

dr hab. Zbigniew Osiński

UMCS w Lublinie

Studia humanistyczne w Polsce a wyzwania społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

Systemy kształcenia ulegają ewolucji pod wpływem zmian politycznych, społecznych, technologicznych i gospodarczych. Stałym wyzwaniem edukacji jest uzyskiwanie maksymalnej przydatności dla człowieka, społeczeństwa, państwa i gospodarki na określonym etapie rozwoju. Jako, że nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*¹ zwiększa autonomię uczelni w zakresie kreowania kierunków i programów studiów wyższych, pojawia się problem adekwatności planowanych rozwiązań do nowych wyzwań. W związku z tym zasadne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania – czemu mają służyć i jakie mają być studia humanistyczne w XXI wieku? Czy służyć mają głównie formacji duchowej na bazie poznawania dóbr kultury, poznaniu intelektualnego dorobku ludzkości, zdobyciu poczucia sensu życia i znaczenia osoby, jak to określono na przełomie XIX i XX wieku? Czy opierać się mają głównie na kontakcie z „wysoką” wiedzą teoretyczną, przekazywaną przez naukowe książki i wykładowców-mistrzów? Czy tak ukierunkowane kształcenie zapewni potencjał rozwojowy i kapitał społeczny odpowiedni w XXI wieku?

Literatura naukowa poświęcona formowaniu się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy jest już na tyle bogata², że autor czuje się zwolniony

¹ Tekst jednolity: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/szkolnictwo-wyzsze/artukul/ujednolicony-tekst-ustawy-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym/> [wszystkie adresy internetowe występujące w tej pracy były aktywne w czerwcu 2011 r.].

² Barney D., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008; Benkler Y., *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*, Warszawa 2008; Castells M., *Koniec tysiąclecia*, Warszawa 2009; Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008; *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*, red. M. Kozielska, Toruń 2007; Friedman T. L., *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, Poznań 2006; Gawrysiak P., *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*, Warszawa 2008; Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spoleczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999; Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia. O problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego*, Katowice 2000; Mattelart A., *Spoleczeństwo informacyjne. Wstęp*, Poznań 2006; Muszyński J., *Spoleczeństwo informacyjne. Szkice politologiczne*, Toruń 2006; Pawłowski K., *Spoleczeństwo wiedzy szansa dla Polski*, Kraków 2004; Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2003; Sachs J., *Strategie transformacji u progu XXI wieku*, Warszawa 1993; *Spoleczeństwo informacyjne*, red. J. Papińska-Kacperek, Warszawa 2008; *Spoleczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. M. Witkowska, K. Cholałowa-Sosnowska, Warszawa 2006; *Spoleczeństwo sieci. Gospodarka sieciowa w Europie Środkowej i Wschodniej*,

z obowiązku przybliżenia tych pojęć³. Konieczne jest jednak wskazanie, jak powinni być wykształceni młodzi ludzie, by poradzi sobie z wyzwaniami pojawiającymi się w okresie formowania się i rozwoju, wspomnianej w tytule, formacji społeczno-gospodarczej. Analiza literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że każdy współczesny absolwent studiów wyższych powinien być wyposażony przez system edukacji w następujące umiejętności: samodzielne uczenie się z wykorzystaniem e-learningu i zasobów internetowych; kreatywne i samodzielne rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji z wykorzystaniem wiedzy traktowanej użytkowo, interdyscyplinarnie i holistycznie; wyszukiwanie, selekcjonowanie, przetwarzanie i gromadzenie potrzebnych informacji, a także dokonywanie ich krytycznej oceny i uogólniania; współpraca grupowa z wykorzystaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej; sprawne komunikowanie się w języku ojczystym i językach obcych. Powinien także rozumieć zjawiska społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturowe, z którymi ma do czynienia, posiadać umiejętności kognitywne (posługiwanie się pojęciami i myślami oraz ich zrozumienie), łatwo adaptować się do zachodzących zmian i posiadać kompetencje miękkie – osobiste i społeczne.

Również dostępne diagnozy uwarunkowań rozwoju szkolnictwa wyższego wskazują na konieczność przygotowania absolwentów spełniających szerokie oczekiwania rynku pracy, a więc cechujących się posiadaniem, oprócz kompetencji specjalistycznych, także wspomnianych powyżej umiejętności i kompetencji ogólnych⁴. Bez tego absolwent będzie miał duże problemy ze znalezieniem swojego miejsca w społeczeństwie informacyjnym i gospodarce opartej na wiedzy. Wynika z tego, że także kształcenie humanistyczne będzie musiało uwzględniać wymogi nowoczesnej gospodarki i rynku pracy, a tym samym i rzeczywiste potrzeby studentów.

Reformatorzy humanistycznych studiów wyższych muszą także uwzględnić i zaakceptować fakt, iż współczesna młodzież różni się dość znacznie od pokolenia rodziców. Nie odczuwa obaw przed nowoczesnymi urządzeniami i technologiami, które są naturalną

red. S. Partycki, Lublin 2011; Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010; Tapscott D., Williams A. D., *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Warszawa 2008; Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996; Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 2001; Toffler A., *Zmiana władzy – wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Poznań 2003.

³ Zwłaszcza, że zostały one zebrane w publikacji Jerzego S. Nowaka, *Spoleczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, dostępnej na stronie http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf.

⁴ *Uwarunkowania przyszłego rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: globalizacja, demografia i zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce*, listopad 2009, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>.

częścią rzeczywistości. Potrafi zajmować się kilkoma rzeczami równocześnie, ma podzielną uwagę, wyćwiczoną jednoczesnym rozmawianiem z kolegą, słuchaniem muzyki, graniem w grę komputerową, surfowaniem w Sieci i wysyłaniem sms-ów. Ich umysły przystosowały się do szybkiego przetwarzania dynamicznie zmieniających się obrazów. Młodzi ludzie rozbudowują swoje kontakty poprzez komunikatory typu Skype i sieci społecznościowe typu Facebook. Przestają ich ograniczać odległości i granice, zanikają bariery językowe. Głównym źródłem informacji coraz częściej staje się Internet, dostępny nawet w telefonie komórkowym. Wielu z nich nie ogranicza się do biernego korzystania z zasobów Sieci, stają się twórcami treści, przede wszystkim w serwisach z nurtu Web 2.0⁵. Są bardziej otwarci i nastawieni na współpracę; cenią wolność wyboru i rozrywkę, nawet w edukacji; uwielbiają personalizację, czyli dopasowywanie do własnych potrzeb; żyją szybko i oczekują szybkiego dostępu do potrzebnych informacji. To jest inne pokolenie. Tylko edukacja humanistyczna rozumiejąca współczesnych młodych ludzi, to tzw. pokolenie Sieci⁶, ma szansę wzbudzić w nich pozytywną motywację i zainteresowanie.

