

DOROTA CIECHANOWSKA

# Autonomia studenta w procesie studiowania

## Abstract Students autonomy

Nowdays education face numerous challenges due to economic and social demands. Students are not any more tools in teachers hands. Adaptive education is being replaced by transformative education. Freedom of student, independent thought and activities gave him opportunity to construct his own knowledge. A major principle of autonomous learning is that students should take responsibility for their own learning. The university is going to change the profile of its educational activities. Students autonomy is being on teachers demand. It needs many changes to be taken in teachers approach to teach and his relation to learner.

J. Bourdieu i J-C Passeron w socjologicznym spojrzeniu na procesy zachodzące w edukacji<sup>1</sup> objaśniają mechanizmy społeczne, które będąc często nieujawnionymi i nieświadomionymi wpływają na obraz procesów kształcenia. Rozpatrują między innymi tezę Croziera, że system wychowania danego społeczeństwa jest odbiciem systemu społecznego tego społeczeństwa. Przyjęcie takiego poglądu oznacza przyznanie instytucji edukacyjnej prawa sprawowania funkcji kontroli społecznej. Cecha charakterystyczna dla funkcjonowania instytucji szkolnych – rytualizacja działania pedagogicznego jawi się jako przejaw konsekwencji instytucjonalizacji. W instytucjach edukacyjnych funkcjonujących w określonym społeczeństwie odnajdujemy wpływy wszystkich mechanizmów socjologicznych, prawidłowości

---

<sup>1</sup> P. Bourdieu J-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, Warszawa 2006.

psychologicznych i uwarunkowań kulturowych, które stale modyfikują obraz funkcjonowania społecznego. „System nauczania zawdzięcza swoją specyficzną strukturę zarówno ponadhistorycznym wymogom określającym właściwą mu funkcję wdrażania arbitralności kulturowej, jak i danemu stanowi całokształtu funkcji decydującemu historycznie o warunkach, w których owa funkcja się realizuje”<sup>2</sup>. Instytucje edukacyjne niezależnie od kraju, w którym funkcjonują mają swoją tradycję, która uformowała się na przestrzeni wieków i stanowi swoisty bastion niezależności i trwania. Dlatego cały proces nauczania wydaje się być konserwatywny i nieskory do zmian. Dodatkowo kształtuje je kultura osób zaangażowanych w proces edukacyjny, zarówno nauczycieli jak i uczących się. „Praca pedagogiczna (niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół czy Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (habitus), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania. Owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga produkcji osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu; i wywołuje ją w historii... szkoła stanowi jedyną instytucję, która z racji właściwej sobie funkcji utrzymuje całkowicie władzę selekcjonowania i kształcenia – dzięki działalności trwającej przez całe studia – tych, którym powierza zadania własnego uwiecznienia, i z tej racji zajmują pozycję najbardziej sprzyjającą narzucaniu norm swego samoodtworzenia: choćby dzięki wykorzystaniu władzy przekładu norm zewnętrznych”<sup>3</sup>. Interpretacja mechanizmów rządzących funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych prezentowana przez autorów wskazuje jednoznacznie, że stanowią one konglomerat uwarunkowań kulturowo-historycznych niebywale trudny do modyfikacji. Wielość uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych sprawia, że reforma sposobu nauczania, zmiana zakresu treści przekazywanych, zmiana stosunku do uczącego się i efektów jego pracy bywają powierzchowne a prezentowane postawy obu podmiotów procesu kształcenia są często jedynie deklarowane. Reprodukacja ta dokonuje się za sprawą oddziaływań instytucji edukacyjnych opiera się na odtwarzaniu układu kulturowych przywilejów, struktury klas społecznych oraz przemocy symbolicznej. Pierwotne i wtórne wpojenie kultury opisane jest jako model

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 293.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 305.

reprodukcji kulturowej. W tym ujęciu procesy edukacyjne prezentują się jako system przemocy symbolicznej. Polega on na ustalaniu pewnych znaczeń, selekcjonowaniu ich oraz narzucaniu ich sensów w sposób odpowiadający interesom dysponentów kultury. Określone, dominujące grupy społeczne, które z pewnych powodów uzyskały supremację społeczną narzucają innym grupom wartości i normy swojej własnej kultury. Tym samym dążą do uczynienia swej kultury dominującą, do uznania jej za uniwersalną, jedyną, prawdziwą i godną powielania. Właśnie instytucja szkoły stanowi najistotniejszy element przekazu kulturowego. Instytucja edukacyjna podlega uwarunkowaniom historycznym, które uczyniły ją miejscem skodyfikowanych reguł działania, cechującym się usystematyzowaniem, żeby nie powiedzieć schematyzmem, zrutynizowaniem reguł, tradycji i relacji społecznych zachodzących pomiędzy nauczycielami a ich uczniami. Czy w takiej instytucji jest miejsce na autonomię? Czyja autonomia uczących się jest możliwa?

Zarówno programy szkolne, podręczniki dla uczniów jak i oczekiwane efekty kształcenia są podporządkowane ustalonym standardom, procedurom i kluczom oceny. Sposoby realizacji swych założonych zadań instytucje edukacyjne podporządkowują regułom kalendarza społecznego i oczekiwaniom społecznym. Instytucje kształcenia zatopione są w tzw. miękkiej, głębokiej oraz ukrytej przemocy, które stanowią skuteczny instrument działania, którego celem jest podtrzymywanie oraz reprodukcja określonego kształtu struktury społecznej oraz stosunków zależności politycznej. Uczestnicy życia społecznego doświadczają autorytarnych wpływów w sferze znaczeń, treści i symboli, które pozostają poza ich uświadomioną kontrolą i zamierzonym doświadczeniem. Tak rozumiana przemoc symboliczna kształtuje posiadany przez jednostkę habitus, oraz kapitał symboliczny, na który składają się dobra materialne obecne w życiu człowieka, uwarunkowania społecznego życia wypełnione wpływami osób z najbliższego otoczenia oraz dobra o charakterze kulturowym. Władza symboliczna dokonuje swego zaboru w sposób, który nie narusza zakazów określonych prawem. Dominacja strukturalna jest kolejnym przejawem ukrytej przemocy. Polega ona na tym, że jednostka funkcjonując w strukturach narodowych, politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych podporządkowuje się im i w sposób nieuświadomiony zatracza swoją indywidualność. Podporządkowanie się tym wpływom ma charakter antyrozwojowy, nie służy interesom jednostki, nie wspiera jej aspiracji i nie służy jej samorealizacji. Przemoc symboliczna i strukturalna wzmacniają wzajemnie swoje działanie i obie jej formy mają miejsce w instytucjach edukacyjnych. Uczestnik życia społecznego w jego różnych formach traci swoją

