

Pedagogika
Szkoły
Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2011

(Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis)

SZCZECIN 2011

Rada Naukowa

Teresa Bauman, Maria Czerepaniak-Walczak, Barbara Kromolicka,
Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Malewski,
Urszula Ostrowska, Maria Wójcicka

Redakcja

Anna Murawska (redaktor naczelna), Ilona Kość (sekretarz), Maksymilian Chutorański,
Przemysław Dudek, Paula Wiażewicz-Wójtowicz

Redaktor Wydawnictwa

Elżbieta Blicharska

Korektor

Małgorzata Szczęsna

Skład komputerowy

Ewa Radzikowska-Król

Projekt okładki

Paweł Koziół

Adres Redakcji

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17
tel. 91 444 3762, 91 444 3747
e-mail: redakcja.psw@wp.pl

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011

ISSN 2083-4381

(Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis ISSN 1641-7941)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 7,0. Ark. druk. 9,5. Format B5.

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	9
-------------------	---

STUDIA I ROZPRAWY

WŁODZIMIERZ KRYSIAK, <i>Profesor Kazimierz Jaskot – uczony, organizator, społecznik</i>	17
KAZIMIERZ KOZŁOWSKI, <i>Kazimierz Jaskot i jego czas historyczny w procesie tworzenia Uniwersytetu Szczecińskiego</i>	23
WŁODZIMIERZ STĘPIŃSKI, <i>Droga do Uniwersytetu Szczecińskiego na łamach „Rzeczpospolitej” w latach 1984–1985. Uwagi do mariażu polityki, racji stanu i nauki w późnej Polsce Ludowej</i>	39
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK, <i>Uniwersytet: miejsce edukacji całozyciowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna</i>	69
KAZIMIERZ WENTA, <i>Akademia jako źródło wiedzy oraz przestrzeń kształcenia i wychowania</i>	91
WALDEMAR TARCYŃSKI, <i>Ekonomiczny wymiar pedagogiki</i>	111

RECENZJE

LUCYNA DZIACZKOWSKA: Anna Murawska, Ilona Kość (red.), <i>Edukacja akademicka wobec prawdy</i> , Szczecin 2010, ss. 276	117
JOANNA NAWÓJ-POŁOCZAŃSKA: Maria Dudzikowa, Renata Wawrzyniak-Beszterda (red.), <i>Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne</i> , Kraków 2010, t. 1, ss. 490	129

TERESA SIUDYŁO: Lidia Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Toruń 2010, ss. 232 135

INFORMACJE

TERESA ANDRZEJEWSKA, SYLWIA GWARDYS-SZCZĘSNA, *Pedagogika szkoły wyższej wobec tradycji i współczesności. Jubileuszowy XX Zjazd Naukowy Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej Międzyzdroje, 30–31.05.2011* 145

CONTENTS

From Editors	9
--------------------	---

STUDIES AND DISCOURSES

WŁODZIMIERZ KRYSIAK, <i>Professor Kazimierz Jaskot – scholar, organizer, social activist</i>	17
KAZIMIERZ KOZŁOWSKI, <i>Kazimierz Jaskot and his historical times in the process of creating the University of Szczecin</i>	23
WŁODZIMIERZ STEPIŃSKI, <i>Road to the University of Szczecin on the pages “Rzeczpospolita” in the years 1984–1985. Notes on the marriage of politics and science in the late People’s Republic of Poland</i> 39	
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK, <i>University: a place of lifelong learning or salon of professor Higgins? Pedagogical view</i>	69
KAZIMIERZ WENTA, <i>The academy as source of knowledge as well as an educational and behavioral space</i>	91
WALDEMAR TARCZYŃSKI, <i>Economic dimension of pedagogy</i>	111

REVIEWS

LUCYNA DZIACZKOWSKA, Anna Murawska, Ilona Kość (eds.), <i>Edukacja akademicka wobec prawdy</i> [Academic education in consideration of truth], Szczecin 2010, pp. 276	117
---	-----

-
- JOANNA NAWÓJ-POŁOCZAŃSKA, Maria Dudzikowa, Renata Wawrzyniak-Beszterda (eds.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne* [The school experience of the first year of education reform. Theoretical and empirical study], Kraków 2010, vol. 1, pp. 490 129
- TERESA SIUDYŁO, Lidia Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki* [Towards responsibility in studying pedagogy], Toruń 2010, pp. 232 135

INFORMATION

- TERESA ANDRZEJEWSKA, SYLWIA GWARDYS-SZCZĘSNA, Pedagogy of Higher Education Towards Tradition and Modernity. The XX Jubilee Scientific Congress of National Seminar of Higher Education, Międzyzdroje, 30–31.05.2011 145

OD REDAKCJI

Przekazujemy do rąk Czytelników pierwszy numer „Pedagogiki Szkoły Wyższej”. Stwierdzenie, że jest to numer pierwszy, może być przez wiele osób przyjęte z zaskoczeniem i ze zdumieniem. Faktem jest bowiem, że od 1995 roku do chwili obecnej w Uniwersytecie Szczecińskim była wydawana cykliczna publikacja pod tym samym tytułem. Dotychczas ukazały się trzydzieści dwa tomy. Zawierają one teksty, które relacjonują efekty aktywności badawczej i rozwiązań praktycznych podejmowanych w ramach Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Główną formą działalności Seminarium były bowiem coroczne zjazdy gromadzące pracowników naukowych uczelni wszystkich typów, zainteresowanych pedagogicznymi aspektami funkcjonowania szkół wyższych¹. Twórcą i wieloletnim kierownikiem seminarium był Kazimierz Jaskot². Zostało ono powołane w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego w 1993 roku, u progu zmian politycznych, społecznych i ekonomicznych, jakie od początku lat 90. ubiegłego wieku zaczęły dokonywać się w naszym kraju, oraz procesów integracyjnych w Europie, w tym również w zakresie kształcenia na poziomie wyższym. W corocznych zjazdach uczestniczyli badacze, których łączy troska o jakość akademickiej edukacji, zarówno w wymiarze refleksji, jak i pedagogicznej praktyki. Wyrazem tej troski są próby opisywania, analizowania, wyjaśniania, rozumienia, oceniania, modyfikowania i projektowania praktyki akademickiej. Próby te, zrelacjonowane we wspomnianych publikacjach, podejmowane były, trzeba to jasno powiedzieć, z różnym skutkiem. Trudno jest

¹ W bieżącym roku organizowany jest już XX, jubileuszowy zjazd. Informacja na ten temat zamieszczona jest na końcu niniejszego tomu.

² Nagła śmierć Kazimierza Jaskota w 2005 r. nie przerwała aktywności seminarium. Kolejne zjazdy odbywały się pod kierunkiem Andrzeja Sowińskiego.

bowiem badać rzeczywistość, której jesteśmy podmiotami. Łatwo wówczas wpaść w pułapkę powierzchowności analiz, pozorów zaangażowania i zmiany, ślepoty wobec własnych praktyk oraz w samozadowolenie, zapominając, że pedagogika, w tym również pedagogika szkoły wyższej:

może i powinna być formą społecznego i kulturowego krytycyzmu. (...) Tylko pedagogika bowiem jest zarazem wiedzą (lub korzystaniem z wiedzy), mądrością rozumienia życia i rozjaśniania jego perspektyw, wrażliwością na potrzeby rozwojowe ludzi w imię rozwoju ich ku wartościowości i upelnomocnieniu, a zarazem jest budowaniem kompetencji do działań na rzecz rozwoju³.

Nawiązując do tradycji i doświadczeń seminarium, świadomi pułapek, proponujemy Czytelnikom i Autorom półrocznik o ogólnopolskim zasięgu. Naszą intencją jest stworzenie ogólnokrajowego forum debaty nad problemami uczelni wyższych jako instytucji edukacyjnych, z myślą, aby w przyszłości zaprosić do dyskusji również badaczy z innych krajów.

Wobec tempa i skali zmian, jakie współcześnie dokonują się w akademii i jej otoczeniu, debata taka wydaje się być sprawą szczególnie pilną. Zmian tych nie należy kojarzyć wyłącznie z nowymi regulacjami prawnymi czy koniecznością wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Z jednej strony nowe rozwiązania prawno-organizacyjne nie są aż tak rewolucyjne, jak próbuje się je przedstawiać. Z drugiej strony, zmiany kulturowe, społeczne i ekonomiczne będące kontekstem, tłem i treścią życia akademii wydają się być dużo bardziej radykalne, a do tego od dłuższego już czasu wpływają na kształt edukacji akademickiej. Coraz bardziej oddalają ją od ugruntowanych w tradycji wartości decydujących o akademickości uczelni⁴. Pole tych wartości precyzyjnie ujmuje Jerzy Brzeziński,

³ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 28–29.

⁴ Por. J. Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1993; J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 23–47; J. Brzeziński, *Trwałe*

opisując je w ośmiu dwubiegunowych wymiarach⁵. Dziś ten obraz wartości akademickich coraz bardziej się komplikuje. Logika rynku i konsumpcjonizmu bezpardonowo wkracza we wszystkie obszary życia, w tym również w obszar edukacji akademickiej. Radykalnie wzrosły aspiracje edukacyjne, które jednak nazbyt często rozmiągają się z możliwościami ich podmiotów. W salach wykładowych, po obu stronach katedr, pojawiły się wzory zachowań, wyobrażenia o rzeczywistości i oczekiwania ukształtowane nie przez kulturowo naznaczony kanon lektur, lecz przez tanie, kolorowe pisma i seriale telewizyjne. Zmianie uległ status wiedzy w kierunku legitymizowania tego, co doraźnie użyteczne oraz przystępne. Prawda została zdekonstruowana, a wiedza uwikłana w alianse z władzą. Akademickie wartości wymagają zatem ponownego zdefiniowania ich sensu, a nawet nieustannego redefiniowania.

Szczególnej wagi nabiera więc debata nad tym, jak nie zaprzepaścić tradycji, nie zagubić tego, co w niej faktycznie zdolne jest poruszyć człowieka. Jak też nie ugrzęznąć w tradycji, która bez poddawania reinterpretacji i odnawianiu znaczeń stanie się pusta, niezdolna do jakiegokolwiek oddziaływania na rzeczywistość? Jak dobrze wykorzystać potencjał kulturowy kadry akademickiej i studentów przy równoczesnym blokowaniu zjawisk degradujących rangę kulturowego oddziaływania uczelni i przyszłej elitarności?⁶

Ten pierwszy numer „Pedagogiki Szkoły Wyższej” jest specyficzny. Składają się nań głównie teksty, wygłoszone podczas sesji naukowej na temat *Uniwersytet – między poszukiwaniem wartości a grą polityczną i ekonomiczną*, która 24 stycznia 2011 roku odbyła się w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Była ona połączona z otwarciem sali imienia profesora Kazimierza Jaskota,

wartości uniwersytetu, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2, s. 203–218; S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997; W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

⁵ J. Brzeziński, op.cit., s. 23–47.

⁶ L. Witkowski, *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 271–272.

pierwszego rektora Uniwersytetu Szczecińskiego. Czytelnik znajdzie tu prezentację sylwetki Kazimierza Jaskota, człowieka, który z powodzeniem łączył w sobie pasję badacza, sprawność organizatora i wrażliwość społecznika (artykuł Włodzimierza Krysiaka). Pozna złożone i niejednoznaczne, lokalne i ogólnopolskie, historyczne i polityczne konteksty erygowania Uniwersytetu Szczecińskiego (artykuły Kazimierza Kozłowskiego i Włodzimierza Stępińskiego). Będzie miał również okazję do współmyślenia o teraźniejszości i przyszłości edukacji akademickiej z uczniami i współpracownikami Kazimierza Jaskota (artykuły Marii Czerepaniak-Walczak i Kazimierza Wenty). Dział *Studia i Rozprawy*, w którym te opracowania są zamieszczone, zamyka tekst obecnego rektora Uniwersytetu Szczecińskiego, Waldemara Tarczyńskiego, ekonomisty i znawcy rynków kapitałowych, który podjął się niełatwego zadania przedstawienia wzajemnych związków pedagogiki i ekonomii.

Taka zawartość pierwszego numeru pisma jest znakiem uznania rangi tradycji, zarówno jako puli zasobów, z których można korzystać, podejmując działania w teraźniejszości i konstruując przyszłość, jak i zbioru symboli budujących tożsamość indywidualną i grupową. Tradycja jednak, jak wiele innych zjawisk, naznaczona jest ambiwalencją. Może być dysfunkcyjna, prowadząc do petryfikacji istniejącego stanu rzeczy, do stagnacji i inercji. Tego chcielibyśmy uniknąć. Zachęcamy zatem do krytycznego ruchu umysłowego, który będzie wykraczać ponad to, co Hans-Georg Gadamer nazywał „pragmatyczną mądrością”⁷, wyrażającą się przyzwyczajeniem i dopasowaniem do całości zinstytucjonalizowanych form istnienia, również istnienia akademickiego. Dla relacjonowania efektów tego ruchu udostępniamy łamy pisma. Liczymy na to, że w ten sposób Autorzy i Redaktorzy będą mieli swój udział w tym, aby życie w akademii nie ograniczało się wyłącznie do troski o nabór studentów, punkty, dotacje i projekty, ale by było „życiem

⁷ H.-G. Gadamer, *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro*, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 254.

w ideach”⁸, byśmy nie przechodzili na emerytury epistemologiczne i nie zamykali księgi uczenia się⁹.

⁸ Określenie Wilhelma Humboldta.

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całonocnej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna* (w niniejszym tomie).

STUDIA I ROZPRAWY

Włodzimierz Krysiak

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

Profesor Kazimierz Jaskot – uczony, organizator, społecznik

Niezmiernie zaszczytnym, ale także trudnym zadaniem, ze względu na potrzebę zachowania obiektywizmu, jest przybliżenie sylwetki, analiza dorobku naukowego i osiągnięć Kazimierza Jaskota, człowieka, który dla wielu z nas był osobą znaczącą, szanowaną i bliską. Człowieka, którego już od pięciu lat z nami nie ma, a którego obecność nadal odczuwamy.

To On wskazywał nam co ważne w sposobie uprawiania nauki, inspirował do stawiania trafnych pytań badawczych, egzekwował poprawność i rzetelność warsztatu badawczego. Swoją postawą uczył poszanowania własnej godności i szacunku dla odmienności innych, uczył życzliwości, a jednocześnie dawał poczucie oparcia.

Profesor Kazimierz Jaskot urodził się 22 stycznia 1936 roku na Zamajszczyźnie. Doświadczenia z dzieciństwa naznaczonego tragizmem wojny i trudy lat powojennych zapewne wywarły niemały wpływ na jego postawę, późniejsze wybory życiowe i system wartości Profesora.

Kierunek swojemu życiu nadał tuż po osiągnięciu pełnoletniości, podejmując w 1954 roku pracę w Komendzie Chorągwi ZHP w Szczecinie na stanowisku kierownika Wydziału, a nieco później rozpoczynając studia na kierunku pedagogicznym, które ukończył obroną pracy magisterskiej w 1965 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Obrany przez Profesora kierunek działań wyznaczył całościową edukację, rozwój zawodowy, pragnienie poznania prawdy naukowej, potrzebę jej czynnego doświadczania oraz moralną powinność służenia w życiu zbiorowym wspólnemu dobru. Tym wyborom Profesor pozostał wierny, a wymiar czasu, jakim dysponował, maksymalnie wykorzystał na poznanie, nakreślanie celów życiowych i konsekwentne ich urzeczywistnianie.

Po obronie pracy magisterskiej podjął pracę jako wykładowca w Studium Nauczycielskim nr 2 w Szczecinie. W 1969 roku Studium przekształciło się w Wyższą Szkołę Nauczycielską. W 1970 roku Profesor uzyskał tytuł doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i został awansowany na stanowisko adiunkta WSN w Szczecinie.

Wyższa Szkoła Nauczycielska w niedługim czasie przekształciła się w Wyższą Szkołę Pedagogiczną i uzyskała status wyższej uczelni. Doktor Kazimierz Jaskot w wieku 37 lat został jej prorektorem do spraw dydaktyczno-wychowawczych i pełnił tę funkcję przez jedną kadencję. W strukturach WSP kierował Zakładem Teorii Wychowania. W 1979 roku habilitował się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z problematyki wychowania w szkole wyższej.

Kiedy w 1982 roku został powołany do objęcia stanowiska rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej, z wrodzonym sobie entuzjazmem, determinacją i konsekwencją przystąpił do realizacji własnej wizji rozwoju uczelni humanistycznej i szkolnictwa wyższego na Pomorzu Zachodnim oraz Szczecina jako ośrodka uniwersyteckiego. Powstanie Uniwersytetu Szczecińskiego w 1985 roku było zwieńczeniem jego zabiegów, a Profesor został pierwszym rektorem tej uczelni. Urzeczywistnił ideę, która od 40 lat pobudzała szczecińskie środowisko naukowe i wiele światłych umysłów w regionie, a której to – pomimo podejmowanych starań – nie udało się wcześniej zrealizować.

Mając do przewyciężenia sprzeciw władz centralnych, w tym resortu nauki i części środowisk akademickich w kraju, w atmosferze napiętej sytuacji politycznej w państwie (strajki, protesty) potrafił znaleźć i skupić wokół realizacji idei uniwersyteckiej sojuszników, głównie w Szczecińskim Towarzystwie Naukowym, mediach, władzach i innych instytucjach środowiska lokalnego. Idei należało nadać realny kształt, podjąć trud wykonania ogromu zadań, by zorganizować uczelnię. Mógł się podjąć tego trudu ten, kto nie tylko doskonale rozumiał sens i konieczność realizacji idei, ale miał także nadzwyczajne kompetencje, entuzjazm i determinację. I doprowadził Profesor swoje dzieło do końca, i w terminie. Był niewątpliwym twórcą historycznego wydarzenia, nie do przecenienia dla cywilizacyjnego rozwoju Pomorza Zachodniego i samego Szczecina.

Profesor Kazimierz Jaskot jako nauczyciel akademicki i uczyony stawiał samemu sobie najwyższe wymagania, by móc szeroką i ugruntowaną wiedzą, rzetelnością naukową i umiejętnościami najlepiej służyć młodzieży akademickiej i adeptom nauki w myśl zasady: aby innych doskonalić, trzeba samemu być doskonałym.

We wczesnym etapie pracy naukowej zainteresowania badawcze Profesora związane były z teorią ruchu młodzieżowego. Przedmiotem dociekań badawczych natomiast uczynił procesy osobotwórcze zachodzące w zespołach organizacyjnych, zwłaszcza w bliskiej mu organizacji ZHP, z którą sympatyzował oraz zawsze wspierał wiedzą i doświadczeniem.

Szczególnym obszarem dociekań i aktywności naukowej Kazimierza Jaskota była problematyka wychowania w szkole wyższej. Profesor zapoczątkował, a był wtedy jednym z niewielu, naukowe myślenie o wychowaniu w szkole wyższej, wyznaczając jego kierunek i kładąc nacisk na wyzwalenie procesów personalizacyjnych. Z tej problematyki uzyskał habilitację i tej problematyce poświęcił unikatową w polskim piśmiennictwie naukowym książkę *Wychowanie w szkole wyższej*. Był jednym z prekursorów i twórców pedagogiki szkoły wyższej, wyznaczając nowy sposób spojrzenia na szkolnictwo wyższe.

Wyniki swoich poszukiwań badawczych i swoje naukowe poglądy opublikował w ośmiu autorskich książkach. Warto przytoczyć niektóre tytuły: *Aktywność społeczna studentów* (1978), *Wychowanie w szkole wyższej* (1984), *Uniwersytet Szczeciński od inicjatywy do inauguracji* (1992), *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich* (1994), *Indywidualny rozwój studenta w toku studiów* (1998). Był współautorem i redaktorem trzech książek, opublikował ponad 150 artykułów naukowych. Profesor wypromował ponad czterystu magistrów pedagogiki, a pod jego kierunkiem powstało 12 prac doktorskich.

Profesor cieszył się szacunkiem i uznaniem nie tylko w środowisku naukowym, co znalazło wyraz w licznych wyróżnieniach i zaszczytach, którymi został uhonorowany, między innymi Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, dwukrotnie Złotą Odznaką „Gryf Pomorski”, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, tytułem „Zasłużony Nauczyciel”, dwukrotnie Złotym Krzyżem Zasługi dla ZHP, pięcioma nagrodami Ministra Szkolnictwa Wyższego, w tym trzema nagrodami pierwszego stopnia.

W uznaniu całokształtu dorobku naukowego w 1996 roku Kazimierz Jaskot został mianowany przez ministra edukacji narodowej na stanowisko profesora zwyczajnego.

Profesor Kazimierz Jaskot miał głęboką wiedzę merytoryczną oraz potrafił przewidywać i projektować przyszłość.

Imponuje dorobek organizatorski Profesora. Dzięki niemu w wielu środowiskach akademickich w kraju zaistniało i zaczęło żyć, niejako własnym życiem, seminarium naukowe *Pedagogika Szkoły Wyższej*, które w krótkim czasie stało się samodzielną instytucją, dobrze służącą działalności naukowo-badawczej i wymianie poglądów dotyczących kształcenia i wychowania na poziomie szkół wyższych. Profesor był organizatorem i wieloletnim kierownikiem tego seminarium (w latach 1985–2005).

Zorganizował i kierował szczecińskim oddziałem Instytutu Badań Problemów Młodości. Zaangażował się w organizację wyższego szkolnictwa niepublicznego w Szczecinie, powołując do życia Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, którym kierował w latach 1996–1998. Zorganizował także Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP, w której przez 3 lata pełnił funkcję rektora. Jednak najbardziej znaczącym i doniosłym sukcesem organizatorskim Kazimierza Jaskota, o nieprzemijającej wartości, jest utworzenie pierwszego uniwersytetu na Pomorzu Zachodnim.

Profesor Kazimierz Jaskot był przykładem człowieka, dla którego moralną powinnością była gotowość do dzielenia się własnym czasem, wiedzą i doświadczeniem z tymi, którzy tego potrzebują, służenia innym, pomnażania dobra oraz kształtowania lepszej rzeczywistości.

Sfera działalności dydaktycznej, naukowej, organizatorskiej, jak i uczestnictwo Profesora w innych obszarach życia zdeterminowane były potrzebą bycia społecznie użytecznym. Kazimierz Jaskot był pod wieloma względami człowiekiem wyjątkowym. Swoboda zachowań, poczucie humoru koegzystowały bezkolizyjnie z racjonalizmem i efektywnością podejmowanych działań.

Nazwanie w Instytucie Pedagogiki sali imieniem profesora Kazimierza Jaskota ma na celu zachowanie pamięci o człowieku o niepodważalnych walorach naukowych i moralnych, którego zbyt szybko pośród nas zabrakło.

Professor Kazimierz Jaskot – scholar, organizer, social activist

The article describes the characteristics of the biography of Professor Kazimierz Jaskot. He is presented as a scholar, an organizer and a social activist.

In the area of scientific activity some of the most significant pieces of work are presented. The article also features the characteristic of Kazimierz Jaskot as an academic teacher.

In the area of social activity the commitment of Professor towards the youth organizations, the Polish Scouting Association, is highlighted. What is mentioned also is his contribution to the Szczecin branch of Research Institute of Problems of Youth.

Discussing organizational skills of Kazimierz Jaskot the focus is on his persistent and effective actions that contributed to the creation of the University of Szczecin and the same determination and organizational abilities that have resulted in the Higher School of Humanities in Szczecin.

Translated by Przemysław Dudek

Kazimierz Kozłowski*

Instytut Politologii i Europeistyki, Uniwersytet Szczeciński

Kazimierz Jaskot i jego czas historyczny w procesie tworzenia Uniwersytetu Szczecińskiego

Bardzo ciekawy i zobowiązujący dla uczestników tej sesji jest, jak sądzę, jej tytuł – „Uniwersytet – między poszukiwaniem wartości a grą polityczną i ekonomiczną”. Otrzymałem trudne zadanie, mam bowiem przedstawić karierę zawodową pierwszego rektora Uniwersytetu Szczecińskiego na tle procesów społecznych zachodzących w Polsce Ludowej, ze szczególnym uwzględnieniem lat 1982–1989, kiedy Kazimierz Jaskot był rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej, współorganizatorem Uniwersytetu Szczecińskiego i od roku akademickiego 1985/1986 pierwszym rektorem uczelni. Działał więc w konkretnych uwarunkowaniach i warto postawić pytanie, czy wykorzystał w interesie nauki i szkolnictwa wyższego swoją pozycję w kręgu ówczesnych decydentów politycznych i administracyjnych.

Minęły już dwadzieścia dwa lata od momentu, gdy profesor Jaskot powiedział na nadzwyczajnym, zgola dramatycznym, posiedzeniu Senatu 27 października 1989 roku, że w zaistniałej sytuacji

uznam za stosowne złożyć rezygnację z funkcji Rektora, ponieważ nie widzę możliwości jej pełnienia. Dla dobra uczelni i uspokojenia atmosfery krok ten powinien być czynnikiem wygaszającym konflikty. (...) O podjętej decyzji poinformuję ministra edukacji narodowej¹.

* Prof. dr hab. Kazimierz Kozłowski jest kierownikiem Zakładu Historii Społecznej i Badań Regionalnych w Instytucie Politologii i Europeistyki Uniwersytetu Szczecińskiego. W latach 1975–2007 był dyrektorem Archiwum Państwowego w Szczecinie i wówczas, funkcjonując w środowisku naukowym Szczecina, znał postaci, których dotyczy ten referat.

¹ Protokół posiedzenia Senatu US w zbiorach Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego.

Ministrem edukacji w tym czasie był wybitny mediewista, profesor Henryk Samsonowicz, w latach 1978–1982 prezes Polskiego Towarzystwa Historycznego, a w latach 1980–1982 rektor („solidarnościowy”) Uniwersytetu Warszawskiego (były członek PZPR). Minister Samsonowicz przyjął rezygnację Kazimierza Jaskota, podziękował mu za pracę na rzecz uniwersytetu i zaakceptował wybór profesora Tadeusza Wierzbickiego na nowego rektora szczecińskiej uczelni. Tadeusz Wierzbicki w wydanej niedawno monografii Uniwersytetu Szczecińskiego, po przedstawieniu zasług swojego poprzednika, odpowiedział na pytanie:

Dlaczego pod koniec października 1989 r., po czterech latach rządów (a rok przed końcem swej drugiej kadencji), rektor Jaskot poczuł się skłoniony do rezygnacji z pełnienia tej funkcji? (...) W moim przekonaniu przyczyną tego [złożenia rezygnacji przez rektora Jaskota – przyp. K.K.] było obciążenie szczecińskiego uniwersytetu grzechem pierworodnym w postaci **podwójnej misji** (lub dwóch misji o nieokreślonym priorytecie). Bezpośrednio zaś do rezygnacji skłoniły rektora Jaskota i kierowaną przez niego ekipę działania uniwersyteckiej „Solidarności” oraz uczelnianego Komitetu Obywatelskiego, powstałego wczesną wiosną tegoż roku na fali ogólnokrajowego przełomu ku Polsce demokratycznej i sprawiedliwej².