Reformowanie szkolnictwa wyższego na kierunkach humanistycznych powinno zmierzać do przyjęcia takich rozwiązań, które zachowując dotychczasową misję humanistyki, będą służyły kształtowaniu wspomnianych umiejętności i kompetencji oraz uwzględnią przemiany w świadomości i zainteresowaniach młodych ludzi. Przede wszystkim konieczne jest odejście od encyklopedycznego modelu kształcenia w kierunku kompetencyjnego. To, podstawowe dla całej edukacji, wyzwanie jest efektem przewartościowania w ocenie tego, co stanowi istotę wykształcenia. Rozwój społeczno-gospodarczy, w tym gwałtowny wzrost zasobów Internetu, przy jednocześnie rosnącej popularności i dostępności komputerów oraz urządzeń (smartfony, netbooki, a za chwilę „szósty zmysł”⁷) zapewniających mobilny dostęp

⁵ Web 2.0 to określenie stron internetowych nowej generacji, stworzone w celu odróżnienia ich od stron tradycyjnych (Web 1.0). Strony Web 2.0 charakteryzują się współtworzeniem treści przez użytkowników, a nie tylko przez twórców poszczególnych serwisów. Nazwa Web 2.0 rozpowszechniła się w 2004 r., po serii konferencji na temat nowych technik internetowych organizowanych przez firmy O'Reilly i MediaLive International. Celem twórców Web 2.0 jest doprowadzenie do sytuacji, w której sieć WWW będzie dawała użytkownikom jak największą możliwość interakcji i integracji. Jedną z cech Web 2.0 jest to, że środek ciężkości stron WWW zostaje przesunięty w kierunku użytkownika. Autorzy stron przygotowują serwis, ale jądrem jego funkcjonowania są użytkownicy, którzy dostarczają zawartość (np. zdjęcia, pliki wideo, linki do ciekawych stron internetowych itp.) oraz tworzą społeczność użytkowników, która zaczyna ze sobą współpracować i żyć „własnym życiem”. Od czasu rozpowszechnienia się Web 2.0 dużą popularnością zaczęły się cieszyć też serwisy internetowe działające w oparciu o mechanizm wiki i blogi. Powyższa definicja Web 2.0 stworzona została przez internautów w encyklopedii Wikipedia - http://pl.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 [aktualność wszystkich stron WWW 20.05.2011] - będącej przykładem strony Web 2.0.

⁶ Nazwa spopularyzowana przez Dona Tapscotta w książce *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010.

⁷ Wyjaśnienie na filmach: http://www.ted.com/talks/pattie_maes_demos_the_sixth_sense.html; <http://www.youtube.com/watch?v=mUdDhWfpqyg>; <http://www.pranavmistry.com/projects/sixthsense/>.

do ogromnej ilości informacji i wiedzy, przyczyniły się do zdezawuowania dominującego w XIX i XX wieku modelu wykształcenia encyklopedycznego, erudycyjnego. Bardziej przydatne wydaje się być kształcenie oparte na pedagogicznych zasadach neurodydaktyki⁸, konstruktywizmu⁹ i konektywizmu¹⁰. Wyraźnie należy przy tym zaznaczyć, że nie chodzi o kształcenie pozbawione elementu nabywania wiedzy.

⁸ Neurodydaktyka to sztuka organizowania kształcenia opierająca się na wiedzy o budowie i funkcjonowaniu mózgu, wiedzy o preferencjach sensorycznych, różnicach w funkcjonowaniu półkul mózgowych, stylach uczenia się, właściwych reakcjach w sytuacji stresu i różnych typach pamięci. Zaleca uwzględnianie wyników badań nad funkcjonowaniem mózgu przy tworzeniu rozwiązań dydaktycznych. Zakłada, że wszelkie metody kształcenia powinny być kompatybilne z możliwościami uczniów, które w znacznym stopniu określone są przez biologiczne parametry mózgu. Uczenie się jest rozumiane jako proces, w wyniku którego powstają w mózgu nowe ślady pamięciowe - engramy, a także przekształceniu ulegają już istniejące poprzez zmianę aktywności synaps. Edukacja powinna w większym stopniu wykorzystywać genetyczno-biologiczne uwarunkowania rozwoju i faktyczne predyspozycje człowieka, czyli powinna być uzasadniona neurologicznie. Podstawą adaptacji tej koncepcji do kształcenia są m.in. prace: Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000; Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.