moc sprawczą. W instytucjach edukacyjnych uczący się ma niewiele możliwości do zademonstrowania swej niezależności, nie oczekuje się od niego niezależności myślenia i zachowań, które zmierzałyby do jego samorealizacji. Pomimo szumnie brzmiących postulatów odnośnie nowych sposobów myślenia o edukacji na każdym jej szczeblu, mechanizmy ją konstytuujące i jednocześnie osłaniające jej „status quo” są prawie nienaruszone. Jednym z wielce obiecujących nurtów w pedagogice, który skoncentrowany jest na uczącym się a nie na nauczycielu, który zainteresowany jest postawą uczącego się podmiotowo zainteresowanego konstruowaniem własnej wiedzy zamiast jej nabywania – jest konstruktywizm. Nadzieję na przełamanie fatalizmu totalitarnych wpływów edukacyjnych teorii tak wyraża Z. Kwieciński: „A jednak może to być edukacja totalna i konstruktywistyczna. Totalna – to całościowa, pełna, powszechna, globalna, wszechogarniająca i scalająca. Konstruktywistyczna – czyli zdolna do kształtowania przez jej uczestników samodzielności myślenia krytycznego i twórczego, do kreowania przez nich zaplanowanego i kontrolowanego biegu życia, wyposażająca w kompetencje do obudowy i korekty własnego życia po każdej zmianie i kryzysie, tworząca w ludziach zdolność do rekonstruowania ładu społecznego nasyconego troską ludzi, o ich przetrwanie, o sprawiedliwe relacje i udziały, dobre więzi w każdej skali”<sup>4</sup>.

Opis funkcjonowania instytucji edukacyjnych dokonany w perspektywie poglądów P. Bourdieu i J-C. Passerona pozostaje w całości w perspektywie racjonalności adaptacyjnej. Racjonalność ta jest podłożem działania instrumentalnego a więc i pedagogiki konwencjonalnej. Działanie instrumentalne jest oddziaływaniem człowieka na świat przedmiotów w celu ich opanowania i przejęcia kontroli nad nimi. R. Kwaśnica charakteryzuje je następująco: „Istotę działania edukacyjnego pierwsza pedagogika (adaptacyjna, przyp autorki) widzi w bezpośrednim oddziaływaniu na wychowanka, w przekazywaniu mu gotowej wiedzy i gotowych wzorców zachowania oraz w eliminowaniu wpływów odbiegających od założonych; opowiada się za zdyscyplinowanym wysiłkiem, za podporządkowaniem się wychowanka woli wychowawcy i zasadom panującym w szkole; akceptuje kary i nagrody oraz rywalizację między wychowankami jako środki wychowania”<sup>5</sup>. Zadaniem tej pedagogiki jest kształtowanie wychowanków według wzorów osobowych, które w danym społeczeństwie uznawane są za pożądane

---

<sup>4</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 176.

<sup>5</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 138.

i stanowią wzór osobowy. Przeciwstawieniem się stanowisku pedagogiki adaptacyjnej jest pedagogika emancypacyjna. Opowiada się ona za tożsamością postkonwencjonalną, autonomiczną, kształtującą się na poziomie wartości uniwersalnych. Podłożem tej pedagogiki jest działanie komunikacyjne rozumiane jako „...rozmowa, czyli ten rodzaj działania językowego, w którym biorą udział przynajmniej dwie osoby i którego celem jest rozszerzenie możliwości porozumiewania, tj.(a) uzgadnianie sposobu rozumienia sytuacji, (b) uzgadnianie norm działania w tej sytuacji i (c) uzgadnianie uzasadnień dla tych norm”<sup>6</sup>.

Emancypacja jako zjawisko w pedagogice najczęściej odnosi się do intencjonalnych świadomych działań nakierowanych na świadome uwalnianie się i sięganie po nowe prawa, będącymi efektem socjalizacji. Wśród wielu znaczeń emancypacji znaczącym dla przedmiotu prowadzonego tu wywodu jest drugie w kolejności znaczenie tego terminu wskazane przez M. Czerepaniak-Walczak: „Indywidualny albo wspólnotowy proces uwalniania się odrzucania i porzucania tradycyjnych zależności i osiągnięcia autonomii. Według różnych koncepcji autonomia dotyczy takich sfer, jak moralność, polityka, ekonomia i tym podobne”<sup>7</sup>. Przyjęcie perspektywy komunikacyjnej dla analizowania zjawisk edukacyjnych oraz racjonalności emancypacyjnej, która jest jej konceptualizacją wyznacza takie rozumienie pedagogiki, w której edukacja jest procesem kształtowania wiedzy i postawy krytycznej. Wychowanie do emancypowania się zakłada ukształtowanie dyspozycji osobowościowych, których osiągnięcie umożliwia samodzielne osiągnięcie praw i racjonalne korzystanie z nich. Emancypacja w pedagogice znaczy także wprowadzanie intencjonalnych zmian w podmiotowym świecie w celu zmiany samego siebie. Emancypacja w pedagogice odnosi się głównie do sfery uczestniczenia, działania, procesów socjalizacyjnych, kształtowania świadomości krytycznej, relacji z otoczeniem, reakcji na wpływy zniewalającej kultury masowej, reakcji na opresję doświadczaną w życiu społecznym, identyfikacji i rozumieniu istoty podmiotowego uciemiężenia. W perspektywie edukacji emancypacyjnej formułowane są cele naczelną i szczegółowe edukacji, których osiągnięcie prowadzi do osiągnięcia ideału osobowości. Znajdujemy to autonomię jako jeden z elementów opisujących emancypacyjny ideał osobowy: „Ten ideał to osoba, samodzielnie osiągnąca dojrzałość. Dojrzałość wyraża się w autonomii i odpowiedzialności oraz korzystaniu z prawa do wysuwania własnych roszczeń

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>7</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 61.

i domagania się ich uzasadnień. Integralną częścią tego projektu jest samorefleksja i samoświadomość, odzwierciedlające się w krytycznym rozumieniu własnej sytuacji i potencjału, tożsamość nowoczesna, która się w poczuciu własnej roli w procesie zmiany, oraz racjonalność emancypacyjna, która o niczym nie zapewnia, ale umożliwia uzasadnianie własnej perspektywy myślowej”<sup>8</sup>. Perspektywa emancypacyjna tu prezentowana koncentruje się na relacjach społecznych, w które uwikłana jest jednostka oraz na walce o prawa jednostki ze zniewalającymi warunkami życia społecznego ograniczającymi wolność, niezależność, samodzielność. Autonomia w perspektywie emancypacyjnej jest niezależnością poglądów, działaniem nienarzuconym, sięganiem czy walką o swe prawa. Nawet gdy mowa jest o charakterze podmiotowym działań to odnoszą się one do decyzji i kształtu relacji społecznych. Inne rozłożenie akcentów i mniej „walcząca” postać autonomii znajdujemy w emancypacyjnej pedagogice R. Kwaśnicy. Autonomia w pedagogice emancypacyjnej proponowanej przez R. Kwaśnicę składa się wraz z innymi komponentami na obraz osoby, której dano prawo do własnego rozwoju w poczuciu indywidualności i podmiotowości, która potrafi współdziałać i wchodzić w relacje partnerskie w procesie wychowania. Trudno oprzeć się wrażeniu, że widzimy tu obraz potencjalności postaw, zaproszenie do współautorstwa swojego rozwoju w atmosferze zaufania i przyzwolenia.