Tuż po wyborze na stanowisko rektora Uniwersytetu Szczecińskiego, 23 listopada 1989 roku, profesor Wierzbicki mówił między innymi:

Mój generalny program działania będzie zgodny z sugestiami programowymi uczelnianego Komitetu Obywatelskiego. Uniwersytet Szczeciński nie powinien być uniwersytetem czerwonym ani białym³, ale musi być uniwersytetem dobrym. Bez względu na różne opinie

² T. Wierzbicki, *Kadencja rektora Kazimierza Jaskota 1985–1989*, [w:] *Uniwersytet Szczeciński na przełomie wieków i czasów. 1985–2010*, W. Stępiński, W. Tarczyński (red.), Szczecin 2010.

³ O „czerwonym” uniwersytecie wspomina w swoim bardzo obszernym wywiadzie prof. Ludwik Janiszewski, który krytycznie, ogólnie rzecz biorąc, ocenia ideowe zaangażowanie kadry tworzącej US oraz przypomina, iż był zwolennikiem, aby uniwersytet, ze względu na braki kadrowe, powołać znacznie później niż w 1985 r. *Autobiografia (wywiad narracyjny)*, [w:] *Historia socjologii polskiej w autobiografiach (Historia nauki polskiej w autobiografiach)*, T. Rzepa (red.), Szczecin 1997, t. IV.

krażące o naszej Uczelni, chciałbym złożyć dotychczasowym władzom podziękowanie za to, co dobrego zrobiły dla US. Dzieło pierwszego rektora i twórcy uniwersytetu, prof. Jaskota wejdzie na pewno do historii Szczecina⁴.

Po wystąpieniu nowego rektora głos zabrał historyk, dyrektor Instytutu Historii, a wcześniej pierwszy rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, profesor Henryk Lesiński:

Składam gratulacje prof. Tadeuszowi Wierzbickiemu. Chciałbym w imieniu własnym i większości członków Senatu podziękować Panu Rektorowi Kazimierzowi Jaskotowi i Prorektorom za ich wysiłki i pracę na rzecz Uczelni. Wiemy, ile trzeba było włożyć trudu w dzieło powstania Uniwersytetu. (...) Stworzone zostały podstawy do dalszego rozwoju uczelni⁵.

Przywołałem wypowiedź profesora Lesińskiego nie tylko dlatego, że w okresie gorącej politycznie jesieni 1989 roku jako dyrektor Instytutu Historii Uniwersytetu Szczecińskiego bronił honoru zawodowego i osobistego rektora Jaskota i ustępującego kierownictwa oraz podkreślał znaczenie pierwszych czterech lat funkcjonowania uniwersytetu dla życia naukowego Szczecina. Czynię to także z tego powodu, że starszy od Kazimierza Jaskota o sześć lat Henryk Lesiński w Polsce Ludowej przeszedł długą i ciekawą drogę nie tylko naukową, ale również jako organizator WSP i lider środowiska szczecińskich historyków oraz archiwistów.

Należy także przypomnieć, że w 2010 roku staraniem profesorów Radosława Gazińskiego i Włodzimierza Stępińskiego odbyła się konferencja naukowa „Ziemiom odzyskanym umysł i serce. Henryk Lesiński. Uczzonego życie i dzieło”, której plonem jest publikacja zawierająca 12 referatów i dwie informacje. Włodzimierz Stępiński i Radosław Gaziński w jej wstępie napisali między innymi:

Chcemy tą książką przekazać pewną prawdę o czasach Polski Ludowej, stanowiących wciąż przedmiot sporów dzielących społeczeństwo.

⁴ Protokół dotyczący wyboru rektora z 23 listopada 1989 r., w zbiorach Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego.

⁵ Ibidem.

Prawdę tę kierujemy do pokoleń naszych uczniów, dla których uczeni „rocznika 1920” to generacja naukowych dziadków i pradiadków, do generacji, dla której nawet Polska Ludowa [chodzi o lata 1944–1989 – przyp. K.K.] jest dość mglistym wspomnieniem dzieciństwa lub wczesnej młodości. Umyka wtedy legitymacja do formułowania wobec Mistrzów „cechu” potępieńczych ocen czy szufladkowania ich określonej kategorii patriotyzmu i polskości⁶.

Mówiąc o motywach udziału starszych wiekiem naukowców w „budownictwie socjalistycznym”, cytowani historycy dodają:

Motywy tego zaangażowania były złożone. Należy do nich najpewniej akceptacja pewnej wizji sprawiedliwości społecznej, geopolitycznej bezalternatywności wobec sojuszu PRL z ZSRR, admiracja polityki niemieckiej PZPR, dalej satysfakcja z przejścia przez Polskę ziem nad Odrą i Nysą Łużycką, wreszcie perspektywa społecznego i środowiskowego awansu⁷.

Chciałoby się cytować dalej te rozważania, ale sądzę, że wystarczy ten fragment, aby zrozumieć intencje autorów. Podzielając tę konstatację, chcę przypomnieć nieco inny, wyrastający z tego podłoża społeczno-politycznego, ale i w wielu obszarach podobny życiorys młodszego kolegi rektora Henryka Lesińskiego, czyli profesora Jaskota. Urodził się 22 stycznia 1936 roku w rodzinie chłopskiej w województwie lubelskim. Szkołę podstawową ukończył w 1950 roku, a w roku 1954 – Liceum Pedagogiczne w Stargardzie Szczecińskim (gdzie zamieszkał ze względów rodzinnych). W szkole średniej wstąpił lub został zapisany do ZMP. W organizacji tej podjął też pracę zawodową jako instruktor Zarządu Wojewódzkiego ZMP w Szczecinie, od 1955 roku był członkiem PZPR. Po odbyciu służby wojskowej w latach 1956–1958 został zatrudniony w Komendzie Chorągwi ZHP w Szczecinie (z harcerstwem związany był od dzieciństwa). Pracując tam, studiował początkowo na Uniwersytecie Warszawskim, następnie w Zaocznym Studium Pedagogiki UAM w Poznaniu, a w 1965 roku został magistrem pedagogiki. Jeszcze przed ukończeniem studiów rozpo-

⁶ R. Gaziński, W. Stępiński, *Wstęp*, [w:] *Ziemiom odzyskanym umysł i serce. Henryk Lesiński. Uczonego życie i dzieło*, R. Gaziński, W. Stępiński (red.), Szczecin 2010, s. 6.

⁷ Ibidem.

czął pracę w Studium Nauczycielskim nr 2 w Szczecinie jako nauczyciel, a później starszy wykładowca (do 1973 r.). W 1970 roku uzyskał tytuł doktora na podstawie pracy *Społeczno-wychowawcze funkcje szkół przysposobienia rolniczego*, a stopień doktora habilitowanego w 1979 roku nadała mu Rada Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu na podstawie rozprawy *Aktywność społeczna studentów*. Po utworzeniu WSP powołano go w 1973 roku na stanowisko docenta kontraktowego, a w latach 1973–1976 był prorektorem tej uczelni do spraw dydaktyczno-wychowawczych (zastępcą docenta Lesińskiego). Po habilitacji, jako docent etatowy, kierował zorganizowanym wcześniej Zakładem Teorii Wychowania. Tak przedstawiała się droga zawodowa Kazimierza Jaskota do czasu uzyskania najwyższego urzędu w WSP i Uniwersytecie Szczecińskim.

Tematem tego artykułu jest czas historyczny, w którym formowała się osobowość Kazimierza Jaskota i jego pozycja w życiu społecznym i intelektualnym regionu. Warto więc wspomnieć, że do partii wstąpił w okresie dekompozycji stalinizmu, w dobie „odwilży”. Trzeba pamiętać, że pokolenie wojenne szybciej niż współczesne dojrzywało także pod względem ideowym. Poglądy polityczne młodego nauczyciela formowały się w okresie, gdy partią i państwem kierował w latach 1956–1970 Władysław Gomułka. Na temat tych czternastu lat napisano bardzo dużo tekstów o różnej wartości. Na własną odpowiedzialność, jako czytelnik chyba wszystkich monografi wydanych w III RP dotyczących dziejów Polski Ludowej, za najbardziej godną przywołania uważam pracę Andrzeja Friszkego *Polska. Losy państwa i narodu 1939–1989* (Warszawa 2003). Profesor Friszke (naukowiec wywodzący się z kręgu antykomunistycznej opozycji) pisze, że w 14-leciu Gomułki do minimum ograniczono terror (tak powszechny w dobie stalinizmu):

System działał sprawnie. Na licznych zebraniach i akademiach słuchano długich referatów i klaskano, w pochodach pierwszomajowych brały udział setki tysięcy ludzi. W wyborach uczestniczyło ponad 90% obywateli [liczba ta dotyczy również duchownych – przyp. K.K.]. Znaczna większość głosowała bez skreśleń. W najróżniejszych organizacjach wybierano kandydatów, którzy mieli poparcie władz. Wszystko to było przejawem daleko idącego przystosowania,

uznania braku alternatywy, niechęci do narażania się. Dla nikogo nie było tajemnicą, że komitety partyjne decydowały o wszystkim⁸.

Andrzej Friszke podkreśla też, że w latach 1956–1980 (a więc także w tzw. dekadzie Edwarda Gierka, gdy PZPR liczyła ponad trzy miliony członków), o postawach przystosowawczych społeczeństwa świadczy zwłaszcza język, jakim Polacy opisywali swój kraj i panujący w nim ustrój:

Określenie władzy jako totalitarnej lub PRL jako państwa pozbawionego niepodległości było odbierane jako skrajnie radykalne, nazbyt emocjonalne, wręcz obraźliwe. (...) Mało kto miał wątpliwości, że PZPR decyduje o wszystkich przejawach życia publicznego, ale starano się tej sytuacji nie definiować, zwłaszcza przy użyciu słów uważanych za obraźliwe, takich jak totalitaryzm, monopartia czy nawet dyktatura. Podobne zjawisko można było obserwować, gdy pojawiał się problem zależności od ZSRR. Przeciętni Polacy przez brak niepodległości rozumieli brak własnego państwa, co miało miejsce w XIX wieku oraz podczas drugiej wojny światowej. PRL zaś miała wyraźne atrybuty suwerennej państwowości. Niewątpliwie istniało poczucie zależności Polski od Związku Sowieckiego, na ogół jednak nie definiowano tego w języku politycznym, gromadzone frustracje rozładowywano zaś w swoistej pogardzie dla ZSRR, wyrażającej się w licznych dowcipach⁹.

Andrzej Friszke zwrócił też uwagę na wyniki badań socjologicznych, które dowodziły, że Polacy w większości pozytywnie reagowali na słowo socjalizm:

W potocznym rozumieniu socjalizm był nie tylko ustrojem politycznym, który z natury rzeczy mógł budzić sprzeciw, ale także zespołem cech nowego społeczeństwa, z jego brakiem dużych dystansów materialnych, postępem oświatowym, zrównoważeniem szans życiowych, opieką społeczną. Niekiedy socjalizm wiązano nawet z zachowaniem pokoju czy obecnością Polski nad Odrą i Nysą, co wynikało z internalizacji tez propagandowych. (...) Na

⁸ A. Friszke, *Polska. Losy państwa i narodu 1939–1989*, Warszawa 2003, s. 255.

⁹ Ibidem, s. 272.

naruszenie podziału na prawdy publiczne i prywatne decydowali się nieliczni, głównie przedstawiciele niepokornej inteligencji. (...) Do najważniejszych naruszeń stabilizacji dochodziło na tle rewindykacji ekonomicznych lub zagrożenia wartości religijnych. (...) System był zatem stabilny nie tylko dzięki sile aparatu władzy, który miał stosunkowo rozległe poparcie społeczne, ale w jeszcze większym stopniu dzięki powszechności zachowań przystosowawczych¹⁰.

Profesor Friszke przypomina też powszechnie znaną prawdę, że społeczeństwo zdawało sobie sprawę z braku realnej alternatywy ustrojowej w geopolitycznych uwarunkowaniach:

System, do którego wprowadzano stopniowo elementy polskiej tradycji, przestawał być odczuwany jako obcy i narzucony. Był traktowany jako polska odmiana komunizmu, mocno osadzona w rodzimych tradycjach plebejskich¹¹.

Przypominając konstatacje Andrzeja Friszkego, które podzielałam, zastanawiałam się, czy były one także zakorzenione w świadomości nauczyciela akademickiego ze Studium Nauczycielskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kazimierza Jaskota. Niestety, nigdy z nim o tym nie rozmawiałam, chociaż Henryk Lesiński wspominał, że w tym duchu prowadził dyskusje z pierwszym rektorem Uniwersytetu Szczecińskiego (już po 1989 r.).

Krótko wspomnę o ważnym i trudnym okresie tak zwanej dwuwładzy lat 1980–1981, kiedy między sierpniem 1980 roku a grudniem 1981 roku wielomilionowa „Solidarność” zmieniała mentalność wielu kręgów społecznych, także w naszym regionie. Chcę jednak przypomnieć rozważania szanowanego w środowisku humanistycznym Szczecina długoletniego dyrektora Instytutu Politologii, profesora Henryka Komarnickiego, który w 2004 roku poświęcił esej temu zagadnieniu. Zwraca uwagę między innymi na to, że

współcześnie najczęściej nie pamięta się lub nie bierze pod uwagę, że z pewną osobliwą formą dwuwładzy miały do czynienia właśnie

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 273.

uczelnie wyższe przed rokiem 1980. Była to dwuwładza formalnych władz uczelni i instancji wojewódzkich oraz uczelnianych PZPR jeszcze przed nowelą do konstytucji PRL z połowy lat siedemdziesiątych, która to nowela sankcjonowała (zresztą dość ogólnikowo) kierowniczą rolę PZPR w państwie i społeczeństwie. Występowały dwa systemy podległości służbowej i merytorycznej, a także politycznej: władze uczelni i instancje partyjne. (...) Większość pracowników uczelni, także bezpartyjnych, znajdowała się w nomenklaturze instancji PZPR¹².

Henryk Komarnicki, człowiek, który bardzo dobrze, nie tylko teoretycznie, orientował się w omawianym zagadnieniu, pisze też, iż na uczelniach Szczecina w latach 1980–1981 istota dwuwładzy polegała na tym, że

senaty uczelni, rady wydziałów, o co bardziej zróżnicowanym składzie politycznym, czuły się coraz bardziej autonomiczne wobec rektorów, dziekanów, a przede wszystkim komitetów partyjnych. W tych autonomicznych gremiach zasiadało coraz więcej przedstawicieli „Solidarności” i NZS i dlatego coraz częściej reprezentowały one punkt widzenia tychże, a nie instancji PZPR. Znajdowało to odzwierciedlenie w podejmowanych decyzjach kadrowych, decyzjach dotyczących treści nauczania¹³.

Dalej cytowany autor zwraca uwagę, że część członków PZPR była jednocześnie członkami „Solidarności”, lecz członkowie partii wówczas „bardziej reprezentowali »Solidarność« w PZPR niż PZPR w »Solidarności«”. Komarnicki pisze też, że występowało wówczas wiele przykładów sprawnego funkcjonowania systemu dwuwładzy, lecz jej skutki w życiu uczelni były różnorodne:

¹² H. Komarnicki, *Zjawiska dwuwładzy w życiu uczelni wyższych Szczecina w latach 1980–1981*, [w:] *Wokół dwuwładzy politycznej w latach 1980–1981. Kraj i region*, H. Komarnicki, K. Kozłowski (red.), Szczecin 2004.

¹³ Ibidem.

Jednocześnie, szczególnie od połowy 1981 r., narastały podziały wśród nauczycieli akademickich, które miały utrzymać się przez długi czas i dały znać o sobie w nowej sytuacji już po roku 1989¹⁴.

Proces dekompozycji PRL zahamował stan wojenny. Andrzej Friszke pisał:

Siła i rozległość uderzenia 13 grudnia była tak wielka, by sparaliżować wolę oporu, a jednocześnie zminimalizować straty. Chociaż brutalność grudniowego uderzenia budziła obawy o życie internowanych, nie próbowano fizycznej likwidacji działaczy opozycji, co było scenariuszem niejednego zamachu stanu. (...) Walcząc z „Solidarnością” reżim od początku zakładał neutralizację Kościoła¹⁵.

Wspomina także, że w latach osiemdziesiątych nastąpiły poważne zmiany mentalne w środowisku młodzieżowym:

Partia oddziaływała na młodzież w stopniu mniejszym niż kiedykolwiek poprzednio. (...) Powszechne było odrzucenie lansowanego przez PZPR wzoru zachowań, języka, autorytetów. W świadomości większości młodego pokolenia za systemem nie stały żadne racje, nie był on w stanie zapewnić lepszej przyszłości, nie służył modernizacji. (...) Częstym zjawiskiem była także negacja „Solidarności”, której cele i metody walki wydawały się anachroniczne¹⁶.

Dalej Andrzej Friszke wspomina, że młodzież uciekała poza sferę wyborów i zachowań politycznych. Poparcie społeczne dla opozycji było w tym czasie ograniczone:

Według badań socjologicznych zaufanie do „Solidarności” deklarowało 20% badanych, nieufność – 40%¹⁷.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ A. Friszke, op.cit., s. 429.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

Trzecia wizyta papieża Jana Pawła II w Polsce (1987 r.) spowodowała przypomnienie „Solidarności” w szerokich kręgach społecznych¹⁸. Andrzej Friszke kończy swoją syntezę dziejów Polski Ludowej następującą konkluzją dotyczącą jej zmięchnięcia:

W Polsce świadomość permanentnego strukturalnego kryzysu stworzyła przesłanki do podjęcia decyzji o radykalnej zmianie ustroju¹⁹.

W tym kontekście warto ocenić najważniejszy w życiu zawodowym profesora Jaskota okres 1982–1989, kiedy w złożonych politycznie okolicznościach pełnił funkcję rektora WSP (lata 1982–1985, po usunięciu przez władze stanu wojennego z tej funkcji Józefa Kopcia)²⁰. Wypełniając od 1982 roku nowe obowiązki, budzące współcześnie różne oceny, był jednocześnie, oprócz Andrzeja Głowackiego, Piotra Zaremby, Zbigniewa Puchalskiego i Zofii Mielcarek, głównym organizatorem pierwszego w historii Szczecina uniwersytetu. Niełatwo o tym pisać, gdy jeszcze nie do końca ostygły emocje (mimo że profesor Jaskot nie żyje już od pięciu lat). Mój głos może być, chociaż nie musi, przyczynkiem do pełnej biografii Kazimierza Jaskota, która powinna powstać za 10–15 lat, gdy z dystansu kilkudziesięciu lat będzie można ocenić doniosłość czy miałość pewnych wydarzeń historycznych, bez praktycznych odniesień do współczesnego życia politycznego kraju i regionu. Tę biografię powinien napisać dzisiejszy trzydziestolatek, niewykłany w dramat i wielkość wydarzeń między 1981 a 1989 rokiem.

Ocena stanu wojennego od zawsze dzieli społeczeństwo, zróżnicowane są nawet opinie odnośnie do genezy i efektów „okrągłego stołu”. Nie będę w tym miejscu świadomie oceniać krytycznych materiałów dotyczących pracy zawodowej i działalności społeczno-politycznej Kazimierza Jaskota w omawianym okresie. Oceny te są mi znane i prawdopodobnie będą brane pod uwagę w przyszłości przez innych badaczy. Wspomnę jednak, że profesor Danuta Dąbrowska w kilku swych publikacjach

¹⁸ Ibidem, s. 441.

¹⁹ Ibidem, s. 421.

²⁰ Szerzej o drodze życiowej i zasługach rektora Józefa Kopcia zob. D. Dąbrowska, *Dr hab. Józef Kopeć (1923–2006)*, „Kronika Szczecina” 2007, s. 189–191.

krytykowała okres kadencji rektora Uniwersytetu Szczecińskiego do 1989 roku. W laudacji przygotowanej na osiemdziesiąte urodziny zasłużonego naukowca i rektora Uniwersytetu Szczecińskiego w latach 1989–1993, doktora *honoris causa* Uniwersytetu Szczecińskiego, Tadeusza Wierzbickiego, po raz kolejny krytycznie odniosła się do oceny kadencji rektorskiej Kazimierza Jaskota, zarzucając mu między innymi „autorytatywność rządów oraz przestarzałe metody zarządzania i dydaktyki”²¹.

Nawiązując do wcześniej przywołanej wypowiedzi rektora Tadeusza Wierzbickiego „o podwójnej misji” Uniwersytetu Szczecińskiego przed 1989 rokiem, zachęcam czytelników artykułu do zapoznania się z obszerną wypowiedzią wybitnego socjologa, jednego z filarów intelektualnych Uniwersytetu Szczecińskiego, profesora Ludwika Janiszewskiego (1927–1998), który w 1997 roku w rozmowie z Teresą Rzepą mówił między innymi o aktywności politycznej części środowiska naukowego Szczecina z połowy lat 80.:

Według mnie, tutaj, na prowincji, do głosów wśród członków PZPR dochodziła ariergarda, która uważała, że jest awangardą. Nie mając dorobku naukowego i większych szans na rozwój naukowy, formowali oni wizję uniwersytetu, w którym władzę sprawują nie ludzie nauki, lecz ludzie partii.

Cytowany socjolog dalej mówi jednak, że:

Wiele podmiotów biorących udział w tworzeniu Uniwersytetu Szczecińskiego to ludzie wybitni, o wspaniałych osiągnięciach naukowych. Oni mieli inną wizję tej uczelni od wspomnianych aparatczyków, przedstawicieli nauk społecznych, czyli tzw. frontu ideologicznego.

I dalej o ludziach tego „frontu ideologicznego”:

w tym środowisku spotykałem ludzi wręcz w pełni przekonanych o słuszności komunistycznej wizji kształcenia człowieka w US. Wśród nich byli też tacy, którym tylko wydawało się, iż są przekonani,

²¹ D. Dąbrowska, *Jubileusz prof. Tadeusza Wierzbickiego*, „Kronika Szczecina” 2009, s. 171–175.

że ten cel uformowania na uniwersytecie kompetentnego komunisty jest możliwy²².

Ludwik Janiszewski w udzielonym wywiadzie nie wymienia z nazwiska Kazimierza Jaskota (ani innych osób, o których pisze), lecz mówi o kręgu, z którym pierwszy rektor Uniwersytetu Szczecińskiego był związany. Należy dodać, że Ludwik Janiszewski z Kazimierzem Jaskotem konstruktywnie współpracował w okresie sprawowania przez niego funkcji rektora. Godna uwagi jest sentencja Ludwika Janiszewskiego:

Szkoda, że nikt [do 1997 roku – przyp. K.K.] nie podjął pracy badawczej, aby opisać i wyjaśnić, co zaszło i zachodzi w ludzkiej świadomości wskutek zmian systemowych. To kapitalne zadanie dla psychologów i socjologów, zbadanie tak skomplikowanego i dramatycznego procesu.

Gdyby tego typu badania zostały przeprowadzone, mogłyby wyjaśnić konstatacje Tadeusza Wierzbickiego o podwójnej opcji realizowanej lub nie w pierwszym okresie funkcjonowania Uniwersytetu Szczecińskiego.

Analizując obszerną dokumentację źródłową i dysponując wiedzą o dynamicznym rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego, kierowanego od jesieni 1989 roku przez rektorów Tadeusza Wierzbickiego, Huberta Bronka, Zdzisława Chmielewskiego, Waldemara Tarczyńskiego, można skonstatować, że praca wykonana przez organizatorów uniwersytetu nie była przez następców rektora Jaskota kwestionowana. Nawet w gorących latach 1989–1990 profesor Wierzbicki wielokrotnie mówił o zasługach Kazimierza Jaskota, przedstawiając je w określonym kontekście. Przykładowo, 1 października 1990 roku, inaugurując rok akademicki 1990/1991, powiedział:

Dokładnie przed pięciu laty powstał US. (...) Uniwersytet powstał wysiłkiem Komitetu Organizacyjnego powołanego dla tej sprawy i dzięki wielkiemu zaangażowaniu jego pierwszego rektora prof. Kazimierza Jaskota. Pierwsze idee jego powołania powstały jednak w kręgach niezależnych i skupionych wokół Kościoła, którego

²² *Historia socjologii polskiej w autobiografiach (Historia nauki polskiej w autobiografiach)*, t. II, Ludwik Janiszewski. *Autobiografia*, T. Rzepa (red.), Szczecin 1997, s. 11–150.

duszpasterz ks. bp Majdański został naszym wypróbowanym przyjacielem. To zaś, że mimo licznych trudności Uniwersytet żyje i rozwija się, zawdzięczamy jego kadrze, głównie naukowej. (...) W ciągu pięciu lat swego istnienia US rozrósł się i okrzepł²³.

Profesor Tadeusz Wierzbicki przywołał nie tylko w cytowanym przemówieniu postać arcybiskupa Kazimierza Majdańskiego. Należy przypomnieć, że biskup szczecińsko-kamieński Kazimierz Majdański był nie tylko autentycznym orędownikiem wszechstronnego awansu, w tym naukowego, Szczecina i regionu, tak w okresie PRL, jak i III RP. Był również przyjacielem uniwersytetu, jego pierwszym doktorem *honoris causa*, ale także człowiekiem pojednania polsko-polskiego. Do historii przeszły jego słowa wypowiedziane w katedrze szczecińskiej 17 grudnia 1989 roku:

Odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy (Mt 6,12) – tak uczy nas modlić się Jezus. A kto z nas nie potrzebuje Jego przebaczenia? Gdy mój brat – człowiek okazuje znamiona skruchy, nie mogę go policzkować. Nie mogę się mścić i mówić, jak złośliwe, a nawet naiwne dziecko „to jest moje podwórko, ja ci teraz pokażę!”. Odpuść nam nasze winy, jako i mu odpuszczamy. To jest ład Boży²⁴.

Z takim sposobem myślenia ordynariusza diecezji szczecińsko-kamieńskiej trzeba łączyć fakt, że arcybiskup Majdański 20 lutego 1990 roku zaprosił do domu biskupów szczecińsko-kamieńskich ówczesnego prezydenta Rzeczypospolitej generała Wojciecha Jaruzelskiego – protektora Uniwersytetu Szczecińskiego w dobie jego formowania się. Rozmawiano przyjaźnie o wielu aspektach życia społeczeństwa zachodniopomorskiego, dużo uwagi poświęcając sprawom awansu naukowego Szczecina, którego symbolem był niewątpliwie uniwersytet. Kazimierz Majdański często i konsekwentnie głosił hasła o konieczności sprawiedliwej oceny zjawisk, które złożyły się na życie społeczne kraju i regionu w powojennej Polsce. Podobnie jak profesor Piotr Zaremba (pierwszy prezydent Szczecina, przewodniczący Komitetu Organizacyjnej Uniwersytetu Szczecińskiego),

²³ Przemówienie inauguracyjne rektora Uniwersytetu Szczecińskiego w zbiorach Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego.

²⁴ K. Kozłowski, *Pomorze Zachodnie w sześćdziesięciolecie 1945–2005. Społeczeństwo – władza – gospodarka – kultura*, Szczecin 2007, s. 658.

arcybiskup profesor Kazimierz Majdański nie ma do dzisiaj sali swego imienia.