⁹ Konstruktywizm jest teorią pedagogiczną odnoszącą się do sposobów powstawania wiedzy w ludzkim umyśle oraz do relacji między tym jak nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie. U podstaw konstruktywizmu leżą idee pedagogiczne Janusza Korczaka, Marii Montessori, Heleny Parkhurst, Owidiusza Declory'ego, a przede wszystkim Wiliama H. Kilpatricka i Johna Dewey'a oraz Jeana Piageta, Alekseja N. Leontiewa, Lwa S. Wygotskiego i Jerome Bruner. Konstruktywizm ma dwie główne podstawy: z jednej strony neurobiologiczną teorię funkcjonowania mózgu, a z drugiej koncepcje pedagogiczne, wskazujące na efektywność reguł działania pedagogicznego tworzących założenia tego nurtu. Konstruktywiści twierdzą, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Efekty poznania zależą nie tylko od poziomu dojrzałości i systemu bezpośrednich oddziaływań zewnętrznych (nauczanie), lecz przede wszystkim od skali aktywności poznającego. Nie tyle rejestruje on napływające informacje, ile buduje struktury wiedzy z dostępnych danych. Rodzi to pedagogiczny postulat, aby uczący się byli aktywni i twórcy, gdyż próba biernego przyswajania wiedzy dostarczonej przez nauczyciela i podręcznik nie przyniesie zadowalających efektów. Poza tym wiedza nie jest tylko zbiorem danych, reguł, zasad i teorii, to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób oraz umiejętność interpretacji zdarzeń i zjawisk. Natomiast środowisko uczenia się nie ogranicza się tylko do systemu szkolnictwa. Tworzy go wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się, a także relacje między uczącym się a przedmiotem poznania. Nadawanie znaczenia nadchodzącym bodźcom odbywa się w kontekście już posiadanej wiedzy i doświadczeń. Konstruowanie wiedzy wymaga interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólniania nadchodzących informacji. Procesy te raczej rzadko uwzględniane są w edukacji wyższej, zwłaszcza humanistycznej. Najczęściej występują w uczeniu się naturalnym – w nabywaniu wiedzy potocznej. Sytuacje dydaktyczne występujące na uczelniach często blokują te naturalne procesy i dlatego są nieatrakcyjne i nieefektywne. Zabijają wewnętrzną motywację do nabywania wiedzy. Uczelnie środowisko nauczania, ubogie w wyzwania i stymulacje poznawcze, jest środowiskiem edukacyjnie trudnym. Jest przede wszystkim tworzone przez przekazywanie wyłącznie „uporządkowanych reprezentacji” bez odniesienia do posiadanej już przez studenta wiedzy. Takie trudne edukacyjnie środowisko uczenia się powoduje luźne nakładanie się kolejnych warstw nowych wiadomości, które nie tylko nie sprzyjają samodzielnemu tworzeniu wiedzy, lecz także nie wchodzi w interakcje z tymi wiadomościami, które już są trwałym elementem struktur wiedzy młodego człowieka. W efekcie dobrze osadzone struktury wiedzy już posiadanej (ukształtowanej w toku codziennego doświadczenia) jako struktury łatwiej dostępne - bo już indywidualnie przetworzone – znacznie częściej regulują zachowania studenta. Efekt ten widać wyraźnie gdy porównamy osoby uczące się bez zainteresowania, dla zdobycia pozytywnej oceny z tymi, którzy uczą się z zainteresowaniem, którzy wiele wiadomości zdobywają samodzielnie, którzy znaleźli osobistą motywację do podejmowania wysiłku z potrzeby samodzielnego zrozumienia czegoś. Konstruktywizm proponuje oparcie kształcenia na eksperymentowaniu, poszukiwaniach opartych na pomysłach studentów, stawianiu atrakcyjnych dla nich problemów oraz tworzeniu własnych modeli i hipotez. Zaleca zajmowanie się zagadnieniami związanymi z codziennym życiem młodych ludzi, traktowanymi holistycznie, z uwzględnieniem wstępnego zasobu ich wiedzy i doświadczeń. [Opracowano na podstawie: Stanisław Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*,

Kolejny obszar do zreformowania to mechanizm tworzenia kierunków i programów studiów. Jednym z głównych zarzutów wobec dotychczasowego modelu studiów uniwersyteckich było tworzenie kierunków i programów z uwzględnieniem głównie uwarunkowań wewnętrznych (kompetencje i zainteresowania kadry), a nie popytu ze strony gospodarki i samych kandydatów. W tym obszarze musi nastąpić radykalna zmiana. To kadra uniwersytecka musi dostosować swoją ofertę do potrzeb społecznych, ponieważ proces odwrotny nie jest możliwy. Na kierunkach humanistycznych taka zmiana jest całkowicie realna – wystarczy przemyśleć, które obszary wiedzy humanistycznej mogą być przydatne do kształtowania kompetencji poszukiwanych w XXI wieku.

Drugi istotny zarzut wobec szkolnictwa wyższego dotyczy tego, że studia nie są dobrze dostosowane do potrzeb rynku pracy, jak również nie wyposażają absolwentów w niezbędne, uniwersalne umiejętności i nie wyrabiają kultury pracy¹¹. Odpowiadając na pytanie – jak wobec tego kształtować programy studiów humanistycznych? – należy sięgnąć po opracowania dotyczące rynku pracy. Według analityków *„tym, co czyni z humanistów atrakcyjnych pracowników, są między innymi wysoko rozwinięte umiejętności*

<http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>; Dorota Klaus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002].

¹⁰ Konektywizm jest najnowszą teorią uczenia się w epoce cyfrowych zasobów informacji i wiedzy. Jej twórcami są kanadyjscy uczeni, George Siemens i Stephen Downes, którzy zaproponowali nową koncepcję analizując ograniczenia innych współczesnych teorii pedagogicznych, takich jak behawioryzm, kognitywizm czy konstruktywizm. Opisał ją w artykule *„Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”*. Punktem wyjścia jest stwierdzenie faktu istotnego oddziaływania technologii informacyjnej i komunikacyjnej na nasze życie, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy. Podstawą konektywizmu jest wykorzystanie sieci z jej różnymi węzłami (węzeł oznacza tu coś więcej niż zasób, źródło) i połączeniami jako centralnej metafory procesu uczenia się. Węzłem może być wszystko, co łączy się z innymi węzłami: informacja, dane, uczucia, obrazy, itp. Uczenie się jest w tej teorii procesem tworzenia połączeń pomiędzy różnymi węzłami i rozwijania sieci. George Siemens i Stephen Downes twierdzą, że nie wszystko musimy mieć w głowie. Wiedza, którą posiadamy wcale nie musi być w nas, może znajdować się w zasobach poza nami (np. w internetowych bazach danych) i to dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy. Teoria konektywizmu zakłada, że decyzje podejmujemy na podstawie określonego zasobu informacji, ale ten nieustannie zmienia się. Ciągłe dołączają do niego nowe informacje. Kluczową kompetencją staje się więc rozróżnianie, co jest istotne, a co nie jest. Równie ważne jest uświadomienie sobie, w którym momencie nowa informacja zmienia w sposób istotny fundament, na którym przed chwilą podjęliśmy określoną decyzję. Inaczej mówiąc „wiedzieć jak” czy „wiedzieć co” zostaje zastąpione przez „wiedzieć gdzie”, ponieważ to jest klucz prowadzący do poszukiwanego zasobu wiedzy. W tej koncepcji nauczać oznacza proponować model i doświadczenia, zaś uczyć się – praktykę i refleksję.

[Opracowano na podstawie: George Siemens, *W poszukiwaniu nowych modeli kształcenia*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=749&Itemid=766; Julian P. Sawiński, *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1077&Itemid=1; Marcin Polak, *Konektywizm: połącz się, aby uczyć się*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1068&Itemid=5].