Autonomia w edukacji jest pojęciem stosunkowo nowym. Jakkolwiek dążenia do autonomii szkoły, uczelni<sup>9</sup>, ucznia czy nauczyciela są ostatnio dyskutowane w literaturze to jednak odkrywamy znaczenie tego terminu dla pedagogiki poprzez jego implementację z innych nauk. Z punktu widzenia nauk społecznych i relacji społecznych autonomia to niezależność od wpływów i układów zewnętrznych; samodzielność; prawo do samodzielnego i niezależnego decydowania o swym byciu, o swych działaniach. Autonomia jest zawsze ściśle związana z wolą jednostki. Jeśli mają miejsce ograniczenia wolności to skutkują one ograniczeniem autonomii, a więc naturalnego prawa jednostki do niezależnego funkcjonowania, opartego o indywidualną wolę i rozum. O człowieku autonomicznym mówimy wtedy, gdy posiada on zdolność do kierowania swoim zachowaniem, potrafi dokonywać wyborów uwzględniając własne i cudze potrzeby, gdy wpływa na kształtowanie się relacji społecznych, które mają charakter wzajemno-

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 161.

<sup>9</sup> *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.* [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101105\\_Ramy\\_kwalifikacji\\_dla\\_szk\\_wyzsz\\_165x235\\_int.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101105_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyzsz_165x235_int.pdf).

ści. Autonomiczność wymaga od jednostki przyjęcia pewnego systemu norm wpływających na życie jednostki. Normy te także stanowią podstawę samostanowienia jednostki (self-directedness). Możliwość dysponowania sobą zgodnie z własnymi wartościami, normami i standardami niezależnie od otoczenia społecznego i fizycznego stanowi przywilej działania autonomicznego.

W filozofii autonomia to przede wszystkim wolność wyboru, woli i decyzji. Jest zależna od samego człowieka, to akt tkwiący w samym człowieku, niezależny od jakichkolwiek uwarunkowań zewnętrznych, a zależny jedynie od woli człowieka i jego zdolności kierowania wolą za pomocą rozumu. Wolna wola jest zdeterminowana przez rzeczy, których człowiek musi chcieć. Autonomia to samodzielność człowieka. W swej samodzielności człowiek kieruje się swym wewnętrznym prawem moralnym. Kieruje się ono wartościami bezpieczeństwa człowieka. Dzięki wolności człowiek jest świadomy swego człowieczeństwa. Wolność czyni człowieka odpowiedzialnym za swoje życie, za swe decyzje. Koziński stosuje pojęcie wolności i indywidualnej na określenie autonomii<sup>10</sup>. Autonomia to poszanowanie wewnętrznego życia człowieka, jest formą samorządności, czyli indywidualnego decydowania, rozstrzygania jednostki o swym życiu: dokonywanych wyborach, podejmowanych działaniach. Autonomia – zgodnie z duchem liberalizmu – jest zjawiskiem naturalnym, tak samo jak wolność, i powinna być chroniona prawnie przed naciskiem społecznym oraz arbitralnymi działaniami władzy. W etyce powinności E. Kanta znajdujemy takie oto znaczenie autonomii<sup>11</sup>. Człowiek sam dla siebie jest prawodawcą moralnym. Inne osoby czy siły nie stanowią dla człowieka nakazu moralnego. To moc własnego rozumu praktycznego daje człowiekowi prawo które kieruje jego wolą. Prawo to także nakazuje temu właśnie człowiekowi być mu posłusznym. Jest to bezwarunkowy nakaz, który pozornie wyklucza autonomię<sup>12</sup>. Kant skonstruowała model etyki wokół idei obowiązku. Idea sam zobowiązania jest skutkiem warunków autonomii. Zobowiązanie jest jedynie wtedy ważne, gdy sam podmiot czuje się zobowiązany. Powinność wynika z woli samego adresata. Podmiot przyjmuje na siebie jej ważność bo tylko wtedy sam siebie przymusza a w konsekwencji wpływa na jej realizację. „Autonomia to zdolność rozpoznawania przez podmiot moralnej

---

<sup>10</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.

<sup>11</sup> P. Makowski, *Autonomia w etyce I. Kanta* (próba interpretacji historycznej) niepublikowana praca magisterska.

<sup>12</sup> Znaczenie słów Kanta w dowolnym przekładzie za P. Makowski, *Autonomia w etyce I. Kanta*, „Diometros” 2006, nr 10.

słuszności czynów” to zgodność działania zgodnego z obiektywnymi i powszechnie ważnymi regułami postępowania mającymi sankcję rozumu. Powinność woli wyraża się w tym, że rozum ma siłę autokreacji i jest źródłem prawomocnych zobowiązań. Kantowska autonomia zakłada radykalną autonomię człowieka daleko wykraczającą poza zakres moralności. Także dla Moureira i Sartra wolność czyni człowieka odpowiedzialnym i zapewnia mu osiągnięcie autonomii.

Wolność w szczególny sposób wpisuje w nasze życie T. Gadacz. Jest ona sposobem nawiązywania relacji międzyludzkich, gdyż uznanie czyjejś wolności jest warunkiem wystarczającym i koniecznym do tego, aby darzyć ją szacunkiem. Nie wolno nikogo zmuszać do przyjęcia wartości i norm, jeśli nie są one jego wyborem, nie stanowią efektu jego wysiłków, pracy i woli. Posiadanie wolności nie wiąże się automatycznie z posiadaniem obiektywnie pozytywnie ocenianych wartości. „Cały dramat polega na tym, że mamy wolność, ale nie jesteśmy wolni, to znaczy nie jesteśmy jeszcze dość dobrzy. Posiadana wolność nie pokrywa się jeszcze dobrocią naszego istnienia i działania”<sup>13</sup>. Wolność dla autora jest wyrazem dobroci, gdyż bycie wolnym oznacza możliwość wyboru, prawo, które stanowi, że człowiek jest podmiotem swoich działań, jest odpowiedzialny za swoje dobro.

W psychologii autonomia rozumiana jest jako potrzeba bycia wolnym, kierowania się własnymi pragnieniami i zachciankami. Autonomia stoi na szczycie hierarchii potrzeb Masłowa. Autonomia pojawia się rozwoju człowieka wraz z rozwojem i uświadomieniem sobie własnej odrębności i tożsamości. Uleganie presji społecznej może skutkować konformistycznym przystosowaniem się do norm przy zachowaniu wiary we własną autentyczność, która faktycznie została stłumiona. Pojawia się wówczas pustka, osamotnienie i lęk przed brakiem akceptacji społecznej, niszczące samoświadomość i tożsamość. Brak ulegania presji otoczenia polega na przejawianiu specyficznie pojmowanej odwagi. Jak pisze R. May<sup>14</sup> najwyższym, najbardziej wartościowym rodzajem odwagi jest odwaga twórcza. Stanowi ona odkrywanie nowych norm, nowych symboli, nowych wzorców, na których można budować nowe społeczeństwo. W czasach kultury globalnej budowanie „nowego” wymaga mocnego osadzenia we własnych normach i braku polegania na wzorach „danych”. Twórca w rozumieniu May’a to odważny buntownik, który potrafi samodzielnie tworzyć nowe rozwiązania, który się samorealizuje moralnie tworzeniem. W badaniach

---

<sup>13</sup> T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2003, s. 172.

