) prawdą, ale stanowi jej konieczną przesłankę, by potwierdzić pewien sens, jeśli się powtórzy lub odrzucić, jeśli nie zdołamy go powtórzyć. Specyficzna dialektyka doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego nie musi zakończyć się spójną logicznie syntezą, ale najczęściej porozumieniem stron (spotkaniem lub zderzeniem różnych form racjonalności), które jest warunkiem każdego (po)rozumienia.

Czy można się w tym kontekście zgodzić z refleksją, którą zaproponował Jean-François Lyotard (1997, s. 148), że „delegitymizacja i prymat skuteczności stanowią **podzwonne ery Profesora** (podkreślenie — W.A.): nie jest on bardziej kompetentny od komputerowych zasobów pamięci, by przekazać ustaloną wiedzę i nie bardziej kompetentny od interdyscyplinarnych zespołów, by wymyślać nowe posunięcia i nowe gry”⁶. Jeśli założymy, że wiedza jest zwykłym dobrem użytkowym sprzedawana i kupowana na wolnym rynku i o jej wartości decyduje oszczędność i wydajność jej uzyskania, jak również elastyczność dostosowania podaży do popytu i odwrotnie, to nikt

5 Istota „prawdozbioru” zawiera zasadę Arystotelesa, iż „rzeczywista całość to coś więcej niż suma jej części”, dynamiczna całość nie tyle jest statycznym zbiorem (wielojednią) tych samych lub różnych części, co specyficznym układem proporcji i relacji tożsamości i różnicy (różnojednią). Zatem tak rozumiany „prawdozbiór” jest nie tyle sumą, co przede wszystkim funkcją.

6 J.F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 148.

nie powinien żałować „śmierci Profesora” należącego do konserwatywnego i elitarnego klubu „profesjonalistów”, do którego wpuszczano tylko wybranych członków. Podobnie nie będziemy żałować tej straty, gdy przyjmiemy, że uniwersytety mają kształtować skutecznych graczy-aktorów, jak najbardziej pożytecznych (a nie szlachetnych) bardzo dobrze odgrywających swoją rolę napisaną według społecznego scenariusza. Jednym słowem nie będziemy żałować, jeśli przyjmiemy zasadę „albo-albo”, albo szlachetność, albo pożytek, albo salon, albo rynek, albo aktor, albo widz⁷.

W innym przypadku — gdy Profesor musi być nie tylko efektywnym i skutecznym aktorem odgrywającym nawet genialnie powierzony mu scenariusz i władzę związaną ze specyficznego usytuowania sceny i widowni, lecz również efektywnym i skutecznym widzem refleksyjnie odnoszącym się do tego, co jest przedmiotem gry (nie tylko rynkowej), a nawet jednego aktu czy epizodu i jednocześnie reagującym na sygnały odbiorców. Jednym słowem, w każdej sytuacji, gdy staje się aktorem-widzem prowadzącym i wspierającym, wskazującym i doradzającym, przeżywającym i dystansującym się, przekazującym i generującym opór, budującym i burzącym pewien porządek rzeczy, który może (choć nie musi) odsłonić nowy dla wszystkich horyzont myślenia (działania, zachowania) i uczestniczyć w przemianie (od powierzchowności do głębi) całej wspólnoty edukowanych i edukujących, a nawet całej kultury, jeśli nie cywilizacji — będziemy tej „śmierci Profesora” żałować.

Rezygnacja z profesjonalizmu akademickiego nie tylko skutecznie odcina od ważnych prób autoryzacji prawdy, ale przede wszystkim nie daje wystarczających kompetencji, by zdecydowanie odróżnić zbiór informacji od dynamicznego systemu zróżnicowanej wiedzy. W ponowoczesnych wirach i fermentach intelektualnych nie chcemy zauważyć, że rola profesora (i w ogóle profesji nauczyciela) nie sprowadza się do skuteczności „dobrego przewodnika” i „dobrego przekąźnika” faktów, zjawisk i procesów, ale równie często do efektywności „dobrego opornika” i „dobrego kondensatora” w układzie wartości myślenia i działania kulturowego, blokującego chociażby wystawianie wszystkiego na sprzedaż. Nie mówiąc już, że tak naprawdę nie rozwija nikogo (z edukujących i edukowanych) to, co łatwe, przyjemne i bezstresowe. Bowiem już Heraklit zauważył, że źródłem rzeczywistego rozwoju jest

7 Bliżej piszę o tym w: W. Andrukowicz, *Edukacja w dramacie zewnqtrzsterowności*, „Teżniejszość — Człowiek — Edukacja”, 2007, nr 4, s. 23–37 oraz: *Gra światła i cienia, czyli edukacyjny polidram*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2008, nr 1, s. 61–78.

konflikt racji, Arystoteles zaś, że siłą tą jest różnica i jedność form racjonalności, a Sokrates, widział ten rozwój w sile napięcia między świadomością wiedzy i niewiedzy, czyli możliwością a niemożliwością jej zewnętrzznego lub wewnętrznego doświadczenia.

Nowy typ profesjonalizmu jest niewątpliwie trudniejszy, bo wbrew nowoczesności wymusza otwarty scenariusz i scenografię „okrągłego stołu”, w których nikt nie korzysta z zewnętrznych atrybutów władzy zmuszającej do jakiegoś punktu widzenia czy jakiegoś miejsca w przestrzeni, a jednocześnie nie są to punkty widzenia absolutnie dowolne, ponieważ dają się zawsze skupić na antypodach tego, co obiektywne realnie i idealnie oraz subiektywne realnie i idealnie (mamy w ten sposób cztery najważniejsze kierunki w przestrzeni epistemologicznej, między którymi zjawiają się wszystkie możliwe zdarzenia poznawcze). Co więcej tak „uporządkowana wieloznaczność” daje większą szansę na pozbycie się zbyt uproszczonej ewaluacji (prawdziwe — fałszywe, dobre — złe, przedmiotowe — podmiotowe, świadome — nieświadome itd.), co w konsekwencji może przyczynić się do wzrostu odpowiedzialności (świadomości braku innego) i umiejętności rzeczywistej gry, w której prawda nie jest odkrywana ani w trybie totalnej narracji, ani w trybie wolnych skojarzeń, lecz zawsze w trybie negocjacji i skojarzeń przepuszczonych przez określone reguły gry, które mimo wszystko mają raczej charakter logiczny (mam na myśli szczególnie „logikę komplementarną”) niż psychologiczny. W rzeczywistej grze nie tyle próbujemy określonych posunięć, ile sami jesteśmy wypróbowani w takim czy innym posunięciu. Gdzie zarówno *casus* „nadmiernego usztywniania” reguł gry, jak i „nadmiernego rozluźniania” wynika jedynie z siły napięcia i natężenia oscylacji samego „steru” szukającego w strumieniu zdarzeń i okoliczności najwłaściwszej reakcji.

Wymaga to oczywiście umiejętności „współpracy z okolicznościami”, a nie żądania totalnej precyzji w „układzie sterowania”, co też nie oznacza totalnej heterogeniczności, bowiem każdej rzeczywistej grze towarzyszą określone reguły (zawarte w niej *explicite* lub/i *implicite*), które choć nieidealnie, to przynajmniej w miarę optymalnie mogą panować nad zmianą kierunku i strategią posunięć w grze. W tym przypadku jest to profesjonalizm otwarty, w którym dydaktyk i badacz (profesor-przewodnik i jednocześnie profesor-opornik) cieszący się rzeczywistym, a nie tylko formalnym autorytetem, nie musi szukać wymuszonego posłuchu (nawet znając z góry efekt każdej rozgrywki) u studentów, dlatego że stosuje się do przyjętych przez wszystkich

reguł gry, której stawką nie jest jego wygrana (udany występ) czy wygrana innych (udany spektakl), lecz wspólna wygrana, czyli wartość wzajemnego wyjaśnienia, zrozumienia i ostatecznie porozumienia prowadzącego do rzeczywistej przemiany⁸ wszystkich uczestników „metagry”.

Dlatego ów profesjonalizm nie zawiera się w samym fakcie czy efekcie gry, lecz przede wszystkim w dyspozycjach i umiejętnościach rozumienia, przestrzegania i wykorzystywania jej reguł, których łamanie nie tylko prowadzi do nieporozumienia, ale również do zniesienia nawet satysfakcji z wygranej. W tej sytuacji rola profesora skupionego na wygranej, może prowadzić do syndromu „mistrzostwa pozornego”, czyli gry w „przebranie” (gry „znaczonymi kartami”, swoistej indywidualnej „gierki”) lub — w sytuacji jawnego naruszenia obustronnie wynegocjowanych reguł gry — marudera „grającego na zwłokę”, lub rewizjonisty narzucającego własne reguły.

Małostkowa „gierka” czy też „gra w przebranie” jest jedynie zewnętrznym uczestnictwem w grze, jej symulacją, iluzją, podczas, gdy gra rzeczywista („gra na serio”, „gra jako gra”) wymaga pewnej dwoistości (nieujętej schizofrenicznie) organizacji i przypadku, odwracalności i nieodwracalności, bycia i stawania się, aktywności i bierności, jedności i różnicy itd. W takiej grze nie tylko chcemy wygrać z innym, lecz przede wszystkim wygrać innego dla siebie, czyli wygrać z wewnętrzną sprzecznością trwania i stawania się, z pragnieniem spokoju i jakiegoś błogostanu oraz z pragnieniem zmiany i jakiegoś ciągłego wypełniania siebie nową treścią. Brak pierwszego aspektu tej gry wyczuwamy rosnącym niepokojem i zmęczeniem, brak drugiego, nudą, banałem i jałowością. Niezależnie od tego, że w każdej rzeczywistej grze jej sens uczestnictwa ujawnia się dopiero po jej zakończeniu.

8 „Przemiana to nie zmiana, choćby nawet szczególnie głęboka. Przez zmianę rozumie się zawsze, że coś zmieniającego się pozostaje zarazem tym samym i zostaje utrzymane. Choćby się najbardziej zmieniało, zmiana dotyczy czegoś w nim, W sensie kategorialnym wszelka zmiana [...] należy do sfery jakości, tj. przypadłości substancji. Przemiana natomiast oznacza, że coś naraz i jako całość staje się czymś innym, a to inne, którym tamto jest jako przemienione, stanowi jego prawdziwy byt, wobec którego jego wcześniejszy byt jest niczym. Gdy uznajemy kogoś za przemienionego, wówczas rozumiemy przez to właśnie fakt, że stał się on niejako innym człowiekiem. Nie może tu być żadnego przejścia na drodze stopniowych zmian, które prowadziły od jednego do drugiego, gdyż jedno jest zaprzeczeniem drugiego. Tak więc przemiana w wytwór oznacza, że coś, co istniało wcześniej, już nie istnieje” (H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 2004, s. 170–171).

Zasadniczo tylko rzeczywista gra wciąga w swój wir zarówno niezobowiązujących uczestników, pozorantów, maruderów, rewizjonistów lub „podwójnych agentów” i zamienia wszystkich w prawdziwych partnerów (*partner* z angielskiego — towarzysz, współuczestnik, współnik życiowej gry) wzajemnych posunięć, opartych na analogicznym zestawie reguł. Partnerstwo ustanawia wolność „w obrębie” lub wolność „uwarunkowaną” określonymi regułami gry, które nie spełniają ani roszczeń do własnego świata, ani roszczeń do świata innego, lecz roszczenia do świata wspólnego, w którym każdy z partnerów rozpoznaje siebie. Zatem niezależnie od ilości i jakości uregulowań każdej gry, nigdy nie spowodujemy, że będzie absolutnie uczciwa i sprawiedliwa, jeśli jej wszystkie podmioty nie przystąpią do niej w sposób najbardziej sprawiedliwy i uczciwy. Co między innymi oznacza, że przystąpienie do rzeczywistej gry wymaga zarówno pozbycia się bezwzględno imperatywu stawki, jak i jej zupełnego braku (pozbawiającego elementu spontanicznego przeżycia). Pierwszy przypadek, będzie przemieniał grę w walkę rywali, drugi przypadek, w niezobowiązujące i spontaniczne spędzanie czasu.