¹¹ *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>

interpersonalne. Atutem osób dysponujących wiedzą z historii, psychologii, o kulturze, filozofii, stosunkach międzynarodowych czy socjologii są tzw. kompetencje miękkie: kreatywność, komunikatywność, zdolność do negocjacji i rozwiązywania konfliktów. Są one niezwykle przydatne w świecie biznesu”¹². Jak dotychczas, taka konstatacja jest bardziej opisem stanu idealnego niż powszechnej rzeczywistości uniwersyteckiej. Polska edukacja, w tym także humanistyczna, nie kładzie nacisku na świadome kształtowanie kompetencji miękkich¹³. Dzieje się tak mimo wyraźnych sygnałów ze świata biznesu, wskazujących, że są one niezwykle poszukiwane u pracowników. W 2005 r. Instytut Badań Rynku i Opinii Publicznej MillwardBrown SMG/KRC przeprowadził badania pt.: „Kompetencje menedżerskie i interpersonalne polskich studentów”¹⁴. Ich celem było wskazanie, jakich umiejętności pozamerytorycznych brakuje młodym ludziom na progu kariery zawodowej. Okazało się, że według pracodawców osobom kończącym szkoły wyższe brakuje umiejętności menedżerskich, a zwłaszcza miękkich. Rok 2008 przyniósł kolejne dwa raporty na ten temat, które nie powinny pozostać niezauważone lub zlekceważone przez polski system szkolnictwa wyższego. We wrześniu Fundacja Forum Obywatelskiego Rozwoju oraz Fundacja im. Friedricha Eberta opublikowały dokument „Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce”¹⁵. Z kolei w grudniu ukazały się „Rekomendacje Zespołu ds. Edukacji przy Radzie Rynku Pracy PKPP Lewiatan”¹⁶, wskazujące na niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy. Oba dokumenty zawierają smutną konstatację – polski system oświaty nie przygotowuje należycie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy. Nie chodzi przy tym o umiejętności zawodowe, lecz przede wszystkim o tzw. kompetencje miękkie (osobiste i społeczne).

Tak więc nowe programy studiów humanistycznych powinny uwzględnić także konieczność systematycznego kształtowania kompetencji miękkich. W realiach szkolnictwa wyższego formowanie tych kompetencji możliwe jest głównie wtedy, gdy prowadzący zajęcia stosują metody mieszczące się w nurcie uczenia się przez doświadczenie oraz pracę grupową

¹² Strojek A., *Humanista szuka pracy*, portal *Rynek Pracy*, http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.37/email.108692/typ.1/kategoria_glowna.23/wpis.104.

¹³ Taki wniosek autor wysnuł nie tylko na podstawie codziennych obserwacji funkcjonowania Wydziału Humanistycznego UMCS w Lublinie, lecz także w trakcie badań programów studiów kierunku historia na wielu polskich uczelni, opisanych w artykule: *Programy humanistycznych studiów wyższych a wymogi społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.

¹⁴ http://www.proto.pl/prezentacje_new/info?itemId=22590&rob=Sigma_Kompania_Inicjatyw.

¹⁵ http://www.for.org.pl/upload/File/raporty/Raport_Czego_nie_ucza_polskie_szkoly.pdf.

¹⁶ http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=561&Itemid=16.

w trakcie realizacji projektów edukacyjnych¹⁷. Zajęcia powinny dostarczać okazji do poznania istoty kompetencji miękkich, do przećwiczenia ich w praktyce oraz zapoznania się z informacją zwrotną na temat uzyskiwanych postępów. Istotna jest systematyczność i długotrwałość takich działań. Jako, że studenci są osobami dorosłymi, konieczne jest stosowanie w ich kształceniu podstawowych zasad andragogiki. Według andragoga, Malcolma Knowlesa, w przypadku kształtowania kompetencji, w tym miękkich, należy stosować się do następujących zasad: dorośli chcą wiedzieć dlaczego muszą się czegoś nauczyć, potrzebują uczyć się poprzez doświadczenie, traktują uczenie się jako rozwiązywanie ważnych dla nich problemów, a także oczekują, że nabyte kompetencje szybko dostarczą im określonych korzyści¹⁸.

Poza kompetencjami miękkimi ważne są także i te, których posiadanie wymusza postęp techniczny i technologiczny oraz przemiany strukturalne w obrębie społeczeństwa i gospodarki. W przygotowanej na zlecenie MNiSW „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020”¹⁹ zwraca się uwagę na konieczność harmonizacji reformy szkolnictwa wyższego z celami rozwojowymi kraju. Uczelnie powinny zapewnić młodym ludziom umiejętności przydatne w XXI wieku, przygotować ich do życia w realiach społeczeństwa informacyjnego i pracy w globalnej gospodarce opartej na wiedzy, wdrożyć do kształcenia przez całe życie i elastycznych form zatrudnienia, a także do konieczności bycia kreatywnym i innowacyjnym. Z kolei w raporcie UNDP „Edukacja dla pracy”²⁰ prognozuje się, że w 2025 r. w Polsce 46% stanowisk pracy będzie wymagało wysokich i najwyższych kwalifikacji, co trzeci świadczący pracę będzie samozatrudniony, 70% osób będzie pracowało w usługach, co trzecia osoba osiągnie status tzw. pracownika wiedzy. W okresie 2001 – 2025 największy przyrost zatrudnienia nastąpi w usługach komputerowych, służbie zdrowia, doradztwie, przemyśle wysokich technik oraz w instytucjach badawczo-rozwojowych, hotelarstwie, kształceniu dorosłych, marketingu i reklamie. Pojawi się duże zapotrzebowanie na takie zawody jak: infobroker, biotechnolog farmaceutyczny, inżynier ochrony środowiska, urzędnik instytucji międzynarodowych, specjalista od zintegrowanych usług finansowych, inżynier technologii biomedycznych, specjalista marketingu sieciowego, ekspert technologii

¹⁷ Opis ciekawego rozwiązania metodycznego w artykule: Osiński Z., *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć*. [w:] *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, red. B. Sitariska, K. Jankowski, R. Droba, Siedlce 2010.

¹⁸ Smółka P., *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, [w:] *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*, red. B. Kaczmarek, A. Kucharski, M. Stencel, Lublin 2006, s. 255.

¹⁹ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020* – wariant drugi, marzec 2010, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>.

²⁰ *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*, <http://www.unic.un.org.pl/nhdr/nhdr2007.php>

dydaktycznych. Jak do tej pory, humaniści znajdują pracę głównie w usługach nierynkowych – w edukacji, bibliotekach, archiwach, muzeach, administracji publicznej i pomocy społecznej, przede wszystkim w sektorze publicznym. A gdzie znajdą swoje miejsce w nadchodzących czasach? Do czego może przydać się studiowanie wiedzy o przeszłości człowieka, jego działalności społeczno-politycznej, psychice, mechanizmach edukacji, językach komunikacji międzyludzkiej, zachowaniach jednostek i grup społecznych, zwyczajach, obrzędach, religii i twórczości kulturalnej? Na te pytania należy znaleźć odpowiedzi zanim stworzymy nowe kierunki i programy studiów humanistycznych.