Uniwersytet Szczeciński formował się i rozpoczął działalność w określonych, znanych społeczeństwu, a szczególnie ludziom nauki, okolicznościach geopolitycznych i wewnętrznych PRL. Wszystkie polskie uniwersytety reaktywowane po wojnie lub tworzone na nowo w dobie Polski Ludowej, w ówczesnych realiach politycznych, kadrowych i ekonomicznych, w III RP po pewnych korektach kadrowych, organizacyjnych i programowych nie tylko zostały utrzymane, lecz się rozwijają. Współcześni liderzy tych uczelni na ogół szanują pamięć swych poprzedników, także z okresu powojennego 45-lecia.

Jest faktem historycznym, że głównym koordynatorem procesu powstawania naszej uczelni był pedagog, docent, a następnie profesor Kazimierz Jaskot. Jestem przekonany, że dobrze się stało, że jedna z sal w Instytucie Pedagogiki nosi imię pierwszego rektora uniwersytetu. Inicjatywa naukowców z Instytutu Pedagogiki koresponduje z refleksją profesora Ludwika Stommy, który w swych rozważaniach o losie ludzi starych napisał:

W ideologicznej nadgorliwości szatkowania dziejów, wymazywania z nich niewygodnych lub niewłaściwych lat i dziesięcioleci, tracimy nieopatrnie tę perspektywę, którą daje tylko rozumienie ciągłości historii...²⁵

Post scriptum

Kilka lat po ustąpieniu z funkcji rektora Uniwersytetu Szczecińskiego Kazimierz Jaskot zorganizował Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i kierował nim w latach 1996–1998, a w okresie późniejszym był współorganizatorem Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP, w której przez trzy lata pełnił funkcję rektora.

²⁵ L. Stomma, *Nie radość*, „Polityka” nr 4, 21 stycznia 2011 r.

**Kazimierz Jaskot and his historical times
in the process of creating the University of Szczecin**

The text presents the professional career of Kazimierz Jaskot, the first rector of the University of Szczecin. It presents the background of social processes that took place in the People's Republic of Poland with the particular attention to years 1982–1989 – the period when Kazimierz Jaskot was the Rector of the Pedagogical College and the and co-organizer of the University of Szczecin, and from the academic year 1985/86 – the first rector of the university. As he operated in specific conditions, one may ask the question of whether and how he used, in the interests of science and higher education, his position in the circle of the political and administrative decision-makers of that time. Author of the text in the years 1975–2007 was the head of the National Archives in Szczecin and at that time, while operating within the scientific community, he knew the characters mentioned within the text.

Transated by Przemysław Dudek

Włodzimierz Stępiński

Instytut Historii, Uniwersytet Szczeciński

**Droga do Uniwersytetu Szczecińskiego
na łamach „Rzeczpospolitej” w latach 1984–1985
Uwagi do mariażu polityki, racji stanu i nauki
w późnej Polsce Ludowej**

I

Historia *Alma Mater Stetinensis* cieszy się w ostatnich latach dużym zainteresowaniem. U podstaw dziejów humanistycznego segmentu uniwersytetu leży praca Danuty Koźmian o historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej sprzed niemal 30 lat, lokująca ją, między innymi, w świecie władzy i decyzji Polski Ludowej, oraz jej studia nad miejscem idei uniwersytetu na łamach prasy regionalnej¹. Uroczystości nadania Gerardo-
wi Labudzie doktoratu honorowego Uniwersytetu Szczecińskiego w dniu 24 marca 2003 roku² były okazją do ukazania postaci tego wybitnego uczonego, zarazem przyjaciela Szczecina i idei uniwersytetu. Poważne miejsce w piśmiennictwie dziejów *Alma Mater* nad ujściem Odry ma monografia Zofii Mielcarek i Bolesława Owczarka, poszukująca genezy „uniwersyteckości” Szczecina w dążeniach Gryfitów, ale będąca także solidnym kompendium, dzięki publikacji dokumentów o doniosłej wadze, ilustracji – więcej niż podstawowej wiedzy o instytucjonalnym i ludzkim wymiarze działań na rzecz Uniwersytetu Szczecińskiego, o ich konsekwencji

¹ D. Koźmian, *Rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie w latach 1968–1983*, Szczecin 1985; eadem, *Droga do Uniwersytetu Szczecińskiego w świetle prasy centralnej i regionalnej w latach 1981–1985*, Szczecin 2000.

² Gerard Labuda. Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Szczecińskiego [wniosek promotorski Włodzimierza Stępińskiego], 24.03.2003 r.

i wielostronności³. Trwałe miejsce w piśmiennictwie problemu zajmuje obszerny tom dokumentów, dzieło imponujące, którego to wyboru dokonał w pionierskiej na polu edycji źródeł, śp. Kazimierz Jaskot. Książka na dziesięciolecie pozostanie niezbędną do pogłębienia wiedzy, nie tylko oddaje dynamikę i dramaturgię dróg do uniwersytetu, nie mówiąc o uchronieniu przed zapomnieniem kluczowych dla narodzin uczelni dokumentów, ale zachowuje dla potomności personalia jakże długiego, jak się okazuje, szeregu osób, składających się na „geografię świata decyzyjnego” „wszechnicy zachodniopomorskiej”⁴. Dwa lata później ukazała się książka Zbigniewa Puchalskiego, wiceprzewodniczącego Zespołu ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego i byłego dyrektora szczecińskiego oddziału Radia i Telewizji, jednego z nielicznych żyjących i aktywnych w przestrzeni publicznej ojców-założycieli Uniwersytetu Szczecińskiego. Daje mu to, podobnie jak śp. pierwszemu rektorowi Uniwersytetu Szczecińskiego, unikatową, opartą na własnych przeżyciach i obserwacjach prawdę o wspomnianej „geografii świata decyzyjnego”. Autor uchyla rąbka głębokiej wiedzy o podziale na sojuszników i przeciwników uniwersytetu tak w kraju, jak w samym Szczecinie⁵. Waler narracji autora artykułu i wielu osób, które zaprosił do publikacji w książce *Uniwersytet Szczeciński. XX lat. Fakty i refleksje*, polega na tym, że neutralizuje właściwe czasowi tendencje do „lukrowania” przeszłości rzeczywistej. Z tą smutną tendencją mamy do czynienia w niemal wszystkich księgach pamiątkowych/jubileuszowych wyższych uczelni w Szczecinie, wstydliwie przemilczających tak członkostwo akademików w PZPR, jak często kluczową – jak wykazał Tomasz Ślepowroński – rolę KU PZPR i KW PZPR w nawiązywaniu współpracy naukowej Akademii Medycznej czy Wyższej Szkoły Rolniczej z zagranicą. Wnikliwe spojrzenie na rolę centrali, elit krajowych i miejscowych w długim procesie decyzyjnym, prowadzącym do uniwersytetu w Szczecinie, cechuje też rozważania Edwarda Włodarczyka, który podzielał pogląd poprzedników (Danuty Koźmian i Zbigniewa Puchalskiego) o wielu przeszkodach, pię-

³ Z. Mielcarek, B. Owczarek, *Od Pedagogium do Uniwersytetu Szczecińskiego*, Szczecin 1985. Tam też obszerna bibliografia problemu.

⁴ *Uniwersytet Szczeciński. Od inicjatywy do inauguracji*, wybór i oprac. K. Jaskot, Szczecin 2004.

⁵ *Uniwersytet Szczeciński. XX lat. Fakty i refleksje*, Z. Puchalski (red.), Szczecin 2005.

trzących się na tej drodze⁶. Jednemu z ojców-założycieli uniwersyteckości Szczecina – Henrykowi Lesińskiemu, środowisko historyczne poświęciło pamiątkową publikację⁷. Dostrzeżona przez Zofię Mielcarek i Bolesława Owczarka pionierska rola Szczecińskiego Towarzystwa Naukowego, nadanie pierwszym działaniom środowiska ram instytucjonalnych, została wnikliwie pogłębiona w dysertacji Tomasza Ślepowrońskiego, który między innymi analizując protokoły posiedzeń Szczecińskiego Towarzystwa Naukowego z lat 1958–1960, „odkrył” Komisję ds. Uniwersytetu w składzie: Kazimierz Stojalowski, Henryk Lesiński i Alfred Wielopolski⁸, która może być chyba uznana za protoplastę zespołu studyjnego do opracowania „wstępnej koncepcji powołania i organizacji Uniwersytetu Zachodniopomorskiego” z 10 marca 1982 roku. Ten przegląd wypadnie zamknąć wspólnym opracowaniem obu wymienionych wyżej autorów, otwierającym publikację wydaną na „srebrny” Jubileusz 25-lecia US pod redakcją Włodzimierza Stępińskiego i Waldemara Tarczyńskiego⁹.

Stan badań pozwala wyodrębnić i odpowiednio docenić wkład konkretnych osób, należących do generacji ojców-założycieli głównych dyscyplin badawczych szczecińskiej nauki z Piotrem Zarembą na czele, cieszącym się wyraźną admiracją i głębokim poważaniem w dziennikach centralnych. W świecie nauki krajowej żmudnemu wybijaniu się Szczecina na humanistyczną niepodległość konsekwentnie patronował Gerard Labuda. Jubileuszowe wydawnictwo Szczecińskiego Towarzystwa Naukowego¹⁰ oraz dwutomowa, wzbogacona suplementem Encyklopedia Szczecina prezentują sylwetki tych postaci i ich szczegółowe biografie¹¹.

⁶ E. Włodarczyk, *Od Akademii Handlowej do Uniwersytetu Szczecińskiego*, [w:] *Od Polski Ludowej do III RP w Unii Europejskiej. Pomorze Zachodnie 1945–2005*, K. Kozłowski, A. Wątor, E. Włodarczyk (red.), Szczecin 2006, s. 167–178.

⁷ *Ziemiom Odzyskanym umysł i serce. Henryk Lesiński. Uczzonego życie i dzieło*, R. Gaziński, W. Stępiński (red.), Szczecin 2010.

⁸ T. Ślepowroński, *Polska i wschodnioeuropejska historiografia Pomorza Zachodniego 1945–1970. Instytucje – koncepcje – badania*, Szczecin 2008, s. 334–335.

⁹ Z. Puchalski, E. Włodarczyk, *Na drodze do Uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet Szczeciński na przełomie wieków i czasów 1985–2005*, Szczecin 2010, s. 3–38.

¹⁰ *Ludzie nauki Szczecina w 50-leciu. Księga osiągnięć*, t. 1 [Komitet Redakcyjny], Szczecin 1996.

¹¹ *Encyklopedia Szczecina*, t. 1–2, T. Białecki i komitet redakcyjny, Szczecin 1999–2000.

Mamy świadomość faktu, że pełne odtworzenie całego złożonego procesu „dojścia do uniwersytetu”, rekonstrukcja powstawania koncepcji i podejmowania decyzji w łonie centrum i dramaturgia tego procesu, rozdzielanie sfery programowo-propagandowej od poważniejszych powodów, wymagałoby dalszych, pogłębionych badań. Pogłębionych o przebadanie archiwów KC PZPR i Rady Ministrów PRL, archiwów NRD, interesującej się najpewniej powstaniem uniwersytetu w Szczecinie, z raportami wschodnioniemieckich (niestety, jakże licznych!) informatorów pochodzenia polskiego, archiwów głównych dzienników warszawskich, gdzie informacje o „rodzeniu się” uniwersytetu w Szczecinie musiały podlegać określonej selekcji i hierarchii na szpaltach. Badacze będą musieli odnieść się do kluczowych dla genezy uniwersytetu, jak uważam, tez Zbigniewa Puchalskiego: 1) należy szukać związku między przyspieszeniem prac nad powstawaniem uniwersytetu w Szczecinie po przełomie 1981/1982 a umocnieniem pozycji elit partyjno-administracyjnych „regionu wobec centrum władzy” w PRL w okresie stanu wojennego; 2) decyzja Sejmu o powołaniu uniwersytetu była decyzją *stricte* polityczną, podjętą w szczególnym czasie, w okresie po zakończeniu stanu wojennego, w czasie poważnych napięć społecznych, kiedy w scentralizowanym państwie władza centralna została mocno osłabiona, a w cieniu sukcesu kryła się cała paleta postaw (nie do końca dziś, jak sądzę, rozpoznanych) tych, którzy oficjalnie byli „za”, ale niemal automatycznie dodawali: „ale... nie teraz, ale w przyszłości”¹².

Możliwe, że przyszli historycy, idąc śladami naszego pokolenia, uznają za celowe sięgnięcie do archiwów największych uniwersytetów i uczelni techniczno-górnicznych oraz akt Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Sejmu, nawet KC PZPR i Rady Ministrów, wreszcie prywatnych archiwów Wojciecha Jaruzelskiego i Mieczysława F. Rakowskiego, aby odtworzyć rzeczywistą geografę świata decyzyjnego, który – równoległe do stanowiska społeczeństwa Szczecina i kościoła katolickiego – stworzył Uniwersytet Szczeciński. Zadanie to powinno być wdzięcznym tematem badawczym może już następnego pokolenia. Zaprezentowanie decydentów pokaże wyraźną hierarchię realnego polityczno-administracyjnego i propagandowego wpływu, w której to drabinie wyraźnie

¹² Z. Puchalski, *Jubileuszowe refleksje*, [w:] *Uniwersytet Szczeciński. XX lat...*, s. 15.

można wyodrębnić Warszawę i Szczecin; na biegunie najwyższej władzy decyzyjnej i wykonawczej ulokować wypadnie generała armii, premiera PRL – Wojciecha Jaruzelskiego i wicepremiera, przewodniczącego Komitetu Społeczno-Politycznego przy Radzie Ministrów – Mieczysława Rakowskiego, w Szczecinie zaś I sekretarza Komitetu Wojewódzkiego PZPR, Stanisława Miśkiewicza i grupę uczonych skupionych wokół Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego, która reprezentowała wszystkie, bez wyjątku, obszary nauki. Fakt ten winien stać się ważną częścią naszej pamięci zbiorowej. Można przyjąć, że poza światem nauki wśród orędowników uniwersytetu pojawiają się regionalni przywódcy partii rządzącej ze Stanisławem Miśkiewiczem, I sekretarzem KW PZPR na czele, przedstawiciele świata mediów radiowo-telewizyjnych, kierowanych przez Zbigniew Puchalskiego. Dalej bibliotekarze, muzealnicy, kadra dyrektorska i inżynierska przedsiębiorstw przemysłowych, ludzie świata pracy, w odpowiedniej hierarchii wpływu i częstotliwości występowania w mediach papierowych i elektronicznych. Uływający czas nie ułatwia zadania starannego i obiektywnego wyważenia zasług i wkładu poszczególnych osób i instytucji.

W tej „geografii świata decyzyjnego” znaczące miejsce zajmował dziennik „Rzeczpospolita”, wychodzący od 14 stycznia 1982 roku jako dziennik urzędowy Rady Ministrów PRL. Poniższe uwagi mają charakter szkicu niepretendującego do określenia rzeczywistego miejsca dziennika we wspomnianym orszaku ojców-założycieli naszego uniwersytetu. Sięgnięcie po ten dziennik, będący jednym z instrumentów frontu „propagandowo-informacyjnego” ekipy Wojciecha Jaruzelskiego w latach 80. XX wieku, znajduje dwojakie uzasadnienie. Pierwsze to polityka informacyjna dziennika, w której idea powołania „Uniwersytetu Zachodniopomorskiego lub Wszechnicy Zachodniopomorskiej, lub Wszechnicy Szczecińskiej” znajdowała żywy oddźwięk i jak najpełniejsze poparcie. Lektura gazety pozwalała stwierdzić, że polityka informacyjna dziennika w interesującym nas temacie czerpała obficie z argumentacji, jaką posługiwał się Komitet ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego, jest zaś oczywiste, że w warunkach ustrojowo-politycznych Polski Ludowej wyrażała wybrane aspekty procesów decyzyjnych aparatu rządzącego. Dziennik ten kojarzy mi się także z młodością naukową i osobowością mojego Mistrza i Nauczyciela, Bogdana Dopierały, w którego mieszkaniu na biurku królowały trzy

tytuły: „Głos Szczeciński”, hamburski tygodnik „Die Zeit” oraz właśnie „Rzeczpospolita”, którą czytał On szczególnie uważnie.

Poniższe zdania mają charakter kronikarskiego zapisu, faktograficznej relacji o miejscu idei Uniwersytetu Szczecińskiego na łamach dziennika urzędowego gabinetu Wojciecha Jaruzelskiego, a uczelnia w „Rzeczpospolitej” występuje jako „Uniwersytet Zachodniopomorski” lub „Uniwersytet Pomorza Zachodniego”. Artykuły oddawały utrwalony w nowszej literaturze fenomen, jakim była ogromna dynamika działań, debat intelektualnych i organizacyjnych lat 1981–1985. Jednocześnie teksty te nie nawiązywały do poglądów sojuszników i krytyków idei uniwersytetu w Szczecinie od 1981/1982 roku, wśród których w 1981 roku nie brakowało głosów z uniwersytetów na przykład w Gdańsku i Poznaniu, jak i wypowiedzi ówczesnego ministra nauki i szkolnictwa wyższego¹³. Dziennik prezentował obraz zjednoczonego w swoim entuzjazmie dla tej idei społeczeństwa, skupionego wokół władz państwa i partii. Charakter artykułu każe ograniczyć do niezbędnego minimum obciążenia właściwego tekstu źródłowego aparatem naukowym, wyjaśniającym szerszy kontekst polityczno-społeczny pierwszej połowy lat 80. XX wieku.

Najważniejsze i informacyjnie najbogatsze artykuły, poświęcone wyłącznie idei uniwersytetu, napisała Hanna Sadowska, inne są podpisane (najpewniej) pierwszymi literami imienia i nazwiska autora, pozostałe pojawiają się na marginesie oficjalnych wystąpień głównych dostojników partii rządzącej z okazji Dni Morza. Zarysowany problem obejmuje chronologicznie okres od września 1982 roku do jesieni 1985 roku. Inauguracja pierwszego roku akademickiego na Uniwersytecie Szczecińskim w dniu 30 września 1985 roku zakończyła zainteresowanie „Rzeczpospolitej” działającą już uczelnią.

II

Pierwsze teksty na temat Szczecina na łamach dziennika sławią osiągnięcia miasta w dziedzinie szkolnictwa morskiego, przemysłu stoczniowego i gospodarki portowej. W artykułach opisywany jest zbudowany

¹³ Z. Puchalski, E. Włodarczyk, op.cit., s. 22–23.

w Szczecinie statek naukowo-badawczy „Witeź” dla Akademii Nauk ZSRR, która była odbiorcą takich jednostek od 1964 roku, a także eksperymenty naukowe szczecińskiej Wyższej Szkoły Morskiej ze zdjęciem portu szczecińskiego¹⁴.

Sygnal pierwszego poparcia dla idei uniwersytetu na łamach „Rzeczpospolitej” był nadzwyczaj silny (pojawił się 30 stycznia 1982 r.) i dotyczył spotkania posłów Sejmu z elitą szczecińskich rzeczników powołania uczelni z 28 września 1981 roku w Szczecinie. Prezydium Sejmowej Komisji Nauki i Postępu Technicznego z jej przewodniczącym profesorem Janem Jaworskim i Wojewódzki Zespół Poselski spotkali się z Komitetem ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego oraz władzami administracyjnymi i partyjnymi województwa szczecińskiego. Gospodarze przedstawili posłom wyczerpujące informacje o aktualnej sytuacji społeczno-gospodarczej województwa i wynikających z niej potrzebach rozwoju nauki. Szczecin stał się ważnym ośrodkiem związanym z morzem, nastawionym od końca wojny na odbudowę i rozbudowę gospodarki, a lokowanie na Pomorzu Zachodnim „wyłącznie wyższych szkół zawodowych oraz przeważnie resortowych placówek badawczych” spowodowało, że rozwinęły się w mieście przede wszystkim badania ukierunkowane na rozwiązywanie doraźnych problemów sfery wytwórczości materialnej. Wszystko to odsunęło na dalszy plan dyscypliny naukowe, których brak stawał się coraz bardziej odczuwalny¹⁵.

Lukę tę mogłaby wypełnić nowa uczelnia o interdyscyplinarnym charakterze, wiążąca nauki stosowane z podstawowymi, czyli uniwersytet. Za jego utworzeniem przemawiają też racje społeczne – mogłaby służyć lepszej integracji mieszkańców, rozwojowi kultury – jak i polityczne. Na Pomorzu Zachodnim brakuje placówki zajmującej się badaniami nad związkami tych ziem z Polską. Uniwersytet specjalizowałby się także w prowadzeniu nauk o morzu i z morzem związanych.

¹⁴ Podziękowanie za „Witezia”. *Statki naukowo-badawcze ze Stoczni Szczecińskiej*, „Rzeczpospolita” nr 46, 8 marca 1982 r.

¹⁵ *Spotkanie posłów ze środowiskiem naukowym w Szczecinie*, „Rzeczpospolita” (hs) nr 222, 30 września 1982 r.

Czytamy dalej, że choć sytuacja w kraju nie sprzyja powołaniu nowej uczelni, to jednak „idea utworzenia Uniwersytetu Zachodniopomorskiego ma pełne uzasadnienie”, co więcej, stworzono warunki ku temu w postaci bazy i kadry naukowej. Te argumenty przedstawił przewodniczący Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Piotr Zaremba, który podkreślił, że nie chodzi tu o zaspokojenie społecznych ambicji, lecz potrzeb regionu i kraju. Posłowie zgodzili się co do podstawowych koncepcji, jednak mieli wątpliwości w kwestiach szczegółowych, nad którymi należało się zastanowić. Gospodarze uznali za celowe powołanie przez ministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki pełnomocnika do spraw przyszłego uniwersytetu, który miałby nadać pracom organizacyjnym określony zakres i kierunek.

Na rozwinięcie argumentacji ekonomicznej (Szczecin jako silny ośrodek gospodarki morskiej), naukowej (dominacja ekonomicznego i technicznego profilu kształcenia wyższego wymagała stworzenia „humanistycznego” dopełnienia) z racjami geograficzno-politycznymi z ich „niemieckim” kontekstem w tle, czytelnik „Rzeczpospolitej” i rzeczniczy powołania uniwersytetu na Pomorzu Zachodnim czekali dość długo. Dziennik przypominał o Szczecinie w roku następnym z okazji Dni Morza (1983 r.), kiedy w Wojewódzkim Domu Sportu odbyły się centralne obchody, „prezentujące dorobek trzech pokoleń” i ukoronowane karnawalem morskim na Wałach Chrobrego¹⁶. Do historii polskiego Szczecina Mieczysław Tomala nawiązał w artykule z 3 sierpnia – *Droga do Poczdamu*, w którym łączył to „z przyłączeniem do Macierzy ziem północnych i zachodnich”, a polska flaga nad Gdańskiem, polska administracja we Wrocławiu, Olsztynie i Szczecinie stały się potwierdzeniem słów z 3 września 1939 roku, że Niemcy wojnę przegrały.

Wydarzeniem najbardziej przykuwającym uwagę „wszystkich przyjaciół” idei uniwersytetu była obszerna relacja na temat Piotra Zaremby, opublikowana z okazji jego 70-lecia urodzin. Po obszernym omówieniu

¹⁶ DNI MORZA – 83. *Dorobek trzech pokoleń. Kierunki polityki morskiej państwa. W Szczecinie – centralne obchody*, „Rzeczpospolita” nr 146 [445], 22 czerwca 1983 r. Obchody obejmowały sesję naukową w Wyższej Szkole Morskiej o gospodarce morskiej, obrady Klubu Publicystów Morskich Stowarzyszenia Dziennikarzy PRL, obchodzącego 25-lecie istnienia, w największych zakładach pracy miały odbyć się spotkania z przedstawicielami załóg całej Polski, na Wałach Chrobrego cumowały statki handlowe, rybackie i okręty Marynarki Wojennej. Obchody wieńczył karnawał morski.

drogi naukowej, z podkreśleniem jego działalności w krajach Azji i Afryki, napisano wytłuszczonym drukiem, że dziś profesor Piotr Zaremba jest gorącym propagatorem utworzenia uniwersytetu w Szczecinie. Był przewodniczącym społecznego Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Zachodniopomorskiego i stanął na czele komitetu organizacyjnego, zaś o utworzeniu tej uczelni w Szczecinie marzył już od 9 maja 1945 roku. Nie ustawał w wysiłkach, aby tak potrzebna uczelnia humanistyczna powstała¹⁷.

W końcu listopada 1983 roku gazeta informowała o pobycie premiera Wojciecha Jaruzelskiego na Pomorzu Zachodnim, gdzie wizytował 5. Kołobrzeski Pułk Piechoty Zmechanizowanej, w którego szeregach rozpoczął żołnierską służbę, następnie spotkał się w Stoczni Szczecińskiej z ministrem Stanisławem Mickiewiczem i wojewodą szczecińskim Stanisławem Malcem.

Koniec tego roku przyniósł ważny artykuł, w którym pojawiły się argumenty za powstaniem uniwersytetu. Na tekst z 30 grudnia 1983 roku nałożyły się: 1) pozycja Szczecina na mapie gospodarki socjalistycznej Polski w strategicznych sektorach, takich jak gospodarka morska i stoczniowa, ugruntowana pozycja miasta w kontaktach PRL ze światem socjalistycznym i kapitalistycznym, wpływająca bardzo na wizerunek kraju w świecie; 2) postawa społeczności i instytucji Szczecina, ściśle zespolonych i gotowych do daleko posuniętych ofiar dla idei miasta uniwersyteckiego, zarazem wnoszącej ważny wkład w pomyślność socjalistycznej Polski; 3) status Szczecina jako uznanego ośrodka nauk technicznych i morskich, a więc mającego godną uwagi infrastrukturę, na której można budować także podstawy funkcjonowania uniwersytetu.

W artykule Hanny Sadowskiej czytamy o szacunku i uznaniu, jakie budzić musi konsekwencja „grupy szczecińskich naukowców, ludzi kultury w dążeniu do utworzenia Uniwersytetu Szczecińskiego”¹⁸. Przypominano o kilku nieudanych próbach powołania uczelni od 1945 roku, na ich tle

¹⁷ *Profesor Piotr Zaremba. Życie aktywne*, „Rzeczpospolita” nr 191 [490], 13–14 sierpnia 1983 r.

¹⁸ H. Sadowska, *Dla uniwersytetu w Szczecinie. Na początek biblioteka*, „Rzeczpospolita” nr 309 [608], 30 grudnia 1983 r.

twórców idei „cechuje zdumiewająca aktywność” w docieraniu do wszelkich możliwych władz, a „grupy zapaleńców” nie rozbiły nawet „rafy burzliwego” 1981 roku¹⁹.