Wybór na zasadzie albo agonialność, albo ludyczność, bez trudnej prawdy o tej dynamicznej całości, w odbiorze powszechnym najczęściej przybiera kształt bezwzględnie zredukowany do tego, co pożyteczne albo do tego, co szlachetne, a wyzbycie się tej redukcji umożliwia, jeśli nie jedynie, to w dużym stopniu, reguła „szlachetnego pożytku”⁹. Co może tylko oznaczać, że szukamy trudnych i wymagających partnerów do gry, a jednocześnie nie jesteśmy redukcjonistycznie nastawieni na szybką i łatwą wygraną, która paradoksalnie jest w dłuższej perspektywie, naszą przegraną, bowiem historia ewidentnie nam pokazuje, że to, co łatwe tu i teraz, nie jest ani trwałe, ani ważne.

To, że niemal każda eskalacja (samego pożytku lub samej szlachetności) rodzi degradację w postaci samonegacji, a każde zawłaszczenie redukcją w pozornej hipostazie, nie mówiąc już o tym, że bezwzględna konsekwencja i jednoznaczność zamiast utrwalać tożsamość po prostu ją zabija, nie oznacza jeszcze, że trudna, a nawet dramatyczna jedność, jako dynamiczna całość („różnojednia”) może być skazywana bez sądu i bez sprawiedliwego wyroku. Nawet, jeśli jedność (solidarność) edukowanych i edukujących (jak pokazuje Pierre Bourdieu) rzadko wykorzystuje tę wspólną cechę potrzeb, ambicji i możliwości w rozwoju *in plus* od uchwyconego filogenetycznie lub

9 Por. W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2006.

ontogenetycznie punktu wyjścia (momentu ilościowego lub jakościowego), a najczęściej niestety jest solidarnością w eskalowaniu minimalizmu i wygodnictwa, to wcale nie wyrokuje jednoznacznie, że sama jedność, jako komplementarny biegun różnicy jest zawsze zagrożeniem. Sama jedność, jak wszystko w realnym świecie, jest względna i dwubiegunowa, w zależności od nasycenia różnicą może być mniej podatna na choroby, bo promująca wiele znaczeń i zaszczepiona różnymi specyfikami, i bardziej podatna na choroby, bo promująca jeden kierunek i jeden sposób uodparniania, lecz nawet najśłabsza, ale zdrowa pozwala orientować się w każdej mniej lub bardziej dynamicznej całości.

Powracając jednak do zasadniczego pytania o rolę profesora (profesjonalizacji) w przestrzeni akademickiej, które wręcz zachęca do różnych odpowiedzi, a w pierwszej kolejności do upominania się o wyjaśnienie samej natury różnych porządków „profesji”, czyli tych, które mogą być bardziej „uporządkowane” i statyczne, gdy wszystko wynika z absolutnej konsekwencji, logiki przyczyn i skutków oraz tych, które mogą być mniej „uporządkowane”, gdy określa je tylko ogólne zadanie. Nie mówiąc już o tym, że powinniśmy również rozważyć inny porządek dla profesji zajmujących się przyrodą, a inny dla profesji humanistycznej, nie mówiąc już o profesjonalnym odnajdywaniu się „między” (por. *dynamiczny monizm* Heraklita, *coincidentia oppositorum* Mikołaja z Kuzy, *różnojednia* B.F. Trentowskiego, *detached concern* R. Mertona), w którym przeciwstawiają się skrajnie różne przypadki specjalizacji w określonej dyscyplinie (dziedzinie), a nawet w obrębie całej humanistyki, a nie tylko w prawie do wyłączności na dostęp do określonych obszarów wiedzy i/lub praktyki wartościowej społecznie.

Być może dla kogoś przywiązanego do wizji porządku liniowego, dosyć absurdalnie brzmi określenie: „porządek dynamiczny”, zwłaszcza jego fenomen polegający na tym, że paradoksalnie „oscylacje prostują układ” (typowe stwierdzenie współczesnych fizyków i chemików). Jednak, czy to się nam (humanistom) podoba, czy nie, „uporządkowany chaos” zmienia klasyczny paradygmat nauki (analityczno-mechanicznej) na paradygmat syntetyczno-dynamiczny, który godzi to, co do tej pory uważano za bezwzględnie sprzeczne: statyczność i dynamizm, byt i stawanie się. W ten sposób tworzy się nowa wizja profesji zarówno naukowca, jak i nauczyciela w dynamicznej przestrzeni biegunowego napięcia i natężenia zmian bifurkacyjnych, mniej lub bardziej niestabilnych i nieprzewidywalnych, przynajmniej lokalnie.

„Dynamiczny porządek” wikta nas zarówno w stany wzajemnie się znoszące (niwelujące, unicestwiający), jak i dookreślający, a nawet wzajemnie wzmacniający opozycyjność. Porządek rodzący się w oscylacjach tego, co estetyczne i logiczne, skuteczne i nieskuteczne, prawdziwe i fałszywe, wprawdzie ogranicza naszą perspektywę epistemologiczną, ale jednocześnie nie czyni nas bezradnymi. Nie mówiąc już, że coraz lepiej rozumiemy, iż nie pojawią się działania odpowiedzialne bez działań nieodpowiedzialnych, statyczne bez dynamicznych, obiektywne bez subiektywnych czy profesjonalne bez nieprofesjonalnych.

Niestety rzadko uświadamiamy sobie fakt, że naszej profesji nie legitymizuje prosty dostęp do wiedzy obiektywnej, bez ingerencji podmiotu czy też dostęp do neutralnie wypracowanej społecznie lub kulturowo procedury jej uzyskania. Słabość każdego zamkniętego modelu profesjonalizacji, wynika chociażby z tego, że widzi się jedynie zyski, bez świadomości koniecznych strat, że próbuje utożsamiać się własny interes z interesem wspólnoty, czy zamykać jego obraz w wąskiej ramie dyscypliny lub dziedziny wiedzy. Wprawdzie myśl posługująca się słowami może dowolnie rozdzielać i łączyć te dwa bieguny, natomiast w rzeczywistości jeden nie istnieje bez drugiego. Jednym słowem, granica ma charakter ambiwalentny, tak samo łączy, jak i dzieli, jest swego rodzaju „złączem”, które oznacza zawsze jakiś moment przechodzenia jednej jakości w drugą.

Strukturalna złożoność (dwoistość jedności i różnicy, a nie dualizm zasady „albo-albo”) wymaga od rzeczywistego profesjonalisty nie tyle umiejętności „liniowego” poruszania się w określonym dyskursie bądź jednoznacznej treści (kanonicznej, niezbędnej, uniwersalnej), nie mówiąc już o jednym dobrym sposobie ich realizacji — co oscylacyjnego poruszania się „między” przeciwstawnymi biegunami, czasami „po manowcach”, decentracyjnie, czyli różnych, w tym względnie przeciwstawnych kierunkach myślenia i działania, nie absolutnie dowolnych, lecz oscylacyjnie komplementarnych (w całości dynamicznej), raczej jako „sieci” przeciwstawnych dyskursów, niż jednorodnej „budowli”, raczej obwarowanej wymogiem posługiwania się „mapą” niż jakimś „modelem” rzeczywistości.

Szczególnie taką postać profesji musi uwzględnić każdy nauczyciel akademicki, nie tylko bardzo dobrze znający się na swojej dyscyplinie wiedzy i sposobach jej przekazywania, lecz jak zauważył już Trentowski¹⁰, będący

10 „Obowiązkiem jest profesora uniwersytetu być w umiejętności tej, której się poświę-

przede wszystkim mistrzem w swobodnym przekraczaniu granic (znanego i nieznanego, odtwórczego i twórczego, logicznego i estetycznego itd.) oraz w wykorzystywaniu efektu pogranicza. Według tego autora, każdy nauczyciel, a szczególnie profesor, powinien być otwartym na transdyscyplinarność, a także powinien charakteryzować się integralnością postawy humanisty zdolnego do krytycznego oglądu całości dynamicznie rozpościerającej się przez przeciwstawne wymiary myślenia i działania, przeżywania i pragnienia. Profesor, który u siebie i swoich uczniów, „wszystkie te przeciwieństwa strawi i z sobą we własnej piersi pogodzi”, rozwinie pełnię człowieczeństwa, które potrafi żywić się swoimi przeciwnymi punktami widzenia i zwrotnie je inspirować.

Rolą każdego profesjonalnego pedagoga, tym bardziej profesora jest w ostatecznym rachunku swoiście rozumiana „pomoc” (rodzaj niedyrektywnego wymuszenia często nawet wcześniej nieoczekiwanego przez podmioty uczenia się, nieświadome braku lub potrzeby kontaktu z innym, czyli swego rodzaju zaproponowany przez Trentowskiego, fenomen „surowej łagodności”) w zrozumieniu zasad „metagry” natury i kultury, a co za tym idzie, partnerskie wspieranie i doskonalenie komplementarnego rozwoju przeciwstawnych form myślenia (liniowe i lateralne), spostrzegania (pośrednie i bezpośrednie), przeżywania (ekspresyjne i impresyjne) oraz antycypowania (odtwórcze i twórcze).

Zatem „era Profesora” nigdy nie odeszła i najprawdopodobniej nie odchodzi i nie odejdzie zupełnie w przeszłość, odchodzi jedynie jej wersja homogenicznie czysta, wąskiej specjalizacji, zamkniętego autorytetu, wszechwiedzącego eksperta, skutecznego „przekaznika” wiedzy, misjonarza głoszącego kult jedynie prawdziwych wartości czy mentora w pozorowanym dialogu wszystkich ze wszystkimi, i z tą wersją nie żal się rozstawać, natomiast nowa „era” powinna charakteryzować się odpowiedzialnym partnerstwem w rzeczywistej grze, której stawką nie jest tylko zmiana (np. mniejszej ilości informacji na większą, czy zamiana jednej wartości na drugą), lecz „przemiana” (np. by być innym czy też z innym).

cił, ile podobna, najdoskonalszym w swym wieku mistrzem. Ma uczynić wielkie w niej postępy, przetworzyć ją, uszlachetnić, przystępniejszą zrobić, podnieść na stopień najwyższej świetności. W niej ma widzieć, czego dotąd żaden ze śmiertelnych nie widział, tj. nowe kraje, nowe części świata. Tu posiadanie własnego systemu, samodzielność i oryginalność jest koniecznością” (B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970, t. II, s. 87).

Po pierwsze, w takim ujęciu nauczyciel akademicki musi być świadomy zarówno tego, jak fatalny jest status bezwzględnie **zamkniętego autorytetu-aktora**, zdystansowanego od widzów, zaangażowanego w pozory gry, przesłaniającego reprodukcją informacji „bycie w grze” (w której nawet myślenie uczniów i studentów jest incydentem, nie mówiąc o realizacji realnych potrzeb i oczekiwań wszystkich podmiotów edukacyjnej sceny, zmuszanych do „nadmaturalnej” zażyłości z „obiektywną prognozą” rozwoju). Świadomy jest przede wszystkim tego, że rola absolutnie doskonałego **przewodnika**, poruszającego się utartym szlakiem edukacji, wprowadza edukowanych w „iluzję samoistnej wartości”, w byt pozorów, gdzie niebył gra rolę bytu, gdzie za fasadą „poważnych”, bo uświęconych tradycją form, nie kryje się żadna ważna treść życia. Prawdziwą sztuką, jaką się tu uprawia, jest „udawanie”, „gra w przebranie”, „gierka”, gdzie „aktor-przewodnik” udaje, że pewnie prowadzi tak samo wszystkich edukowanych, którzy reprezentują jakiś hipotetyczny poziom recepcji „statystycznego widza”, a ci ostatni udają, iż swobodnie nadążają za narzuconym konwencją — tempem. Niestety czas pokazuje, że niezachwiana jedność dążeń ulega samonegacji i przeradza się w totalną różnorodność poziomów rozwoju. Niezachwiana wiara „aktora-przewodnika”, w wybór właściwej drogi, czyni zeń „nawiedzonego misjonarza”, a jego „tródkę” na ogół biernych widzów przedmiotem w powszechnej gonitwie (np. „wyścigu szczurów”) za lepszym światem, gubiąc po drodze piękno rozkoszowania się rzeczywistością, zapał młodości czy rozwiązywania prawdziwych problemów. Paradoksalnie nikt w tej „grze pozorów” nie pragnie tego, czego naprawdę chce, lecz „chce” tego, co tradycyjnie lub „statystycznie” wypada chcieć (bywa nawet, że musi). Sztuka przekory, przypomina niehumanitarny eksperyment, w którym nieprzyjemne gra rolę pożytecznego, a pożyteczne rolę szlachetnego, w którym niechęć do pracy nad sobą czy niecierpliwość w oczekiwaniu na realizację potrzeby sprawstwa jest zawsze absolutną winą subiektywnie działającego podmiotu. Tym bardziej, że paradoksalnie, każdy dystans jest już jakąś strategią gry, sprawą zasadniczą staje się tylko nasze przeświadczenie, czy to zauważamy (strategiczny redukcjonizm), czy też nie.