Dobrze skonstruowany program studiów humanistycznych musi pozwolić studentom podjąć podstawowe wyzwanie XXI wieku, które sprowadza się do tego, że skoro nie wiemy z dużą pewnością, czego będzie potrzebował dzisiejszy młody człowiek za dziesięć lub dwadzieścia lat, to nauczmy go przede wszystkim jak się uczyć. W tym celu student powinien mieć stawiane zadania, które są częścią procesu samokształcenia: dobór wiedzy do pojawiających się potrzeb, wybór źródeł wiedzy, selekcja i ocena zgromadzonych informacji oraz ich zastosowanie do rozwiązania problemu. Ważne jest, by stawiane zadania pozwoliły na poznanie tych źródeł wiedzy, z których, jak się przewiduje, ludzie będą korzystali w najbliższych dziesięcioleciach. Wymienić można przede wszystkim zasoby sieciowe: biblioteki cyfrowe²¹, repozytoria wiedzy i różnych materiałów²², katalogi biblioteczne²³ i bibliografie on-line²⁴, serwisy z informacją prawną, ekonomiczną, zdrowotną, itp. Nie można zapomnieć o przygotowaniu do posługiwania się nie tylko internetowymi wyszukiwarkami ogólnymi typu Google, lecz także specjalistycznymi – edukacyjnymi

²¹ Biblioteki cyfrowe - <http://fbc.pionier.net.pl/owoc/list-libs> - linki do stron WWW bibliotek cyfrowych, każda posiada katalog on-line i udostępnia wiele przydatnych pozycji.

²² Godne polecenia: Europeana - <http://www.europeana.eu> – zbiór ponad 6 milionów obiektów cyfrowych typu: filmy, nagrania dźwiękowe, zdjęcia, mapy, książki, czasopisma, obrazy, rysunki; Internetowy System Aktów Prawnych - <http://isap.sejm.gov.pl/>; Centralna Biblioteka Statystyczna - <http://statlibr.stat.gov.pl/>; Otwarta Nauka - <http://otwartanauka.pl/> - projekt mający na celu udostępnianie prac naukowych na zasadzie licencji CC.

²³ Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny NUKAT - <http://www.nukat.edu.pl/>; Katalog Rozproszony Bibliotek Polskich KaRo- http://karo.umk.pl/K_2.00/; Główny katalog komputerowy Biblioteki Narodowej - <http://alpha.bn.org.pl/>; a także http://www.ebib.info/component/option,com_wrapper/Itemid,144/ - linki do stron WWW bibliotek i katalogów dostępnych on-line, w tym samym serwisie zbiór linków do bibliotek uniwersyteckich - <http://www.ebib.info/biblioteki/lista.php?qttype=typ&letter=20&lang=pl>.

²⁴ Np.: Bibliografia narodowa i bibliografie specjalne Biblioteki Narodowej - <http://mak.bn.org.pl/w10.htm>; Ariatna – naukowe i fachowe polskie czasopisma elektroniczne - <http://www1.bg.us.edu.pl/bazy/czasopisma/>; Bibliografia Historii Polskiej - <http://www.bibliografia.ipn.gov.pl/portal/bhp/>; Bazy bibliograficzne Centralnej Biblioteki Wojskowej - http://88.220.125.213/cgi-bin/wspd_cgi.sh/WService=wsbroker1/bibm21.p; BazHum - <http://bazhum.icm.edu.pl> - jest bibliograficzną bazą zawartości polskich czasopism naukowych z zakresu nauk humanistycznych i społecznych.

i naukowymi oraz wyspecjalizowanymi katalogami zasobów internetowych²⁵. Student potrafiący się uczyć – to ideał do którego należy dążyć.

Przydatny kierunek studiów i dobry program kształcenia to nie wszystko, niezbędne są także rozwiązania zapewniające uzyskiwanie przez studentów oczekiwanych rezultatów. W ostatnich latach hasło „jakość kształcenia” stało się modne i budzi liczne skojarzenia. Niestety, niektóre wypowiedzi na ten temat wydają się „schodzić na manowce”. Przykładem może być „*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*” opublikowana w 2009 r. przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego²⁶. Z punktu widzenia humanisty nie jest to dokument, który można w pełni zaakceptować.

Co prawda we wstępie do „Diagnozy” znalazła się słuszna konstatacja, że wiele problemów jest bezpośrednio lub pośrednio skutkiem umasowienia wyższego wykształcenia. Zabrakło jednak informacji, iż na skutek tego posunięcia (decyzji politycznej) po roku 1990 na wyższe uczelnie trafiła duża grupa młodzieży, która w latach wcześniejszych zakończyłaby swoje kształcenie na etapie liceum, technikum lub szkoły zawodowej. W nowych realiach ta grupa młodzieży trafia głównie na kierunki mniej oblegane (w sensie ilości kandydatów na jedno miejsce), a jednocześnie uznawane za łatwiejsze do studiowania, czyli przede wszystkim humanistyczne. Umasowienie kształcenia nie oznaczało, że po roku 1990 większa grupa młodzieży kończyła szkoły średnie z kompetencjami pozwalającymi na sprawne studiowanie, lecz, że skutkiem decyzji polityków uczelnie zaczęły przyjmować także i tych, którzy do studiów wyższych nie byli należycie przygotowani. Na dodatek, gwałtownemu wzrostowi liczby studentów nie towarzyszył adekwatny wzrost liczby

²⁵ Można polecić: The European Library - <http://search.theeuropeanlibrary.org/portal/pl/index.html> - pozwala na przeszukiwanie katalogów i zasobów cyfrowych bibliotek narodowych z 48 państw europejskich, także z Polski; WorldCat - <http://www.worldcat.org/> - pozwala na dostęp do katalogów ponad 10 tys. bibliotek na świecie; Google Scholar - <http://scholar.google.pl> – ułatwia wyszukiwanie materiałów o charakterze naukowym umieszczonych w Internecie: książek, artykułów, streszczeń i opisów bibliograficznych; Google Books - <http://books.google.com/> - ułatwia wyszukiwanie książek określonych autorów lub na określony temat. W niektórych przypadkach pozwala na dotarcie do elektronicznej wersji książki lub jej recenzji. Umożliwia dotarcie do opisu bibliograficznego, odniesień do książki znajdujących się w Sieci oraz do informacji o możliwości zakupu lub wypożyczenia; BASE - <http://www.base-search.net/> - wyszukiwarka naukowa. Aktualnie za pomocą BASE możliwe jest przeszukiwanie ponad 26 milionów dokumentów w ok. 1800 repozytoriach lub w innych bazach źródłowych, m.in. w archiwach pełnotekstowych, które dostępne są poprzez międzynarodowy protokół Open Archives Initiative; Open Access Repositories – *OpenDOAR* - <http://www.opendoar.org/index.html> - umożliwia przeszukiwanie repozytoriów dokumentów elektronicznych uczelni z całego świata; Vascoda - <http://www.vascoda.de/> - umożliwia przeszukiwanie zasobów naukowych, które nie są indeksowane przez roboty wyszukiwarek typu Google. Pozwala docierać do opisów bibliograficznych, abstraktów i pełnych tekstów prac naukowych.