Przypomniano, że „Rzeczpospolita” niemal od początku swojego istnienia była rzecznikiem tej idei i dawała temu wyraz w publikacjach, z satysfakcją odnotowując pierwszy etap tworzenia uczelni, jakim było posiedzenie Komitetu Społeczno-Politycznego Rady Ministrów (kierowanego przez Mieczysława Rakowskiego) z września 1983 roku, które wnikliwie rozpatrzyło sprawę powołania uniwersytetu i uznało słuszność projektu oraz przedstawionych planów²⁰. Zgodzono się także z koncepcją ukierunkowania uczelni na dziedziny nauk o morzu, związki z kulturą i gospodarką krajów skandynawskich i Trzeciego Świata. Prace wstąpiły więc w fazę tworzenia konkretnych programów, struktury, a przede wszystkim kompletowania kadry naukowo-dydaktycznej. Sceptycy w tym ostatnim punkcie upatrywali przyszłej słabości uczelni. Szczecinianie nie tracili nadziei, że pierwszy rok akademicki rozpocznie się w październiku 1985 roku. Donoszono dalej, że zabiegano o powołanie brakujących pracowników na określone kierunki, a pomoc w tym zakresie ofiarowała Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Polska Akademia Nauk oraz inne uczelnie w kraju. Uniwersytet Szczeciński nie powstawał w pustce naukowej i kulturalnej, poza tym był otwarty na samodzielnych pracowników naukowych. Autorka zwróciła uwagę na doniosłe znaczenie „instytucjonalnego fundamentu” przyszłego uniwersytetu, jakim była Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna i postawa jej dyrektora, Stanisława Krzywickiego:

Biblioteka Uniwersytetu Szczecińskiego pełnić ma ponadto inną rolę ze względu na swój ponadregionalny charakter. Wiąże się ona nie tylko z organizacją uniwersytetu w Szczecinie, lecz również

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Najpewniej chodziło o opracowanie pt. *Potrzeby i możliwości powołania uniwersytetu w Szczecinie*, autorstwa Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Zespołu Studyjnego, przedłożone w Warszawie wspomnianemu Komitetowi M.F. Rakowskiego (Z. Mielcarek, B. Owczarek, op.cit., s. 120–121).

z tworzeniem od podstaw polskiej kultury za ziemiach północno-zachodnich²¹.

Kolejny artykuł Hanny Sadowskiej z 28 lutego 1984 roku umożliwił czytelnikom „Rzeczpospolitej” uznać sprawę powołania uniwersytetu w Szczecinie w tym samym roku za przesądzoną. Już sam tytuł pozwalał na uzasadniony optymizm. Autorka donosiła, że prace nad utworzeniem uniwersytetu weszły w decydującą fazę, w następstwie współpracy nad wizją przyszłej Wszechnicy Zachodniopomorskiej między Komitetem ds. Powołania Uniwersytetu przy Wojewodzie Szczecińskim, Zespołem Studyjnym przy Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz, decyzyjnym na tym etapie, Komitetem Społeczno-Politycznym przy Radzie Ministrów. Z przedłożonego przez Komitet ministerstwu dokumentu – *Wniosek w sprawie powołania uniwersytetu w Szczecinie* wynika, że stworzone zostały warunki materialne, organizacyjne, merytoryczne i kadrowe, dające podstawę do podjęcia czynności organizacyjnych oraz dalszych decyzji na szczeblu centralnym. Informowano, że w październiku 1985 roku nastąpi inauguracja roku akademickiego na nowym uniwersytecie. Kolejno przedstawiono infrastrukturę przyszłej uczelni, na którą składać się miały obiekty uczelni szczecińskich.

Wspomniane gremia: Zespół i Komitet, „stały na stanowisku, że termin utworzenia uniwersytetu w 40. rocznicę powrotu ziem zachodnich do Polski jest realny”²². Ponownie przypomniano profil przyszłej uczelni i jej rolę w kraju: 1) uniwersytet stałby się ośrodkiem studiów, badań i informacji ukierunkowanych na kraje Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej; 2) byłyby centrum integrującym środowisko naukowe Szczecina; 3) rozwijałyby dyscypliny humanistyczne: tradycyjne, prace naukowo-badawcze, dotyczące pradziejów strefy Bałtyku, kultury narodów nadbałtyckich, ich języków, systemów politycznych państw Europy zachodniej i północnej. Władza i społeczeństwo stworzyły ku temu warunki, reszta zależała od decyzji wspomnianego resortu i władzy centralnej.

²¹ H. Sadowska, *Dla uniwersytetu w Szczecinie...* Gazeta malowała wspaniałość jej zbiorów, działalność Fundacji Biblioteki Uniwersyteckiej w Szczecinie i wielkość wpłaconych przez rzesze ofiarodawców kwot. Przypomniano numer konta krajowego.

²² H. Sadowska, *Uniwersytet w Szczecinie. Gdy zabrzmi Gaudeamus*, „Rzeczpospolita” nr 50 [659], 29 lutego 1984 r.

Fale komplementów pod adresem elit i społeczeństwa Szczecina i województwa jako miejsc na mapie Polski Ludowej o wielkim znaczeniu, tym razem płynących z najwyższych szczebli państwa, przyniósł udział Wojciecha Jaruzelskiego w konferencji wojewódzkiej instancji PZPR w Szczecinie w dniu 9 marca 1985 roku w związku z zakończeniem kampanii sprawozdawczej w partii. Spotkanie premiera z aktywem partyjnym województwa stało się okazją do wygłoszenia przemówienia, w którym odniósł się on do problemów polityki wewnętrznej i zagranicznej PZPR, kluczowych z perspektywy elity rządzącej i popierającej Polskę Ludową części społeczeństwa polskiego. Szczecin gościł na pierwszej stronie dziennika.

Przemówienie to miało za fundament oficjalną wykładnię legitymacji powstania Polski Ludowej. W segmentach nas interesujących łączyło argumenty społeczno-ekonomiczne i występujące tu znacznie silniej geopolityczno-ideologiczne, funkcjonujące w historiografii PRL i w polskiej myśli zachodniej w odniesieniu do całych tak zwanych Ziem Odzyskanych i ich integracji ze starą Polską. Uderza w nim eksponowane miejsce argumentacji historycznej i szczególnie silne zagranie „kartą niemiecką”. Znajdziemy tu więc tak głębokie uznanie dla wielkości powojennego dzieła polskiej odbudowy, jak historyczna nieuchronność powrotu Polski na Odrę i Nysę, legitymację przejęcia tych ziem, tkwiących w daninie krwi Armii Czerwonej i Wojska Polskiego, ale i w teorii Gerarda Labudy o zacofaniu niemieckiego Wschodu²³ i Bogdana Dopierały o Pomorza Zachodnim jako „obumierającym półwyspie”²⁴. Z pewnym zaskoczeniem czytelnik dostrzeże zapowiedzi powołania uniwersytetu w Szczecinie w kontekście ostrej krytyki opozycji antykomunistycznej i części Kościoła katolickiego wobec Polski lat 80. XX wieku. Ta mnogość podjętych w szczecińskim przemówieniu z 11 marca 1985 roku odniesień do wewnątrzpolitycznych wyzwań i zewnątrzpolitycznych uwarunkowań (USA, RFN) stojących przed elitą władzy PRL wiosną 1985 roku będzie przy-

²³ G. Labuda, *Polska granica zachodnia. Tysiąc lat dziejów politycznych*, Poznań 1971, s. 322; „O ostatecznym ukształtowaniu się granicy polskiej na Odrze i Nysie w roku 1945 zdecydowały więc klęska militarna i decyzje o charakterze politycznym. Decyzje te jednak szły po linii prawidłowości społeczno-ekonomicznych, zarysowujących się w Europie środkowej od połowy XIX wieku, i przy uwzględnieniu przynależności narodowej ponad miliona autochtonicznych mieszkańców ziem zachodnich północnych Polski Ludowej, na Śląsku i na Pomorzu Wschodnim”.

²⁴ B. Dopierała, *Polskie losy Pomorza Zachodniego*, Poznań 1970, s. 237–240.

puszczalnie pewnym wyzwaniem dla przyszłego historyka, usiłującego także to wystąpienie ulokować w określonym kontekście tamtego czasu. Język opisu powojennej historii Polski i genezy Polski Ludowej zasługuje na przytoczenie w oryginalnym brzmieniu. Dziś jest już nieużywany w dialogu władzy ze społeczeństwem i w dialogu Polski z Niemcami, a tak trafiający do serc i umysłów bardzo wielu Polaków powojennej Polski zasługuje na przypomnienie – głównie z myślą o młodym pokoleniu, dla którego Polska Ludowa staje się coraz odleglejszą przeszłością. Warto także przypomnieć, że dla bardzo wielu Polaków którzy pamiętali bezmiar barbarzyństwa okupacji niemieckiej, główne linie niemieckiej polityki PZPR z jej dualizmem jawiły się jako polityka bezalternatywna. Taki stosunek do polityki niemieckiej PZPR podzielała także, w moim głębokim przekonaniu, przynajmniej część hierarchów Kościoła katolickiego na Ziemiach Odzyskanych (włącznie z jakże drogim mojemu sercu – śp. ks. infułatem Romanem Kostynowiczem)²⁵.

Premier stwierdził, że dzięki powojennym mieszkańcom tych ziem Szczecin i Pomorze Zachodnie w ciągu niewielu lat stały się nierozdzielalną częścią Polski Ludowej. Szczecin należał do siedmiu najbardziej uprzemysłowionych aglomeracji kraju, województwo szczecińskie do najlepiej zagospodarowanych części Polski, a pod względem produkcji rolnej zajmowało czwarte miejsce²⁶. Szef państwa i partii mówił, że region liczy się poważnie w 1000-letniej historii polskiej państwowości, jak w bilansie wieńczącym dzieje ludowego socjalistycznego 40-lecia. Nazwa Szczecin kojarzy się dziś z Polską i polskością w takim samym stopniu, jak nazwy Kraków i Lublin, Łódź i Królewiec, Poznań i Gdańsk. Sprawiedliwy wyrok historii nie dokonał się przypadkowo, gdyż został nakreślony w programie komunistów, a wydany z woli naszego bohaterskiego

²⁵ Ks. R. Kostynowicz, *W cieniu trzech katedr (z dziejów konserwacji zabytków sakralnych w Polsce północno-zachodniej)*, red. B. Twardochleb, Szczecin 1999, passim. Piszący te słowa opiera ten pogląd na podstawie całego okresu znajomości, a następnie przyjaźni, łączącej mnie z Ks. Infułatem, począwszy od pierwszego spotkania Go na plebanii w Kamieniu Pomorskim w styczniu 1963 r.

²⁶ *Zakończenie kampanii sprawozdawczej w partii. Wystąpienie Wojciecha Jaruzelskiego w Szczecinie*, „Rzeczpospolita” nr 59 [979], 11 marca 1985 r.

narodu i jego niezłomnego sojusznika. Został wykonany przez Armię Radziecką i walczące wspólnie z nią Ludowe Wojsko Polskie²⁷.

Operacje Armii Czerwonej i I Armii Wojska Polskiego doprowadziły do całkowitego wyzwolenia Pomorza Zachodniego. Białe-czerwone słupy graniczne zostały wbite nad Bałtyk i Odrę. Wspaniała to karta, chlubny zapis, piękna tradycja w dziejach zmagania o narodowe i społeczne wyzwolenie. I nad Odrą i Bałtykiem czterdzieści lat temu w ziemię, zroszoną obficie żołnierską krwią, rzucone zostało ziarno polskiej teraźniejszości i przyszłości.

Wracaliśmy na te ziemie, traktowane w kolejnych państwach niemieckich po macoszemu. Od z górą stu lat były one ogarnięte zjawiskiem tzw. *ostflucht* – ucieczki ze wschodu, która była drugą stroną medalu *Drang nach Osten*. Masowa ewakuacja dopełniła dzieła zniszczeń hitlerowskich, pozostawiono na Pomorzu ponad połowę majątku zniszczonego.

Dzięki polskiemu zapałowi i talentom organizacyjnym Szczecin i Pomorze Zachodnie w ciągu niewielu lat dźwignęły się z ruin. Region stał się jedną z najlepiej zagospodarowanych części zintegrowanego, niepodzielnego organizmu socjalistycznej Polski. Już w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych okres panowania germańskiego został prześcignięty pod względem liczby ludności i przyrostu naturalnego, potencjału przemysłu i gospodarki morskiej, nauki, oświaty i kultury, infrastruktury morskiej.

Premier nawiązał następnie do polityki państwa wobec Kościoła katolickiego, niedwuznacznie przypominając hierarchom kościelnym, że dzieło rekatolicyzacji ziem nad Odrą i Bałtykiem dokonało się krwią radzieckiego i polskiego żołnierza, *eo ipso* wolą polityki ZSRR. Stwierdził, że część Kościoła prowadzi działalność niezgodną z duszpasterską powinnością. W kontekście stanu posiadania Kościoła premier stwierdził, że „polski Kościół katolicki zapuścił głęboko korzenie na piastowskiej ojcowiznie”. Polemizował z poglądami, że wyłącznie „cudowne zrządzenie

²⁷ 40 lat temu nad Odrą i Bałtykiem zasiane zostało ziarno polskiej teraźniejszości i przyszłości. Przemówienie Wojciecha Jaruzelskiego w Szczecinie, „Rzeczpospolita” nr 60 [1980], 12 marca 1985 r.

losu przywróciło polskość nad Odrą i Bałtykiem”, a nie bohaterstwo Armii Czerwonej, Jałta i Poczdam²⁸.

Śpiewa się nieraz dziś stara pieśń o wstydlwym co prawda rodowodzie, lecz późniejszej chwalebnej historii, o tzw. współczesnej „ojczyznę wolną racz nam zwrócić Panie”. Chciałoby się zapytać: „czy ojczyznę wolną od Bugu do Warty? Wolną od czego? Od polskiego Szczecina z polską katedrą, polską stocznia, wkrótce polskim uniwersytetem? Ojczyznę wolną od gwarancji bezpieczeństwa, lecz za to hojnie obdarzoną bezrobociem? A może „ojczyznę wolną” od polskich diecezji i polskich ordynariuszy, natomiast zarządzaną na ziemiach polskich przez pronotariusza Wathe z Hildesheim, czy przez prałata Koeniga z Münster, który do tej chwili sprawuje funkcję wizytatora apostołskiego dla diecezji Breslau?

Przemówienie to musiało być ważne dla niemieckiej polityki Warszawy, skoro dostrzeżono je w historiografii. Jak pisze znakomity poznański niemcoznawca, przemówienie Wojciecha Jaruzelskiego na wojewódzkiej konferencji sprawozdawczej PZPR w Szczecinie 9 marca 1985 roku wpisywało się w dwutorowość oficjalnego tonu propagandy kierownictwa PZPR, które z jednej strony energicznie potępiało rewizjonizm okresu rządów gabinetu Helmuta Kohla, z drugiej – świadome katastrofalnej sytuacji gospodarczej kraju – kierowało ku Bonn ofertę współpracy i kontynuowanie procesu normalizacji. Tak więc w Szczecinie Jaruzelski z jednej strony przypominał wydarzenia, które spowodowały powrót Pomorza Zachodniego, Śląska i Mazur do Polski, z drugiej – zademonstrował pojednawczą postawę i zainteresowanie dobrymi stosunkami z RFN²⁹. Można zaryzykować przypuszczenie, że także główne uroczystości rocznicowe we Wrocławiu z 7 maja 1985 roku, w których także, jak w przemówieniu

²⁸ Ibidem. Warto dodać, że niemal te same wątki geopolityki i „piastowskiego powrotu” zabrzmiały potężnie w kilka dni później w przemówieniu ministra obrony narodowej gen. Floriana Siwickiego podczas imponujących uroczystości z okazji 40-lecia wyzwolenia Kołobrzegu, z jedyłą różnicą, że sprawiedliwy wyrok historii spełnił się „tutaj, na kołobrzieskiej plaży” (wydanie z 20 marca 1985 r.).

²⁹ B. Koszel, *Między dogmatyzmem i pragmatyzmem (1971–1989)*, [w:] *Polacy wobec Niemców. Z dziejów kultury politycznej Polski 1945–1989*, A. Wolff-Powęska (red.), Poznań 1993, s. 110, 116.

szczecińskim, dominował podniosły ton³⁰, umacniały klimat, sprzyjający powołaniu uniwersytetu w Szczecinie.

Ostatnim artykułem, manifestującym zaangażowanie „Rzeczpospolitej” w ideę powstania uniwersytetu w Szczecinie, był tekst także Hanny Sadowskiej z 1 maja 1984 roku. W wytluszczonym pierwszym zdaniu autorka stwierdzała, że nikt nie kwestionuje celowości powołania uniwersytetu w Szczecinie; potrzeba istnienia tej uczelni na północno-zachodnich krańcach naszego kraju nie ulega wątpliwości, zarówno ze względu na polityczne racje państwa, jak i społeczno-gospodarcze oraz kulturalne, a wyjątkowo silna pozycja Szczecina w strategicznych sektorach gospodarki powinna być ogromnym wsparciem powołania uniwersytetu³¹. Prace nad koncepcją modelu przyszłej wszechnicy zwięździł dokument opracowany przez Komitet ds. Powołania Uniwersytetu oraz Zespół Studyjny powołany przez ministra szkolnictwa wyższego i techniki³². Plany te nie miały zatem nic wspólnego z wizjonerstwem wynikającym jedynie z aspiracji środowisk Szczecina dążących do otwarcia prestiżowej dla miasta uczelni. W myśl propozycji zawartych w omawianym dokumencie, którego tezy zaprezentowano w „Rzeczpospolitej” 28 lutego 1984 roku, dokument zatytułowano „Wniosek w sprawie powołania uniwersytetu w Szczecinie”.

Uniwersytet wypełni lukę na mapie wyższych uczelni naszego kraju, brak jest bowiem uczelni typu uniwersyteckiego, która mogłaby w pełnym zakresie poprzez kształcenie kadr i badania naukowe stworzyć podbudowę urzeczywistnienia polityki morskiej państwa. Podobne placówki integrujące i koordynujące badania w dziedzinie nauk o morzu funkcjonują w większości krajów morskich jak

³⁰ Ibidem, s. 117.

³¹ H. Sadowska, *Uniwersytet w Szczecinie. Trójgłos w sprawie uczelni*, „Rzeczpospolita” nr 103 [712], 1 maja 1984 r.

³² Zespół Studyjny Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, powołany w maju 1983 r., opracował, niezależnie od Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego, swoją wersję koncepcji uniwersytetu. Jego pierwsze posiedzenie pod przewodnictwem Henryka Lesińskiego odbyło się 30 maja 1983 r. (Z. Puchalski, E. Włodarczyk, op.cit., s. 31–32).

w RFN, Francji, Wielkiej Brytanii, Danii, aktualnie zaś organizowany jest Uniwersytet Morski w Malmö³³.

Typ morskiego uniwersytetu, jak szczecińska uczelnia, przewidujący w profilu kształcenia i badań zagadnienia związane z działalnością człowieka i Polski na morzu, zdaniem kierownictwa Urzędu Gospodarki Morskiej:

odpowiada współczesnym światowym tendencjom rozwoju nauk o morzu, a zwłaszcza integrowania ich z naukami ekonomicznymi, społecznymi, humanistycznymi i przyrodniczymi. Zgodna ze światowymi tendencjami rozwoju uniwersytetów jest również propozycja włączenia do profilu Uniwersytetu Szczecińskiego rybołówstwa morskiego, technologii żywienia pochodzenia morskiego oraz nauk o żywności.

Argumenty za utworzeniem uniwersytetu gazeta wzbogacała więc przez wpisywanie go w „wielką politykę” PRL, jak w sieć globalnych interesów ideologicznych i gospodarczych Związku Radzieckiego, szczególnie wobec tak zwanego Trzeciego Świata, dalej – w dialog PRL z Niemcami i Skandynawią przez koncepcje utworzenia ośrodka badań skandynewistycznych, a także zamiar rozwijania badań niemcoznawczych i germanistyki³⁴. Idee powołania Uniwersytetu Szczecińskiego w proponowanym kształcie poparło także Ministerstwo Spraw Zagranicznych. W piśmie podpisanym przez wiceministra Józefa Wiejacza wyraziło zainteresowanie dalszym umacnianiem potencjału naukowego Pomorza Zachodniego, tym bardziej że założenia uniwersytetu wychodzą naprzeciw aktualnym i perspektywicznym planom rozwoju stosunków politycznych i gospodarczych z krajami Trzeciego Świata. Przypominano, że rzecznikiem powołania Uniwersytetu Zachodniopomorskiego jest również Polska Akademia Nauk, czemu dała wyraz w uchwale Prezydium PAN z końca lutego 1984 roku, w której wyrażono między innymi opinię, że będzie on miał wielkie znaczenie dla nauki, kultury polskiej, rozwoju intelektualnego społeczeństwa ziemi szczecińskiej, a także dla gospodarki tego regionu.

³³ H. Sadowska, *Uniwersytet w Szczecinie. Trójgłos...*

³⁴ *Ibidem*.

Prezydium PAN w podpisanej przez prezesa Jana Kostrzewskiego uchwa-
le wyraziło uznanie inicjatorom, organizatorom, władzom politycznym
i administracyjnym województwa szczecińskiego za dotychczasowe wysił-
ki w realizacji idei, która powstała już u zarania Polski Ludowej.

Przytoczony trójgłos w sprawie powołania uczelni jednoznacznie prze-
mawia nie tylko za powołaniem uniwersytetu w proponowanym kształcie,
lecz także w sugerowanym terminie. Ranga spraw wiążących się z funk-
cjonowaniem wszechnicy na ziemiach północno-zachodnich była bowiem
zbyt wielka, aby kazać czekać na uczelnię zbyt długo.

III

W okresie obchodów Święta Odrodzenia Polski w 1984 roku, zwanego
też Świętem Manifestu PKWN, najważniejszym w kalendarzu świąt par-
tyjno-państwowych Polski Ludowej³⁵, Uniwersytet Szczeciński pojawiał
się aż przez trzy dni z rzędu. W sobotę 21 lipca donoszono o uroczystych
obradach Sejmu, którego dzień obrad plenarnych dzielił się na część ro-
boczą – zatwierdzenie projektów trzech ustaw, oraz uroczystą, poświęconą
obchodom 40-lecia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dwie ustawy doty-
czyły utworzenia nowych wyższych uczelni – uniwersytetu w Szczecinie
i Akademii Medycznej w Bydgoszczy³⁶. Następnego dnia dziennik po-
nownie donosił, choć „tylko” w nagłówkach, na pierwszej stronie o tym,
że Sejm przyjął ustawy o powołaniu wspomnianych wyższych uczelni³⁷.
Uwieńczeniem drogi do uniwersytetu w Szczecinie na łamach „Rzecz-
pospolitej” najważniejsze było wydanie z 23 lipca, gdy znowu na pierw-
szej stronie donoszono o uchwaleniu ustawy o utworzeniu szczecińskiej

³⁵ *Historia Polski. Polska Ludowa*, J. Dowgiałło-Tyszka (red.), Warszawa 2006 s. 105;
A. Dytman-Stasieńko, *1 Maja w PRL. Święto zawłaszczonych znaczeń. Ideologia, rytuał,
język*, Wrocław 2006.

³⁶ *Przed Świętem Odrodzenia Polski. Uroczyste obrady Sejmu*, „Rzeczpospolita” nr 173
[782], 21 lipca 1984 r.

³⁷ *W przeddzień Święta Odrodzenia. Uroczyste obrady Sejmu*, „Rzeczpospolita” nr 174
[783], 22 lipca 1984 r. Przypomnijmy, że w skład delegacji Komitetu ds. Powołania Uni-
wersytetu Szczecińskiego obecnej na tym posiedzeniu Sejmu wchodził: Piotr Zaremba, Zo-
fia Mielcarek-Głowacka, Kazimierz Jaskot, Zbigniew Puchalski, Z. Silski, za: *Uniwersytet
Szczeciński. XX lat...*, s. 85.

uczelni. W bogatym opisie prac Sejmu można było znaleźć sprawozdanie Komisji Oświaty, Wychowania, Nauki i Postępu Technicznego oraz Komisji Prac Ustawodawczych o utworzeniu uniwersytetu w Szczecinie. Sprawozdanie zaprezentował Jarema Maciszewski (PZPR, okręg wyborczy w Gliwicach), który wymienił wszystkie, przytaczane wyżej argumenty natury ekonomicznej, społeczno-politycznej i ideologicznej, włącznie z argumentami sięgającymi do polskiej myśli zachodniej³⁸. Tekst jego przemówienia³⁹ warto we fragmencie przypomnieć raz jeszcze:

Wyraźnie na mapie polskiego szkolnictwa wyższego brakowało właśnie w Szczecinie na północno-zachodnich rubieżach, w szczególnie ważnym centrum gospodarczym, politycznym i kulturowym uczelni typu uniwersyteckiego – powiedział. Konieczność powołania szczecińskiej wszechnicy była dostrzegana od dawna. Tu krzyżują się rozmaite prądy kulturowe, zbiegają linie łączące nasz kraj z innymi regionami Morza Bałtyckiego, formują się więzi łączące nasz kraj z innymi kontynentami. Tu też powstał i rozwinął się preżny organizm polskiej gospodarki morskiej, uzupełniający się wzajemnie z innymi ośrodkami naszego ponad 500-kilometrowego wybrzeża mający własną odrębną specyfikę i własne, wynikające z podziału pracy, zadania ogólnonarodowe. W tym regionie wreszcie istnieje szczególna specyfika demograficzno-społeczna: duży przyrost naturalny, niska średnia wieku mieszkańców, duże ambicje zawodowe i kulturowe młodzieży, zarazem niedostatek kadr z wyższym wykształceniem.

Czytamy dalej, że Uniwersytet Szczeciński potrzebny jest nie tylko Pomorzu Zachodniemu, potrzebny jest także Polsce. Wzmacniając jej pozycję w tym rejonie Europy, podniesie rangę i prestiż kraju jako państwa morskiego, nadbałtyckiego. Jego działalność naukowa i dydaktyczna powinna znacznie przyspieszyć i wzbogacić niedostateczny do tej pory proces morskiej edukacji społeczeństwa, wpłynąć korzystnie na lepsze niż dotąd wykorzystanie naszego potencjału badawczego w służbie gospodarki morskiej kraju, jego pomnażanie i wzbogacanie. Uniwersytet powinien

³⁸ *Uroczyste obrady Sejmu. Uchwalenie ustawy o utworzeniu Uniwersytetu Szczecińskiego i Akademii Medycznej w Bydgoszczy*, „Rzeczpospolita” nr 175 [784], 21 lipca 1984 r.

³⁹ Z. Puchalski, w: *Uniwersytet Szczeciński. Od inicjatywy...*, s. 430–424.

odegrać w tym regionie i w skali całego kraju wielką rolę kulturotwórczą jako wielozadaniowa, interdyscyplinarna, socjalistyczna wszechnica nauk podstawowych⁴⁰.