Po drugie, jest świadomy, że równie fatalny jest status bezwzględnie **otwartego autorytetu-widza**, podążającego spontanicznie za okolicznościami, wędrującego bez celu za innymi, działającego w trybie niedokonanym, niezdyktansowanego widza w grze przesłaniającej „byciem” jakąkolwiek

refleksję wobec jej istoty (gdzie każda usystematyzowana konstrukcja sylogistyczno-informacyjna jest osobliwym wydarzeniem). Świadomy zredukowanej roli **opornika** wprowadzającego w „iluzję czystego faktu”, w pozór pełni bytu, w „sztukę obnażania treści” samej w sobie pustej, w grę, która nas wciąga w swój wir zredukowanego dystansu, a my nie mamy żadnego punktu zaczepienia, w której równie dobrze możemy stać się uczestnikami radosnej zabawy, co i zabójczego konfliktu, jej rezultat może być zarówno progresywny, jak i regresywny. Gra bezwzględnie spontaniczna nie tylko uniezależnia od intencjonalności grających, przez których się „jedynie prezentuje”, ale może też uzależnić, stać się nałogiem gracza konkretnej gry zamkniętej dla innych (gry dla samej gry). Brak dystansu jest tu brakiem świadomego aktora-widza, który ma zawsze swoją rolę w „metagrze” (rolę „innego”), czyli w sytuacji, gdy wszyscy są jednocześnie zróżnicowani (w możliwościach, potrzebach) i równi (w regułach, uprawnieniach). Jednocześnie brak zdystansowania, to prosta droga do utraty jakiejkolwiek kontroli nad kierunkiem i wszystkimi wątkami gry. Tu nie tyle scenariusz wymyka się nam z rąk, co jego byt jest permanentnie *in statu nascendi*. W sytuacji, gdy edukujący podąża za edukowanymi, ci ostatni nie mają żadnego powodu, by intensyfikować swoje działanie. Różnorodność działań niedookreślona żadną próbą wpisania w ogólne reguły gry, paradoksalnie prowadzi do jej unicestwienia, w konsekwencji stając się jednorodnym obrazem stagnacji. Brak nadziei na wyjście poza „czyste bycie w grze”, czyni z edukujących i edukowanych nie tyle uczestników gry, która ma zawsze jakieś reguły i najczęściej wynika przynajmniej z jakiegoś repertuaru, co uczestników mimowolnej zabawy (bywa, że niebezpiecznej). O ile nadmierny dystans wobec gry (wiedząc, że coś jest tylko grą, wykluczającą nawet jakąś formę życia na scenie) przywodził na myśl „klasyczny teatr” (gotowy scenariusz, sztywny repertuar i podział na aktora i widza), to całkowity brak dystansu staje się tylko „zabawą w życie” (bez żadnego, choćby ogólnego scenariusza, repertuaru i świadomości podziału na aktora i widza).

Wynika z tego, że nie mamy wyboru (albo autorytet zamknięty — albo autorytet otwarty, albo widz — albo aktor, albo bliskość — albo zdystansowanie, albo scenariusz — albo przypadek, albo przewodnik — albo opornik), w grę nie wchodzi także jakaś samoistna „trzecia droga” (nie ma nic poza jednością i różnicą) czy też jakiś abstrakcyjny „złoty środek”, zatem w grze „na serio” może znaleźć się jedynie mechanizm *dynamicznego monizmu* Heraklita, *coincidentia oppositorum* Mikołaja z Kuzy, *różnojednia*

Trentowskiego czy też bardziej współczesna wizja postawy oksymoronicznej *detached concern* R. Mertona¹¹.

Kluczowa dla zrozumienia dynamicznego profesjonalizmu pedagogicznego jest obosieczność względnie otwartego autorytetu, umożliwiającego zderzenie w obrębie określonej sytuacji edukacyjnej logiki i estetyki, faktów i wartości, informacji i przeżycia, a także dynamizmu napięcia i natężenia drgań między przeciwnymi biegunami (np. bliskości i dystansu, aktu i możliwości). Jest to przede wszystkim dynamizm pewnej nieprzejrzystości między komplementarnością bycia i stawania się, czyli tak naprawdę dynamizm każdego pytania o okoliczności (dane i zadane) rozwoju i formowania człowieka, które nie tyle powinny panować nad nami czy też my bezwzględnie nad nimi, ile miotając się „między” musimy się koniecznie uczyć „współpracy z okolicznościami”, w której to kompetencji nie ma ani absolutnego poddania się biegowi rzeczy, ani absolutnego panowania, a zawsze (w różnych proporcjach uzależnionych od wieku poznającego podmiotu i konkretnego przedmiotu poznania) dwoistość „zdystansowanej troski”, „surowej łagodności” czy „drapieżnej pokory” (za L. Witkowskim), „aktora-widza”, „przewodnika-opornika”.

Dynamiczny profesjonalizm wyznacza przynajmniej sytuację dramatycznego wyboru (z zastrzeżeniem, ze świadomością braku), a najczęściej refleksyjnego rozważania, wahania się, zatrzymania na rozdrożu, lub określenia obszaru kompromisu dopuszczającego wzajemne ograniczenie. Zaś w dużej mierze odchodzi od powierzchownie ujętej zasady doszukiwania się we wszystkim detalicznej wartości każdego działania oraz odnajdywania w nim jedynie ekonomii rynku, chociaż w istocie ich nie neguje. Apoteoza pożytku nie tyle zostaje tu zniesiona, co dookreślona równie ważnym elementem bezinteresowności, czyli wymiarem aksjologicznym każdego działania profesjonalnego. Jest to nie tyle działanie na rzecz własnego dobra czy też dobra innych, co działania z innymi na rzecz wspólnego świata faktów i wartości.

Przywołana tu kategoria „szlachetnego pożytku” pozwala na nowo powrócić do starej debaty o dwoisty wymiar działania profesjonalnego każdego humanisty, a nauczyciela w szczególności, które niesie z sobą szansę i określone pułapki, etykę i określoną technologię, kapitał ekonomiczny i symboliczny, jednym słowem strukturalną dwoistość niedającą się zredukować bez jakichkolwiek strat w funkcjonowaniu jej komplementarnie ujętych elementów. Zaprzeczeniem tej postawy jest redukcjonizm tego napięcia

11 R. Merton, *Sociological Ambivalence and Other Essays*, Free Press, New York 1976.

dwubiegunowości i oscylacji oraz jednoznaczny wybór bez zastrzeżeń i bez uwzględniania wartości drugiej strony.

Zdaniem Lecha Witkowskiego działanie rzeczywiście profesjonalne wymaga (1) rzetelnego rozpoznania struktury normatywnej oczekiwań i obowiązków obecnych w roli pedagoga; (2) zrozumienia napięcia i siły konfliktu między potrzebami egzystencjalnymi adresatów działań, a ich dyspozycjami mentalnymi; (3) przełamania bariery braku motywacji i sensu działania (życia) oraz dostrzegania ciągle od nowa odpowiedzialności za swój los i za jakość bycia sobą¹². W każdym przypadku muszą być to działania nacechowane „grą na serio” odrzucającą tym samym iluzję braku dramatycznej sprzeczności między ekonomizacją edukacji a troską o jej wartość humanistyczną, między zderzeniem porządku wartościowania z porządkiem opisowym dyskursu, praktycznego z teoretycznym, intencjonalnego z efektywnym, etycznego z ideologicznym, performatywnego z obiektywnym, konsensualnego z uniwersalnym, patetycznego z powściągliwym, pojęciowego z wolicjonarnym, ironicznego z odpowiedzialnym czy porządku komunikowania bezpośredniego z porządkiem komunikowania pośredniego¹³.

Tylko taki typ profesjonalisty może sobie pozwolić na odrobinę symbolicznego luksusu, jakim jest autonomiczne myślenie i działanie w kontekście ekonomii rynkowej, co prawda, jest to rodzaj luksusu, który pozbawia nas jednocześnie (jak każda forma luksusu) pewnego bezpieczeństwa, którego źródłem (jak zwykle) jest ludzka zazdrość i nienawiść, ze strony agentów korporacji edukacyjnych oferujących standardowe „produkty” i „gadżety” (jednoznacznie wskazujące na ekonomiczną rentowność), lecz za to rekompensuje jego brak — wolność przeżywania czy wręcz rozkoszowania się fenomenem rzeczywistej gry, nieskrępowaną swobodą podziwiania i rozwijania własnej ciekawości siebie i świata, bogactwem spojrzeń, uważnością przyglądania się możliwym szansom i zagrożeniom wynikającym z określonych posunięć w „grze na serio” lub ich zaniechania.

W tym kontekście na koniec rozważań o meandrach profesjonalizmu, warto zauważyć, że absolutnie nie należy czekać, iż sam rynek zaakceptuje taki obraz profesjonalizmu uwikłanego w strukturalną złożoność tego, co zewnętrzne i wewnętrzne, wiedzy i charakteru, posiadania i bycia. Tym bardziej, że już

12 L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Wyd. WSEZiNS, Łódź 2010, s. 42.

13 *Ibidem*, s. 194–198.

na początku XIX wieku apelował o taki obraz już B.F. Trentowski, którego zdaniem: „Profesor uniwersytetu, dzielny, mający bóstwa swego uczucie, nie zważa wiele na opinie czasu i goni po rycersku za zdobyciem runa złotego prawdy. [...] Moda przechodzi, a za nią i sąd fałszywy, ty zaś pracujesz dla wieczności”¹⁴. Oczywiście zdawał sobie też sprawę, że w każdym czasie znajdą się tacy, którzy swoją profesję na uczelni będą traktować jak „dojną krowę” i tacy, którzy będą ją traktować jak „ukochaną boginię”, lecz by zwiększała się ilość tych ostatnich należałoby, jego zdaniem, wykształcić dynamicznych i profesjonalnych pedagogów, którzy będą mieć nie tylko wiedzę teoretyczną i faktograficzną, nie tylko umiejętności kognitywne i praktyczne, ale przede wszystkim „pedagogiczny charakter, tj. spokój duszy, wyrozumiałość, szybki namysł, cierpliwość i wytrwałość bez granic, skromność, sprawiedliwość, nieugiętą wolę, nienawiść nieprzystojności i gminności, silne uczucie własnej godności, miłość swego powołania, wesołość, ciągle humor dobry, a to wszystko na podstawach religii, moralności i upolerowanego obyczaju. Obowiązkiem ich jest spoglądać w siebie samych ustawicznie, aby porywcznością swą lub niesłusznością nie popełnili błędu; spoglądać w wychowańca, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić”¹⁵.

Bibliografia:

- Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2006.
- Andrukowicz W., *Edukacja w dramacie zewnętrżsterowności. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”*, 2007, nr 4, s. 23-37.
- Andrukowicz W., *Gra Światła i cienia, czyli edukacyjny polidram. „Przegląd Pedagogiczny”*, 2008, nr 1, s. 61-78.
- Ciechanowska D., *Przekształcanie nabytych wiadomości w własną wiedzę za pomocą map poznawczych*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2000, s. 192-200.
- Delsol Ch., *Esej o człowieku później nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Wyd. „Znak”, Kraków 2003.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 2004.

14 B.F. Trentowski, *Chowanna...*, op. cit., s. 101.

15 *Ibidem*, s. 31.

-
- Lyotard J.F., *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
 - Merton R., *Sociological Ambivalence and Other Essays*, Free Press, New York 1976.
 - Stewart J., *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*. tłum. M. Tempczyk, PWN, Warszawa 1994.
 - Trentowski B.F., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
 - Witkowski L., *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Wyd. WSEZiNS, Łódź 2010.