²⁶ Dostępna na stronie <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>.

pracowników wyższych uczelni, ani nakładów na tę sferę. Efektem tego jest nadmiar humanistów, którzy nie są szczególnie poszukiwani przez rynek pracy, a jednocześnie brak solidnie przygotowanych fachowców typu hydraulik, mechanik samochodowy, pracownik budowlany itp.

W dalszej części wstępu do „Diagnozy” możemy znaleźć sugestię, że jakość kształcenia na najpopularniejszych, masowych kierunkach (w tym humanistycznych) nie może być zadowalająca, w przeciwieństwie do kierunków matematyczno-przyrodniczych. Argumenty na poparcie tej tezy podano trzy: na kierunkach masowych przypada dużo więcej studentów na jednego doktora habilitowanego niż na matematyczno-przyrodniczych; wykładowcy z tych kierunków znacznie częściej pracują na więcej niż jednym etacie i w mniejszym stopniu przyczyniają się do zapewnienia polskim uczelniom obecności w międzynarodowych rankingach. Trudno zgodzić się z taką diagnozą. Przede wszystkim, przytoczone argumenty mogą jedynie pośrednio (i raczej w niewielkim stopniu) świadczyć o jakości kształcenia. Zajęcia z doktorem habilitowanym nie muszą być efektywniejsze niż z magistrem (to zależy od biegłości w stosowaniu aktywnych metod kształcenia, a nie od tytułów i stopni), a publikowanie po angielsku nie przekłada się na umiejętność stosowania skutecznych metod kształcenia. Poza tym, czy profesor potrafi sprawniej od doktora kształcić młodzież słabo do tego przygotowaną? Ważniejsza dla jakości kształcenia jest liczebność grup studenckich i stosowane metody prowadzenia zajęć. Obiektywną i rzetelną informację na ten temat można uzyskać jedynie poprzez pomiar edukacyjnej wartości dodanej na poszczególnych kierunkach i uczelniach. Z punktu widzenia zasad dydaktyki autorzy diagnozy bardzo nieprofesjonalnie podeszli do oceny jakości kształcenia. Powielają ten błąd w rozdziale „Jakość kształcenia”, gdzie opierają się na proporcjach liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich oraz na akredytacji PKA. W obu przypadkach są to parametry świadczące co najwyżej o jakości organizacji pracy dydaktycznej, a nie o jakości jej efektów. Zadziwia, że diagnoza jakości kształcenia nie dotyka takich problemów jak: proporcje pomiędzy zajęciami aktywnymi (ćwiczenia, laboratoria, konwersatoria, seminaria), a biernymi (wykłady); wykorzystywanie technologii informacyjnej; operacjonalizacja celów kształcenia i ich adekwatność do oczekiwań społecznych; kształtowanie kompetencji kluczowych – ogólnych; obiektywizacja egzaminowania.

Kolejnym argumentem mającym jakoby świadczyć przeciwko polskiemu szkolnictwu wyższemu jest bardzo niewielka mobilność międzyuczelniana, międzynarodowa i międzysektorowa kadry akademickiej. Zabrakło jednak odpowiedzi na pytanie, czy

w polskich realiach taka mobilność jest realna (względy materialne i kulturowe) oraz, czy w przypadku każdej dyscypliny naukowej miałyby pozytywny wpływ na poziom zawodowy pracowników? Doświadczenia amerykańskie nie muszą sprawdzić się w polskich realiach, a zwłaszcza w przypadku każdej dyscypliny naukowej. Jaką korzyść odniesie np. historyk z przemieszczania się po różnych polskich uczelniach? Przecież nigdzie nie pozna jakichkolwiek nowych, specyficznych metod kształcenia lub prowadzenia badań (wystarczy jak będzie na bieżąco czytał publikacje naukowe i informacje w Internecie). Wszędzie będzie miał do czynienia z podobnymi studentami. W rozdziale „Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce” napisano, że oferta dydaktyczna polskich uczelni nie jest atrakcyjna dla studentów obcokrajowców. Stwierdzenie takie abstrahuje od faktu, iż oferta ta nie jest wybierana głównie z powodu bariery językowej. Przecież polscy studenci, jeżeli studiuja w innych krajach, to m.in. dlatego, że w Polsce nauczyli się języków tych krajów. Niestety, języka polskiego jako obcego uczy się niewiele osób i dlatego oferta naszych uczelni nigdy nie będzie atrakcyjna. Chyba, że uczynimy język angielski wykładowym, stosowanym powszechnie w Polsce, co jednak może być sprzeczne z prawem i dobrem narodu. Tworzenie zaś wydzielonych programów dla obcokrajowców nie wydaje się racjonalne w przypadku większości dyscyplin humanistycznych ze względu na niekorzystną relację koniecznych nakładów do ewentualnych korzyści. Nie zmienimy trendu polegającego na wybieraniu jako miejsca do studiowania przede wszystkim bogatych krajów angielskojęzycznych. Nie tędy wiedzie droga do dostosowanie studiów humanistycznych do potrzeb młodego człowieka, społeczeństwa, państwa i gospodarki.