Łamy dziennika w tym dniu oddano szczecińskiej dziennikarce, Krystynie Pohl, która z kolei – oddała głos mieszkańcom Szczecina⁴¹. I tak jako pierwsza Zofia Mielcarek, przedstawiona jako sekretarz Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Zachodniopomorskiego, pełnomocnik wojewody szczecińskiego ds. nauki⁴², stwierdziła, że sprawa powołania uniwersytetu w Szczecinie ma długą, trzydziestodzieciuletnią historię, co dowodzi, że uczelnia nie powstaje z potrzeby chwili, lecz po długich dyskusjach i przygotowaniach. Będzie to więc uniwersytet inny niż pozostałe, w naukach humanistycznych i społecznych zwróci się ku umacnianiu polskich tradycji narodowych i kulturalnych na tych ziemiach, ku badaniu procesów dziejowych zachodzących w krajach basenu Morza Bałtyckiego oraz kulturalnej i społeczno-gospodarczej problematyki krajów Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. Zofia Mielcarek mówiła o 112 samodzielnych pracownikach nauki, gotowych wówczas do podjęcia pracy na uniwersytecie, kilka uczelni – zwłaszcza Uniwersytet Wrocławski i Akademia Górniczo-Hutnicza z Krakowa – zobowiązało się udzielić pomocy kadrowej. Pomoc deklarowało także wiele przedsiębiorstw. Głosem społeczeństwa były także wypowiedzi dwóch osób, między innymi Jana Rybczyńskiego, dyrektora Fabryki Kabli „Załom” w Szczecinie, który podkreślił, że racje przemawiające za utworzeniem uniwersytetu w Szczecinie widzieli mieszkańcy i wielki przemysł, że Szczecin jest jedyną w kraju aglomeracją przemysłowo-morską tej wielkości i bodaj jedyną w basenie Morza Bałtyckiego, która nie ma uniwersytetu. Dalszy postęp gospodarczy, a przede wszystkim społeczny i kulturalny, warunkują inwestycje w naukę. Oczekiwanie na uniwersytet miało też wymowę polityczną, jako ukoronowanie procesu zagospodarowania ziem, które po latach wróciły

⁴⁰ Przypomnijmy, że posłem-sprawozdawcą na forum plenarnym Sejmu 21 lipca 1984 r. był prof. Jarema Maciszewski, który wniósł o uchwalenie ustawy o powołanie Uniwersytetu Szczecińskiego, za: *Uniwersytet Szczeciński. XX lat...*, s. 79–84, pełny tekst wystąpienia.

⁴¹ K. Pohl, *Uniwersytet w Szczecinie, Uczelnia otwarta na sprawy morza. Realizacja projektu – przedmiot długich dyskusji i przygotowań*, „Rzeczpospolita” nr 175 [784], 23 lipca 1984 r.

⁴² Do jej refleksji na ten temat: Z. Mielcarek-Głowacka, *Droga do Uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet Szczeciński. XX lat...*, s. 21–40.

do Polski. Jan Rybczyński wyraził przekonanie, że w niedalekiej przyszłości stworzenie w Szczecinie ośrodka uniwersyteckiego wywrze wpływ na rozbudzenie większych zainteresowań nauką i kulturą i ogólny poziom społeczeństwa⁴³. Wątek związku między gospodarką morską a profilem nowego uniwersytetu kontynuował Mirosław Szymański – sztauer portu szczecińskiego, dla którego najważniejsze było to, aby w polskim Szczecinie był polski uniwersytet, aby mogły na nim studiować także jego dzieci. „Mamy rozbudowaną gospodarkę morską i to wszystko powinno wpływać na charakter uniwersytetu, który musi być otwarty na sprawy morza”⁴⁴.

Artykuł z 24 kwietnia 1985 roku przypominał o 150 dniach dzielących Polskę od inauguracji Uniwersytetu Szczecińskiego⁴⁵. Jego celem było przekonanie nieprzekonanych o konieczności powołania uniwersytetu w Szczecinie, przy czym na plan pierwszy, jak w większości materiałów na łamach „Rzeczpospolitej”, wysuwano argumenty merytoryczne, natomiast względy geopolityczne, w tym miejsce uczelni w polityce niemieckiej PZPR, wyraźnie pozostać miały w tle tych pierwszych. Tłustym drukiem pisano:

Uniwersytet Szczeciński stał się faktem. W niespełna rok od daty ustawy przesądzającej o utworzeniu tej uczelni (21 lipca 1984 r.) rozpoczną się egzaminy wstępne na 18 kierunków kształcenia, a 30 września odbędzie się pierwsza uroczystość inaugurująca rok akademicki na świeżo powołanym Uniwersytecie Szczecińskim. Jest to uwieńczenie wielu starań środowisk regionu, w tym szczególnie profesora Piotra Zaremby, starań popieranych przez całe społeczeństwo ziem Pomorza Zachodniego.

Powołując się na Piotra Zarembe, pisano, że uczelnia ruszy od nowego roku akademickiego jako początkowo mały, ale silny organizm.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem. Dodawał: „Myślę o tradycjach i o naszej pracy dla zagospodarowania morza, bo słyszałem ostatnio o głosach, które naszą obecność na tych ziemiach kwestionują. Konkretne świadczą za naszymi dokonaniem i racjami, a uniwersytet w Szczecinie powinien je jeszcze bardziej umocnić”.

⁴⁵ *Uniwersytet w Szczecinie. Za 150 dni inauguracja*, „Rzeczpospolita” (hs) nr 95 [1015], 24 kwietnia 1985 r.

Do takiego stwierdzenia upoważnia zarówno istniejąca już baza materialna, jak i kadra naukowo-dydaktyczna, która miała od października liczyć 600 osób, w tym 112 samodzielnych pracowników nauki, znajdując w Szczecinie dobrą atmosferę i warunki naukowego rozwoju. Dalej opisywano infrastrukturę instytucjonalnych fundamentów nowej uczelni: Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Wydziału Inżynieryjno-Ekonomicznego Transportu Politechniki Szczecińskiej, o liczbie studentów i kierunkach badań i dydaktyki. Rok akademicki 1985/1986 powitało blisko 4 tys. słuchaczy Uniwersytetu Szczecińskiego. Inauguracja odbyła się w Zamku Książąt Pomorskich, gdzie zdecydowano ulokować siedzibę władz uczelni.

Kolejną okazją do przypomnienia o znaczeniu Szczecina dla Polski Ludowej, niemal dorównująca znaczeniem 40-leciu Polski Ludowej, była rocznica zakończenia drugiej wojny światowej, w ramach legitymacji PRL, łączona z przypominaniem o decydujących zasługach polskich komunistów dla przyłączenia do Polski najdalszych, zachodnich ziem nad ujściem Odry. Opis jest utrzymany w obowiązującym stylu *lingua franca*, a powstanie uniwersytetu było jakby logiczną konsekwencją wysokiej pozycji na mapie największych aglomeracji Polski, ogromu wkładu wniesionego przez mieszkańców Szczecina do historycznego sukcesu Polski Ludowej.

W 40. rocznicę wyzwolenia Szczecina Krzysztof Pohl 26 kwietnia 1985 roku rozpoczął swój artykuł cytatami z marcowego przemówienia Wojciecha Jaruzelskiego ze szczecińskiej konferencji partyjnej. I sekretarz KC PZPR mówił o równorzędności polskości Szczecina i, między innymi, Krakowa, Lublina i Poznania, o sprawiedliwym wyroku historii wykonanym przez Armię Radziecką i walczące z nią Ludowe Wojsko Polskie⁴⁶. Po opisie spotkania Piotra Zaremby z płk. Aleksandrem Fiedotowem w kwietniu 1945 roku w Szczecinie autor powołał się na słowa Wojciecha Jaruzelskiego o polsko-radzieckim braterstwie broni, umocnionym „biało-czerwonymi słupami granicznymi, wbitymi nad Bałtykiem i Odrą”, o powstaniu zupełnie innego miasta – z nowoczesnymi osiedlami, ważnym w kraju przemysłem, należące dziś do siedmiu najbardziej uprzemysłowionych aglomeracji. W Szczecinie powstały nowe uczelnie, a ostatnio wśród nich – uniwersytet. Zrekonstruowano z pietyzmem zabytki. „A wiele z nich świadczy o prastarej polskości miasta”. Miasto ludzi

⁴⁶ K. Pohl, *Polska flaga nad Szczecinem*, „Rzeczpospolita” nr 97 [1017], 26 kwietnia 1985 r.

młodych, tu urodzonych i tu wyrosłych. Są u siebie, w swojej ojczyźnie. Oni przejęli dziedzictwo tych, którzy tu przed wiekami byli, którzy przez wieki walczyli o polskość tej ziemi z obcym najeźdźcą⁴⁷:

Każdego ranka tysiące mieszkańców Szczecina spieszy do fabryk i urzędów, do portu i stoczni, do szkół i placówek handlowych. Ich codzienna praca i nauka, ich młodość i doświadczenie składają się na pracę. Na pracę dla swojego miasta i dla swojego kraju. Bowiem Szczecin i Polska stanowią i stanowić będą – jedność.

Ten wątek historycznych sukcesów polskiego i socjalistycznego Szczecina, co w oficjalnym języku propagandy spletało się w szlachetną jedność, był podtrzymywany w następnym miesiącu. W końcu maja donoszono o nowej inwestycji komunikacyjnej – Trasie Zamkowej, budowanej od siedmiu lat⁴⁸. Znaczenie tej inwestycji było ważne, ponieważ trasa miała połączyć dwie części Szczecina przedzielonego odnogami Odry. Większość zakładów przemysłowych (w tym duże stocznie, huta, kombinat chemiczny w Policach) oraz praktycznie wszystkie instytucje, uczelnie wyższe i placówki kulturalne znajdowały się w lewobrzeżnej części miasta, budownictwo mieszkaniowe intensywnie rozwijało się po prawej stronie Odry.

Wątek polityki i polskości pojawił się w czerwcu 1985 roku w związku z jubileuszem 40-lecia pierwszego prezydenta Szczecina, wybitnego uczonego – urbanisty, profesora Piotra Zaremby, członka rzeczywistego PAN i budowniczego Polski Ludowej. W latach 1945–1950 był pierwszym polskim prezydentem Szczecina, który wniósł olbrzymi wkład w jego odbudowę i rozbudowę, utrwalanie polskości⁴⁹. Gratulacje wysłał „I sekretarz KC PZPR, premier, gen. armii W. Jaruzelski oraz H. Jabłoński jako przewodniczący Rady Państwa”.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ *Trasa Zamkowa. Nowoczesna arteria dla Szczecina*, „Rzeczpospolita” (p-k) nr 121 [1041], 25–26 maja 1985 r.

⁴⁹ *Jubileusz prof. Piotra Zaremby. List gratulacyjny od Wojciecha Jaruzelskiego. Życzenia od Henryka Jabłońskiego*, „Rzeczpospolita” nr 147 [1067], 26 czerwca 1985 r. Tam też zob. *40-lecie powrotu do Macierzy. Piastowskie ziemie zawsze polskie*. W Akademii Nauk Społecznych 25 czerwca 1985 r. odbyła się dwudniowa sesja naukowa na temat „40-lecia powrotu ziem zachodnich i północnych do Polski”.

W „Rzeczpospolitej”⁵⁰ przypomniano także, że Szczecin jest miastem kultury i muz wyższych, ważnym dla ówczesnych pokoleń. Szczecińska publiczność nigdy nie aprobowała miernoty i nigdy nie zobojętniała na sprawy kultury. W dzienniku twierdzono, że teatr na szczecińskiej glebie udał się jak najbardziej i przyjął się natychmiast. To drugi bardzo ważny moment dla dziejów szczecińskiego teatru. Społeczeństwo, które w większości mówiło najczystszą polszczyzną (po Warszawie), oczekiwało określonego poziomu od repertuaru i aktorów, i poziom ten kontrolowało. Może dlatego teatry w tym mieście miały i nadal mają opinię bardzo dobrych. Młodzi reżyserzy, aktorzy i inni twórcy teatralni, którzy zaczynają tu swoje kariery, odchodzą jako sprawdzone indywidualności.

Uroczystości inauguracji pierwszego roku akademickiego w Uniwersytecie Szczecińskim, będącej zarazem uroczystością inauguracji roku akademickiego w Polsce, w dzienniku poświęcono główne miejsce na pierwszej stronie i około 40% na stronie drugiej. Na inaugurację przybyli Wojciech Jaruzelski i Kazimierz Barcikowski, członek Biura Politycznego i sekretarz KC PZPR, oraz grupa rektorów i przedstawiciele innych uniwersytetów. Na relację składały się wystąpienia pierwszego rektora, Kazimierza Jaskota, ministra nauki i szkolnictwa wyższego – Benona Miśkiewicza, krótka informacja o wykładzie inauguracyjnym Piotra Zaremby⁵¹ i wystąpienie Wojciecha Jaruzelskiego. Warto dodać, że pełne teksty przemówień Jaskota, Miśkiewicza i Jaruzelskiego znajdują się w cytowanej już edycji źródłowej *Uniwersytet Szczeciński*⁵². Porównanie ich treści z przytoczonymi w „Rzeczpospolitej” wskazuje, że w dzienniku dokonywano wyboru, najobszerniej cytując wystąpienie ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

⁵⁰ J. Frydrykiewicz, *Każdy ma prawo mieć swoje święto... Szczecińskie obrachunki teatralne*, „Rzeczpospolita” nr 12 [1235], 15 stycznia 1986 r. Duży artykuł o historii szczecińskiego teatru, w którym oglądano m.in. Ryszarda Pietruskiego, Krzysztofa Chamca, Ludwika Benoit, Lucynę Winnicka, Ryszarda Baciarellego, Lidie Wysocką. Sztuki reżyserowali m.in. Erwin Axer, Krystyna Kuszanka, Witold Skaruch, działał tu też Maciej Englert.

⁵¹ Pełny tekst wykładu P. Zaremby: *Nauka i kultura narodowa w nowym Uniwersytecie Szczecińskim*, w: *Uniwersytet Szczeciński. Od inicjatywy...*, s. 588–592; także w: *Uniwersytet Szczeciński. XX lat...*, s. 53–58.

⁵² *Uniwersytet Szczeciński. Od inicjatywy...*, przemówienia: Kazimierza Jaskota, s. 574–580, Benona Miśkiewicza, s. 580–586, Wojciecha Jaruzelskiego, s. 586–588; opis inauguracji w: Z. Puchalski, E. Włodarczyk, op.cit., s. 35–38.

Przemówienia z inauguracji roku akademickiego opublikowane na łamach dziennika także cechowała harmonijna symbioza dwóch rodzajów argumentów: z jednej strony argumentów geopolitycznych, ideologicznych i historycznych, z drugiej zaś cywilizacyjno-kulturowych. Ramą dla tej argumentacji był nadrzędny wątek, dotyczący ukazywania nowego uniwersytetu jako jednej z pereł w długim łańcuchu klejnotów, legitymujących sens istnienia Polski Ludowej i jej wszechstronną dbałość o awans cywilizacyjny i kulturowy społeczeństwa. Pozycja Szczecina na mapie Polski należała do łańcucha tych racji, a jego awans cywilizacyjny w socjalistycznej Polsce zdawał się potwierdzać bezalternatywność polityczno-ustrojową PRL i bezalternatywność władzy Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Wątek ten połączony harmonijnie z fundamentami niemieckiej polityki PRL i afirmacją mitu piastowskiego powrotu dominował w wystąpieniu ministra. W sferze semantyki język ideologii równoważony był odwołaniami do patriotyzmu i polskości, w takim sensie, w jakim uniwersytet jest logiczną konsekwencją ekonomicznych i kulturalnych aspiracji polskiego Szczecina, najpierw jak „romantyczny sen” wąskiej elity, a następnie większości społeczeństwa. Głos ten nabierał mocy i potężniał w miarę stawania się społeczeństwa ziem zachodnich nowoczesnym i dynamicznym, aktywnie włączającym się w proces dynamicznego rozwoju socjalistycznej Polski. Czytamy więc już na początku artykułu, „że w szczecińskim Zamku Książąt Pomorskich – symbolu słowiańskiej przeszłości polskiego Szczecina” – uroczyście powitano przywódcę partii i państwa⁵³:

Do roku 1945 nie było w Szczecinie ani jednej szkoły wyższej, a obecnie jest ich pięć. Powstanie nowej uczelni w 40-lecie powrotu prastarych piastowskich ziem do macierzy stanowi uwieńczenie aspiracji wielu pokoleń szczecinian, które w utworzeniu uniwersytetu dostrzegają szansę dalszego awansu społeczno-gospodarczego regionu. Powołanie nowej uczelni humanistycznej w portowym mieście spotkało się z gorącym poparciem całego polskiego środowiska naukowego. Wyrazem tego jest pomoc zadeklarowana przez inne uniwersytety.

⁵³ *Gaudeamus w Szczecinie. Wyższe uczelnie w służbie narodu i państwa. Ogólnopolska inauguracja roku akademickiego z udziałem Wojciecha Jaruzelskiego*, „Rzeczpospolita” nr 230 [1150], 2 października 1985 r. Na pierwszej stronie także zdjęcie przedstawiające Wojciecha Jaruzelskiego w momencie wręczania indeksów studentom pierwszego roku studiów.

Dalsze zdania przypominały znane już argumenty. Uniwersytet był lokowany w wizji Polski Ludowej, która realizowała coraz bardziej dynamiczną politykę morską, zgodnie ze światowymi tendencjami rozwoju nauk o morzu i ich integracji z naukami ekonomicznymi, społecznymi i przyrodniczymi. W przemówieniu Kazimierz Jaskot mówił o potrzebie powołania nowej uczelni humanistycznej w „prastarym piastowskim grodzie”, ponieważ wśród jego mieszkańców w miarę zaspokajania potrzeb materialnych rosła potrzeba humanistycznej nadbudowy. Ta zaś „konkretyzowała się tu m.in. w pragnieniu wzniesienia tu uniwersytetu”, które ogarnęło najpierw garstkę intelektualistów, następnie szersze kręgi społeczne, zyskując u progu 40-lecia Polski Ludowej aprobatę i aktywne poparcie całej społeczności miasta i regionu. Szczecin w powołaniu uniwersytetu upatrywał nobilitację wynoszącą go do rangi przodującego w Polsce ośrodka gospodarki, kultury i nauki.

Minister nauki i szkolnictwa wyższego Benon Miśkiewicz rozpoczął przemówienie od informacji, że dziesiąty uniwersytet był dla współczesnych i przyszłych pokoleń świadectwem troski państwa o wszechstronny rozwój intelektualny oraz awans społeczny i zawodowy młodzieży. Mówił dalej, że świadectwo to było tym bardziej wymowne, że nowy polski uniwersytet powstał i będzie się rozwijał na ziemiach, które po wiekach panowania niemieckiego powróciły do macierzy. Jakże niepełna byłaby mapa naszego kraju, w tym również i szkolnictwa wyższego, gdyby polscy patrioci i komuniści, przy wydatnym poparciu Związku Radzieckiego, nie doprowadzili do odzyskania historycznych granic państwowych. Na ziemiach zachodnich i północnych zlokalizowanych było 29 uczelni wyższych, które ukończyło 400 tys. absolwentów⁵⁴.

Minister Benon Miśkiewicz zadania nowego uniwersytetu wpisał w strategię rozwoju szkolnictwa wyższego, budowaną na podstawie dotychczasowych doświadczeń i rozumienia nadrzędnych racji rozwoju socjalistycznej ojczyzny, w warunkach konieczności przezwyciężenia kryzysu społecznego i ekonomicznego oraz niwelowania dystansu wobec krajów wyżej rozwiniętych. Od Uniwersytetu Szczecińskiego minister oczekiwał pełnego zaangażowania w rozwój polskiej nauki, kształcenia kwalifikowanych kadr i socjalistycznego wychowania polskiej inteligencji. Miała

⁵⁴ Ibidem.

to być uczelnia nowoczesna, łącząca harmonijnie tradycje z imperatywem twórczej nauki i samorządności akademickiej, wszakże w warunkach i w interesie socjalistycznego państwa polskiego, z wyzwaniem zbliżającego się przełomu wieków. Minister zapewniał także o poparciu swojego resortu i przychylności polskich uniwersytetów dla nowej uczelni. Skierował podziękowania Komitetowi ds. Powołania Uniwersytetu Szczecińskiego, Społecznemu Komitetowi Rozwoju Uniwersytetu, a w szczególności Piotrowi Zarembie i nowemu rektorowi Uniwersytetu Szczecińskiego⁵⁵. Spotkanie I sekretarza KC PZPR – Wojciecha Jaruzelskiego z Senatem najmłodszej polskiej uczelni i przybyłymi do Szczecina przedstawicielami świata akademickiego kraju było gestem władz mającym umocnić pozycję uniwersytetu. Inauguracja zajęć na nowym uniwersytecie miała historyczne znaczenie, którego zadaniem winien być mariaż racjonalnego myślenia z głębszymi wartościami patriotycznymi i historycznymi oraz poczuciem odpowiedzialności wobec państwa.

IV

Nakreślony na wstępie, znaczący dorobek piśmienniczy historii uniwersytetu zwalnia mnie z powinności podsumowań. Ograniczę się do dwóch refleksji. Pierwsza jest raczej smutną konstatacją, odnoszącą się do obecności Szczecina na łamach „Rzeczpospolitej” w latach 1982–1985. Nasze miasto w poważnych tekstach informacyjnych pojawia się niemal incydentalnie. Paletę tematów wyczerpuje gospodarka morską i wydarzenia teatralne (Dni Morza w 1983 r.). Nauka szczecińska nie interesuje dziennikarzy dziennika. Na tym tle sprawa Uniwersytetu Szczecińskiego wysuwa się na czoło polityki informacyjnej dziennika, usuwając zdecydowanie w cień resztę doniesień o „grodzie Gryfa”, jawiąc się jak wabiący wszelkimi kolorami kwiat na wypalonym słońcem pustkowiu.

Druga refleksja jest pogodniejsza. Pokolenie ojców-założycieli uniwersyteckości Szczecina zostawia następnym generacjom ciąg wydarzeń

⁵⁵ Ibidem. Minister zakończył zdaniem: „Przekonany jestem, [...] że społeczność akademicka Uniwersytetu Szczecińskiego nie będzie szczędziła sił dla rozwoju swej uczelni w służbie Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej” (*Uniwersytet Szczeciński. XX lat...*).

niemal o wymiarze sakralnym, które w ideowym sporze o Polskę Ludową będą istotnym argumentem po stronie tych, którzy sprzeciwiają się „krucjacie” środowisk i instytucji, walczących o wymazanie jej z pamięci historycznej obecnych i przyszłych pokoleń Polaków i o uznanie PRL za pomyłkę historii. Do młodego pokolenia, dla którego Polska Ludowa jest coraz bardziej odległym zjawiskiem, kieruję apel, aby semantyki opisu nieuchronności powstania uniwersytetu w Szczecinie, jaki królował na łamach „Rzeczpospolitej”, nie kojarzyło wyłącznie ze spuścizną „komunizmu”. W słownikowym świecie rzeczywistym i nie do końca rzeczywistym Polski Ludowej potężny segment racji za uniwersytetem ubierano w słowa, powstałe bynajmniej nie po 1945 roku. Semantyka ta ma niemal stuletnią chronologię, jak „powrót do macierzy”, „sprawiedliwy wyrok historii”, „słowiański Szczecin”, a także „żelazne słupy wbijane w Odrę”, uczeni mieszczańscy, kręgi mieszczańsko-nacjonalistyczne. Kościół katolicki między Poznaniem a Lwowem wyrażał tęsknotę za zduszeniem żelaznego, niemieckiego uścisku, a potem położenia kresu niemieckiemu barbarzyństwu, z jego obłąkańczymi marzeniami o panowaniu nad Wschodem przez powrót na Ziemię Odzyskane. Nie nam, cieszącym się łaską późnego urodzenia, oceniać ani ich czyny, ani ich semantyczny anturaż.

Lektura dziennika niosła czytelnikom województwa i kraju także wieść pokrzepiającą:

starania o „Wszeczną zachodniopomorską” ukazały milionom Polaków elity partyjno-państwowe, elity nauki, gospodarki i najszerszej pojętej kultury i środowiska „ludzi pracy”, zespolone, jak rzadko kiedy w historii polskiego Szczecina, wokół idei Uniwersytetu i uprawnionej Inauguracji, która oddała ster *Alma Mater Stetinensis* w ręce pierwszego jej Rektora, Profesora Kazimierza Jaskota.

Zamknijmy nasze uwagi najpierw obrazową konstatacją Edwarda Włodarczyka, oddającą skalę trudu, pracy i emocji przynajmniej dwóch pokoleń polskich mieszkańców Pomorza Zachodniego, gdy pisał, że po latach wydaje się, że w centrali w Warszawie Szczecin przebijał nie mur, ale wyjątkowo twardy beton, oraz sumującą ten trud oceną Zbigniewa

Puchalskiego, nie obawiając się – biorąc pod uwagę jej materię – zarzutów o nadmierną jej długość⁵⁶:

Uniwersytet powołany w połowie lat osiemdziesiątych jest efektem zgodnego działania różnorodnej, lokalnej społeczności skupionej wokół wspólnie akceptowanego celu – dla osiągnięcia którego umiano pozyskać wsparcie mądrych, mających wyobraźnię sojuszników i decydentów. Ale faktem jest również to, co tak jednoznacznie ocenił poseł prof. Koszarawski na wspólnym posiedzeniu Sejmowych Komisji Ustaw Sprawozdawczych oraz Oświaty, Wychowania, Nauki i Postępu Technicznego, mówiąc: „szczecinianie przy staraniach o uniwersytet wykazali kunszt organizacyjno-taktyczny godny autentycznego uznania i szacunku”.

**Road to the University of Szczecin on the pages "Rzeczpospolita"
in the years 1984–1985. Notes on the marriage of politics and science
in the late People's Republic of Poland**

The article presents the steps that lead to the creation of the University of Szczecin, as they were reported in "Rzeczpospolita". The newspaper was the instrument of propaganda and information front of government in Poland in the 80s of the twentieth century. The text has the feature a chronicle text of factual reports about the idea of the University of Szczecin in the pages of the official daily newspaper of the cabinet of Wojciech Jaruzelski. It also contains the minimum necessary explanations of the broader political and social context of the first half of the 80s in the 20th century.

Translated by Przemysław Dudek

⁵⁶ *Uniwersytet Szczeciński. XX lat..., s. 17.*

Maria Czerepaniak-Walczak*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna

Wprowadzenie

Rozwój wiedzy, umiędzynarodowienie edukacji, harmonizowanie jej w skali Europy i wdrażanie podzielanych idei ładu społecznego skutkują między innymi odsłanianiem słabych stron dotychczasowych struktur i form kształcenia akademickiego. Dyplom wyższej uczelni nie gwarantuje bezpieczeństwa na rynku pracy. Niemal powszechnie uznawane jest stanowisko wyrażane przez Umberta Eco i Jean-Claude'a Carrière'a, że „dziś pracownik w przedsiębiorstwie musi stale się dokształcać pod groźbą utraty posady”, a to „nieustanne dokształcanie się obejmuje dziś wszystkich”. „Staliśmy się, chcąc nie chcąc, wiecznymi studentami, podobnie jak Trichomow z »*Wiśniowego sadu*«. Ukończenie studiów przestaje być podstawą »przechodzenia na emeryturę epistemologiczną«¹. Należy podkreślić, że ten, zdawać by się mogło, naturalny wymóg czasu, został sformalizowany. Stanowisko Parlamentu i Rady Europy z 15 listopada 2006 roku ustanowiło bowiem program działań w zakresie uczenia się

* Autorka tekstu jest pierwszą doktorantką Kazimierza Jaskota. Wraz z nim organizowała Zakład Teorii Wychowania Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie, który potem funkcjonował w strukturze Wyższej Szkoły Pedagogicznej i uniwersytetu.