Akademickie kształcenie pokolenia Y w perspektywie zmian w dydaktyce szkoły wyższej

Abstract

Higher education has always served the public by educating its top leaders. Historically shaped the functions and tasks of the universities are subject to change due to changes in civilization. Nowadays academic training is not just elites but to move towards specialized and professional preparation. Social and technological transformations influenced the generation Y. Gen Y Students shaped by digital technologies and the commercial market presents different characteristics than their older colleagues. Higher education teaching and learning process in its transformation must take into account the offer educational and training programs to the expectations and needs of this generation.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, pokolenie Y, uczenie się studentów, zmiany w dydaktyce akademickiej

Key words: higher education, generation Y, students learning, transformation in university teaching and learning proces

Uczelnie wyższe zawsze służyły społeczeństwu, kształcąc jego najlepszych przedstawicieli. Ukształtowane historycznie funkcje i zadania uczelni wyższych ulegają zmianom w wyniku zmian cywilizacyjnych. Kształcenie akademickie nie służy już tylko elitom, ale ewoluuje w stronę przygotowania

specjalistycznego i zawodowego. Przemiany społeczne i technologiczne wpłynęły na ukształtowanie pokolenia Y. Studenci pokolenia Y ukształtowani przez technologie cyfrowe i komercyjny rynek prezentują inne cechy niż ich starsi koledzy. Dydaktyka akademicka w swych przemianach musi uwzględnić ofertę edukacyjną i programy kształcenia do oczekiwań i potrzeb tego pokolenia.

Wiele opracowań dotyczących kształcenia akademickiego niezmiennie rozpoczynają uwagi na temat głębokich zmian, jakie dokonały się w ostatnich dekadach i latach w szkolnictwie wyższym. Przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne dokonujące się w naszym kraju od ponad dwudziestu lat znacząco zmieniły realia życia wszystkich obywateli. Uczelnie wyższe od zarania swego istnienia stanowiły najwyższe miejsce w hierarchii kształcenia i przez sprawowane funkcje socjalizacyjne, selekcyjne i wiedzotwórcze były miejscem kształtowania elit społecznych¹. Uczelnie wyższe zmieniają się wraz z postępującą informatyzacją życia, procesami globalizacyjnymi, zwiększeniem dostępności kandydatów do kształcenia akademickiego, ekonomizacją życia społecznego oraz użyteczności nauki². Poszukuje się rozwiązań godzących tradycyjne traktowanie misji uniwersytetu ze współczesnymi uwarunkowaniami funkcjonowania uczelni wyższych³.

Ukształtowane historycznie funkcje uniwersytetów jeszcze lat dziewięćdziesiątych XX wieku przyczyniały się do kształtowania pewnych struktur społecznych i pomimo zróżnicowanych socjologicznych teorii elit wykształcenie akademickie otwierało absolwentom drogę do określonych zawodów i ról społecznych. W ramach funkcji socjalizacyjnej uniwersytetu w jej płaszczyźnie demokratycznej uczelnia przygotowuje obywateli, którzy będą wybierali wartości demokratyczne, prezentować będą postawę otwartości na zmiany będą wolni od uprzedzeń i stereotypów. W wymiarze socjalizacji uniwersytet przygotowuje do pełnienia przyszłych ról zawodowych i misji społecznej oraz do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy, przekazując wartości etyczne

1 D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.

2 M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013.

3 J.M. Brzeziński, *Po co Akademia? O dostojeństwie nauki*. „Nauka” 2012/1 http://www.staff.amu.edu.pl/~brzezuam/teksty/po_co_academia.pdf; M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet — instytucja naukowo-edukacyjne czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*. [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

i moralne. Traktując uniwersytet w wymiarze instytucji kreującej elity społeczne, rozumiane jako zbiory osób zajmujących najwyższe miejsce w społeczeństwie, w strukturze władzy, najwyższe miejsce na skali autorytetu bądź najwyższe miejsce w skali autorytetu w społeczności lokalnej, uniwersytet przygotowuje do pełnienia ról przywódczych, opiniotwórczych w społeczeństwie. Uniwersytet także przygotowuje i kształci pracowników nauki, którzy naukę będą tworzyć, badać rzeczywistość i będą dociekać prawdy. Będą oni tworzyć społeczność akademicką — ludzi światłych i mądrych, którzy także prezentować będą wartości moralne pozwalające nazwać ich dobrymi obywatelami⁴.

Współczesny uniwersytet ulega ewolucji i zmianom⁵. Tradycyjna elitarność wiedzy akademickiej prowadziła jeszcze niedawno do swoistego separatyzmu oddzielając akademików i ich poglądy od reszty społeczeństwa. Tworzyli oni teorie naukowe i szkoły intelektualne, które skupiały się wokół ich twórców. Model tworzenia nauki i status wiedzy naukowej wyznaczała pozycja mistrza, który pracował nad własną koncepcją naukową, tworzył szkołę myślenia z jej głównym dziełem naukowym stanowiącym centrum dyskusji, sporów i będącym punktem odniesienia dla kontynuatorów nurtu. Mistrz-mentor służył radą, dzielił się swoim doświadczeniem czując odpowiedzialność za postępy swoich studentów⁶. Niepokój o rozsadzanie w imię potrzeb współczesności formuły klasycznego uniwersytetu dotyka sfery relacji, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem akademickim a jego studentem oraz obawy o odejście od kształtowania młodego pokolenia w duchu umiłowania prawdy. „Poszerzanie formuły uniwersytetu i zwiększająca się jego dostępność z jednej strony oraz, wraz z dynamicznie postępującym doskonaleniem technologicznym, internetyzacja uniwersytetu z drugiej strony prowadzą do stopniowego odejścia od klasycznej formuły odwołującej się do kreatywnej relacji: »profesor-uczeń«. Uniwersytet powinien nie tylko doskonalić studentów w wymiarze instrumentalnym. W tym e-universytet będzie zapewne lepszy aniżeli ten tradycyjny, który skrojony został na ludzką miarę. Uniwersytet powinien także kształtować osobowość studentów, ich postawy prospołeczne, wrażliwość i tolerancję. Może to zabrzmie staroświecko, ale

4 D. Hejwosz, *Edukacja...*, op. cit.

5 K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr(28) 1.

6 J. Semków, *Mądrość jako wartość edukacji akademickiej w epoce przyspieszenia cywilizacyjnego*. [w:] *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*, Szczecin 2007.

uniwersytet powinien wychowywać. Czy w cyberprzestrzeni student znajdzie wzorzec osobowościowy? Czy nie będziemy w cyberuniwersytecie kształcić nowych barbarzyńców?”⁷. Uczelnia, którą J. Brzeziński widzi jako miejsce spotkania dwóch pokoleń, czerpania wzorów i uczenia się przez studentów pełnienia odpowiedzialnych ról społecznych powoli traci swoje tradycyjne zadania.

Jednakże od ponad dekady obserwujemy zmianę w pojmowaniu roli uniwersytetów. Od instytucji elitarniej, wiedzotwórczej uniwersytet przeobraża się w jedną z wielu instytucji społecznych, których zadaniem jest dostarczanie usług i produktów przydatnych gospodarce i rozwojowi ekonomicznemu⁸. „Biurokratyczne tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego generuje szereg napięć i oporów ze strony środowisk akademickich. Zachwianiu ulega poczucie autonomii uniwersytetu. Powodowane administracyjnie konkurencyjność i rywalizacja osłabiają integrację i wzajemne zaufanie. Wspomniany już nacisk rynku pracy staje się poważnym czynnikiem zakłócającym realizację tradycyjnych funkcji uniwersytetu”⁹. Zjawisko komercjalizacji uniwersytetów zmienia oblicze uczelni, jej zadania oraz sposób uprawiania nauki. „Wszechobecna racjonalność ekonomiczna kolonizuje także debaty pedagogiczne. Funkcjonowanie uniwersytetu uwikłane jest w szereg napięć i dylematów niemożliwych do rozwiązania. Przechylenie szali w stronę racjonalności rynkowej stwarza przestrzeń do zaistnienia szeregu konfliktów wartości akademickich związanych z ograniczeniem wolności prowadzenia badań naukowych czy też wolności nauczania”¹⁰. Zarówno profesor-mistrz, mentor odchodzi do lamusa, jak i jego uczeń-student światły intelektualista, niezależny badacz rzeczywistości i twórca elity intelektualnej. Jak pisze Z. Melosik¹¹ komercjalizacja dosięgła także studentów, którzy postrzegani są w kategorii kapitału ludzkiego, którego jakość świadczy o konkurencyjności przedsiębiorstwa na rynku. Można wskazać na trzy wymiary tejże komercjalizacji — studenci są traktowani jako grupa użytecznych pracowników, po

7 J.M. Brzeziński, *Od uniwersytetu Humboldta do e-uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytety. Tradycje-dzień dzisiejszy-przyszłość*, red. Z. Drozdowicz, Poznań 2009, s.119.

8 Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, rozdział 3.

9 M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013, s.13.

10 A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania w rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków 2013, s.119.

11 Z. Melosik, *op. cit.*, s 62.

wtóre następuje komercjalizacja ich tożsamości, co wyraża się w ich dążeniu do zdobycia wiedzy i umiejętności przydatnych na rynku pracy, natomiast trzeci wymiar komercjalizacji absolwentów studiów przejawia się w dążeniu do szybkiego sukcesu, który zaowocuje możliwością cieszenia się z nieograniczonej konsumpcji. Na przestrzeni ostatnich dekad wystąpiło więc zjawisko zasadniczego przesunięcia w zakresie społecznych wartości, które stanowią punkt wyjścia postrzegania uniwersytetów: o ile jeszcze w niedawnej przeszłości edukacja wyższa postrzegana była jako wartość sama w sobie, a celem były rozwój jednostki i długoterminowe korzyści społeczne, o tyle dzisiaj — jak pisze M. Tigh „Poszukuje się natychmiastowych bezpośrednich i możliwych do zastosowania zysków od inwestycji w nauczanie czy badania”¹². Z troską wynikającą z owego przesunięcia w zakresie wartości wynika z obaw o kondycję intelektualną absolwentów i bagaż intelektualny, jakim będą w stanie dzielić się w swoim życiu zawodowym i społecznym. Tradycyjne pojmowanie edukacji akademickiej rozumiane jest jako kształtowanie człowieka światłego, otwartego na nowe poglądy, poszukującego wartościowych moralnie i cennych poznawczo dróg rozwiązania problemów i ulepszania świata. Tak pojmowana edukacja zainteresowana jest człowiekiem, który kierując się priorytetami własnego rozwoju nie poddaje się rutynie, stereotypom poszukuje sensu życia, który buduje na wartościach fundamentalnych i cel życia upatruje w stałym dążeniu do rozwoju, podróży przez życie w pogardzie ignorancji i powierzchowności¹³. Doświadczanie wartości w życiu stanowi miarę jakości życia a umiejętność doświadczania wartości jest miarą otwartości na ich różnorodność. Są to wymiary życia, których nie nabywa się w drodze zapamiętania definicji. Na nasycenie aksjologią edukacji akademickiej musi być czas, namysł, odpowiednia refleksyjna literatura, sposobność i czas dla zachwytu nad pięknem, zaduma nad złożonością świata, czas na tworzenie i zaangażowane uczestnictwo w kulturze¹⁴. Zmiany zachodzące nieuchronnie na uczelniach wyższych — komercjalizacja edukacji, jej umasowienie¹⁵ i urynkowanie

12 Z. Melosik, *op. cit.*, s.62.

13 A. Ćwikliński, *Wokół humanistycznych aspektów edukacji*. [w:] *Edukacja Jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.

14 J. Półturzycki, *Potrzeba wartości w edukacji akademickiej*, [w:] *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, red. D. Ciechanowska, Toruń 2009.

15 K. Wenta, *Defekty kształcenia akademickiego w dyskusji nad pedagogiką szkoły wyższej ze strony teorii chaosu*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.