Kolejnym dowodem słabości polskiego szkolnictwa wyższego ma być słaba pozycja nawet czołowych naszych uczelni w międzynarodowych rankingach. Czego tak naprawdę to dowodzi? Wczytanie się w reguły tych rankingów²⁷, zamieszczone w „Diagnozie”, skłania do wniosku, że niczego. Są one skonstruowane w sposób dyskryminujący dla Polski i dla humanistyki oraz dający sztuczne preferencje bogatym krajom angielskojęzycznym i naukom ścisłym. Tak więc nie pozwalają na obiektywne porównanie nauki polskiej, a zwłaszcza

²⁷ Ranking szanghajski - <http://www.arwu.org/> - pierwotnie opracowany z myślą o wskazaniu Chińczykom, w których angielskojęzycznych uczelniach, posiadających dobrze wyposażone laboratoria i specjalizujących się w naukach ścisłych i stosowanych, powinni studiować; kryteria: nagrody Nobla pracowników i absolwentów; publikacje w czasopismach „Nature” i „Science”; liczba cytowań w czasopismach z baz ISI - Filadelfijskiego Instytutu Informacji Naukowej (Institute of Scientific Information), indeks cytowań na stronie <http://science.thomsonreuters.com/>, nie uwzględnia cytowań w książkach, w czasopismach spoza baz ISI oraz cytowań w przypisach dolnych. Ranking The Times Higher Education Supplement - <http://www.topuniversities.com/> - kryteria: jakość badań naukowych mierzona opiniami naukowców i liczbą cytowań; jakość kształcenia zmierzona stosunkiem ilości studentów do ilości pracowników; ilość zagranicznych wykładowców i studentów.

humanistyki, z nauką światową. Nie nadają się do oceny stanu nie tylko polskiej humanistyki, ale także i większości innych dziedzin nauki. Poza tym, nie nadają się do oceny jakości kształcenia, z powodu braku jakichkolwiek obiektywnych kryteriów²⁸.

Poważnym mankamentem tego i podobnych wywodów jest oparcie się na błędnych założeniach. Wrzucenie „do jednego worka” wszystkich, bardzo odmiennych od siebie, dziedzin nauki zaburza obiektywność i rzetelność diagnozy. Teza, że z polskim szkolnictwem wyższym i nauką jest źle, bo wszyscy tak mówią i źle wypadamy w zagranicznych rankingach, nie ma merytorycznych podstaw i nie prowadzi do wypracowania skutecznej recepty na poprawę. Co prawda teza, że jest dobrze, też nie byłaby prawdziwa, jednakże ważne jest rzetelne zbadanie, w których naprawdę obszarach i dlaczego nie jest tak jak oczekujemy. Przekonanie, że amerykańskie wzory na pewno przyjmą się w Polsce i dadzą pozytywne rezultaty, nie jest zasadne. Pomiędzy społeczeństwami obu państw istnieją zbyt duże różnice mentalności i zamożności. Kierowanie się wymienionymi założeniami nie doprowadzi do skonstruowania takiego modelu edukacji humanistycznej, który byłby adekwatny do wyzwań społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy. Należałoby też poważnie zastanowić się nad tezą Romana Galara (Politechnika Wrocławska), mówiącą, że nad reformami polskich uczelni ciąży dogmat modernizacji przez imitację, forsowany przez tych, którzy mieli okazję przebywać na stypendiach na uczelniach amerykańskich i zachodnioeuropejskich. Mając dobre intencje, nie dostrzegają, że z wielu rozwiązań Zachód wycofuje się, bo okazały się nieefektywne. Postulują wprowadzanie struktur i procedur, które są raczej zewnętrznym pozorem, a nie istotą rozwiązań. Chcą też niekiedy wprowadzać wzory, które są gorsze od tych, które funkcjonują w Polsce²⁹. Poza tym, nie uwzględniają wyników badań wskazujących na bardzo słabe efekty uzyskiwane przez amerykański system edukacji, a także tych świadczących o dobrym wykształceniu Polaków wybierających Zachód jako miejsce pracy lub dalszej edukacji. Nie rozważają zachodnich opinii mówiących, że obecny system szkolnictwa wyższego w Polsce jest jednym z atutów w dochodzeniu Polski do Europy³⁰. Czy przypadkiem w reformatorskim zapale nie popełniamy tych wszystkich błędów jednocześnie?

²⁸ Szerzej na ten temat w artykule: Baczek-Dombi A., Dzierżgowski J., Fenrich W., Głowania M., Komendant-Brodowska A., Szaranowicz-Kusz M., Wagner I., *Główne grzechy druzgocącego raportu o stanie polskiej akademii*, [www.forhum.uni.torun.pl/inne/GLOWNE%20GRZECHY-2106%20\(1\).pdf](http://www.forhum.uni.torun.pl/inne/GLOWNE%20GRZECHY-2106%20(1).pdf).

²⁹ Galar R., *Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych*, [w] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1998, s. 127.

³⁰ Tamże, s. 128-129.

Pozostając w konwencji „z punktu widzenia humanisty” pozytywnie należy ocenić głos Polskiej Akademii Umiejętności, która w 2009 r. opublikowała w Internecie *„Projekt programu rozwoju nauk humanistycznych w Polsce”*³¹. Dokument ten jest ważnym głosem w dyskusji o jakości polskiej nauki i szkolnictwa wyższego oraz o koniecznych reformach. Można mieć nadzieję, że pozwoli prowadzić tę dyskusję w oparciu o istotne, ale chyba niedostrzegane do tej pory założenie - humanistyka ma swoją specyfikę i nie można takimi samymi miarami mierzyć osiągnięć i jakości w humanistyce i w naukach ścisłych lub stosowanych.

Według PAU wartość dokonań nauk humanistycznych należy mierzyć *„tyleż ich wkładem do światowego dorobku nauk humanistycznych, co efektywnością formacyjnego oddziaływania na środowisko ich rozwoju, czyli na język, zasoby pojęciowe, wiedzę, mentalność, wartości i postawy jednostek i społeczeństwa”*. W związku z tym publikowanie w tzw. przodujących czasopismach angielskojęzycznych nie może być uznawane za bardziej wartościowe od publikowania w czasopismach i książkach w języku polskim. Tylko bowiem publikacje naukowe w języku ojczystym mogą pozytywnie wpływać na rozwój kultury i języka polskiego. Co stanie się z naszym językiem jeżeli elity naukowe przestaną go używać w realiach zawodowych? Może i wyniki polskich badań humanistycznych będą bardziej znane na świecie, ale kultura i język ojczysty dużo stracą. Trudno wyobrazić sobie kształcenie humanistyczne w Polsce oparte o poznawanie prac w języku angielskim. Uwzględnić należy także problem celowości publikowania w sposób dostępny dla badaczy angielskojęzycznych – w naukach ścisłych daje to możliwość zweryfikowania uzyskanych wyników i postawionych tez oraz recenzowania prac przez recenzentów zagranicznych. Ale w przypadku historyków specjalizujących się w dziejach Polski ten argument traci znaczenie. Kto bowiem jest w stanie sumienie zrecenzować pracę lub zweryfikować wyniki badań prowadzonych w oparciu o archiwalia w języku polskim? Tylko ktoś, kto bardzo dobrze zna język polski i polskie archiwalia. Praktycznie żaden badacz zagraniczny nie spełnia tych warunków. Po co więc publikować prace specjalistów od historii Polski w zagranicznych czasopismach po angielsku? Chyba jedynie po to, by utrudnić polskim studentom i polskiej inteligencji dostęp do rzetelnej wiedzy o dziejach. Dobrze, że PAU wyraźnie podkreśliła służebną rolę humanistyki wobec podstawowych dla narodu wartości.