<sup>14</sup> R. May, *Odwaga tworzenia*, Poznań, 1994.



psychologicznych podejmuje się problematykę motywacji autonomicznej<sup>15</sup> oraz teorii determinacji jednostki<sup>16</sup>, które to oba zjawiska mają przyczynić się do polepszenia efektów studiowania. Autonomia rozumiana jest jako fundamentalna tendencja dziedziczona przez żywe organizmy do samokierowania sobą i kierowania się własnymi zasadami. W teorii autodeterminacji autonomia rozumiana jest jako podstawowa psychiczna potrzeba do doświadczania samokontroli i autorstwa własnych działań. Autonomiczna motywacja jest cechą jednostek, które w różnych kontekstach kulturowych potrafią działać w pełni niezależnie. Przekonanie o tym, że jednostka autonomiczna w konsekwencji swych działań odnosi sukces życiowy i jej poczynania cechują się zadowalającą wydajnością wpływa na takie organizowanie działań edukacyjnych, aby rozwijać w uczących się te właśnie cechy. Bycie jednostką niezależną, liberalną w poglądach – czyli nie fundamentalną, nakierowaną na własny rozwój, autonomiczną i polegającą na sobie jest modelem ukształtowanym przez model cywilizacji zachodniej. Są to cechy ukształtowane przez oczekiwanie społeczne i promowany model obywatela – zaradnego, który w dążeniu do własnego rozwoju kieruje się uwewnętrznionymi wartościami. Autonomia osobista rozumiana jest jako niezależność, samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz w rozwiązywaniu problemów<sup>17</sup>. Ma bardzo ścisły związek z samosterowaniem (self-directedness) czyli wywieraniem wpływu na siebie. Samokierowane uczenie się zależy od tego czy zachodzą okoliczności do tego, aby jego komponenty mogły współwystępować bez zakłóceń. Niebywale istotnym komponentem samokierowanego uczenia się jest autonomia uczącego się. Zachodzą wzajemne relacje pomiędzy samokierowanym uczeniem się a autonomią<sup>18</sup>, podejmowanych jest wiele badań i eksperymentów, które analizują wzajemne relacje samokierowanego uczenia się i jego komponentów, warunki i sposoby realizacji samokierowanego uczenia się zarówno w procesie kształcenia instytucjonalnego, jak również w samodzielnym podejściu uczących się. W badaniach prowadzonych w wielu krajach udowodniono, że wysoka autonomia studentów korelowała pozytywnie z satysfakcjonującymi studentów doświadczeniami w uczeniu się,

<sup>15</sup> A. Wondimu, M. Bruinsma, *A structural Model of Self-concept, Autonomous Motivation and Academic Performace in Cros-cultural Perscepcive*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology” 2006, No.10, Vol.4 (3).

<sup>16</sup> V.I. Chirkov, *A cross-cultural analys of autonomy in education. A self-determination theory perspective*, „Theory and Research in Education” 2009, No. 7.

<sup>17</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna, Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodologiczne*, Warszawa 2001, s. 336–338.

<sup>18</sup> S.F. Ng, G.J. Confessore, *The Relationship of Multiple Learning Styles to Levels of Learner Autonomy*, „International Journal of Self-Directed Learning” Spring 2010, Vol. 7, No. 1.

oraz że niska autonomia wiązała się z przykrymi doświadczeniami związanymi z uczeniem się. Podkreśla się<sup>19</sup>, że indywidualne nakierowanie na własny rozwój w znaczący sposób wpływa na efekty studiowania czy generalnie uczenia się. Nakierowanie uczącego się na bycie gotowym do podjęcia odpowiedzialności za własne uczenie się jest punktem zwrotnym do rozwinięcia u niego autonomicznej motywacji do uczenia się.

Działanie we własnym interesie niezależnie od sensu tego interesu jest wyrazem autonomii. Dysponowanie sobą zgodnie z własnymi wartościami, normami i standardami niezależnie od otoczenia fizycznego i społecznego w psychologii nigdy nie jest w pełni możliwe. Wynika to z faktu, że człowiek stale jest zdeterminowany wpływami otoczenia, na które nie ma wpływu, istnieją także czynniki tkwiące w nim samym jak temperament, fizjologia, emocje, które także modyfikują jego zachowania. Swoboda radzenia sobie z istniejącymi determinizmami uzyskać można osiągając autonomię funkcjonalną, która przejawia się w tym, że mamy swobodę w doborze środków i sposobów radzenia sobie z problemami i wyzwaniem. Ten wybór i związane z nim działanie przebiega zgodnie z osobistymi wartościami, celami życiowymi, aspiracjami i marzeniami. Autonomia osobista w wymiarze funkcjonalnym polega na ukształtowaniu się samokontroli, która pozwala na bezkonfliktowe funkcjonowanie w grupach. Autonomiczny człowiek charakteryzuje się dojrzałą osobowością i charakteryzuje się cechami, jakie wskazał Allport<sup>20</sup>:

- stałym poczuciem rozszerzającego się „ja” osobowego;
- utrzymywaniem ciepłych stosunków emocjonalnych z innymi;
- poczuciem emocjonalnego bezpieczeństwa, tj. posiadania wartości, przynależności emocjonalnej i znaczenia;
- realistyczną percepcją siebie i innych osób;
- umiejętnością osiągnięcia i przeżywania sukcesów oraz znoszenie klęsk i niepowodzeń życiowych.

Rozwój dokonujący się w trakcie całego życia jednocześnie formuje autonomię osobistą. Wobec tego oczekuje się, że autonomię osiągają osoby dorosłe. Dzieci, młodzież kształtują własną autonomię w drodze doświadczeń życiowych. Dla niektórych stanowi ona akt odwagi, dla innych jest wyrazem wolności, dla wielu pozostanie stanem nigdy nie osiągniętym.

---

<sup>19</sup> M. MacDougall, *Ten Tips for Promoting Autonomus Learning and Effective Engagement in the Teaching of Statistic to Undergraduate Medical Students Involved in Short-Term Research Projects*, „Journal of Applied Quantitative Methods” Fall 2008, Vol.3, No.3.

<sup>20</sup> L. Pytka, s. 336.

Wyróżnia się trzy psychologiczne ujęcia autonomii<sup>21</sup>. Pierwszym z nich jest ujęcie autonomii jako kierowanie sobą. Jest to typ autonomii nazywany refleksyjnym. Polega na umiejętności wyrażania swoich potrzeb, na aktywności oraz na podejmowaniu działań, które wpływają na otoczenie. Poczucie wolności i możliwość dokonywania wyborów występujące wspólnie z pozytywnymi emocjami, które zachodzą podczas kontaktów ze środowiskiem są charakterystyczne dla autonomii w ujęciu McCann. Także jako kierowanie sobą autonomia prezentowana jest jako jedna z podstawowych potrzeb. Dzięki niej możliwe jest dostosowanie się do otoczenia, następuje rozwój dzięki poczuciu, że zdarzenia zależą od jednostki. Autonomia wiąże się z wysoką samooceną oraz przekonaniem o możliwości dokonywania wyborów zgodnych z własnymi preferencjami. Autonomia to także zdolność do kierowania własnym życiem jak i odpowiedzialność za własny rozwój. Autonomia przejawia się w sferze postaw i emocji. Jest niezależną aktywnością, zmierzająca do osiągania ustalonych przez siebie celów za pomocą preferowanych lub akceptowanych procedur i środków<sup>22</sup>.