— nie stwarzają dogodnych warunków do kształcenia człowieka intelektualisty. „Pojawiają się zatem pytania, czy osoba podejmująca studia zorientowana jest przede wszystkim na zdobycie/wzbogacenie/doskonalenie wiedzy, kompetencji, doświadczenia, kreatywności, woli skutecznego działania, czy raczej przede wszystkim zamierza podnieść poziom swojej konkurencyjności właśnie po to, aby w świecie nasyconym coraz bardziej bezwzględną rywalizacją za wszelką cenę odnieść sukces, nie wykluczając zamieniania rzetelności na nieuczciwość, mądrości na spryt, kreatywności na wygodniejsze/łatwiejsze naśladownictwo *etc.* I dalej z perspektywy aksjologicznej wyłania się kwestia, czy kończąc edukację akademicką absolwent opuszcza mury uczelni bogatszy duchowo, bardziej wszechstronny osobowościowo, sprawniejszy profesjonalnie, zasobniejszy w umiejętności skutecznego działania, ubogacony moralnie, zorientowany ku ludziom, odpowiedzialny, wrażliwy aksjologicznie, czy bez owych właściwości, bez „rdzenia moralnego” tylko został wyposażony w dyplom z suplementem”¹⁶. Zatraskanie konsekwencjami przemian społecznych na jakość kształcenia studentów wyraża wielu pedagogów. „Znaczny rozwój uczelni i wzrost liczby studentów jest społecznie pożądany ale rodzi ryzyko obniżenia poziomu oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych na młodzież, rodzi też ryzyko utraty możliwości efektywnego samokształcenia studentów ze względu na obniżenie rangi studiowania na poziomie akademickim zmniejszenie możliwości bezpośredniego kontaktu młodzieży z autorytetami w gronie nauczycieli akademickich”¹⁷. Oczekiwania swoistej służebności uczelni wobec gospodarki wymuszają pewne posunięcia władz uczelni, które służą obniżeniu kosztów kształcenia bądź zaniechaniu badań służących jedynie dociekaniu prawdy w miejsce tworzenia produktów rynkowych. Dlatego zarówno powiększa się liczebność grup seminaryjnych, łączy wykłady dla wielu roczników oraz organizuje nauczanie w trybie e-seminariów czy e-learningu. Tym samym do minimum ogranicza się możliwość kontaktu studentów z nauczycielem. Oni sami także pozostają anonimowi wobec siebie, nie mają zbyt wielu okazji do wymiany poglądów, do polemiki i rozwiązywania problemów podczas dyskusji i pracy w zespole. Nie rozwijają sztuki argumentowa-

16 U. Ostrowska, *Aksjologiczne aspekty upowszechnienia wyższego wykształcenia w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, Szczecin–Warszawa 2006, s. 25.

17 S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*. [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006, s. 23.

nia w dyskusji¹⁸, wzajemnego uczenia się od siebie w poszanowaniu wielości poglądów, gdyż wobec dużej ilości studentów testowanie jest sprawniejszym sposobem sprawdzenia wiedzy studentów. Myśląc o kształceniu akademickim w duchu Akademii kształcącej pewną formację społeczną uniwersytet powinien przekazywać spersonalizowaną — jak nazywa ją J. Brzeziński — wiedzę przekazywaną studentom przez profesorów, którzy z pasją i humanistycznym przekazem pokazują studentom drogi rozumienia. Tradycyjnie pojmowana uczelnia sprzyja rozwojowi studentów, który dokonuje się poprzez ich zaangażowanie poznawcze, poprzez postawę krytycyzmu i dociekliwość. Sprzyja ona dokonywaniu transgresji w myśleniu i poglądach, które dokonują się w zaangażowanym namyśle i działaniu. Jednakże od ponad dekady, w imię postępu gospodarczego i technologicznego — uczelnie wyższe zmuszone są odchodzić od standardów uczelni humboldtowskiej.

Studenci swoją postawą obecnie często rozczarowują swoich nauczycieli — mistrzów. „Studia podejmuje się już nie po to, by zdobyć wiedzę i umiejętności, by rozwijać własną osobowość i profesjonalnie stanowić o własnej przyszłości, tylko byle przetrwać, przedłużyć, odroczyć dorosłość, o czym trafnie pisze prof. Anna Brzezińska, a co przecież nie jest niczym nowym, bo już kilkadziesiąt lat temu prof. Aleksander Kamiński pisał w swoich studiach o stowarzyszeniach młodzieżowych o zjawisku juvenalizacji u młodych pokoleń, a więc odraczania wejścia w dorosłość w wyniku infantyilizacji własnych postaw, przedłużania statusu dzieciństwa, nieodpowiedzialności, życia na koszt rodziców, opiekunów lub państwa”¹⁹. Obawy i krytykę budzą zarówno motywy podjęcia studiów jak i stosunek studentów do własnego rozwoju. Nauczyciele akademicy oczekują od studentów większego zaangażowania w proces studiowania. Oczekują postawy nakierowanej na własny rozwój, autonomicznego zaangażowania we wzbogacanie swojej wiedzy, wynikłych z niej umiejętności a przede wszystkim twórczej łatwości ich przekształcania²⁰.

18 Z. Okraj, *Stymulowanie twórczego myślenia studentów poprzez dyskusję*. [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.

19 B. Śliwerski, *Przed wszystkim polska szkoła potrzebuje rewolucji*, [w:] *Pedagog — blog edukacyjny*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/przed-wszystkim-polska-szkoa.html>, [dostęp 02.09.2013].

20 D. Ciechanowska, *Zmieniający się uniwersytet a autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011 nr 1, http://www.wshtwp.pl/img/biblioteka/eduk_hum/nr-1-2011/04.s.37-46.pdf; E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003; D. Ciechanowska, *Facilitating student development in the self-directed approach to learning*. [w:] *Academic areas of scientific knowledge*, red. D. Czajkowska-

Postawa samokierowanego uczenia się jest domeną dorosłych uczących się. Teoria kształcenia dorosłych, jaką rozwinął M. Knowles²¹ odróżnia uczenie się szkolne młodzieży od uczenia się dorosłych. Zarówno motywacja kierująca osobą dorosłą do podjęcia nauki, jak i cele, które sobie stawia, jakość wiedzy jakiej oczekuje i odpowiedzialność za efekty swojej nauki każą myśleć o uczącym się dorosłym jako o osobie samosterownej i autonomicznej. Jednak szeroko rozpowszechniona teoria uczenia się dorosłych nie zawsze znajduje swoją realizację w praktyce akademickiej. „Uniwersytety zdecydowanie nie są od karmienia łyżeczką i trzymania za rączkę podczas zajęć, ale mają służyć czemuś całkowicie odwrotnemu. Nie chodzi o zwiększanie do maksimum godzin kontaktów, ale o autonomię myślenia, badań i pisania. Pytamy: Co studiujesz na uniwersytecie? W tych słowach leży istota tego, co ma znaczyć edukacja uniwersytecka. Ludzie, którzy dostają się na uniwersytet, zmieniają tym samym bieg i kierunek. Czytają i uczęszczają na wykłady, piszą eseje i omawiają je z opiekunami naukowymi i rówieśnikami. Aby robić to w sposób inteligentny i ze znajomością tematu, muszą dużo myśleć, studiować i odkrywać, w większości samodzielnie, bo nikt inny nie może tego za nich zrobić”²².

A.C. Grayling upomina się o autonomię uniwersytetu i studentów w wymiarze, w którym nasze myślenie o kształceniu akademickim powoli przestaje funkcjonować. Współcześnie uczelnia stawiająca studentowi jedynie wymagania ambitnego chęć własnego rozwoju może być traktowana jako instytucja niekonkurencyjna, nierynkowa albo pozbawiona refleksji odnośnie rzeczywistości akademickiej. Pobieżna nawet obserwacja funkcjonowania studentów na uczelni skłania do konkluzji, że studenci nie zawsze są skłonni podporządkować studiowaniu cały czas, jaki w swej ciągłości kalendarzowej bycie studentem wypełnia czas ich życia. Studenci korzystają z dobrodziejstw dostępności do zdigitalizowanych źródeł informacji. Starają się jak najekonomiczniej spożytkować swój czas zbyt często korzystając z gotowych opracowań. Jak wiemy, nie zawsze są to opracowania wiarygodne merytorycznie, a wobec tego wątpliwe poznawczo. Ponad to, omijając teksty oryginalne, źródłowe, nie zagłębiając się w istotę i złożoność myśli naukowej studenci ograniczają się do poznania powierzchownego.

-Ziobrowska, Akademicki Instytut Naukowo-Wydawniczy ALTUS, Poznań 2011.

21 M. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Amsterdam–Tokyo 2005.

22 A.C. Grayling, *Universities are not there to spoon-feed*, [w:] „The Guardian” 10.11.2009 tłum. M.Koraszevska.

Poziom zrozumienia treści ogranicza się do zapamiętania zdań z prezentacji, jaka była ilustracją wykładu, a której ukradkiem (a czasami bez skrępowania) robią zdjęcia, aby oszczędzić sobie fatygi pisania. Nie zawsze zadają sobie trud uważnego słuchania narracji wykładowcy, analizy zjawisk, komentarzy i przykładów. Nie czytają wskazanej lektury, nie poszerzają wiedzy „wyłożonej”, nie zadają pytań. Ograniczają swoje przygotowanie do zapamiętania wiadomości z prezentacji, czasami nawet ze skryptu. Wszystko są to papki powierzchownej wiedzy, substytut osobistej refleksji i niezależnego myślenia. Postępując się takimi protezami w działaniu, ugruntowują rodzaj protez intelektualnych. Jak słusznie wskazuje A.C. Grayling trzy zasadnicze elementy studiów wyższych — to czytanie, myślenie i pisanie. Uznaje on, że zwiększenie godzin „kontaktowych” na uniwersytetach pozbawi studentów możliwości samodzielnego rozwoju. „Asystenci lub opiekunowie naukowci są po to, żeby ukierunkowywać ich lektury, odpowiadać na pytania i reagować na ich odkrycia i eseje (pomyśl o etymologii tego ostatniego słowa po francusku: *essayer*, sprawdzać, próbować; *essayer de faire*, starać się). Opiekunowie naukowci nie są po to, żeby prowadzić za nich badania, myśleć za nich, pisać za nich eseje lub zdawać ich egzaminy. Z całą pewnością nie są po to, żeby przygotowywać ich do egzaminów”.²³ A.C. Grayling wskazuje na standardy pracy autonomicznej, studentów czyli osób dorosłych, którzy świadomie obrane cele własnego rozwoju traktują jako wyznacznik zadań i dyscypliny intelektualnej. Zakłada on, że studiujący są samosterowni, i prezentują cechy i postawy, jakie M.S. Knowles i współautorzy wskazują w swojej książce „Adult learner” jako te, które charakteryzują osobę dorosłą. M.S. Knowles zdecydowanie odróżnia edukację dzieci i młodzieży — którą zajmuje się pedagogika od edukacji dorosłych, która jest przedmiotem zainteresowania andragogiki.

Każda generacja krytykuje cechy generacji, która po niej następuje. Oczekiwania nauczycieli-mistrzów uniwersyteckich odnośnie do jakości studiowania i związane z tym obawy definiowane są w przekonaniu, że pomimo przemian, jakim podlega uniwersytet, a wynikłym przecież z przeobrażeń cywilizacyjnych — student pozostaje niezmiennie taki sam, niewrażliwy na rewolucję cyfrową i przemiany społeczne. Powinien być on więc tak samo refleksyjny, pokorny wobec nauki i benedyktyńsko cierpliwy i pokorny wobec ogromu wiedzy w zacisku archiwów bibliotek. Dążenia profesorów

23 A.C. Grayling, *Universities are not there to spoon-feed*, [w:] „The Guardian” 10.11.2009 tłum. M.Koraszevska.

akademickich do kształcenia akademickiego rozwijającego intelekt, wiedzę i kapitał kulturowy stają często w opozycji wobec upowszechniającej się tendencji do traktowania kształcenia akademickiego jako profesjonalnego przygotowania zawodowego zorientowanego na komercyjne traktowanie wiedzy, która służy rozwiązaniu konkretnych problemów.