³¹ Dostępny na stronie <http://pau.krakow.pl/index.php/Nauki-humanistyczne.html>.

Podkreślić należy także wagę kolejnego postulatu PAU – „*Stworzenie systemu rozładowującego konflikt między elitarnością a powszechnością studiowania oraz między zobowiązaniami studiów humanistycznych wobec zadań specjalizacyjnych (w tym: odnoszących się do polskich tradycji) a koniecznością zadbania o zawodowe szanse absolwentów*”. Analiza poczynań reformatorów szkolnictwa wyższego skłania bowiem do twierdzenia, iż najwyraźniej chcieliby oni uzyskać wysoką jakość studiów wyższych, a jednocześnie ich masowość, przy braku należytych funduszy. To sprzeczność sama w sobie. Warta podkreślenia jest też sprawa szans zawodowych absolwentów studiów humanistycznych - przecież już dziś jest realne stworzenie programów zapewniających, obok wiedzy humanistycznej, także kompetencje poszukiwane na rynku pracy.

Dbłość zarówno o szanse zawodowe absolwentów studiów humanistycznych, jak i wypełnianie misji cywilizacyjnej wobec polskości jest możliwe nawet bez radykalnych i kosztownych reform strukturalnych, dostosowujących polskie uczelnie do modelu anglosaskiego. Wystarczą głębokie zmiany w obszarze kierunków, programów i metod kształcenia. Przykładem rozwiązań stworzonych z myślą o przygotowaniu humanistów do sprawnego radzenia sobie w realiach społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy są inicjatywy podjęte na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie.

Pierwsza z nich to wprowadzenie, od roku 2009-2010 na kierunku *Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo* (studia drugiego stopnia), specjalizacji *Cyfrowe zasoby informacji i wiedzy*³². Celem tego posunięcia jest wyposażenie studentów w umiejętności przydatne w różnych realiach zawodowych w XXI wieku. Opanują oni sprawne wyszukiwanie w zasobach Internetu materiałów wartościowych merytorycznie i przydatnych do określonego celu, nauczą się współtworzyć te zasoby (serwisy WWW, blogi, biblioteki cyfrowe, repozytoria wiedzy, kursy e-learning), digitalizować różnorodne źródła informacji i wiedzy oraz archiwizować dokumentację elektroniczną, a także tworzyć i prezentować różnorodne analizy, syntezy, sprawozdania i raporty z wykorzystaniem oprogramowania komputerowego i zasobów sieciowych. Przygotują się do współpracy w ramach zespołu zadaniowego. Będą w stanie uczestniczyć w projektach polegających na zwiększaniu obecności archiwów, bibliotek, muzeów, mediów, edukacji i nauki w Internecie. Służy temu nie tylko odpowiedni dobór zakresu wiedzy, lecz także metodyka prowadzenia zajęć.

³² Sylabusy poszczególnych przedmiotów dostępne są w serwisie System Jakości Kształcenia UMCS - <http://www.sjk.umcs.lublin.pl/> - po wybraniu kierunku *Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo* i przedmiotu *Specjalizacja: Cyfrowe zasoby informacji i wiedzy*.

Wszystkie zajęcia odbywają się w pracowniach komputerowych lub w salach wyposażonych w laptop i rzutnik multimedialny. Motywem przewodnim każdego przedmiotu są konkretne, cyfrowe projekty praktyczne, które wykonują grupy studentów wykorzystując komputery i zasoby Sieci. Poznanie wiedzy odbywa się przy okazji działań koniecznych do wykonania projektu. Same zajęcia poświęcone są głównie organizacji pracy grup i prezentacji efektów, zaś działania zmierzające do wykonania projektu studenci realizują najczęściej poza planowymi godzinami zajęć. Każda grupa oceniana jest za wykonanie projektu cyfrowego, zgodnego z określonymi standardami oraz zawierającego poprawną merytorycznie wiedzę użytkową.

Kolejna inicjatywa to specjalizacja *Nowe technologie w społeczeństwie informacji i wiedzy (idee, narzędzia, usługi)*, oferowana od roku 2011-2012 studentom wszystkich kierunków humanistycznych UMCS w Lublinie na studiach pierwszego stopnia³³. Absolwent tej specjalizacji otrzyma przygotowanie w zakresie wykorzystania możliwości oprogramowania Open Source, internetowego nurtu Web 2.0, katalogów i bibliotek nowej generacji oraz sieciowych zasobów informacji i wiedzy do realizacji reklamy i promocji w Internecie, internetowego handlu książką, zarządzania informacją, składu i grafiki komputerowej, obsługi infocentrów, a także pracy w cyfrowych wydawnictwach, archiwach prasowych i bibliotekach. Będzie także potrafił pozyskiwać informacje i tworzyć cyfrowe repozytoria dla wszelkich firm, urzędów, instytucji i organizacji. Ważną cechą zajęć na tej specjalizacji będzie stosowanie metod aktywizujących i wykonywanie praktycznych projektów. W dużej części zajęć kształcenie będzie realizowane się poprzez działanie studentów.

Takie przedsięwzięcia mogą pogodzić tradycyjną rolę i model wykształcenia humanistycznego z wymogami współczesnego rynku pracy. Mają także stanowić skuteczną odpowiedź na nienajlepsze przygotowanie młodych ludzi do tradycyjnego, erudycyjnego opanowywania wiedzy oraz na istotne zmiany w ich świadomości i zainteresowaniach, które zaszły w porównaniu do starszych pokoleń.

³³ Sylabusy poszczególnych przedmiotów dostępne są w serwisie System Jakości Kształcenia UMCS - <http://www.sjk.umcs.lublin.pl/> - po wybraniu kierunku *Projekty wydziałowe* i przedmiotu *Specjalizacja: Nowe technologie w społeczeństwie informacji i wiedzy*.