Kolejnym ujęciem autonomii na gruncie psychologii jest ujęcie autonomii jako unikanie innych. Tu autonomia rozumiana jest jako potrzeba odosobnienia. Przebywanie w samotności jako wybór traktowane jest jako potrzeba odosobnienia w celu uniezależnienia się od innych osób, ucieczka od ich wpływów i oczekiwań. Unikanie innych to unikanie narzuconych przez te osoby wartości, ograniczeń oraz obowiązków. R. Koestner taki typ autonomii nazywa autonomią reaktywną. Cechuje ją brak angażowania się w relacje z innymi, i postawa obronna. Powodem dążeń do izolacji i poszukiwania tego rodzaju autonomii jest potrzeba ucieczka od negatywnych emocji bądź lęku.

Autonomia może zwiększyć ryzyko depresji. Taki pogląd prezentują psychologowie kliniczni, którzy autonomię i socjotropię rozpatrują jako dwa podstawowe wymiary osobowości. Autonomia pojmowana jest tu jako postawa bliska indywidualizmowi i definiowana jest jako potrzeba niezależności i osiągania celów. Jednostki wysoce autonomiczne demonstrują potrzebę uzyskiwania wysokich osiągnięć i samokontroli. W przypadku napotkania na przeszkody u takich osób zwiększa się podatność na depresję.

W pedagogice autonomia traktowana jest jako zadanie, którego celem jest wychowanie człowieka niezależnego, który w życiu nie ogranicza autonomii innych a wręcz przeciwnie, korzystając ze swej autonomii współdzia-

---

<sup>21</sup> A. Studenska, *Inwentarz Autonomii Uczenia się (IAU)*, Warszawa 2009.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 11.

ła z innymi. Autonomia oznacza pewnego rodzaju sferę swobody działania wychowawcy i wychowanka, ograniczoną przymusem w wychowaniu. Jednostka oscyluje pomiędzy własną niepowtarzalnością i prywatnością a wymogami i oczekiwaniami kontroli społecznej, internalizuje wartości i normy, a uzyskując pewien poziom tożsamości z nimi zaczyna działać autonomicznie, swobodnie, ponieważ jej wybory i decyzje wynikają już z mechanizmów kontroli wewnętrznej sterującej jej postępowaniem<sup>23</sup>. Autonomia rozpatrywana jedynie na gruncie poczynań edukacyjnych jest przedmiotem ożywionej dyskusji od ponad dwudziestu lat. W roku 1981 H. Holec zdefiniowała autonomię jako „zdolność do podejmowania kontroli nad swoją nauką”. Można wskazać pięć zakresów rozumienia terminu *autonomia*, które funkcjonują w odniesieniu do edukacji<sup>24</sup>:

- dla sytuacji, gdy uczeń uczy się samodzielnie;
- dla zestawu umiejętności, które można opanować i zastosować w samosterownym uczeniu się;
- dla wrodzonej zdolności, tłumionej przez edukację zinstytucjonalizowaną;
- dla ćwiczenia odpowiedzialności uczących się za swoją naukę;
- dla prawa osób uczących się do kierowania swoją własną nauką.

Wielu teoretyków edukacji odnosząc się do terminu autonomia stosuje go zmiennie z innymi. Zwraca na to uwagę D. Thanasoulas: „Literatura przedmiotu obfituje w definicje autonomii i jej synonimów, takich jak „niezależność” (independence) (Sheerin, 1991), „świadomość językowa” (language awareness) (Lier, 1996; James, Garrett, 1991), „samosterowność” (self-direction) (Candy, 1991), „andragogika” (andragogy) (Knowles, 1980; 1983), co świadczy o wadze nadawanej jej przez uczonych”<sup>25</sup>. Także M. Żmudzka podkreśla, że w naszej rodzimej literaturze określenie zakresu treści terminu *autonomia* nie jest łatwe do ustalenia, gdyż w naukach humanistycznych i społecznych często jest ono stosowane zamiennie z takimi pojęciami jak: autodeterminacja, wolność, samostanowienie, samorealizacja, samodzielność, podmiotowość, swoboda wyboru i odpowiedzialność, oraz samookreślenie się, niezależność i życiowa samoste-

<sup>23</sup> B. Jezierska, *Autonomia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom I A–E, Warszawa 2003.

<sup>24</sup> Za D. Thanasoulas, *What is Learner Autonomy and How Can it Be Forced?* „The Internet TESL Journal” November 2000, Vol. VI, No. 11.

<sup>25</sup> Ibidem.

rownosć<sup>26</sup>. A. Studenska przytacza za Ph. Bensonem oraz P. Vollerem, że w literaturze termin *autonomia* używany jest w co najmniej pięciu znaczeniach: jako sytuacja samodzielnego uczenia się, zespół zdolności wykorzystywanych w samodzielnym uczeniu się, wrodzona właściwość człowieka, której rozwój może być stłumiony przez instytucjonalne formy kształcenia, branie przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się oraz prawo ucznia do podejmowania decyzji dotyczących własnego uczenia się<sup>27</sup>. Należy zauważyć, że wiele z wymienionych tu określeń posiada swój klarowny zakres znaczeniowy dostatecznie zdefiniowany w literaturze. I należy stwierdzić, że nie są one jednoznaczne z fenomenem nazywanym na gruncie różnych nauk i dociekań *autonomią*. Jednak leżąca u podstaw wszystkich tych zjawisk wolność podmiotu, jego niezależność, dążenie do stania samemu o swoim życiu skłania autorów do zamiennego stosowania wymienianych tu określeń akcentując właśnie autonomiczny element zachowań jednostki. Występuje on zarówno w samosterowności jak i jest elementem podmiotowej postawy czy poczucia wolności. Utożsamianie jednak wszystkich tych fenomenów z pojęciem autonomii byłby daleko idącym nadużyciem. Termin autonomia wzbudził wiele kontrowersji jako że językoznawcy i pedagodzy nie osiągnęli zgody co do istoty autonomii. Na przykład, według Davida Little, autonomia uczącego się jest „zasadniczo kwestią relacji psychicznej uczącego się do procesu oraz treści nauki – zdolnością do dystansu, krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania. Taka postawa nie jest charakterystyczna dla uczniów, czyli młodszych uczących się. Podobnie, L. Dam nawiązując do Holec, definiuje autonomię jako gotowość i zdolność osoby uczącej się oraz do kontrolowania oraz przewidywania swojej własnej nauki. Ścisłej rzecz ujmując, badaczka, podobnie uważa, że osobę uczącą się można uznać za autonomiczną jeśli niezależnie wybiera sobie cele, materiały, metody i zadania. Autonomiczny uczący się sam dokonuje wyboru celów swoich działań, panuje nad organizacją podjętych przez siebie zadań, także stosuje własne kryteria ich oceny.