Na specyfikę „wieku studiów” zwracał uwagę K. Jaskot w swych opracowaniach. Podkreślał on fakt, że ten okres rozwoju człowieka nie został dostatecznie opisany. Dokonał analizy mechanizmów rozwojowych i czynników kształtujących rozwój studenta w okresie wczesnej dorosłości. Podkreślał on znaczenie konfliktów i sprzeczności, jakich pokonanie umożliwia młodemu człowiekowi osiągnięcie kulturowej identyfikacji i ukształtowania się ich orientacji życiowej. Sprzeczności wieku studiów lokuje autor pomiędzy:

- szybkim rozwojem dążeń i pragnień oraz maksymalizacją oczekiwań, a nienadążającymi za nimi — rozwojem woli i charakteru, aby je spełnić;
- dążeniem do zmiany, idealizowaniem i romantyzmem a niedostatkami życiowego doświadczenia, by zmiany realistycznie planować i skutecznie realizować;
- silnym dążeniem do autonomii i niezależności, a rygorami wynikającymi z organizacji procesów kształcenia;
- rozbudowanymi potrzebami materialnymi a słabymi możliwościami ich zaspokajania;
- ogromną ilością wiedzy a ograniczonym czasem dla jej opracowania i przyswojenia w związku z koniecznością łączenia wielu różnych ról²⁴.

Podkreślając specyfikę „wieku studiów”, K. Jaskot wyakcentował cechy uniwersalne, mogące stanowić charakterystykę studentów różnych generacji. Analizy dotyczące osób studiujących dokonywane są także w perspektywie postrzegania ich jako *młodzieży studenckiej* bądź *młodzieży akademickiej*²⁵. Jest to zawężenie szerokiej rzeszy studiujących do tych właśnie, którzy podjęli studia zaraz po zdaniu matury. Wiek rozpoczęcia studiów czyli 19+ jest klasyfikowany jako wiek wczesnej dorosłości, już od 17 roku życia w teorii Levinsona mówi się o wczesnej dorosłości, w teorii R.J. Havighursta od 18 lat jak również u innych psychologów rozwojowych. Studenci w czasach całożyciowego uczenia się podejmują

24 K. Jaskot, A. Murawska, *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.Jaskot, Szczecin 2006, s. 115.

25 E. Kubiak-Szyborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003; M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa baumanowska*, Kraków 2011.

studia w różnych okresach życia. Czasami podejmuje je po raz kolejny, uzupełniając wykształcenie bądź zdobywając wykształcenie w nowej dziedzinie z powodu zmian gospodarczych i dynamiki rynku pracy. Studenci pokolenia Y to ci studenci, którzy urodzili się w przyjętych umownie ramach czasowych, które charakteryzuje pewien pokoleniowy i cywilizacyjny kontekst.

W dyskusjach dotyczących pracy akademickiej ze studentami słyszymy często utyskiwania na współczesną młodzież: niepokorną, niechętną do samodzielnego dochodzenia do wiedzy, nastawioną na szybki wynik, prezentująca orientację konsumpcyjną²⁶. Tradycyjne standardy pracy uniwersyteckiej wypowiedane często przez szanowanych profesorów, którzy pamiętają czasy swoich studiów w latach powojennych i „terminowania” u mistrza nie przystają już niestety do stylu uczenia się i cech współczesnej młodzieży akademickiej. Często nie jedna, ale dwie generacje dzielą nauczycieli akademickich z ich studentami. Nauczyciele akademicy oczekują od studentów stylu i standardów pracy takich, jakie były ich udziałem, gdy sami studiowali. Najnowsze pokolenie studentów — pokolenie cyfrowych tubylców — jest ukształtowane przez nowoczesny cyfrowy świat i społeczeństwo wiedzy, które usprawiedliwiają czy tłumaczą ich odmiennność.

Współcześni studenci urodzeni pomiędzy rokiem 1980 a 2000 stanowią nowe pokolenie studentów określane mianem pokolenia Milenium. Typologie i kategoryzacje dotyczące pokoleń powojennych są nieostre, intuicyjne i kierują się kryteriami często lokalnymi. Dlatego znajdujemy w literaturze zróżnicowane typologie, niejednoznaczne przyporządkowanie nazewnictwa jak również cechy przypisywane pokoleniom powojennym bywają opisywane w sposób nierozłączny i niespójny²⁷. W 1991 roku Strauss i Howe w swej książce termin zdefiniowali *g e n e r a c j a* oraz wyróżnili osiem generacji, jakie żyły w roku 1991²⁸. W literaturze zachodniej za autorami — osobom urodzonym w latach 1928–1945 nadaje się nazwę Pokolenia Powojennego; Pokolenie Pierwszego Boomu to osoby urodzone w latach 1946–1954; Pokolenie Drugiego Boomu to osoby urodzone w latach 1955–1965²⁹.

26 M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa baumanowska*, Kraków 2011.

27 A. Black, *Gen Y: Who They Are and How They Learn*, „Educational Horizons”, v88 n2, 2010.

28 S. Keeling, *Advising the Millennial Generation*, „NACADA Journal”, Volume 23 (I&@) Spring & Fall 2003.

29 W.J. Schroer, *Generation X,Y,Z and the Others — Count'd*, „The Social Librarian Newsletter” April 16, 2004, nr 11.

Generację X stanowią osoby urodzone w latach 1966–1976. Nazywa się ich czasem pokoleniem dzieci, które pozostawiane były samym sobie, oddawane opiece przedszkolnej, pokoleniem dzieci z „kluczem do domu”. To właśnie to pokolenie doświadczyło największej do tej pory ilości rozwodów w rodzinach, najbardziej sceptyczne, najmniej aktywnie biorące udział w wyborach spośród wszystkich generacji. Jednocześnie generacja X posiada najwyższy odsetek osób wykształconych spośród wszystkich żyjących współcześnie generacji na zachodzie. 29% osób posiada wykształcenie na poziomie licencjatu albo wyższe, co stanowi ilość o 6% większą od pokolenia poprzedniego. W typologiach zachodnich osoby urodzone w latach 1977–1994 stanowią pokolenie Y, pokolenie Echo Boomers albo pokolenie Milenium. Znajdujemy w literaturze także przedział czasowy nieco przesunięty dla określenia czasu narodzin pokolenia Y — to lata 1981–2010. Jest to pokolenie wychowywane razem z technologiami, które towarzyszyły mu od najmłodszych lat, zróżnicowane rasowo, oswojone z reklamą komercyjną, która wpływa na ich wybory, zaangażowani w społeczności wirtualne, często zmieniają zamiłowania i ulegają wpływowi mody. Pokolenie urodzone po 1995 roku nazywane jest pokoleniem Z. Wszechobecne technologie, szybki dostęp do wiadomości duża zmienność życia kształtują ich gusta i stosunek do świata. Pokolenie Z zasiada obecnie w ławach szkolnych i konfrontuje swoje oczekiwania z ofertą uczelni.

W Polsce generacją Y nazywa się dzieci wyżu demograficznego urodzone po 1986 roku. Urodzili się oni jako pokolenie po przełomowym pokoleniu X. Pokoleniu, które jako pierwsze nie daje się opisać w sposób jednoznaczny, gdyż charakteryzowały je przełomowe zachowania i postawy. Było to pokolenie, które pozbawione było bezkrytycznego akceptowania zastanego porządku, pierwsze, które wychowało się w zmediatyzowanym świecie. I pierwsze, które mediom nadało inną rolę — traktowano je nie tylko jako źródła informacji i rozrywki, ale także jako element współtworzący tożsamość jednostki, jej wrażliwość i sposób postrzegania rzeczywistości. Ich wysokie kompetencje medialne manifestowały się krytycznym stosunkiem do mediów. Brak traumy, która w opinii badaczy społecznych stanowi kluczowe dla pokolenia doświadczenie historyczne zaowocował przeniesieniem na media ciężaru historiotwórczego tego pokolenia³⁰.

30 R. Bomba, *Generacja X*, „Wiedza i Edukacja”, 2008.

1969	2009
Mają poglądy liberalne polityczne	W poglądach politycznych niezależni albo konserwatywni
Zorientowani na wykształcenie ogólne	Zorientowani na wykształcenie zawodowe
Przygotowani do pracy akademickiej	Brakuje im podstawowych umiejętności akademickich
Nastawieni na konkurencyjność	Nastawienia na współpracę
Pracujący i studiujący samodzielnie	Pracujący w grupie i zespole
Nie mieli doświadczenia dotyczącego różnorodności	Akceptują różnorodność, są tolerancyjni dla różnorodności
Niepełni siebie	Asertywni i pewni siebie
Mający małe długi po skończeniu studiów	Mają wysokie zadłużenie i zagrożenie niewypłacalnością po studiach
Nawiązywali przyjaźnie w swoim środowisku	Nawiązują przyjaźnie nieograniczone bliskością geograficzną
Idealiści z przekonaniem, że każdy problem można rozwiązać	Cyniczni — świadomi globalnego ocieplenia i innych krytycznych zjawisk, ale nadal pełni nadziei
Odrzucali religię w jej formie zorganizowanego kultu	Rosnące znaczenie duchowości i religii
Brali odpowiedzialność za samych siebie	Odpowiedzialność za studiujące dzieci biorą często rodzice
Akceptowali struktury organizacji, np. akademików	Są wymagającymi klientami z postawami konsumenckimi i oczekiwaniem natychmiastowej usługi
Mieli poczucie przywileju bycia studentem	Mają poczucie prawa do bycia studentem
Stabilni w związkach rodzinnych	Niestabilni w związkach rodzinnych
Sprawni fizycznie	Mający rosnące problemy z otyłością
Odrzucający wartości rodziców i społeczeństwa	Podzielający wartości rodziców i społeczeństwa
Zdrowi, stabilni psychicznie	Mniej stabilni psychicznie
Polegali na odręcznych notatkach	Zależni od technologii cyfrowych „cyfrowi tubylcy”

Tabela 1. Charakterystyka studentów pokolenia X i Y³¹

31 A. Black, *GenY: Who They Are and How they Learn*, „Educational Horizons”, v 88, n 2, 2010, s. 94.

Pokolenie Y kontynuuje i rozwija doświadczenia pokolenia X³². Określa się ich jako szybkich jak deskorolka, sprawnych medialnie albo „okablowanych”, zależnych od Internetu, gotowych do działania i nauki³³. Są sprawni w działaniu, szukają odpowiedzi gotowych i konkretnych, najczęściej korzystając z wyszukiwarki Google, aby szybko znaleźć odpowiedzi na pytania. Działają wielozadaniowo, są efektywni i dążą do osiągnięcia celu bez zbędnego drążenia zagadnienia i rozważania równoległych teorii. Cechy te opisują przeciętnych studentów. Jak wszystkie charakterystyki, także i ta dokonuje pewnych uogólnień i uproszczeń, które wyolbrzymiają pewne fakty a inne, także ważne pomijają bądź marginalizują. Najsilniejszym wyznacznikiem zmiany pokoleń studentów jest pojawienie się szerokiego dostępu do mediów i najszybszego w dziejach dostępu do informacji. Pokolenie Y polega w bardzo dużym stopniu na technologiach cyfrowych. Uczą się szybko, choć powierzchownie. Nie dążą do pogłębionej analizy zagadnień skoro wiedzą, że mogą szybko znaleźć odpowiedzi na swoje pytania, „zadając” je w Internecie, ostatecznie są skłonni zajrzeć do dokonanych przez kogoś opracowań, streszczeń, skryptów, zestawień i tabel. Studenci inaczej pracują niż ich koledzy z wcześniejszych lat. Nastawieni są na wynik, a nie na dociekanie. Gotowi są na rozwiązanie zadania, a nie tylko poznanie teoretycznego zagadnienia, w tym celu lepiej pracują w zespole. Często uzależnieni od mediów lepiej funkcjonują w przestrzeni cyfrowej, w portalach społecznościowych, słuchają często swojej muzyki z iPadów, oglądają filmy na tabletach, niekoniecznie szukając towarzystwa. Nie doczekaliśmy się jeszcze szerokich opracowań dotyczących studentów pokolenia cyfrowego.

Współcześni studenci różnią się pod wieloma względami od swoich kolegów studiujących nawet kilka lat temu. Nauczyciele akademicki dostrzegają trudność w osiągnięciu takich samych efektów pracy ze studentami w zakresie komunikacji, stosunku do obowiązków, charakteru wiedzy, jaką studenci zdobywają w procesie studiowania. Do zagadnienia można podejść w dwojaki sposób: albo utyskiwać z powodu upadku standardów pracy akademickiej wypracowanych przez pokolenia, albo powziąć kroki zmierzające ku sprostaniu wyzwaniu, jakim są studenci nowej generacji.