¹ Przytaczane cytaty i wyrażenie „emerytura epistemologiczna” zaczerpnęłam z książki: U. Eco, J.-C. Carrière, *Nie myśl, że książki znikną*, przekł. J. Kortas, W.A.B., Warszawa 2010, s. 57.

przez całe życie². Idea *Lifelong Learning* wyznaczyła w 2007 roku program Komisji Europejskiej, którego celem jest wspieranie rozwoju Europy jako wspólnoty opartej na wiedzy. Stawia to uczelnie europejskie wobec konieczności podejmowania nowych form pracy, nie tylko ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji uczenia się przez całe życie, ale także takich, które są otwarte dla osób w różnych etapach życia. Te nowe zadania stawiane przed uniwersytetem nasuwają pytanie o to, na ile ta instytucja edukacyjna o (wielo)wiekowej tradycji jest w stanie sprostać zwłaszcza organizacyjnym i metodycznym wymaganiom uczenia się przez całe życie. W jakim stopniu nauczyciele akademicki, przywykli do pracy z młodzieżą, są w stanie odpowiedzieć na oczekiwania dorosłych, których do uczelni kieruje specyficzny interes – konkretna potrzeba poznawcza.

W projekt edukacji całożyciowej wpisuje się jeszcze jedno ważne zjawisko, a mianowicie kształtowanie podmiotowej tożsamości i poczucia przynależności (afiliacji) do grup i wspólnot dających poczucie bliskości i bezpieczeństwa. Bezpowrotnie minął czas, gdy na uniwersytecie kształciły się wyłącznie osoby o silnym poczuciu przynależności do elity. Jednak uczestnicy edukacji akademickiej, zwłaszcza nauczyciele, nie zawsze zdają sobie z tego sprawę. Nie dostrzegają zagrożeń tkwiących w „salonowej”, adresowanej do elit, edukacji.

W tym tekście zawieram moje poszukiwania odpowiedzi na te pytania. Staram się odsłonić niektóre pułapki tkwiące w zachowawczości kształcenia w szkole wyższej. Szczególną uwagę poświęcam zagrożeniom tkwiącym w kształtowaniu racjonalności technicznej³ studentów i skupieniu się nauczycieli akademickich na osiąganiu ICH celów, bez uwzględniania potencjału i interesu studentów. W poszukiwaniach tych korzystam z należnych mi praw wskazanych przez UNESCO, a zwłaszcza z prawa

² Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, DzU Unii Europejskiej z dnia 21.11.2006 r., L327/45.

³ „Racjonalność techniczna” jest jednym z typów racjonalności wyróżnionych przez Jürgena Habermasa; J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, przekł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, t. I, s. 318.

do wolności w prowadzeniu badań i prawa do wolności w wyrażaniu opinii o instytucji lub systemie, w którym pracuję⁴.

Wprawdzie w centrum uwagi artykułu jest uniwersytet, jako miejsce rozwoju osoby i zmiany społecznej, jednak wiele spostrzeżeń w zamierzony sposób ekstrapoluję na całe szkolnictwo wyższe. Zdaję sobie sprawę z ograniczonej prawomocności tych ekstrapolacji, ale takie rozszerzenie obserwacji i konkluzji staram się usprawiedliwić faktem, że studenci uniwersytetów (w tym także przymiotnikowych) stanowią ponad 2/3 (71,48%) ogółu osób studiujących, a nauczyciele – 3/4 (75%) ogółu pracowników naukowo-dydaktycznych. Ponadto, przyjmuję założenie, że uniwersytety są ośrodkami wiodącymi w stosunku do pozostałych szkół wyższych w poszczególnych ośrodkach akademickich (można je nazwać analogicznie do KNOW (Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące) – **L/okalne/NOW**).

Kontekst współczesnej edukacji akademickiej

Edukacja akademicka jest soczewką skupiającą w sobie trzy procesy: socjalizację, akademickie kształcenie oraz rozwój osobowy i przemiany społeczne (samorealizację jednostkową i zbiorową). Dyskusje o i w szkołach wyższych koncentrują się zwykle na sprawach powszechnych, dotyczących szerokich gremiów i dużych grup. W dyskusjach tych uwaga skupiona jest na poszukiwaniu *modus vivendi* i *modus operandi* szkoły wyższej w neoliberalnym ładzie społecznym, w warunkach wolnej gry rynkowej, w której nauka i edukacja są takimi samymi towarami, jak dobra materialne. Podlegają tym samym rynkowym prawom, którym podlegają produkty giełdowe. „W wyniku presji finansowej uniwersytety, w coraz większym stopniu stają się aktorami rynkowymi”⁵. Poszerza się rynek wymiany międzynarodowej nazywany umiędzynarodowieniem (*internationalization*) edukacji akademickiej. Oznacza to, że powstają ponadnarodowe korporacje wyznaczające charakter „usług” i „wytworów”

⁴ Rekomendacja w sprawie statusu nauczycieli akademickich, rezolucja przyjęta na podstawie sprawozdania Komisji II na 26. posiedzeniu plenarnym 11 listopada 1997 r., www.unesco.pl (2.03.2011).

⁵ I. Wallerstein, *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, przekł. A. Ostolski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2007, s. 82.

edukacji⁶. Są to, moim zdaniem, zjawiska i procesy nieuniknione. Nie oznacza to jednak, że należy wobec nich przyjmować postawę deterministyczną i dać się unieść fali, albo kontestacyjną, czyli okokonić się tradycja, sakralizacją uniwersytetu i nie dopuszczać do siebie nowych faktów i sytuacji.

Jest jeszcze trzecia możliwość – poszukiwania w nowym kontekście możliwości, jakich nie było w starym porządku. Wymaga to jednak krytycznego odczytania nowych znaków i odważnego podjęcia wyzwań, jakie w sobie niosą. Wiąże się to ze znalezieniem takich wątków, które funkcjonują jako kategorie określane mianem „Czarnych Łabędzi”. Pokróćce przybliżę tę kategorię, zaczerpniętą z książki N.N. Taleba⁷, który sformułował teorię **Czarnego Łabędzia**. Można ją nazwać teorią nieprawdopodobieństwa. Według niej przedmiotem poznania jest rzecz, zjawisko, które w świetle dotychczasowej wiedzy i ludzkiego doświadczenia jest niemożliwe albo nie ma prawa istnieć. Jest to zjawisko nieprawdopodobne, którego istnienie przeczy powszechnej wiedzy, powszechnemu przekonaniu, ale jego odkrycie istotnie zmienia stan wiedzy i zaburza zadomowienie w pewności i oczywistości. Zjawisko niemieszczące się w dotychczasowych schematach, nie jest oczekiwane, ani nic w przeszłości nie sugeruje w przekonujący sposób jego pojawienia się. Należy podkreślić, że jakkolwiek daje się ono odczuć, nierzadko wręcz rzuca się w oczy, to natura ludzka sprawia, że dopiero po fakcie staramy się „dorabiać ideologię” tak, aby wyglądało ono na wytłumaczalne i przewidywalne. Bywa jednak i tak, że nawet po odkryciu niespodziewanych faktów, zjawisk zachowujemy się wobec nich, jakby one nie istniały.

Jednym z przykładów „Czarnego Łabędzia” jest „polski cud edukacyjny” wyrażający się w wielkiej dynamice wzrostu wskaźnika skolaryzacji akademickiej. Właściwie nie tyle sam „cud”, co jego konsekwencje dla jakości akademickiego kształcenia. W codziennej praktyce edukacyjnej w szkole wyższej zdajemy się bowiem nie dostrzegać konsekwencji faktu, że masowy dostęp do kształcenia akademickiego i zmiana kryteriów naboru na studia wiążą się ze zmianą kondycji kompetencji studentów

⁶ Przykładem tego są rekomendacje OECD dla szkolnictwa wyższego: *Policy Mix for Innovation in Poland – Key Issues and Recommendations*, OECD, Warsaw, 27th of June 2007.

⁷ N.N. Taleb, *The Black Swan. The Impact to the Highly Improbable*, Penguin Books, London 2008.

w sferze uczenia się i samorealizacji. W długiej tradycji akademickiej przywykliśmy wszak do upatrywania źródeł wysokiej jakości edukacji w szkole wyższej w motywacji oraz intelektualnym potencjale i zaangażowaniu. Za oczywiste i naturalne przyjmujemy, że współcześni studenci (stanowiący niemal połowę populacji osób w wieku 19–24 lata – 40,9%), charakteryzują się takimi samymi cechami, jak studenci sprzed 20 lat, gdy studia podejmowało niespełna 10% populacji (9,8%)⁸. Zdajemy się nie zwracać uwagi na to, że wprawdzie są wśród nich osoby o wysokich aspiracjach, ale niekonieczne równie wysokim potencjale intelektualnym i zaangażowaniu w studiowanie. W rezultacie pobytu na uczelni⁹ zostają oni wyposażeni w kredencjał, dyplom, który formalnie zaświadcza o ich odpowiedniości do wypełniania zadań (zwykle zawodowych).

Właśnie to niedostrzeżenie, a raczej nieuwzględnianie konsekwencji zmiany „jakościowej” studentów, naiwne tkwienie w doświadczeniach z czasów minionych, w połączeniu z realnymi następstwami masowości kształcenia, zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju osobowego uczestników interakcji edukacyjnych, sprawia, że spełnia ono kryterium „Czarnego Łabędzia” i jako takie zasługuje na uwagę. Specyfika faktu/zjawiska zwanego „Czarnym Łabędziem” zawiera się w następujących atrybutach:

- a) **oddzielności**, bycie poza schematem, poza oczekiwaniami, ponieważ nic, co było dotychczas, nie wskazuje przekonująco na możliwość jego wystąpienia;
- b) **silnych konsekwencjach**, zarówno dla wiedzy, jak i dla praktyki;
- c) **retrospektywnej przewidywalności**, która wyraża się w tendencjach do wyjaśniania po fakcie, wskazywania na znaki, sygnały, które przepowiadały pojawienie się zjawiska, mogły być wykorzystane do odczytywania jego istnienia/wystąpienia¹⁰.

Takimi „Czarnymi Łabędziami” we współczesnej szkole wyższej są warunki samorealizacji i kształtowania tożsamości studentów, wspie-

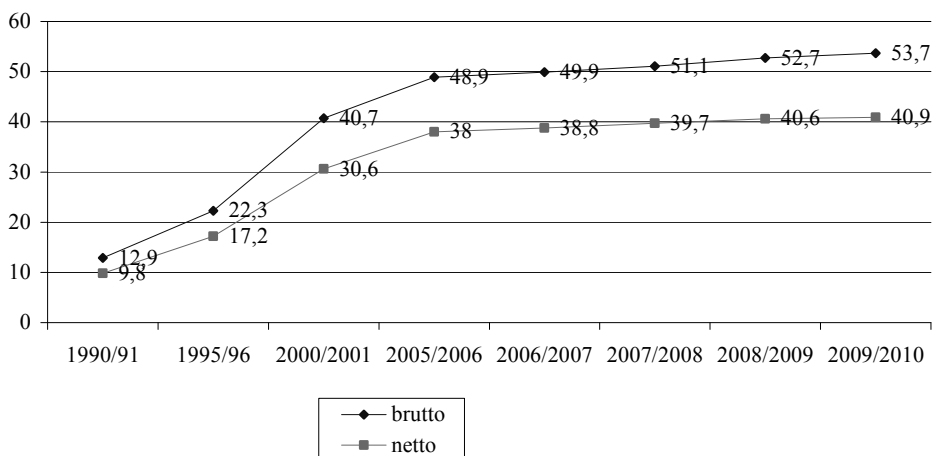
⁸ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 27.

⁹ Świadomie używam wyrażenia „pobyt na uczelni”, a nie „studiowanie” w celu podkreślenia ukrytego programu języka stosowanego w opisie edukacji w ogóle (np.: „chodzenie do szkoły”, „siedzenie w szkole”), a w edukacji akademickiej w szczególności. W rozmowach ze studentami bardzo często słyszę, że „chodzą” oni do szkoły, „odrabiają prace” itp. wyrażenia i zwroty odzwierciedlające formy aktywności studentów, bliższe niższym szczeblom edukacji aniżeli studiowaniu w uczelni.

¹⁰ N.N. Taleb, op.cit., s. xvii–xviii.

rania ich poczucia przynależności do grup i wspólnot, w których mogą doświadczać bezpieczeństwa egzystencjalnego tworzonego na bazie kompetencji rozwijanych w uczelni. Skupienie się na funkcjach instytucji odwraca uwagę, a co najmniej osłabia zainteresowanie problemami osób uczestniczących w edukacji akademickiej, ich szansami na doświadczenie podmiotowości. A to wszak podmiotowe kompetencje są centralną miarą jakości edukacji.

Są one nieprzewidywalne dlatego, że nigdy przedtem tak wiele osób, o tak zróżnicowanych kompetencjach i aspiracjach, nie studiowało w polskich uczelniach. Obrazuje to wzrost wskaźnika skolaryzacji w ciągu ostatnich 20 lat przedstawiony na rysunku 1.



Rys. 1. Wskaźniki solaryzacji akademickiej w latach 1990–2010

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe...*

Tak wielki wzrost liczby studentów (z 400 tys. do 1 900 014 osób) nie pozostał bez wpływu na warunki ich rozwoju, na skalę i charakter doświadczeń w realizacji ich aspiracji i motywów. Jednakże „młyny uniwersyteckie” miały po staremu, jakby nic się nie wydarzyło. Jest to zjawisko pozostawiane na marginesie rozważań o uniwersytecie, jego relacjach z otoczeniem społecznym i gospodarczym. Jak wskazywałam wyżej, wciąż głęboko jest zakorzenione przekonanie o elitarności edukacji akademickiej. Oznacza to, że w relacjach edukacyjnych przeważają te, w których dominuje rozwinięty kod komunikacyjny. Towarzyszy temu przeświad-

czenie, że studenci mają silną motywację i aspiracje perfekcjonistyczne, które są fundamentem ich tożsamości i dążeń emancypacyjnych. Nauczyciele akademicy zdają się nie uwzględniać tego, że uznany kanon kultury dla elit, na którym budują swoje cele, treści i formy kształcenia, nie jest znany niektórym studentom. Niestety, nie znamy skali tego zjawiska, by móc radzić sobie z nim. Nawet jeśli jest to bardzo bardzo wąski margines, warto poznać go, niezależnie od tego, że jest to wielkość nieistotna statystycznie, wymykająca się standaryzacji. Ma ona bowiem moc zmieniania zarówno jednostkowego położenia, jak i szerszych kontekstów społecznych. Ta mała grupa populacji (1%), a nawet pojedyncze zjawisko, oddziałują jednak na funkcjonowanie społeczeństwa. Jest źródłem falsyfikacji, a raczej burzenia zaufania do miar i sądów uniwersalnych, z użyciem wielkich kwantyfikatorów. W tej sytuacji z ograniczonym zaufaniem, a co najmniej z pewną dozą ostrożności, odnoszę się do tezy o uczelni jako środowisku, w którym studenci nabywają „doświadczenia autentyczne, uniwersalne, niezwykle cenne z punktu widzenia **ról pełnionych po studiach**”¹¹ (podkr. M.Cz.-W.).

Przesłanki, istota i proces edukacji całościowej

Edukacja całościowa jest niekwestionowanym i nieuniknionym czynnikiem rozwoju społeczeństwa wiedzy. Jest przede wszystkim immanentnie wpisana w proces emancypowania się człowieka od doświadczalnych, świadomie rozpoznawalnych ograniczeń w dostępie do uznawanych wartości i odpowiedzialnego korzystania z osiągniętych pól wolności. Jest zatem środkiem intencjonalnej zmiany siebie i ładu społecznego. Nieuniknioność i niekwestionowanie znaczenia edukacji całościowej jest więc prostą konsekwencją dynamiki zmiany w warunkach osobowego i zbiorowego życia. Żyjemy wszak w czasie wykładniczym oraz w erze **G**(oogle) i Web 2.0. Specyfiką tego czasu jest tempo i zasięg ludzkiej aktywności¹². Jak pisze Allyson M. Washburn: „10 spośród najbardziej poszukiwanych

¹¹ K. Jaskot, *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów. Raport z badań*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1994, s. 12.

¹² A.M. Washburn, *Education for Exponential Times*, „Journal of Transformative Education” 2009, No 1, Vol. 7.

zawodów w 2010 roku nie istniało w roku 2004”¹³. I jak cytowana autorka, pisze w następnym zdaniu:

Obecnie przygotowujemy studentów do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją, do używania technologii, które nie zostały opracowane, do rozwiązywania problemów, o istnieniu których jeszcze nie wiemy. Ministerstwo Pracy USA przewiduje, że dzisiejsi uczniowie do osiągnięcia 38 roku życia będą 10 do 14 razy zmieniać pracę¹⁴.

Oznacza to, że wykształcenie, nawet uniwersyteckie, nie jest wystarczające do radzenia sobie w nowych, nieprzewidywalnych wcześniej sytuacjach. Trudno zatem uznać ukończenie studiów za wystarczające przygotowanie do funkcjonowania w takich właśnie warunkach. Warto podkreślić, że kluczowe znaczenie mają wyuczalne dyspozycje osoby i elastyczne uczenie się (*stretch-learning*). Nie są one jednak wystarczające. Aby człowiek doskonalił się przez całe życie, muszą być spełnione następujące warunki:

- a) satysfakcja z uczenia się, widzenie sensu uczenia się, czerpanie satysfakcji,
- b) wiara (przekonanie) o związkach własnej aktywności z osiąganymi sukcesami,
- c) racjonalność emancypacyjna, która o niczym nie upewnia,
- d) innowacyjność, otwartość na nowe sytuacje i uczestniczenie w nich, konfrontowanie własnych planów i pomysłów z innymi,
- e) odwaga cywilna i fizyczna w podejmowaniu nowych zadań, mierzeniu się z nowymi wyzwaniami,
- f) umiejętność uczenia się, wyszukiwania informacji i ich źródeł, krytyczny wybór (diagnozowanie własnych potrzeb poznawczych, stawianie sobie celów),
- g) solidne podstawy wykształcenia ogólnego, wiedzy podstawowej.

Lista ta nie jest skończona. Niewykluczone, że specyfika czasu wykładniczego wygeneruje inne. Kolejność wyszczególnienia tych warunków nie ma znaczenia. Są one równie ważne i komplementarne. Ich wspólna

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

cechą jest to, że umożliwiają realizację procesu zorientowanego na rozwój osoby oraz na jednostkową i zbiorową emancypację.

Specyficznym etapem edukacji całościowej może być szkoła wyższa, która w istocie jest miejscem formalnej edukacji ludzi dorosłych, studenci wszak są pełnoletni i dobrowolnie podejmują kształcenie na tym szczeblu. Zatem, z jednej strony, ten szczebel formalnego kształcenia może być miejscem dopełniania celów albo nadrabiania niedostatków dotychczasowej edukacji, uzyskiwania pierwszych certyfikatów i uprawnień. Towarzyszy temu formalna organizacja i dyscyplinowanie uczestników interakcji, którzy zobowiązani są realizować administracyjnie ustalone standardy. Są bowiem poddawani audytom i innym formom oceny jakości edukacji. Z drugiej strony, szkoła wyższa jest miejscem realizacji podmiotowych aspiracji, zaspokajania potrzeb poznawczych, które powstają w codziennych warunkach życia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Niesie to ze sobą określone konsekwencje organizowania interakcji edukacyjnych na tym szczeblu kształcenia. Uczestnicy tych interakcji mają szansę podejmować takie zadania i poszukiwać takich rozwiązań, które związane są z ich osobistymi potrzebami i zainteresowaniami, a jednocześnie wносить do tych interakcji osobiste doświadczenia z życia codziennego. Interakcje te są jednocześnie źródłami osobistych refleksji i kolejnych decyzji edukacyjnych. Wprawdzie można to odnieść do wszystkich studentów, jednak ci, którzy podejmują studia bezpośrednio po maturze, traktują interakcje edukacyjne uczelni jako kontynuację ich szkolnych doświadczeń. Uczenie się jest przeważnie zadaniem zleconym przez nauczyciela akademickiego i motywowane przez sztuczne bodźce organizacji akademickiej. Wprawdzie w odniesieniu do studentów niestacjonarnych można założyć, że kieruje nimi pragnienie wiedzy i chęć wzbogacenia doświadczenia w celu zmiany ich położenia w codziennych relacjach zawodowych i/lub społecznych, jednak ze względu na fakt, że wielu z nich podejmuje studia niestacjonarne bezpośrednio po maturze, a na dodatek nie pracuje w zawodzie związanym ze studiowaną dyscypliną, zachowują się tak samo jak ich koledzy na studiach stacjonarnych. Niewykluczone więc, że po ukończeniu studiów zamkną księgi i rozpoczną spokojne życie „emerytów epistemologicznych”. A główną korzyścią wieńczącą wysiłki studiowania staje się dyplom, który nie zawsze otwiera nowe drogi kariery życiowej lub zawodowej. Trudno powiedzieć, jak często

korzyścią wyniesioną ze studiów jest osiągnięcie autonomii moralnej i intelektualnej, ukształtowanie kompetencji emancypacyjnych, wypracowanie własnej koncepcji życia oraz rozbudzenie apetytu na samorealizację poprzez uczenie się. W badaniach przeprowadzonych w połowie lat 90. około 10% respondentów dostrzegało w uczelni szanse na rozwój takich podmiotowych właściwości¹⁵. W tej sytuacji trudno o uznanie uniwersytetu za oczywiste środowisko edukacji całościowej. Niemniej jednak jest to miejsce, w którym potencjalnie istnieje wiele szans na kształtowanie podmiotowych kompetencji emancypacyjnych i realizowanie projektu zmiany społecznej. Poniżej staram się to uargumentować.

W realizacji idei edukacji całościowej można dostrzec tendencje do formalizacji procesów uczenia się w poszczególnych etapach życia. Abstrahując od wdrażania tej idei w instytucjach formalnego kształcenia na poszczególnych szczeblach systemu edukacji, warto zwrócić uwagę na uniwersytetyzację (wiem, że to dziwne słowo) form edukacji pozaformalnej. Istnieją wszak uniwersytety ludowe, uniwersytety trzeciego wieku, powstają też „uniwersytety dziecięce”. Być może w tej nazwie tkwi marzenie o urzeczywistnieniu idei wywiedzionej z etymologii nazwy – *universitas*, powszechność, a realna edukacja całościowa ma szansę być realizowana w każdym uniwersytecie: od dziecięcego przez uczelnię wyższą po uniwersytet trzeciego wieku. Doświadczenia zdobywane na uniwersytetach, to znaczy umiejętność uczenia się, są ważną przepustką, biletem wejścia na wszystkie salony i doświadczanie na nich bezpieczeństwa egzystencjalnego.

Uniwersytet jako miejsce edukacji całościowej

Edukacja całościowa jako wielowymiarowy, podmiotowy proces rozwoju osoby i czynnik zmiany społecznej, za sprawą swojej struktury i dynamiki przybiera postać dendrytu. Jakkolwiek szkoła wyższa jest jednym z elementów tego dendrytu, co oznacza, że jest **tylko** jednym z wielu miejsc uczenia się i aktualizowania kompetencji, ten postulat jest elementem strategii lizbońskiej i procesu bolońskiego. Uniwersytet jest otwarty dla osób, które w każdym etapie swojego życia podejmują wysi-

¹⁵ K. Jaskot, op.cit., s. 54.

łek zdobywania i aktualizacji wiedzy i umiejętności. Zadanie to znajduje się na czołowym miejscu w pracach nad konstruowaniem i wdrażaniem do polskiego szkolnictwa wyższego Krajowych Ram Kwalifikacji.

To, że szkoła wyższa jest miejscem kształcenia i doksztalcania się nie tylko osób w okresie późnej adolescencji, ale także w późniejszych etapach życia, nie jest niczym nowym. Na rysunku 1 uwagę zwraca jednak wzrost wartości wskaźnika skolaryzacji brutto, czyli relacji liczby osób uczących się na danym poziomie edukacji (niezależnie od wieku) do liczby ludności w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania. Dynamika wzrostu tego wskaźnika oraz fakt, że w niemal dwumilionowej grupie studentów są też tacy, którzy mają więcej niż 24 lata, sugeruje korzystanie z ofert edukacyjnych po pewnym czasie od zdania matury, podejmowanie studiów w dorosłym życiu.

Idea edukacji całościowej może być realizowana nie tylko w formalnych sytuacjach w szkole (w tym w szkole wyższej). Miejscem jej realizacji może być rynek, ale nie ten, którym „niewidzialna ręka” rządzi, lecz ten, do którego „każdy obywatel ma wolny dostęp”, czyli agora (forum). A więc nie targ(owisko) i wymiana pieniężna, ale przestrzeń wymiany idei i odkryć. Bycie na uniwersytecie jest tylko jednym z etapów życia. Jakkolwiek kończy się formalnym dyplomem, może być uznane za podstawę osiągnięcia przytoczonego wyżej statusu „emeryta/-tki epistemologicznego/-ej”.

Uniwersytet jako miejsce edukacji całościowej jest powiązany wieloma nićmi ze środowiskiem: miastem, regionem. Skupiony jest na poznawaniu edukacyjnych potrzeb i możliwości środowiska, zarówno w odniesieniu do edukacji wstępnej, jak i doskonalącej i odświeżającej (*refreshing*). Charakter tych powiązań (aktywny, a nie reaktywny) generuje potrzebę diagnozowania potrzeb i oczekiwań oraz analizę losów absolwentów. Na tej podstawie możliwe jest rozpoznanie emancypacyjnego potencjału szkoły wyższej, ustalenie nie tylko przygotowania absolwentów do całościowego uczenia się i refleksyjnego radzenia sobie w nowych, nieprzewidywanych wcześniej sytuacjach, ale też poznanie integracji tożsamości wyrażającej się rozstrzygnięciem konfliktów egzystencjalnych i doświadczaniu adekwatności miejsca w każdej ze struktur społecznych, w których (w każdym z etapów wskazanego wyżej czasu wykładniczego) przydarzy się im funkcjonować. Oto wypowiedź respondentki w badaniach przeprowadzonych kilkanaście lat temu: „Uważam, że w mojej

osobowości dokonały się pewne zmiany, które nie polegają tylko na zgromadzeniu merytorycznych wiadomości z poszczególnych przedmiotów. Nie są one też (przynajmniej w dużej części) uwarunkowane wiekiem, ponieważ dotyczą takich cech jak otwartość umysłu, chęć poszukiwania czegoś, podawanie wielu rzeczy w wątpliwość. Jakies twórczo krytyczne nastawienie się do życia. Wydaje mi się, że udało mi się uzyskać większą pewność siebie z jednoczesnym uświadomieniem sobie własnej indywidualności¹⁶. Nie jest to doświadczenie powszechne. W przytaczanym badaniu prowadzonym w środowisku akademickim Szczecina (N = 1073) 2/3 respondentów nie ma takich doświadczeń. Nie dostrzegają w sobie zmian specyficznych tylko dla nich. Wyniki te potwierdzają tezę o upowszechnianiu się społeczeństwa masowego, o którym Mark J. Penn i E. Kinney Zalesne piszą, że jest społeczeństwem bez twarzy, w którym ludzie przymuszani są do konformizmu, podobnego wyglądu, podobnego ubierania się i konieczności podobnego myślenia¹⁷. Przed umasowieniem mogą chronić nisze, w których ludzie mają szansę realizować swoją indywidualność.