W perspektywie dokonujących się zmian społecznych i ekonomicznych edukacja pełnić może rolę czynnika przemian bądź bastionu stagnacji. Powszechne są głosy krytykujące współczesną szkołę za hamowanie rozwoju, powstrzymywanie procesów dostosowujących jej kształt do potrzeb rozwijających się społeczeństw. Edukacja akademicka stanowi szczególny

<sup>26</sup> M. Żmudzka, *Autonomia ucznia a rzeczywistość szkolna*, [w:] A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Białystok, 2003, s. 305.

<sup>27</sup> A. Studenska, *Inwentarz...*, s. 14.

element systemu kształcenia. Stawiane jej zadania zawsze stanowiły znamienne perspektywę swoich czasów. W tradycję uniwersytetów wpisane jest kształcenie ludzi świątłych i mądrych, dobrych obywateli. „Studiowanie jest samodzielnym zdobywaniem wiedzy w formach zajęć organizowanych przez uczelnię wyższą. Najstarszą i najwyżej cenioną uczelnią wyższą jest uniwersytet, gdzie grono specjalistów stwarza możliwość wszechstronnego i najlepszego przygotowania nowych pokoleń absolwentów, przyszłych nauczycieli, specjalistów w różnych dziedzinach nauk i zawodach. Najważniejszą formą studiowania stała się samodzielna praca studentów”<sup>28</sup>. Dynamika przemian społecznych dokonujących się w Europie w jednym ze swych wymiarów doprowadziła do europeizacji szkolnictwa wyższego i stworzenia jednolitego w Unii Europejskiej Europejskiego Obszaru szkolnictwa Wyższego. Poza pracami i wdrożeniami dotyczącymi struktury szkolnictwa w poszczególnych krajach a w szczególności możliwym ujednoczeniem struktur szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach procesy europeizacyjne zmierzają do opracowania jednolitych struktur kompetencji absolwentów uczelni na poszczególnych etapach kształcenia. Przyjęto opis kwalifikacji absolwentów trzech cykli kształcenia akademickiego: licencjackiego, magisterskiego oraz doktoranckiego. Oczekiwania wobec absolwentów poszczególnych poziomów kształcenia akademickiego wykraczają poza nabywanie wiedzy i model edukacji adaptacyjnej. W ramach opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji dostosowuje się opis kwalifikacji absolwentów w języku kompetencji, jakie oni uzyskają. Kompetencje absolwentów dotyczą nie tyle zakresu nabytej wiedzy, ale jej rozumienia, charakteru umiejętności jej wykorzystania, kompetencji twórczych, komunikacyjnych, umiejętności uczenia się w perspektywie całościowego rozwoju oraz kompetencji personalnych. Przedmiotem zainteresowania jest jakość przygotowania absolwenta wyrażona językiem jego faktycznie uzyskanych kompetencji. Takie oczekiwania wobec absolwentów powinny być konsekwencją całego ciągu zdarzeń, które powinny doprowadzić do sytuacji, w której student ma stworzone warunki do rozwoju, który będzie rzetelnym wstępem do procesu całościowego, który przebiegać będzie w dalszym jego życiu. Zmiana organizacji pracy uczelni o tyle wydaje się tu istotna, że powinna doprowadzić do zmiany postawy nauczycieli akademickich wobec swojej pracy dydaktycznej. „...nowe czasy wymagają także od pedagogów akademickich troski o edukację wyemancypowaną od ograniczeń, co sprzyjałoby nabywaniu przez studentów samodzieln-

---

<sup>28</sup> J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, Toruń, 2007, s. 7.

ności i innowacyjności w działaniach oraz indywidualnej odpowiedzialności ćwiczebnie, próbnie, aby potem w życiowej aktywności człowiek samorealizować się mógł optymalnie”<sup>29</sup>. Oczekujemy od studentów, że będą aktywnymi, ukierunkowanymi uczestnikami procesu studiowania w miejsce zbyt często spotykanej do tej pory sytuowania studenta w roli przedmiotu oddziaływań edukacyjnych nauczycieli akademickich. Oczekujemy od studentów, że poczują się autorami swojego rozwoju, że stanie się on ich wartością, której podporządkują swoje poczynania. Obligowani działaniami Procesu Bolońskiego podejmujemy wysiłki uczynienia procesu studiowania przedmiotem zainteresowania samych studentów, gdzie oni sami są podmiotami samosterownymi<sup>30</sup>. Zagadnienia te podejmowane są w literaturze wokół zagadnienia samokształcenia studentów<sup>31</sup>, autoedukacji studentów<sup>32</sup>, samowychowania studentów<sup>33</sup> oraz samokierowanego uczenia się studentów<sup>34</sup>. Zagadnieniom namysłu młodzieży nad własnym rozwojem wiele opracowań poświęciła M. Dudzikowa<sup>35</sup>. Pracy studenta nad swym samowychowaniem, samorozwojem i dążeniem do doskonałości wiele opracowań poświęcił A.J. Sowiński<sup>36</sup>. Praca studenta nad sobą według autora rozumiana jako przejaw aktywności własnej obejmującej zespół czynności zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych, które człowiek podejmuje w stosunku do samego siebie z zamiarem udoskonalenia czegoś w sobie lub w swoim zachowaniu, poczynając od wyrobienia sprawności fizycznej, poprzez samodzielne zdobywanie wiedzy aż po kształtowanie charakteru i woli. W wymiarze aksjologicznych wymiarów pracy studenta nad sobą przyjęcie przez studenta orientacji wartościującej a więc zasad i wartości uznawanych w społeczeństwie za godne pożądaniami wyznacza koncepcje i sens własnego życia. Cele pracy nad sobą wynikają z przyjętej orientacji życiowej. Istota pracy nad sobą daje się wyrazić w tym, że skła-

<sup>29</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Fenomenologia studiowania umysłowego a intuicyjnego w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 26–27, Szczecin-Warszawa 2005.

<sup>30</sup> D. Ciechanowska, *Edukacyjny model tworzenia wiedzy a samosterowność uczących się*, „Edukacja Humanistyczna” 2009, nr 2.

<sup>31</sup> J. Półturzycki, *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.

<sup>32</sup> W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.

<sup>33</sup> A.J. Sowiński, *Samowychowanie w szkole wyższej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.

<sup>34</sup> D. Ciechanowska, *Samokierowane uczenie się jako wartość kształcenia akademickiego*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, Toruń 2009.

<sup>35</sup> M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.