32 M.A. Yahr, K. Schimmel, *Comparing current students to a pre-Millennial generation: are they really different?*, „Research in Higher Education Journal”, June 2013.

33 L. Simões. L.B. Gouveira, *Targeting the Millennial generation*, „III Jornadas de Publicidade e comunicação. A Publicidade para o consumidor do Sèc” XXI.UFP.Porto.10 de Abril.

Pojawienie się pokolenia Y muszą zaakceptować uczelnie, przygotowując ofertę kierunków i specjalizacji, która spełni nie tylko oczekiwania rynku, ale i samych studiujących. Oni to, będąc pokoleniem ukształtowanym przez inne warunki, oczekują oferty edukacyjnej uwzględniającej ten fakt. Należy zapewnić im nowoczesne programy studiów, które będą realizowane w sposób zapewniający dostęp do nowoczesnych technologii, uwzględniający cele, jakie studenci stawiają sobie w trakcie studiowania oraz dadzą podstawy do zdobycia kompetencji przydatnych na aktualnym rynku pracy. Współczesny student jest uczestnikiem „społeczeństwa informacyjnego” i potencjalnym twórcą i beneficjentem „społeczeństwa wiedzy”. „Nowy” podmiot edukacyjny ze swoją złożoną, wielowymiarową specyfiką pojawił się na uczelni, która często broniąc swych tradycji akademickich w poczuciu wagi sprawowanej misji nie chce dostrzec, potrzeby zmian. „Najmłodsze grupy pokoleń poddawane są wielu presjom powodującym zagubienie, niepewność jutra i brak autentycznych bliskich więzi. Wśród nich są ludzie sukcesu, ale także zagubieni młodzi, biedni i gniewni bez poczucia oparcia w rodzinie, szkole czy lokalnej społeczności”³⁴. W literaturze zachodniej podejmuje się starania dopasowania oferty uczelni do oczekiwań i potrzeb pokolenia Y³⁵. Zmiany jakie tam zaszły na uczelniach dotyczą także dużego zróżnicowania etnicznego i rasowego współczesnych studentów w porównaniu ze studiującymi generacji lat siedemdziesiątych. W Polsce nie mamy obecnie dużego zróżnicowania etnicznego studiujących, mobilność studentów nie osiągnęła u nas jeszcze rozmiarów mobilności na zachodzie, także ilość ludności napływowej i studentów pochodzenia obcego w Polsce nie stanowią jeszcze dużego odsetka studiujących. Jednak poziom cyfryzacji życia studentów w niczym nie odbiega od funkcjonowania ich zachodnich kolegów.

Specyfika osób z pokolenia Y jest częstym przedmiotem analiz rynku pracy i ekonomistów. „Warto być przygotowanym na pojawienie się pokolenia Y w miejscy pracy. Wiąże się to ze zmianami w zarządzaniu kadrami”³⁶. Charakterystyka pokolenia Y opisująca inność osób tej generacji każe pracodawcom szykować się na nadejście „nowego” i odmiennego od dotychczasowych pracowników³⁷.

34 J. Mazur, B. Wiśniewski, T. Wojtuszek, *Zasadnicze problemy patologii dzieci i młodzieży wielkich miast*, „Wiedza Obronna” Kwartalnik Wiedzy Obronnej, Warszawa 2005, s.123.

35 A.Black, *Gen Y: Who They Are and How they Learn*. „*Educational Horizons*” v 88, n 2, 2010.

36 J.A. Fazłagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „e-mentor” nr 3(25) 2008.

37 M. Haponiuk, *X, Y, Z: sztafeta pokoleń na rynku pracy*, „Instytut obywatelski”, <http://www.instytutobywatelski.pl/16154/blog/co-z-ta-praca/xyz-sztafeta-pokolen-na-ryнку-pracy> [dostęp: 19.07.2013].

Podkreśla się, że są to osoby, które nie lubią podporządkowywać się standardom. Kwestionują opinie rodziców w życiu rodzinnym, w pracy podważają opinie swoich przełożonych. Mają nowoczesne podejście do zagadnienia zarządzania personelem. Między innymi z tego powodu wielu z nich woli zakładać własny biznes, który zapewni im niezależność. Traktują własne zatrudnienie jako możliwość działania zgodną z własnymi przekonaniem, które pozwoli im skupić się na ważnej dla nich sferze życia prywatnego i rodzinie. Dlatego cenią sobie elastyczny czas pracy i dopasowanie czasu pracy do potrzeb osobistych. Nie podporządkują całego życia miejscu pracy. Związanie całej kariery zawodowej z jednym miejscem pracy całkowicie nie należy do ich priorytetów. Mobilność, zmienność życia i pracy stała się wartością wpływającą na decyzje życiowe. Patrzą perspektywnie na swoje życie, planują długoterminowo, starając się zapewnić sobie stabilność finansową na starość. Mówi się o nich, że są młodzi, sprytni i zuchwali. Rozwiązują problemy sięgając do szerokich źródeł medialnych, świetnie radzą sobie z technologiami cyfrowymi. „Wyzwaniem dla firm staje się umiejętność zarządzania pracownikami, bowiem w każdej firmie mamy do czynienia z ludźmi reprezentującymi różne pokolenia. A trzeba przyznać, że nie wszyscy będą w stanie zaakceptować filozofię „pokolenia”, zaś konflikty pomiędzy „generacją kłapek i iPodów” oraz „generacja półbutów o ciężkiej pracy 12/24 są nieuniknione”³⁸. Pamiętać jednak należy, że ów pracownik wcześniej był studentem.

Otwarty charakter kształcenia akademickiego przewiduje kształcenie na uczelniach studentów w różnym wieku. Ogromna rzesza studentów zaocznych, studentów studiów podyplomowych oraz studentów studiujących dziennie dwa kierunki, a często drugi kierunek po uzyskaniu magisterium z innego kierunku wpisuje się w postulowaną politykę *Life Long Learning* (LLL) na uczelniach oraz w zauważalny sposób poszerza spectrum podmiotu edukacyjnego współczesnych uczelni wyższych. Należy się jednak także liczyć z faktem, że na uczelniach studiuje spora grupa studentów zaliczanych do pokolenia X, oraz że są także studenci starsi, szczególnie na studiach podyplomowych. Zróżnicowane kształtowanie kulturowe i technologiczne studentów aktualnie studiujących na uczelniach skłania do refleksji na temat dopasowania sposobów pracy dydaktycznej do tak zróżnicowanego odbiorcy.

38 R. Zgłobik, *Pokolenie Y*, <http://www.eurostudent.pl/Pokolenie-Y,artykul,1944,artykuly.html> [dostęp: listopad 2012].

Bibliografia

- Black A., *Gen Y: Who They Are and How They Learn*, „Educational Horizons”, v 88 n2, 2010.
- Bomba R., *Generacja X*, „Wiedza i Edukacja”, 2008.
- Brzeziński J.M., *Od uniwersytetu Humboldta do e-universytetu*, [w:] *Uniwersytety. Tradycje-dzień dzisiejszy-przyszłość*, red. Z. Drozdowicz, Poznań 2009.
- Brzeziński J.M., *Po co Akademia? O dostojności nauki*. „Nauka” 2012/1.
- Ciechanowska D., *Facilitating student development in the self-directed approach to learning*, [w:] *Academic areas of scientific knowledge*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, Akademicki Instytut Naukowo-Wydawniczy ALTUS, Poznań 2011.
- Ciechanowska D., *Zmieniający się uniwersytet a autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1 <http://www.wshtwp.pl/img/biblioteka/educ_hum/nr1-2011/04.s.37-46.pdf>.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet — instytucja naukowo-edukacyjne czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*. [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Ćwikliński A., *Wokół humanistycznych aspektów edukacji*. [w:] *Edukacja Jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K.Denek, A.Kamińska, P.Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.
- Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013 nr (28) 1.
- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, „e-mentor” nr 3(25) 2008.
- Grayling A.C., *Universities are not there to spoon-feed*. [w:] „The Guardian” 10.11.2009.
- Haponiuk M., *X,Y,Z: sztafeta pokoleń na rynku pracy*, [w:] *Instytut obywatelski*, <http://www.institutobywatelski.pl/16154/blogi/co-z-ta-praca/xyz-sztafeta-pokolen-na-ryнку-pracy> [dostęp: 19.07.2013].

-
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
 - Jaskot K., Murawska A., *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.Jaskot, Szczecin 2006.
 - Keeling S., *Advising the Millennial Generation*. „NACADA Journal”, Volume 23 (1&2) Spring & Fall 2003.
 - Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003.
 - Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. „Pespektywa baumanowska”*, Kraków 2011.
 - Mazur J., Wiśniewski B., Wojtuszek T., *Zasadnicze problemy patologii dzieci i młodzieży wielkich miast*. „Wiedza Obronna”, Kwartalnik Wiedzy Obronnej, Warszawa 2005.
 - Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
 - Okraj Z., *Stymulowanie twórczego myślenia studentów poprzez dyskusję*. [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.
 - Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty upowszechnienia wyższego wykształcania w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, Szczecin–Warszawa 2006.
 - Palka S., *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006.
 - Pólturzycki J., *Potrzeba wartości w edukacji akademickiej*, [w:] *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, red. D. Ciechanowska, Toruń 2009.
 - Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania w rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków 2013.
 - Schroer W.J., *Generation X,Y,Z and the Others — Count’d*, „The Social Librarian Newsletter”, 2004, nr 11.
 - Semków J., *Mądrość jako wartość edukacji akademickiej w epoce przyspieszenia cywilizacyjnego*. [w:] *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*, Szczecin 2007.

-
- Simões L., Gouveira L.B., *Targeting the Millennial generation. III Jornadas de Publicidade e comunicação*, A Publicidade para o consumidor do Sèc. XXI.UFP.Porto.10 de Abril.
 - Śliwerski B., *Przede wszystkim polska szkoła potrzebuje rewolucji*. [w:] *Pedagog — blog edukacyjny*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/przede-wszystkim-polska-szkoa.html> [dostęp: 02.09.2013].
 - Wenta K., *Defekty kształcenia akademickiego w dyskusji nad pedagogiką szkoły wyższej ze strony teorii chaosu*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2012.
 - Yahr M.A., Schimmel K., *Comparing current students to a pre-Millennial generation: are they really different?* "Research in Higher Education Journal", June 2013.

Informacja o autorach

Andrukowicz Wiesław Prof. nadzw. dr hab. Wiesław Andrukowicz kierownik Katedry Historii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: edukacja komplementarna, synchronia i diachronia rozwoju człowieka, podstawy ontologiczne i epistemologiczne kształcenia, pedagogika filozoficzna, historia myśli pedagogicznej. Wybrane publikacje: W. Andrukowicz (1999), *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; W. Andrukowicz (2001), *Edukacja integralna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; W. Andrukowicz (2004), *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP; W. Andrukowicz (2006), *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice* Bronisława F. Trentowskiego, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US, W. Andrukowicz (2012), *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do edukacji komplementarnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bereźnicki Franciszek prof.zw.dr hab.Franciszek Bereźnicki, prof. WSH TWP w Szczecinie. Zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, dydaktyka szkoły wyższej, historia dydaktyki. Ważniejsze publikacje: *Dydaktyka kształcenia ogólnego* (Kraków 2001,2007), *Podstawy kształcenia ogólnego* (Kraków 2011), *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej* (Szczecin 2009), *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej* (Toruń 1998), *Prace magisterskie z pedagogiki* (Kraków 2008), *Dydaktyka. Wybrane zagadnienia* (Szczecin 2007), *Prace dyplomowe na studiach I i II stopnia z nauk społecznych* (Kraków 2010).