Uczelnia jako miejsce edukacji całożyciowej jest więc „Białym Łabędziem” (w znaczeniu N.N. Taleba). Oznacza to, że jest zjawiskiem oczywistym, naturalnym, przewidywalnym, niebudzącym wątpliwości. Jednak są w niej zjawiska, które naruszają, a nierzadko wręcz rujnują dotychczasowy porządek i dobre samopoczucie organizatorów edukacji w szkole wyższej. Są to zagrożenia i pułapki, na jakie narażeni są uczestnicy interakcji edukacyjnych.

Uniwersytet jako salon profesora Higginsa

Problem dostrzegania niespodziewanych rzeczy tkwi nie tyle w naturze tej rzeczy, ile w naszym jej odbiorze. Akademicki świat życia wypełniony jest rzadkimi rzeczami i zjawiskami. Ich dostrzeganie jest utrudnione nieumiarkowanym zaufaniem do oficjalnej wiedzy albo zadomowieniem w potocznym myśleniu. Niebagatelną rolę pełnią też stereotypy poznaw-

¹⁶ K. Jaskot, op.cit., s. 25–26.

¹⁷ M.J. Penn, E. Kinney Zalesne, *Microtrends. The Small Forces Behind Tommorrow's Big Changes*, Twelve, New York–Boston 2007, s. 520.

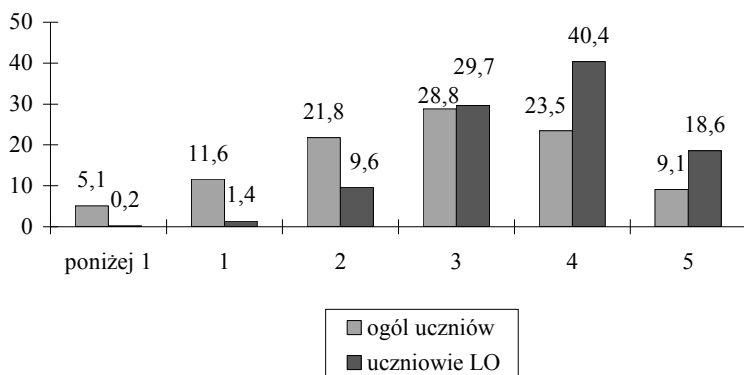
cze, które tworzą przeszkodę nazwaną przez Dorotę Klus-Stańską filtrami interpretacyjnymi¹⁸. Stereotypy poznawcze wyznaczają treść i charakter obserwowanej rzeczywistości. Pozwalają wydobyć to, co znane i oczekiwane, a przesłaniają to, co zaskakujące, nieprawdopodobne, co wykacza poza schemat. Przyczyną niedostrzegania rzadkich, niecodziennych zjawisk są bariery epistemologiczne. W zetknięciu z nieoczekiwanym, nieprawdopodobnym, naturalny odruch – poznać, jest często wypierany przez kwestionowanie, zaprzeczanie, a co najmniej podawanie w wątpliwość, nadawanie temu faktowi/zjawisku cech złudzenia, iluzji. A niedostrzegane i/albo niezrozumiałe zjawiska nie znajdują, siłą rzeczy, swojego miejsca w zainteresowaniach i projektach edukacyjnych.

Wśród takich zjawisk można wskazać realne efekty edukacji akademickiej. W dyskusji o uniwersytecie stawiane jest pytanie o to, w jakim stopniu jest to ośrodek emancypowania się osób i grup. To pytanie jest osadzone w założeniu o roli edukacji w procesie osobowej i społecznej emancypacji, zmiany jednostkowego i zbiorowego położenia i dostępu do dóbr. Pomijane jest natomiast inne pytanie, a mianowicie: w jakim zakresie uczelnia wyższa jest czynnikiem wykorzeniania studentów z ich dotychczasowych habitusów i zburzenia ich poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego? Pytanie to nabiera szczególnej wagi w sytuacji powszechności, w formalnej edukacji, orientacji na tradycyjną tożsamość roli, czyli samoidentyfikację wyznaczoną społecznymi oczekiwaniami wobec zachowań osoby w związku z zajmowaną pozycją w zbiorowości. Wskazane pytanie kieruje uwagę na rzeczywiste konsekwencje nabywania wiedzy i umiejętności wyznaczonych koncepcjami edukacji akademickiej, na cele tej edukacji, jej treści i formy, które z jednej strony wyznaczają charakter interakcji edukacyjnych w szkole wyższej, z drugiej zaś są kryterium oceny osiągniętych efektów. Z pola widzenia w takim podejściu do edukacji znika tworzenie warunków do (z)rozumienia przez studentów i nauczycieli ich sytuacji historycznej. A to właśnie jest podstawą świadomej decyzji o uczeniu się jako instrumencie zmiany położenia.

Rozpocznę od uargumentowania potrzeby rozumienia własnej sytuacji historycznej przez nauczycieli akademickiej. Wspominałam o tym

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2010, s. 73.

wcześniej, że jesteśmy zakorzenieni w przeświadczeniu, że nasi studenci są elitą intelektualną, która przeszła przez solidne sito egzaminów i ocen, nim dotarła na sale wykładowe i seminaryjne w szkole wyższej. Z trudem do naszej świadomości przedzierają się realne konsekwencje reformowania systemu oświatowego, a zwłaszcza konsekwencje umasowienia średniego kształcenia ogólnego i liberalnie przyjętego progu wymagań do zdania egzaminu maturalnego (30%), co sprawia, że niemal 90% absolwentów szkół średnich pomyślnie zdaje ten egzamin. Warto też dodać, że w 2010 roku wskaźnik skolaryzacji brutto w szkołach ogólnokształcących wynosił 60,9%, w technikach – 39,5% (netto odpowiednio: 46,7% i 28,1%)¹⁹. Oznacza to, że pokolenie 16–18-latków ma szansę podjęcia studiów. Wyniki badań PISA przynoszą między innymi informacje o skali, kluczowych dla studiowania moim zdaniem, umiejętności czytania i interpretowania tekstu. Obrazują to poniższe dane (rys. 2).



Rys. 2. Umiejętność czytania i interpretowania tekstu

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Wyniki badań PISA 2009*, Warszawa, grudzień 2010.

W projektach edukacyjnych nie uwzględnia się informacji o umiejętności czytania i pisania, podobnie jak tego, że w 1990 roku 23% młodzieży uczyło się w szkołach ogólnokształcących, skąd głównie rekrutowali się kandydaci na studia, i kondycji kapitału społecznego absol-

¹⁹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010, s. 52–53.

wentów zreformowanego systemu oświatowego²⁰, co stawia nauczycieli akademickich i studentów w kłopotliwym położeniu i przyczynia się do zamętu egzystencjalnego oraz frustracji. Wprawdzie każde uśrednianie, podporządkowanie prawom wielkich liczb i statystycznej istotności temu co N.N. Taleb nazywa *Mediocristanem*²¹ ogranicza szansę dostrzeżenia zjawisk rzadkich, kwestionujących powszechne przekonania („Czarnych Łabędzi”), niemniej jednak uwrażliwienie na możliwość ich istnienia jest ważnym źródłem namysłu nad własnym działaniem. Wówczas bowiem można zakładać takie uczenie się, poleganie na własnym działaniu w procesie edukacji akademickiej, które uwzględni skalę zróżnicowania kompetencji bazowych. Można też podjąć działania ukierunkowane na kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się. Odnosi się to zwłaszcza do tej grupy studentów, którzy podejmują studia niestacjonarne. I nie tylko dlatego, że jest to ponad połowa obecnie studiujących – 48,5% na studiach stacjonarnych, podczas gdy w roku 1990/91 było to 77,2%. Zaburza to procesy socjalizacji akademickiej. W czasie weekendowych spotkań wypełnionych formalnymi relacjami trudno przyswoić normy i wzory zachować specyficzne dla środowiska akademickiego. A jeszcze trudniej uwewnętrznić je w takim stopniu, aby stały się podstawą naturalnych zachowań w życiu codziennym. Do takich norm należą między innymi kontakty z wiedzą, z jej źródłami.

Niedostrzeganie tego, niezdawanie sobie sprawy ze związków interakcji edukacyjnych i społecznych w szkole wyższej z kulturowymi habitusami studentów, zwłaszcza w sytuacji, gdy pozostają oni w swoich środowiskach (poza weekendami na uczelni – studenci niestacjonarni, a od czwartku do poniedziałku – w wielu przypadkach studenci stacjonarni) sprawia, że uczelnia nabiera atrybutów salonu profesora Higginsa albo, bardziej współcześnie, gabinetu profesora Franka Bryanta. Studenci zaś są odpowiednikami Elizy Doolittle i Rity. Postaci te są bohaterami scenicznymi (i filmowymi) sztuk opartych na micie Pigmaliona²². Chciałabym jednak zwrócić uwagę nie tyle na Pigmaliona, mitycznego rzeźbiarza, któ-

²⁰ *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Impuls, Kraków 2010.

²¹ N.N. Taleb, op.cit., s. 49.

²² *My Fair Lady* (profesor Henry Higgins i Eliza Doolittle) oraz *Edukacja Rity* (profesor Frank Bryant i Rita).

ry zakochał się w swoim dziele – pięknej Galatei – ale właśnie na niej. Ta postać pozwala mi bowiem wydobyć z interakcji edukacyjnej z udziałem osób dorosłych te zjawiska, które zamiast prowadzić do emancypowania się, doprowadzają osoby uczące się do utraty poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego, wykorzenia z dotychczasowego kręgu kulturowego i uwewnętrznienia podziału świata na dwie sfery: dostępnej dla każdego i dostępnej dla wybranych.

Można postawić pytanie, co wspólnego mają Eliza Doolittle i Rita (czyli Galatee) ze współczesnymi studentami (płci obojga)? I co wspólnego ze współczesnymi nauczycielami akademickimi mają Henry Higgins i Frank Bryant? Dlaczego właśnie te postaci mogą pomóc w przedstawieniu zjawiska „Czarnego Łabędzia” w edukacji akademickiej? Odwołam się do przytoczonych wyżej danych o masowości kształcenia akademickiego i jego konsekwencjach dla samorealizacyjnych doświadczeń studentów. Bohaterowie przywołanych dramatów mogą także posłużyć do ilustrowania nauczycielskiego poczucia sukcesu, który mierzony jest stopniem reprodukcji wzorów wyuczonych w wyniku metodycznego instruktażu²³. Dla pełniejszego przedstawienia mojej drogi rozumowania przybliżę (w wielkim skrócie) fabuły przywołanych dramatów z uwypukleniem tych wątków, które, moim zdaniem, mają kluczowe znaczenie dla argumentacji.

My Fair Lady: prosta dziewczyna, kwiaciarka z Covent Garden, Eliza Doolittle, urażona szyderstwami ze sposobu wysławiania się, postanawia wziąć lekcje u znanego specjalisty, profesora Higginsa. Przeznacza na to wszystkie swoje oszczędności. Profesor, jakkolwiek ma opory, dostrzega w tym osobisty interes. Ma szansę przetestować swoją hipotezę. Zakłada (w istocie zakłada **się** z przyjacielem), że z prostej dziewczyny sprzedającej kwiaty zrobi damę, ucząc ją poprawnego wysławiania się. W rezultacie katorżniczej pracy to udaje mu się. Orientacja profesora na osiągnięcie sukcesu sprawia, że nie wnika on w potrzeby i potencjał swojej uczennicy. Jest ona przedmiotem jego zamysłów. Ważne, aby opanowała szereg sprawności, które w jego przekonaniu są wymagane „na rynku”, do którego ją przygotowuje. Po „weryfikacji hipotezy” (wygraniu zakładu) kończy swój eksperyment. Studentka wraca do swojego środowiska, w którym

²³ J. Habermas, op.cit., s. 318.

doświadcza syndromu „malowanego ptaka”, poczucia inności, nieprzystawalności do dotychczasowych warunków życia. Do niczego nie przydają się efekty wielkich wysiłków czynionych pod kierunkiem profesora. Nie ma **już** potrzeby ćwiczenia wymawiania fraz oderwanych (nierzadko pozornie) od codziennego życia, takich jak na przykład „w Hiszpanii mży, gdy dżdżyste przyjdą dni”.

W tym miejscu należy podkreślić, że funkcję „towarzystwa” w rozumieniu profesora Higginsa pełni współcześnie rynek. Za wszelką cenę chcemy „urobić” osoby stosownie do ram wyznaczonych przez ten rynek. Towarzyszy temu zjawisko hazardu, co przejawia się między innymi w rankingach (kto lepszy, kto wygrywa). Wciskanie w ramy jest wyznaczone interesem nauczyciela, jego osobistymi zainteresowaniami, potrzebami ze względu na aktualnie testowane hipotezy, niezależnie do tego, na ile studentom się to przyda. Ten aspekt edukacji akademickiej nabiera szczególnej wagi w sytuacji, gdy co dziesiąty bezrobotny jest absolwentem szkoły wyższej. Na znalezienie pracy potrzebuje co najmniej dwóch lat²⁴.

Edukacja Rity: fryzjerka, pragnąca odmienić swoje życie przez dokończenie przerwanych wcześniej studiów, trafia do gabinetu znudzonego swoją pracą profesora literatury Franka Bryanta. Wykonywanie prac przez niego zadawanych otwiera przed Ritą nowe horyzonty, ale też staje się źródłem napięć w rodzinie, która nie rozumie jej zachowań. Wprawdzie w tej wersji dramatu G.B. Shawa przemianie podlega także profesor, ale długo nie dostrzega on, że sam również uczy się od studentki. Proces edukacji jest dla Rity źródłem wielu upokorzeń i trudnych przeżyć.

Tym, co łączy obydwie dramaty, poza charakterem interakcji edukacyjnych (podmiot/profesor–przedmiot/studentka), jest fakt, że salon Higginsa i gabinet Bryanta są miejscami, do których przyszły osoby o wysokich aspiracjach, gotowe podjąć trudne wyzwania. Przyszły w sytuacji konkretnej potrzeby samorealizacyjnej. Drugą wspólną cechą jest to, że mimo katorżniczej, pełnej wyrzeczeń pracy doświadczały siły czynników zaburzających samoidentyfikację nie tylko w środowisku akademickim (formalnego uczenia się), ale i w domowym, sąsiedzkim. Doświadczenie wykorzenienia, zerwanie z dotychczasowym światem, wyparcie doświadczeń przez nowe, nierzadko trudne do włączenia w struktury mentalne

²⁴ W. Kołodziejczyk, *Równamy w dół?*, www.edunews.pl z dnia 06.03.2011 r.

i emocjonalne, przy braku uwewnętrznienia nowych wartości, przejawia się w zaburzeniu rdzenia kulturowego i tożsamościowego. „Przestają się podobać znane piosenki”, a nowych jeszcze nie ma się odwagi śpiewać. Bliskie stają się w tej sytuacji słowa piosenki wykonywanej przez Kubę Sienkiewicza i zespół „Elektryczne gitary”: „Co ja **TU** robię?” („dwanaście szczerozłotych koron moją głowę zdobi”, „wszyscy zgadzają się ze sobą, a będzie nadal tak, jak jest”). Te „dwanaście koron” to zaliczone sprawdziany i zdane egzaminy, a także dyplomy i certyfikaty, z którymi nie wiadomo co robić, gdy w środowisku życia i pracy wszystko toczy się jak dawniej. Uzyskane w uczelni kompetencje nie tylko nie ułatwiają radzenia sobie w codziennych sytuacjach, ale nierzadko stają się źródłem frustracji albo zagubienia.

Obydwa te miejsca są terenem „wciskania w system”. Miejscami, w których możliwe jest zdobycie umiejętności wymaganych w środowisku elity. Odbywa się to przez ćwiczenie zachowań wymaganych na salonach, z tym że dostęp na salony jest nieosiągalny, bądź to w wyniku błędnie obranej ścieżki edukacyjnej, bądź ukształtowania racjonalności technicznej umożliwiającej wyłącznie instrumentalne reprodukcje wyuczonych wzorów. Eliza Doolittle nie rozumiała, czemu służą ćwiczenia przez nią wykonywane. Reagowała jedynie na zachowania profesora Higginsa. Jego zadowolenie było dla niej nagrodą, niezadowolenie wywoływało jej smutek i gniew na siebie. Jej aspiracje zostały zapomniane nie tylko przez profesora, ale i przez nią samą. W procesie ciężkiej pracy czyniła postępy, których sensu nie rozumiała. Takie interakcje edukacyjne stają się zatem wielkimi pułapkami izonomii rozwojowej. Istotne jest to, że są to pułapki zarówno dla Elizy Doolittle/Rity, jak i profesora Higginsa/Bryanta. Uczący się doświadcza obcości świata, w którym wykonuje polecenia profesora. Ta obcość trwa także po zakończeniu edukacji. Mimo determinacji w uczeniu się opuszczają uczelnię w poczuciu nieprzystawalności do akademii ani do świata, z którego przyszli do uczelni i do którego często wracają. Profesor zaś, tkwiąc w poczuciu własnej omnipotencji, nie zwraca uwagi na emocje i potrzeby uczących się. Nierzadko też nie dostrzega zmieniającego się kontekstu, w którym odbywa uczenie się. Nie uwzględnia kompetencji ukształtowanych poza własnym gabinetem (wykładem, seminarium), przedmiotem oceny czyniąc wyłącznie zgodność zachowań

(odpowiedzi, wypełniania zadań) z własnymi celami. W tej sytuacji mocno ograniczone są szanse na całościowe uczenie się, pojmowane jako proces aktualizacji podmiotowych kompetencji.

Konkluzje

W koncepcji edukacji całościowej uniwersytet ma szansę stać się nie tylko miejscem zorganizowanego, formalnego uczenia się, dokształcania, ale także poświadczania kompetencji nabywanych poza środowiskiem uczelni. Generuje to konieczność otwarcia się uniwersytetu na nowe formy pracy edukacyjnej i badawczej, takie, w których pozaakademickie doświadczenia mogą stać się ważnym źródłem inspiracji badawczych, zarówno w sferze problematyki, jak i metodologii. Oznacza to, że interakcje społeczne i edukacyjne w uczelni mogą być szansą integracji wiedzy teoretycznej i faktograficznej pozyskiwanej w różnorodnych sytuacjach, aktualizacji umiejętności kognitywnych i praktycznych oraz poszerzania spektrum doświadczeń w zakresie autonomii i odpowiedzialności. Wymaga to jednak znajomości świata, z którego pochodzą studenci, co pozwoli na dostrzeżenie symptomów określanых mianem „Czarnego Łabędzia”.

Dla uwypuklenia specyfiki uczelni jako środowiska uczenia się zestawiam ich cechy w tabeli.

Przygotowanie szkoły wyższej na spełnianie aspiracji i ambicji ludzi w sferze awansu intelektualnego i duchowego wymaga jednak dużego wysiłku. Współczesna szkoła wyższa nie jest na to przygotowana. Dotyczy to zarówno przygotowania materialnego (wyposażenia w środki edukacji i badań, bazę dydaktyczną i badawczą...), jak i ideowego (upodmiotowienia interakcji, poszanowania praw człowieka itp.).

Tabela 1

Specyficzne cechy uniwersytetu jako miejsca uczenia się

Kryterium	Uniwersytet – miejsce edukacji całościowej	Uniwersytet – salon profesora Higginsa
Misja	Aktualizacja i dynamizowanie podmiotowego rozwoju	Realizacja doraźnych podmiotowych kaprysów albo chwilowych aspiracji w oderwaniu od kontekstu społecznego
Cele	Wykształcenie kompetencji uczenia się, krytycznego myślenia (stawiania pytań i poszukiwania dróg odpowiedzi na nie), odwagi cywilnej, nieposłuszeństwa obywatelskiego; rozwój osoby	Uzyskanie kredencjału, orientacja na posłuszeństwo; wciskanie/ wtłaczanie w system , wdrażanie do pełnienia formalnie zdefiniowanej roli przez wykonywanie abstrakcyjnych ćwiczeń typu: „W Hiszpanii mży, gdy dżdżyste przyjdą dni” (wypowiedź w „salonowej” konwersacji)
Efekty	Zaangażowanie w poszczególne sfery jednostkowego i zbiorowego życia, nowoczesna tożsamość (w znaczeniu A. Giddensa), otwartość poznawcza	Wykorzenienie, rozdwojona tożsamość, emerytura epistemologiczna, zamknięcie księgi uczenia się
Warunki pedagogiczne	Przygotowanie nauczycieli akademickich do – pracy z ludźmi w różnym wieku, z różnymi potrzebami, o różnym potencjale, – poszanowanie i wykorzystywanie kompetencji studentów kształtowanych w edukacji pozaformalnej i nieformalnej, – nastawienie na wspieranie rozwoju, bycie agogiem, facylitatorem Przemiany w dydaktyce szkoły wyższej, odstępianie od powtarzania „własnych doświadczeń z okresu studiów”	Nastawienie nauczycieli akademickich – na prowadzenie treningu, – wprowadzanie w zdefiniowane role zawodowe, – realizacja minimalnych standardów, – skupienie na własnych interesach, – nieuwzględnianie potencjału i potrzeb osób uczących się

Orientacja na rynek i jego doraźne potrzeby sprawia, że uniwersytet zamienia się w miejsce świadczenia usługi edukacyjnej. Tempo zmiany na rynku jednak zdecydowanie przekracza czas studiowania. Absolwent „wraca, a raczej wchodzi do świata”, którego reguł nie zna. Zmieniły się w czasie, gdy studiował. Rozbudzone aspiracje przed studiami i w czasie studiów stają się źródłem frustracji, rozczarowania. Uzyskany dyplom nie spełnia przypisywanej mu roli. W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy uniwersytet nie staje się zatem miejscem wykorzenia studentów? Ilu absolwentów uniwersytetu wraz z uzyskaniem dyplomu przechodzi w stan emerytury epistemologicznej? Ilu z nich doświadcza wykorzenia społecznego, oderwania od gniazd, w których byli zadomowieni przed studiami? Zdarza się bowiem, że ich zachowania nie znajdują zrozumienia ani w środowisku elity, ani w środowisku rodzimym (społecznym, zawodowym).

Na uniwersytecie, jako miejscu uczenia się w każdym etapie życia, człowiek zdobywa wiedzę, która w niczym nie upewnia, kształtuje umiejętności możliwe do zastosowania w wielu sytuacjach, miejscach i okolicznościach. Ocena efektów należy do uczących się. Ich zadowolenie jest źródłem kolejnych wysiłków. Natomiast w salonie profesora Higginsa odbywa się tresura do ściśle zdefiniowanych zadań. Profesor jest osobą oceniającą efekty swojej pracy, poprawiającą niedoskonałości. Jest sędzią w swojej sprawie, swojego sukcesu. Dlatego też w koncepcji edukacji jako procesu trwającego całe życie, zaczynającego się w chwili urodzin, a kończącego u schyłku życia, znaczące miejsce zajmują te życiowe doświadczenia osób, ich aspiracje i podmiotowe zaangażowanie, które są źródłem rozumienia własnej sytuacji i umożliwiają zmianę własnego położenia przez kształtowanie nowych kompetencji. Odnosi się to do każdego etapu uczenia się i do każdego rodzaju kompetencji. Uczestnicy tego procesu są aktywnymi podmiotami, a nie biernymi odbiorcami i wykonawcami cudzych zamysłów. Ale tak rozumiana edukacja nie może odbywać się w tradycyjnie urządzonej uczelni, w której pracują profesorowie Higginsonowie i Bryantowie.

**University: a place of LLL or salon of professor Higgins?
Pedagogical view**

This article is an attempt of seeking the answers about the conditions that promote the realization of lifelong learning in the institutions of higher education and the emancipation through education. On the background of current indicators of academic scholarization, the scale of opened access to education and students' competencies are presented opportunities to implement this idea. There are also indicated some traps inherent in the well-established tradition forms of educational interactions. Those are illustrated by examples taken from the movie's versions of the drama G.B. Shaw Fri: Pygmalion. In the conclusions, there is the table with the specific features of university (as a place of LLL and salon of professor Higgins) which are given in the title of the text.

Translated by Maria Czerepaniak-Walczak

Kazimierz Wenta

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

Pojedynczy ludzie, a nawet całe narody,
dążąc do własnych celów nie wiedzą o tym,
że w swoim postępowaniu nieświadomie
kierują się celem natury, który jest im nieznanym.

(I. Kant, *Idea of Universal History from a Cosmopolitan Point of View*)

Akademia jako źródło wiedzy oraz przestrzeń kształcenia i wychowania

Wprowadzenie

W dociekaniach nad uniwersytetem jako źródłem wiedzy oraz przestrzenią kształcenia i wychowania, zachodzi także potrzeba nawiązania do idealnej uczelni wyższej, co prawda zbyt często ukazywanej w ujęciach historycznych. Uniwersytet, w założeniu, może i powinien być wypielegnowanym ogrodem wartości naukowych, moralnych i dydaktycznych, tymczasem często w tak zwanym realu bywa niebezpiecznym buszem, w którym nierzadko jest źle i brzydko, a swoje rzekome walory ujawnia przede wszystkim w zewnętrznej promocji. Historycznie uczelnię ukazywano jako przestrzeń edukacyjną, niejako ukrytą w sferze naukowo-dydaktycznych zamysłów i wspomnień, zwłaszcza wśród tych, których już nie ma i to nie tylko na uczelni. Przeszłość, teraźniejszość i nieodległa przyszłość życia akademickiego, widziane od wielu stron, dają o sobie znać i wiedzą ku nie w pełni uświadomionym, często widzianym z zewnątrz, od strony chaotycznych zachowań nauczycieli szkół wyższych i studentów, którzy uczestniczyli lub będą uczestniczyć w niełatwym i nie zawsze efektywnym procesie intelektualnego rozwoju człowieka jako studenta, wśród ludzi nauki i niełatwej sztuki nauczania, zwłaszcza adresowanej do osób zbyt często niepożądających wiedzy.