<sup>36</sup> A.J. Sowiński, *Cele pracy studenta nad sobą w kontekście orientacji wartościującej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 22, Szczecin–Warszawa 2003.

dają się na nią dwa procesy – samowychowanie i samokształcenie, które to procesy są ze sobą ściśle skorelowane a polegają na przemianach zachodzący w człowieku dotyczących procesu kierowania własnym rozwojem oraz procesu zmian zachodzących w obrębie osobowości. „Student sam organizuje własny proces poznawania wiedzy przewidzianej na wybranym kierunku... jest nie tylko uczniem ale i nauczycielem samego siebie jako organizator procesu przyswajania wiedzy, który wyznacza zadania, sprawdza poziom przyswojenia, wprowadza korekty”<sup>37</sup>. Dla procesu kierowania własnym rozwojem punktem wyjścia jest wzór własnej osoby. Praca nad sobą polega na wzbudzeniu w sobie procesów intelektualnych, motywacyjno-emocjonalnych i wolicjonalnych. Oba współwystępujące procesy prowadzą do indywidualnego rozwoju osoby. Wymienione czynniki i procesy pracy nad sobą zawierają elementy postawy autonomicznej. „Praca nad sobą to kierowany autonomicznie ciąg zabiegów jakie człowiek podejmuje w stosunku do samego siebie ze względu na uświadomiony wzór lub ideał własnej osoby, dzięki którym wzbudzone procesy psychiczne powodują jego rozwój indywidualny”<sup>38</sup>. Pracę nad sobą poprzedzić musi refleksja idealizacyjna. Wpływ środowiska akademickiego, relacja mistrz-uczeń, partnerstwo w procesie konstruowania wiedzy studenta we współpracy z nauczycielem akademickim mogą być istotnym czynnikiem kształtującym wzór osobowy, który student uzna za znaczący w jego orientacji życiowej.

Rozwój człowieka rozpatrywać można z punktu widzenia zadań rozwojowych, jakie w ciągu całego swojego życia jednostka podejmuje zgodnie ze swoimi możliwościami. „Każdy okres życia związany jest z ze specyficznymi doświadczeniami, które wymuszają rozwiązywanie określonych problemów – są to zadania rozwojowe, które można pojmować jako postawy, umiejętności czy wiedzę, które jednostka powinna osiągnąć w danym okresie życia”<sup>39</sup>. Koncepcja periodyzacji życia D. Levinsona zakłada, że życie ludzkie można podzielić na ery czy okresy. Dość płynny podział okresów życia człowieka w swoim najszerszym zakresie okres wczesnej dorosłości wyznacza na lata pomiędzy 17 a 45 rokiem życia. Bardziej szczegółowo D. Levinson okres wkraczania we wczesna dorosłość upatruje w wieku 17–22 lat, natomiast debiut w świecie dorosłych dokonuje się do wieku 28 lat. Te wstępne okresy wczesnej dorosłości są latami studiowania większości studentów studiów dziennych. Są to ludzie młodzi, którzy w fazie wkraczania we wczesną dorosłość sprostać muszą następującym zadaniom

---

<sup>37</sup> J. Pólturzycki, *Jak studiować zaocznie*, Toruń, 2007, s. 7.

<sup>38</sup> A.J Sowiński, *Cele pracy studenta....* s. 58.

<sup>39</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń, 2009, s. 17.



rozwojowym: uniezależnienie się od rodziny, uzyskanie życiowej autonomii i osobowościowej tożsamości, zdobywanie samoświadomości związanej z własną płcią nawiązanie nowych stosunków społecznych. W tym okresie mają miejsce wydarzenia, które wpływają na zadania rozwojowe jak i na obraz samego siebie. Są nimi opuszczenie domu rodzinnego, podjęcie studiów, podjęcie pierwszej pracy zawodowej czy poszukiwanie życiowego partnera. Także na lata studenckie przypada drugi okres wczesnej dorosłości – element fazy nowicjatu w świecie dorosłych jakim jest debiut w świecie dorosłych. Pomiędzy 22 a 28 rokiem życia młody człowiek musi sprostać tak trudnym zadaniom jakim jest traktowanie siebie jako dorosłego, rozwijanie umiejętności współżycia, ułożenie sobie wizji struktury własnego życia, znalezienie mentora w swym życiu. Zadaniem życiowym towarzyszą przełomowe wydarzenia życiowe jak założenie rodziny, podjęcie roli rodzicielskiej czy podjęcie działalności społecznej w środowisku lokalnym<sup>40</sup>. Ostatnio daje się zauważyć silna tendencja do przesuwania górnej granicy młodości, której powodem jest niesamodzielność gospodarza będąca konsekwencją wydłużonego okresu kształcenia<sup>41</sup>. Rozwój intelektualny odbywa się głównie dzięki własnemu zaangażowaniu osoby studiującej, które przejawia się w samodzielnym uczeniu się, które prowadzi do zrozumienia poznawanych treści. Poznawcze funkcjonowanie studentów jest bliskie szczytów możliwości życiowych. Zdolność przyswajania wiedzy, świadomego rozwiązywania problemów, angażowania twórczego myślenia a w szczególności giętkości myślenia w znaczący sposób wzrastają i wpływają na wzrost sprawności intelektualnej. W okresie studiów dokonują się radykalne zmiany w zakresie postaw moralnych, wyborów politycznych oraz wyborów etycznych. W okresie rozwojowym, na który przypada czas studiowania na wybory i postawy studentów wpływają kształtujące się nowe struktury umysłowe oraz wpływ grupy rówieśniczej oraz wpływ wykładowców.

Studiowanie rozumiane jako pogłębione uczenie się stanowi inny rodzaj aktywności niż asymilacja dostarczonej wiedzy. Bycie studentem jest to dalszy rozwój na poziomie wyższym. To uczenie się, które przebiega w sposób odpowiadający wydolności intelektualnej, poziomowi myślenia, oraz charakterowi motywacji osoby dorosłej. Teoria uczenia się dorosłych różni się od pedagogicznych koncepcji uczenia się szkolnego<sup>42</sup>. Bycie stu-

---

<sup>40</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>41</sup> E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003.

<sup>42</sup> *Teoria uczenia się dorosłych: andragogika*, [w:] M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. *Edukacja dorosłych*. Warszawa 2009.

dentem to przede wszystkim rozwój intelektualny, nabywanie wiedzy z wybranej dziedziny nauki oraz zdobywanie kompetencji związanych z zawodem, jaki obrany kierunek zapewnia. Studiowanie polega w dużej części 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. Studiowanie to pełnienie pewnej roli społecznej gdzie normy postępowania, styl bycia, wartości prezentowane przez studiującego wynikają z identyfikowania się przynależnością do społeczności akademickiej<sup>43</sup>. „(...) mamy do czynienia z «przesunięciem» w postrzeganiu studentów jako przedmiotu (socjalizacji, przetwarzania wiedzy, przeobrażeń osobowości itp.) w kierunku ich wyraźnego upodmiotowienia. Częściej być może widoczne jest to jeszcze w teorii, formułowane w postaci postulatów pod adresem środowisk akademickich, rzadziej zaś obserwowane w praktyce funkcjonowania uczelni”<sup>44</sup>. Od przynajmniej dekady zauważa się także potrzebę zmian i dokonujące się przeobrażenia w kształceniu akademickim. Indywidualizowanie programów nauczania, przesunięcie akcentu na metody problemowe w studiowaniu, zwiększenie związku treści studiowanych zagadnień z praktyką zawodową stanowiły cenne inicjatywy nauczycieli, choć nie stanowiły powszechnej normy. Zmieniał się także „przepis” roli studenta. Ponad dziesięć lat temu K. Jaskot pisał o nowych wymaganiach stawianych studentom, które polegały na wzmożonej aktywności poznawczej, wyższym poczuciu podmiotowości i sprawstwa w kreowaniu samego siebie, wyższym poczuciu odpowiedzialności za własną pracę, większym wpływie na przebieg procesów kształcenia m.in. poprzez wybory własne, zwiększonym udziale w korzystaniu ze „sfer wyboru” pojawiających się w organizacji pracy<sup>45</sup>.