-
- Ciechanowska Dorota Dr pedagogiki – kierownik Zakładu Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki WSH TWP w Szczecinie. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół uwarunkowań procesu kształcenia akademickiego ze szczególnym uwzględnieniem studiowania jako podmiotowego procesu konstruowania wiedzy osobistej studenta. Autorka ponad 80 artykułów naukowych, redaktor naukowy kilku tomów poświęconych studiowaniu między innymi: *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy* (2009), *Studenci konsumentami wiedzy akademickiej* (2011), *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego* (2012), *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów* (2012).
- Dziaczkowska Lucyna Dr hab. Lucyna Dziaczkowska – prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Kierownik Katedry Filozofii Wychowania. Zainteresowania naukowe autorki ściśle wiążą się z dziedziną pedagogiki ogólnej i pedeutologii. Opublikowane monografie to: *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia* (Szczecin 2000), *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności* (Szczecin 2008), *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie pedagogiki integralnej* (Szczecin 2008).
- Miklošíková Miroslawa PhDr. Miroslav Miklošíková, dr. pracuje w Kolegium Górniczym Technicznego Uniwersytetu w Ostrawie, na Wydziale Pedagogiki dla przedmiotów technicznych. Zajmuje się twórczością i twórczością nauczycieli akademickich oraz jej wpływem na kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich. Opublikowała dwie monografie: *Kreativita a učitelství odborných předmětů* (Ostrava, 2009) oraz *Didaktika pro tvůrčí vysokoškolské učitele technických předmětů* (Žatec, 2014).

Plewka Czesław

Czesław Plewka jest doktorem habilitowanym w zakresie nauk pedagogicznych; profesorem Wyższej Szkoły Humanistycznej w Szczecinie. Autor, współautor i redaktor ponad 20 prac zwartych i około 120 artykułów z zakresu pedeutologii, pedagogiki pracy, polityki oświatowej i zarządzania w oświacie, a także kształcenia zawodowego i jakości kształcenia. Pełnił wiele funkcji oświatowych, w tym m.in. Kuratora Oświaty.

Pólturzycki Józef

Prof.dr hab.Józef Pólturzycki, profesor zwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego, jeden z założycieli Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i jego wieloletni prezes. Wieloletni redaktor naczelny Rocznika Andragogicznego. Autor szeregu cennych publikacji książkowych i artykułów naukowych publikowanych w najważniejszych czasopismach naukowych w kraju i zagranicą. Od wielu lat swoje zainteresowania naukowe skupia na zagadnieniach teorii kształcenia, pedeutologii, podstawach edukacji ustawicznej i andragogice. Współpracuje naukowo z wieloma specjalistami z ośrodków badawczych w Polsce i na świecie. Wspólnie z żoną Marią Pólturzycką autor publikacji poświęconych życiu i twórczości wielkich postaci kultury narodowej, między innymi Adamowi Mickiewiczowi czy Janowi Kochanowskiemu. Nauczyciel i wychowawca wielu pokoleń polskich andragogów.

Wasielewski Marek

Dr hab. Marek Wasielewski, profesor nadzwyczajny w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Autor ok. 170 publikacji naukowych i dydaktycznych, w tym 9 książek (3 w języku rosyjskim) i redakcji naukowej. Prace zwarte związane z wcześniejszymi zainteresowaniami i pracą zawodową (chemia – dydaktyka chemii): *Wstęp do chemii koordynacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN,

Warszawa 2010. Od 2007 roku koncentruje zainteresowania w obszarze dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej. Najnowsze zainteresowania – uczniowie zdolni, uczniowie „podwójnie wyjątkowi”. Wybrane ostatnie publikacje — *From ICT to Connectivism — a New Theory of Learning or Myth?* “Media4u Magazine” (The Quarterly Magazine for Education), 2010, *Dylematy kształcenia aktywizującego we współczesnej szkole*, [w:] A. Augustyn, A. Bodanko i N. Niestolik (red.), *Dylematy współczesnego kształcenia dzieci i młodzieży*, Łódź 2011, *O wykorzystaniu badań jakościowych w pedagogice*, [w:] *Metodologia badań współczesnej humanistyki*, red. B. Grzyb, A. Łacina-Łanowski i M. Wasielewski, Wyd. AHE w Łodzi, Łódź 2013.

Wenta Kazimierz

Kazimierz Wenta, emerytowany profesor zw. dr hab. Uniwersytetu Szczecińskiego, obecnie prof. zw. dr hab. WSH TWP w Szczecinie, promotor kilkunastu doktorów i recenzent naukowy w przewodach habilitacyjnych oraz procedurach o tytuły profesorskie. Autor m.in. takich książek jak: *Wzór osobowy obywatela Polski Ludowej i jego uwarunkowania* (1978), *Kształcenie pedagogiczne nauczycieli akademickich* (1988), *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich* (1992), *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym nauczycieli akademickich* (1994), *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej* (1999), *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich* (2002), *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką* (2011).






Wyższa Szkoła Humanistyczna




Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

STUDIA I STOPNIA

PEDAGOGIKA

- Pedagogika opiekuńcza i resocjalizacyjna
- Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna
- Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna z edukacją integracyjną 
- Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego 
- Edukacja dorosłych z gerontologią 
- Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym

SOCJOLOGIA

- Bezpieczeństwo publiczne
- Doradztwo zawodowe i mediacje
- Socjologia reklamy i zachowań rynkowych
- Socjologia problemów społecznych
- E-gospodarka 
- Badania rynku i opinii społecznej 
- Turystyka Kulturowa i animacje czasu wolnego w turystyce 
- Media i komunikacja społeczna

SOCJOLOGIA MODY



ZARZĄDZANIE KRYZYSEM INDYWIDUALNYM

LINGWISTYKA STOSOWANA



* kierunki w organizacji

STUDIA II STOPNIA

PEDAGOGIKA

- Pedagogika opiekuńcza i resocjalizacyjna
- Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna
- Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z terapią korekcyjno-kompensacyjną 
- Pedagogika pracy z coachingiem zawodowym 

SOCJOLOGIA

- Zarządzanie pracą socjalną i ekonomia społeczna 
- Polityka równości i zarządzanie różnorodnością w instytucjach i organizacjach 
- Socjologia bezpieczeństwa narodowego
- Socjologia zarządzania i menedżerstwa

DZIECIĘCY UNIWERSYTET HUMANISTYCZNY

HUMANISTYCZNA AKADEMIA SENIORA

Uczelnia posiada uprawnienia
nadane przez MEN
(rejestr Nr 114 z dnia 4.06.1997r.)

Informacje i zapisy:

Centrum Obsługi Studenta

ul. Monte Cassino 15, tel. 91 422-04-22, 91 424-14-94

ul. Broniewskiego 14, tel. 91 452-84-44, 91 452-84-00

www.wshtwp.pl

e-mail: wshtwp@wshtwp.pl



Wyższa Szkoła Humanistyczna







Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

STUDIA PODYPLOMOWE

Dla NAUCZYCIELI

- Etyka
- Zarządzanie oświatą
- Przygotowanie pedagogiczne
- Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka
- Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna
- Diagnoza i terapia pedagogiczna
- Logopedia szkolna - terapia dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej
- Podyplomowe uzupełniające studia terapii logopedycznej
- Oligofrenopedagogika - Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną
- Surdopedagogika
- Tyflopädagogika
- Resocjalizacja i socjoterapia
- Pedagogika tańca
- Informatyka i zajęcia komputerowe dla nauczycieli
- Informatyka i zajęcia komputerowe dla nauczycieli (E-LEARNING)
- Praca z dzieckiem zdolnym i utalentowanym
- Historia i społeczeństwo - nauczanie bloku przedmiotowego dla szkół ponadgimnazjalnych

POZOSTAŁE

- Animator pracy z seniorami 
- Organizacja opieki nad osobami starszymi 
- Grafika komputerowa
- Bezpieczeństwo i higiena pracy
- Historia i społeczeństwo - nauczanie bloku przedmiotowego dla szkół ponadgimnazjalnych
- Współczesne dziennikarstwo elektroniczne
- Dziennikarstwo polityczne
- Pozyskiwanie i ochrona informacji
- Mediacje, negocjacje i rozwiązywanie konfliktów
- Akademia coachingu 
- Akademia trenera 
- Public relations 
- Psychologia zarządzania 

*Studia podyplomowe realizujemy również w Gryficach,
Drawsku Pomorskim oraz w Gorzowie Wielkopolskim.*

Informacje i zapisy:

Centrum Obsługi Studenta


ul. Monte Cassino 15, tel. 91 422-04-22, 91 424-14-94

ul. Broniewskiego 14, tel. 91 452-84-44, 91 452-84-00

www.wshtwp.pl

e-mail: wshtwp@wshtwp.pl

KURSY JĘZYKOWE

- Język angielski
- Język niemiecki
- Bezpłatne kursy językowe dla maturzystów 

BHP I PIERWSZA POMOC PRZEDMEDYCZNA

- Szkolenia wszystkich grup pracowniczych
- Pierwsza Pomoc Przedmedyczna
- Pierwsza Pomoc Dzieciom

WARSZTATY DLA KOBIEĆ

- Warsztaty antystresowe BODY&MIND
- Zarządzanie mamą w czasie
- „Bądź piękna”

KURSY KOMPUTEROWE

- Grafik komputerowy
- Corel Draw
- Adobe Photoshop
- Adobe InDesign
- Adobe Illustrator
- Tworzenie stron WWW
- Komputer i Internet dla Seniorów
- ECDL Start, Core, Advanced
- WebStarter
- E-citizen
- Zarządzanie Projektami 

SZKOLENIA KWALIFIKACYJNE DLA OPIEKUNÓW DZIECI DO 3. ROKU ŻYCIA

- Opiekun w żłobku lub klubie dziecięcym
- Dzienny opiekun
- Wolontariusz



OPIEKUN OSÓB STARSZYCH

Posiadamy **CERTYFIKAT**
JAKOŚCI ISO 9001:2008
na wszystkie kursy i szkolenia

WARSZTATY Z PRAWA PRACY

- Kodeks pracy w praktyce
- Czas pracy i jego poprawne planowanie
- Warsztaty z zakresu mobbingu
- Kodeks postępowania administracyjnego w praktyce
- Etyka zawodowa

ROZWÓJ OSOBISTY

- Komunikacja z elementami gry aktorskiej 
- Lean Management,  czyli szczupłe zarządzanie
- Komunikacja interpersonalna
- Trening asertywności
- Sztuka radzenia sobie ze stresem
- Zarządzanie emocjami
- Rozwój doskonalenia intelektualnego
- Zarządzanie czasem

KURSY TURYSTYCZNE

- Pilot wycieczek - Rezydent Biura Podróży
- Wychowawca wypoczynku
- Kierownik wypoczynku
- Animator kultury i turystyki
- Animator czasu wolnego

WARSZTATY DLA NAUCZYCIELI

WARSZTATY ARTYSTYCZNE

WARSZTATY KULINARNE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

KURS PEDAGOGICZNY DLA TRENERÓW I WYKŁADOWCÓW POZASZKOLNYCH FORM OŚWIATOWYCH

SZKOLENIA DLA PRACOWNIKÓW OCHRONY IMPREZ MASOWYCH

SZKOLENIA TECHNICZNE

AKADEMIA DOBREGO RODZICA



Żłobek i Przedszkole TWP w Szczecinie Wyspa Malucha

U nas każde dziecko jest wyjątkowe!

- Dzieci od 1 do 5 lat
- Bezpłatny okres adaptacyjny
- Wysoko wykwalifikowana kadra pedagogiczna
- Patronat Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie
- Wszechstronne wspieranie potencjału każdego dziecka
- Nowy, estetyczny i kompleksowo wyposażony budynek z systemem monitoringu
- Pracownia multimedialna
- Bezpieczny, kolorowy plac zabaw
- Nowoczesne pomoce dydaktyczne
- Opieka psychologa i bieżąca diagnoza osiągnięć dziecka
- Opieka logopedyczna
- Język angielski - codziennie
- Zajęcia komputerowe
- Gimnastyka korekcyjna
- Zajęcia muzyczne, bajko- i muzykoterpia
- Własna domowa kuchnia
- Szereg imprez okolicznościowych
- Pięć posiłków dziennie

Zajęcia popołudniowe dla dzieci w ramach Akademii Przedszkolaka

Dla rodziców: Akademia Dobrego Rodzica

www.wyspamalucha.edu.pl
e-mail: info@wyspamalucha.edu.pl

Informacje i zapisy:
72-005 Przeclaw, Przeclaw 101
tel. 91 311 71 71, tel. kom. 604 785 521