Kultywowane na uniwersytetach wartości takie jak prawda, wolność, tolerancja, służba społeczna kreowały etos środowiska akademickiego<sup>46</sup>. Studenci stanowią wybraną grupę społeczną. Pomimo umasowienia edukacji na poziomie wyższym – w wyniku przemian społeczno-gospodarczych – i zauważalnego obniżenia się poziomu studiowania, studenci stanowią grupę, potencjalnie mogącą tworzyć w przyszłości trzon elity społecznej. Już w trakcie studiów dzięki procesom socjalizacyjnym nabywają różnego

---

<sup>43</sup> D. Ciechanowska, *Kultura studiowania*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Proces kształcenia akademickiego studenta*, Szczecin 2009.

<sup>44</sup> E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz 2003, s. 146.

<sup>45</sup> K. Jaskot, *Studenci w zmieniającej się szkole wyższej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 9/10, Szczecin–Warszawa 1997, s. 8.

<sup>46</sup> D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.

rodzaju cechy, które pozwolą im prawidłowo spełniać przyszłe role społeczne. „Świat uniwersytecki kształtuje odpowiednią atmosferę, która pozwala na wymianę myśli i poglądów, dzięki temu studenci poznają odmiennie punkty widzenia, rozumieją je, stają się bardziej tolerancyjni. W tym świecie – obok rozwoju idei, szukania prawdy i stanowienia właściwych pytań – pojawiają się odpowiedzialni obywatele, wyłaniają przywódcy, buduje się poczucie wspólnoty”<sup>47</sup>. Duże nadzieje w perspektywie zalet kształcenia akademickiego pokłada się w wolności akademickiej, w niezależności myślenia, w rodzeniu się „nowego” w fermentie wielości poglądów i doświadczeń.

Autonomia studiujących pozostaje w sferze oczekiwanej postawy i postulowanych zamierzeń edukacyjnych nauczycieli akademickich<sup>48</sup>. Polega na dociekaniu istoty trudności, na poszukiwaniu problemów i postawie badawczej. Studiowanie traktowane jest bardziej jak zadanie niż jako postawa. Studiowanie jako postawa zawiera w sobie gotowość do poszukiwań, ciekawość intelektualną i postawę oczekiwania dogłębnej, profesjonalnej analizy zagadnienia. Stawia to oczekiwane wymagania nauczycielom akademickim. We wspólnym działaniu, jak w modelu uniwersytetu humboldtowskiego nauczyciel akademicki i student mogą pracować nad określonym zagadnieniem, gdzie nauczyciel wspomaga studenta swą wiedzą, doświadczeniem, inspiruje i motywuje młodego człowieka do wysiłku intelektualnego i zaraża go entuzjazmem odkrywania stanowiąc dla niego wzór osobowy. Zaangażowanie się studiującego polega na poszukiwaniu własnych dróg niezależnego wyrażania siebie, wolności wyboru kierowaną własnymi wartościami. Studiowanie jako autonomiczna postawa emancypacyjna jest wyzwaniem, któremu mogą podołać jedynie nieliczni studenci.

## Bibliografia

1. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101105\\_Ramy\\_kwalifikacji\\_dla\\_szk\\_wyzsz\\_165x235\\_int.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101105_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyzsz_165x235_int.pdf).

---

<sup>47</sup> Ibidem, s. 82.

<sup>48</sup> D. Ciechanowska, *Benefits of Student Autonomy and Independent Thought*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Contemporary Education and Its Contexts*, Sosnowiec 2011.

2. Bourdieu P., Passeron J-C., *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, Warszawa 2006.
3. Chirkov V.I., *A cross-cultural analys of autonomy in education. A self-determination theory perspective*, „Theory and Research in Education” 2009, No. 7.
4. Ciechanowska D., *Benefits of Student Autonomy and Independent Thought*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Contemporary Education and Its Contexts*, Sosnowiec 2011.
5. Ciechanowska D., *Edukacyjny model tworzenia wiedzy a samostrowność uczących się*, „Edukacja Humanistyczna” 2009, nr 2.
6. Ciechanowska D., *Kultura studiowania*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Proces kształcenia akademickiego studenta*, Szczecin 2009.
7. Ciechanowska D., *Samokierowane uczenie się jako wartość kształcenia akademickiego*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, Toruń 2009.
8. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
9. Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.
10. Duraj-Nowakowa K., *Fenomenologia studiowania umysłowego a intuicyjnego w szkole wyższej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej* nr 26–27, Szczecin–Warszawa 2005,
11. Gadacz T., *O umiejętności życia*, Kraków 2003.
12. Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.
13. Jaskot K., *Studenci w zmieniającej się szkole wyższej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej* nr 9/10, Szczecin–Warszawa 1997.
14. Jezierska B., *Autonomia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom I A-E, Warszawa 2003.
15. Koziński J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.
16. Kubiak-Szyborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003.
17. Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.
18. Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
19. MacDougall M., *Ten Tips for Promoting Autonomus Learning and Effective Engagement in the Teaching of Statistic to Undergraduate*

- Medical Students Involved in Short-Term Research Projects*, „Journal of Applied Quantitative Methods” Fall 2008, Vol. 3, No. 3.
20. Makowski P., *Autonomia w etyce I. Kanta* (próba interpretacji historycznej) niepublikowana praca magisterska.
  21. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń 2009.
  22. May R., *Odwaga tworzenia*, Poznań, 1994.
  23. Ng S.F., Confessore G.J., *The Relationship of Multiple Learning Styles to Levels of Learner Autonomy*, „International Journal of Self-Directed Learning” Spring 2010, Vol. 7, No. 1.
  24. Pólturzycki J., *Jak studiować zaocznie*, Toruń, 2007.
  25. Pólturzycki J., *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.
  26. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna, Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodologiczne*, Warszawa 2001.
  27. Sowiński A.J., *Cele pracy studenta nad sobą w kontekście orientacji wartościującej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej* nr 22, Szczecin–Warszawa 2003.
  28. Sowiński A.J., *Samowychowanie w szkole wyższej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.
  29. Studenska A., *Inwentarz Autonomii Uczenia się (IAU)*, Warszawa 2009.
  30. Thanasoulas D., *What is Learner Autonomy and How Can it Be Forced?*, „The Internet TESL Journal” November 2000, Vol. VI, No. 11.
  31. Wondimu A., Bruinsma M., *A structural Model of Self-concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in Cross-cultural Perspective*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology” 2006, No. 10, Vol. 4(3).
  32. Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.
  33. Żmudzka M., *Autonomia ucznia a rzeczywistość szkolna*, [w:] A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Białystok, 2003.