Europocentryzm uniwersytetów

W rozważaniach nad uczelnią akademicką, która nie zawsze jest, a powinna być źródłem wiedzy, kształcenia i wychowania, zachodzi potrzeba odniesienia się do genezy uniwersytetu europejskiego, gdyż tam właśnie należałoby szukać źródła dobra i zła. Słowo uniwersytet pochodzi z języka łacińskiego (*universitas*), co oznacza: ogół, powszechność, całość, całokształt, wspólność, a pojęcia te odnoszą się nieomal do każdej uczelni wyższej. W Średniowieczu taka uczelnia musiała mieć zgodę papieża na uruchomienie wydziału teologicznego i była inna niż na Bliskim Wschodzie i Dalekim Wschodzie. Zastanawiając się nad tym, czym jest i powinna być szkoła wyższa w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, nie ma potrzeby chęłpienia się tym, że Europa jest kolebką cywilizacji. Refleksja taka wywodzi się stąd, że pierwsze znane szkoły wyższe, przypominające uniwersytety, powstały już w czasach starożytnych. Około pięciuset lat przed naszą erą już działały uczelnie na terenie Indii (Nalanda), chińskie szkoły w Shang-Xiang, Taixue i Guozijian, a Akademia Platońska w Grecji funkcjonowała w latach 387 p.n.e.–529 n.e.¹ Nie można zapominać również o tym, że we wczesnym Średniowieczu kalifaty arabskie oraz cesarstwo bizantyjskie były prawdopodobnie najwyżej naukowo rozwiniętymi obszarami świata², a Bagdad i Konstantynopol były wówczas stolicami nauki. Wynikało to stąd, że zarówno Bizancjum jak i świat arabski, w przeciwieństwie do Europy Zachodniej, zachowały zdobycze starożytnych Greków, Rzymian i innych ludów cesarstwa wschodniorzymskiego. W Bagdadzie działał „Dom Mądrości” z olbrzymią biblioteką i szkołą filozoficzną, w Fezie od 859 r. n.e. działał uniwersytet Al-Karawijjin, w Kairze od 988 r. n.e. uniwersytet Al-Azhar³, w których wykładano między innymi teologię, filozofię, logikę i medycynę.

O uniwersytetach, genezie ich powstania i rozwoju na przestrzeni dziejów pisali historycy, w tym także historycy wychowania i naukoznawcy. Jeżeli coś można dodać, to tylko to, że w zglobalizowanym i sieciowym

¹ J. Bump, *Historia uniwersytetu jako instytucji naukowej*, Alatas, Syed 2006.

² *From jami 'ah to University, Multiculturalism and Christian-Muslim Dialogue*, „Current Sociology” 54 (1), s. 112–131; G. Hugh, *A History of Christian-Muslim Relations*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2000, s. 99.

³ J. Bump, op.cit.

świecie jawi się potrzeba odchodzenia od europo- i polskocentryzmu, tym bardziej w sytuacji, gdy pierwsze szkoły przypominające swym charakterem uniwersytety powstawały w czasach starożytnych poza Europą i Polską. Co prawda Karol Wielki (około 800 r.) usiłował stworzyć szkołę pałacową dla duchownych w Akwizgranie, a w ślad za nim Kościół rzymskokatolicki tworzył szkoły klasztorne, między innymi w Auxerre, Reims, St. Gallen, Chartres. Wcześniej niż w cywilizacji łacińskiej uniwersytety powstają w cywilizacji bizantyjskiej, na przykład w Konstantynopolu, na ziemiach bułgarskich w Presławiu i Ochrydzie. Ożywienie intelektualne w Europie Zachodniej nastąpiło na przełomie XI i XII wieku wraz z rozwojem miast i gospodarki, w nawiązaniu do zdobyczy naukowych krajów arabskich i greckich, chociaż za najstarszą uczelnię w kręgu cywilizacji łacińskiej uważany jest uniwersytet w Salerno na Półwyspie Apenińskim (pod nazwą „uniwersytet”⁴). W latach od około 1100 do 1392 w Europie Zachodniej powstało 28 łacińskich uniwersytetów w takich miastach, jak: Paryż, Oksford, Modena, Cambridge, Salamanka, Padwa, Neapol, Tuluza, Siena, Montpellier, Coimbra, Rzym, Orlean, Florencja, Grenoble, Piza, Valladolid, Praga, Pawia, Kraków, Wiedeń, Pecz, Heidelberg, Kolonia, Budapeszt, Ferrara, Erfurt. Na ogół pod biskupią jurysdykcją i z monarszą pomocą materialną realizowany był w nich ustalony program kształcenia obejmujący siedem tak zwanych sztuk wyzwolonych w stopniu niższym *trivium* (gramatyka, retoryka, dialektyka) i wyższym *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka), oczywiście wykładano także teologię, filozofię, literaturę, logikę i medycynę, astronomię i astrologię, prawo, ekonomię, geografę, nauki przyrodnicze. Na uniwersytetach o odległym rodowodzie od początku istnienia i funkcjonowania kojarzono, z różnym skutkiem, kształcenie i wychowanie studentów z działalnością naukową, jaka była możliwa na ówczesne czasy, początkowo korzystając przede wszystkim z dorobku uczonych arabskich, greckich i bizantyjskich⁵. Nie były to uczelnie masowe, kontakt studenta z mistrzem był bezpośredni, regulaminy studiowania na ogół były ściśle przestrzegane, pełniąc istotne funkcje selekcyjne.

⁴ *University*, Wikipedia angielska (19.01.2011).

⁵ *Uniwersytet*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet> (19.01.2011).

W okresie europejskiego Renesansu i Oświecenia powstawały wciąż nowe uczelnie, które często nie były uniwersytetami, lecz akademiami, wyższymi szkołami zawodowymi przygotowującymi specjalistów w zakresie nauk artystycznych, technicznych, wojskowości, rolniczych i innych, aktywnie uczestniczących w przedmiotowych badaniach naukowych, które na ogół korespondowały z kierunkami i specjalnościami studiów⁶. Pamięć o uniwersytetach, akademiach i wyższych uczelniach o profilu zawodowym, zwłaszcza o tych, które promieniowały swym twórczym i intelektualnym blaskiem, jest fundamentem współczesnej nauki i edukacji akademickiej, bogatym źródłem doświadczeń z bardzo dawnych i dawnych lat. Dociekania nad teraźniejszością i przyszłością uczelni obejmują szeroką, zintegrowaną przestrzeń między nauką (wytwarzaniem wiedzy), studiowaniem (stosowaniem wiedzy) i wychowaniem kadr z wyższym wykształceniem (kreowaniem osobowości innowacyjnych, twórczych i moralnie odpowiedzialnych za człowieczy świat).

Nauczyciele akademicki i studenci, zwłaszcza z Europy i USA, nie powinni żywić przekonania, że są jedynymi „wybranymi” przez los, chociaż są promotorami i twórcami naukowo-technicznego i cywilizacyjnego postępu. W wielu zakątkach świata, przede wszystkim na Bliskim i Dalekim Wschodzie, można spotkać się z opiniami, że: *wy Europejczycy niekiedy chcecie się wywyższać, a z perspektywy dziejów można wam przypisać miano „barbarzyńców kultury”*. Raczej rzadko, w opinii mieszkańców pozaeuropejskich części świata, odwołujemy się do źródeł współczesnej cywilizacji, która nie od zawsze była nauką europejską lub amerykańską. Tym bardziej że często stawiamy pytanie, czy jest ona zawsze mądra i dobra, zwłaszcza dla Matki Ziemi i przyszłych generacji.

Akademicka przestrzeń naukowo-badawcza

Formułując pytanie dotyczące tego – co można powiedzieć (sądzić) o uczelniach wyższych jako źródłach wiedzy oraz przestrzeniach kształcenia i wychowania – zachodzi potrzeba zastanowienia się nad przesłankami teoretycznymi i założeniami metodologicznymi. Prezentacja

⁶ K. Wenta, *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1985.

wiarygodnych danych, która wiąże się z analizą, interpretacją i próbą wyrażenia adekwatnych stwierdzeń, pozwala wysnuwać konstruktywne wnioski. Obawa przed tym, że do takiej prawdy zaledwie można się zbliżyć, generuje potrzebę podejmowania problemów badawczych, które na gruncie humanistycznych rozważań można rozwiązać w sposób analityczno-opisowy. Tym niemniej można żywić nadzieję, że w statycznym ujęciu zarysowują się pewne zmiany w świecie nauki, które mają charakter dynamiczny. Wynika to stąd, że działalność naukowo-badawcza nie jest efektywnie uprawiana w uczelniach wyższych, dlatego nie zawsze da się ją opisać i poddać analizie, między innymi w sferze uwarunkowań sytuacyjno-zdarzeniowych dotyczących kondycji naukowo-badawczej anonimowej uczelni. Z jednej strony chodzi o uczelniane powinności dotyczące uczestniczenia w wytwarzaniu wiedzy, jej upowszechnianiu i uprzystępnianiu, zwłaszcza w procesie dydaktyczno-wychowawczym, aby studenci, absolwenci danej, a nawet kilku uczelni byli mądrzy, szlachetni, pracowici, coraz bardziej innowacyjni i twórczy. Z drugiej jednak strony, współcześnie istotne są przede wszystkim relacje zachodzące między pozauczelnianymi, ponaduczelnianymi, coraz częściej międzynarodowymi ośrodkami naukowo-badawczymi, powiązanymi ze światem polityki i biznesu.

Zarysowując przestrzeń (wiele przestrzeni) akademickiego kształcenia i wychowania, w kontekście wytwarzanej i udostępnianej wiedzy, należy chociaż zasygnalizować nawiązanie do wybranych przesłanek teoretycznych⁷, sformułowanie deklaracji naukowych opartych na analizach źródłowych i badaniach empirycznych, które pozwalają na wysuwanie i rozwiązywanie problemu głównego i problemów szczegółowych dotyczących dociekań przedmiotowych. Główny problem badawczy w artykule zawarty jest w pytaniu: czy i w jakim zakresie uczelnie wyższe, to znaczy uniwersytety, akademie, wyższe szkoły zawodowe, uczestniczą w realizacji zadań naukowo-badawczych oraz jakie są ich związki z dydaktyką i procesami kulturowo-socjalizacyjnymi wśród studentów?

Odnosząc się do terminologii dotyczącej tego, czym była i jest uczelnia wyższa w toku zmian działalności naukowo-badawczej, należy przy-

⁷ K. Wenta, *Kapitał symboliczny i materialny w rozwoju szkolnictwa wyższego*, [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, K. Denek, A. Karpińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 201–209.

pomnieć, że „przestrzeń” zwykle rozumiana jest metaforycznie, chociaż mogłaby być również ujmowana jako przestrzeń deterministyczna, ponieważ ma swój początek, historię rozwojową, charakteryzuje się dynamiką zmian ilościowych i jakościowych oraz kryje w sobie obszerną listę czynników nieznanych. Warto także zauważyć, że przestrzeń w naukach matematyczno-przyrodniczych jest traktowana jako miejsce(a), teren(y), gdzie coś jest sytuowane w pewnych określonych ramach odległościowo-czasowych, co można zmierzyć. Dlatego w literaturze pisze się o przestrzeni geograficznej, krajobrazowej, przyrodniczej, kulturowej, publicznej, metrycznej, liniowej i nieliniowej, społecznej (poczucie bezpieczeństwa), przestrzeni Dissego (przestrzeń okołozatokowa – wolna przestrzeń między mikrokosmkami hepatocytów a śródbłonkiem sinusoidu), Banacha (przestrzeń unormowana, w której norma jest zupełna w sensie metryki przez niej wyznaczonej), Hilberta (rzeczywista lub zespolona przestrzeń liniowa z określonym iloczynem skalarnym, tzn. przestrzeń unitarna)⁸.

Przestrzeń naukowo-badawcza najczęściej jest opisywana jako infrastruktura, gdzie ma miejsce intencjonalne działanie odkrywcze. Dlatego współcześnie, przede wszystkim w naukach empirycznych, matematyczno-przyrodniczych, odkrycia nie odbywają się w pojedynczych laboratoriach, lecz podczas realizacji wielkich projektów międzynarodowych angażujących setki, nawet tysiące uczestników. Aby wydrzeć naturze ukryte tajemnice, nie wystarczy genialny pomysł, konieczne są skomplikowane instrumentaria badawcze, które mimo wykorzystywania miniaturowych układów scalonych mają rozmiary dziesiątków metrów, a nawet kilometrów, co wiąże się z kosztami rzędu miliardów euro. W Unii Europejskiej działa *European Strategic Forum for Research*, które opracowało na przykład „mapę drogową” europejskiej przestrzeni badawczej, zawierającą listę 44 kluczowych infrastruktur badawczych, gdzie wykorzystywane są takie urządzenia, jak: zderzacz protonów (Szwajcaria – 3 mld euro); akcelerator (Niemcy – 1,2 mld euro), laser dla swobodnych elektronów (Niemcy – 1,1 mld euro), intensywne źródło neutronów (Szwecja – 1,5 mld euro), tokamak do badania syntezy termojądrowej (Francja – 10 mld euro). Warto nadmienić, że uczestnicy debat w Klubie Polska 2015 Plus mieli duże trudności, aby odpowiedzieć na pytania, czy Pol-

⁸ *Przestrzeń*, www.google.pl/search?hl=pl&sourch (26.02.2011).

skę stać na: 1) budowę na terenie kraju dużego urządzenia badawczego o znaczeniu międzynarodowym; 2) inwestowanie w infrastrukturę międzynarodową, na przykład budowanie na terenie innych krajów; 3) infrastruktury rozproszone lub wielkie urządzenia badawcze; 4) wykorzystanie ograniczonych środków na cele naukowo-badawcze dla wielu beneficjentów; 5) zmianę istniejących mechanizmów finansowania inwestycji naukowo-badawczych, czyli budowanie nowych infrastruktur badawczych⁹. Odpowiedzi udzielił Michał Kleiber, zwracając uwagę na to, że: „Na razie na badania naukowe będzie przeznaczony wyrażnie poniżej 0,4% PKB (np. w 2003 r. w: UE – 1,9%; USA – 2,59%; Japonii – 3,15%)”¹⁰. „Ale na badacza w Polsce przypada około 40 tys. dolarów rocznie, czyli cztery razy mniej niż w Unii Europejskiej. To w pewnym sensie przesądza wyniki badawcze”¹¹. Okazuje się, że także w naukach humanistycznych i artystycznych potrzebne są olbrzymie bazy danych, co wymaga dużej infrastruktury informatycznej¹².

Uczestnictwo uczelni wyższych w życiu naukowym pod koniec XX wieku i w pierwszych dekadach XXI wieku wyznaczają nazwiska noblistów oraz biografie współczesnych uczonych. W ich dorobku naukowym uwzględnia się między innymi liczbę wydanych i czytanych autorskich książek naukowych, publikacji popularnonaukowych, wysokość pozyskanych środków finansowych w związku z kupnem i sprzedażą, odkryć naukowych możliwych do wdrożenia. W społeczeństwie konsumpcyjnym najważniejsze są środki finansowe pozyskane na badania naukowe oraz wynikające z nich korzyści, dlatego ważne są kompetencje, na przykład polskiego ministra nauki i szkolnictwa wyższego, do których należą: 1) realizacja planu finansowego dotyczącego budżetu nauki, w tym poziomu finansowania Narodowego Centrum Nauki i Narodowego Centrum Badań Rozwojowych; 2) finansowanie działalności statutowej jednostek

⁹ *Wielkie infrastruktury w europejskiej przestrzeni naukowo-badawczej*, <http://www.zbp.pl/site.php?s=MDYwMzEz&a=MTMzNjU3Mzc> (17.02.2011).

¹⁰ Forum nt. *Badań uniwersyteckich*, Komisja Europejska, http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing_europeresearchbase_en.pdf (17.02.2011).

¹¹ M. Kleiber o problemach nauki polskiej, http://pryzmat.pwr.wroc.pl/Pryzmat_149/149kleib.html (17.02.2011).

¹² Forum nt. *Badań...*

naukowych; 3) finansowanie inwestycji w zakresie dużej infrastruktury badawczej; 4) finansowanie inwestycji budowlanych; 5) finansowanie współpracy międzynarodowej; 6) finansowanie działalności upowszechniającej naukę; 7) ustanawianie i finansowanie programów i przedsięwzięć na rzecz rozwoju nauki. Nauka finansowana jest ze środków przeznaczonych na: 1) strategiczne programy badań naukowych i prac rozwojowych; 2) badania naukowe lub prace rozwojowe na rzecz obronności i bezpieczeństwa państwa; 3) badania podstawowe i inne zadania finansowane przez Narodowe Centrum Nauki; 4) działalność statutową jednostek naukowych, w tym studia doktoranckie i finansowanie zadań konkursowych; 5) inwestycje w zakresie dużej infrastruktury badawczej oraz inwestycje budowlane służące badaniom naukowym lub planom rozwojowym; 6) współpracę naukową z zagranicą; 7) zadania współfinansowane ze środków funduszy strukturalnych Unii Europejskiej; 8) udział w wolnym handlu (EFTA); 9) działalność upowszechniającą naukę; 10) programy i przedsięwzięcia ustanawiane przez ministra; 11) nagrody za wybitne osiągnięcia naukowe lub naukowo-techniczne; 12) stypendia naukowe dla wybitnych młodych naukowców; 13) finansowanie bibliotek naukowych niewchodzących w skład jednostek naukowych¹³.

Biorąc za punkt wyjścia ministerialne dokumenty, można powiedzieć, że polskie uczelnie pod względem aktywnego uczestnictwa w rozwoju nauki powinny rozwijać się dobrze, ponieważ: 1) w ramach finansowania działalności statutowej szkołom wyższym przyznawane są środki na badania własne (dotyczą one badań naukowych lub prac rozwojowych, jak również rozwoju młodej kadry naukowej); 2) środki finansowe przeznaczone są na rozwój specjalności naukowej w szkole wyższej; 3) finansowanie ukierunkowane jest na badania podstawowe i badania stosowane; 4) o środki finansowe – dotacje na badania własne, ubiegać się mogą publiczne i niepubliczne uczelnie akademickie¹⁴. Każdy doktorant ma także prawo starać się o fundusze na badania, przydzielane

¹³ *Finansowanie nauki – MNiSW*, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/finansowanie-nauki/> (18.02.2011).

¹⁴ *Zasady składania wniosków o dotację na badania własne przez szkoły wyższe nadzorowane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/szkolnictwo-wyzsze/arttykul/zasady-skl (18.02.2011).

przez wydział na przykład na badania własne, statutowe. Może starać się o granty Komitetu Badań Naukowych, stypendia Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, o roczne stypendia krajowe dla młodych naukowców, stypendia konferencyjne oraz o inne subwencje fundowane przez różne instytucje i asocjacje¹⁵. Jeżeli uważa się, że w polskiej nauce dzieje się dobrze, to dlaczego żadna z naszych uczelni nie znalazła się w światowej grupie rankingowej dwustu najlepszych szkół wyższych (za rok 2009)? W pierwszej dwudziestce znajdują się uczelnie następujących krajów: trzynaście z USA (np. Harvard University, Yale University, University of Chicago, Princeton University, Massachusetts Institute of Technology), pięć z Wielkiej Brytanii (University of Cambridge, University College of London, University of Oxford), po jednej z Australii (Australian National University) i Kanady (McGill University)¹⁶. Przyczyn niskich pozycji polskich uczelni w światowym rankingu osiągnięć w nauce (tzw. recenzje zewnętrzne, opinie pracodawców o absolwentach, ocena kadry naukowo-dydaktycznej, cytowania w publikacjach naukowych, prestiż międzynarodowy, liczba studentów z innych krajów) należy upatrywać nie tylko w relatywnie niskim poziomie nakładów na naukę, ale także w niskim poziomie rozwoju gospodarczego i społecznego kraju. Zdaniem Barbary Kudryckiej, nowa polska reforma szkolnictwa wyższego (4.02.2011 r.) ma wyprzedzać wzrost nakładów, zwłaszcza w postaci

możliwie wysokich środków dla najlepszych wydziałów, uczelni i zespołów badawczych. Tylko tak, najlepsi będą stawali się jeszcze lepsi. I ci najlepsi przyciągną nowe talenty – najlepszych doktorantów i najlepszych studentów¹⁷.

Może to doprowadzić do zmiany sytuacji. Takie podejście rodzi niejedno zastrzeżenie, tym bardziej że prawie na każdym wydziale są kierunki i specjalności bardzo dobre, dobre, dostateczne i gorsze, a uzdolniona młodzież z zamożnych rodzin jest wysyłana na studia do renomowanych

¹⁵ Wydział Psychologii UW: Studia doktoranckie. Finanse, <http://doktoranci.votan.pl/index.php5?article:64> (18.02.2011).

¹⁶ Times Higher Education-QS World University Rankings 2009, <http://www.times-highereducation.co.uk?Rankings2009-Top200.html> (17.02.2011).

¹⁷ Minister Barbara Kudrycka odpowie na Wasze pytania w Onet.pl – Wiadomości w Onet.pl (18.02.2011).

zachodnich uczelni (podobne zjawisko obserwuje się wśród młodej uzdolnionej kadry naukowej)¹⁸. Natomiast w dyskusji pod hasłem „wspólnota rzetelności” celne są niektóre stwierdzenia dotyczące niewygodnej ewaluacji w polskiej nauce i szkolnictwie wyższym, gdyż w środowisku akademickim z oporami przyjmuje się i próbuje się u nas „przefflancować” rezultaty sprzed dziesięciu lat, wynikające z gruntownych reform w niektórych krajach Europy Zachodniej. Wspólnym mianownikiem tych reform było poszukiwanie sposobów na bardziej efektywne wykorzystanie publicznych funduszy i tworzenie zachęt do poszukiwania finansowania poza sferą publiczną¹⁹.

Odpowiadając na pytanie o polską akademicką przestrzeń naukową, należy podkreślić, że na przełomie XX i XXI wieku mamy do czynienia z daleko idącą „komercjalizacją” nauki, a odkrycia naukowe, zwłaszcza w empirycznych naukach stosowanych, mają głównie rynkową cenę, natomiast nauki humanistyczne, społeczne i artystyczne znajdują się pod silnymi wpływami gremiów politycznych i społeczno-kulturowych. Nauczyciele akademicy coraz częściej przekazują wiedzę nabytą, niebędącą efektem własnych badań, a ich zajęcia dydaktyczne lepiej lub gorzej sprzedają się na kilkunastomilionowym rynku edukacyjnym.

Uczelnie wyższe w przestrzeni edukacyjnej: dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej

Na temat przestrzeni edukacyjnej w Wikipedii znalazło się (do 20 stycznia 2011 r.) 37 800 haseł, z których intencjonalnie wybrano fragment wypowiedzi Kazimierza Twardowskiego, twórcy filozoficznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, który w 1933 roku otrzymał tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego. „O dostojeństwie uniwersytetu” mówił on, że

¹⁸ K. Wenta, *Nadzieje zagrożenia w kontekście mechanizmów na rynku edukacyjnym. (Realizacja strategii przedsięwzięć edukacyjnych Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie na lata 2009–2014)*, [w:] *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi, Łódź 2010, s. 107–120.

¹⁹ D. Antonowicz, *Wspólnota rzetelności*, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/05/wspolnota-rzetelnosci/> (18.02.2011).

Zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak i pod względem metodycznym. (...) W tym właśnie uwydatnia się charakter obiektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych²⁰.

Ryszard Łukaszewicz z kolei pisze, że „edukacja jest wielką przestrzenią możliwości między byciem i stawaniem się”²¹, to znaczy tą przestrzenią, w której uczymy się, studiujemy, stajemy się symbolicznymi i realnymi studentami, nauczycielami akademickimi, kandydatami na uczonych i uczonymi, ludźmi z wyższym wykształceniem, zmotywowanymi do uczenia się przez całe życie „nie dla sławy, nie dla chwały i marnego zysku, lecz dla dobra nauki i dla całej ludzkości”.

Odwołując się do wypowiedzi Kazimierza Twardowskiego, czym ma być uniwersytet jako zbiorowość ludzi żądnych wiedzy i do tezy Ryszarda Łukaszewicza, że edukacja (nauczanie i wychowanie jako funkcjonalna jedność) jest przestrzenią między byciem i stawaniem się, dotykamy wielu aspektów edukacji.

Na całym świecie funkcjonuje co najmniej kilka tysięcy uczelni wyższych, a w rankingu najlepszych z nich, z dwóch tysięcy szkół wyłoniono 200. Według danych za 2009 rok, najlepsze uczelnie są w USA i Wielkiej Brytanii, ale także w Azji²². Studiuje w nich kilkaset milionów studentów, na przykład w 2007 roku było ich 157,5 mln, czyli 50% więcej niż w 2000 roku. Redukcja obszernej listy pytań do kwestii podstawowych sprawia, że można zaryzykować stwierdzenie, że funkcje wewnętrzne i zewnętrzne uczelni wyższych, o czym przed ćwierć wieku pisał także

²⁰ *University*, Wikipedia angielska, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet> (19.02.2011).

²¹ *Ibidem*.

²² A. Subocz, *Ranking najlepszych uczelni wyższych na świecie*, <http://andrzej.subocz.pl/2009/10/ranking-najlepszych-uczelni-wyzszych-na.html> (19.02.2011).

Kazimierz Jaskot²³ i autor niniejszego wystąpienia, podejmując najszerzej rozumianą problematykę dotyczącą pedeutologii akademickiej²⁴, były i są nie w pełni realizowane.

W zakresie kształcenia akademickiego w ostatnim dziesięcioleciu nastąpiły globalne zmiany, wynikające z powstania społeczeństwa sieci informatycznej, z której nie zawsze intencjonalnie i zgodnie z obowiązującym prawem oraz skutecznie korzystają tak nauczyciele akademicy, jak i studenci. Wyższość umiejętności intelektualnych i praktycznych nad wiadomościami nie znajduje odzwierciedlenia w praktyce uczelnianej, co skutkuje częściowo odgórnym wdrażaniem polskich ram kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy. Dlatego dostrzegając blaski i cienie w uniwersyteckiej przestrzeni edukacyjnej, warto zasygnalizować, że w krajowych ramach kwalifikacyjnych wyszczególnia się „kluczowe ramy kwalifikacyjne” polegające na: 1) porozumiewaniu się w języku macierzystym; 2) porozumiewaniu się w językach obcych; 3) wysokich kompetencjach matematycznych jako warunku myślenia naukowego; 4) kompetencjach posługiwania się technikami informatycznymi; 5) umiejętnościach samodzielnego uczenia się; 6) kompetencjach interpersonalnych, społecznych, międzykulturowych, obywatelskich; 7) przedsiębiorczości; 8) ekspresji twórczej²⁵. Uniwersytecka przestrzeń edukacyjna, uwzględniająca bezpieczeństwo fizyczne, psychiczne i moralne, kształcenie i wychowanie, tylko pozornie opiera się na tradycyjnych algorytmach zachowań intencjonalnych. Tymczasem w istocie chodzi przede wszystkim o wzbogacenie cech kierunkowych dotyczących takich ogólnoludzkich wartości, jak: miłość, bezpieczeństwo, równość, prawda, dobro i piękno oraz o ustawiczne doskonalenie odkrywanych w sobie i wśród studentów ukrytych cech instrumentalnych związanych z nabywaniem podstawowych umiejętności

²³ K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, PWN, Oddział w Poznaniu, Warszawa 1984.

²⁴ K. Wenta, *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1988; idem, *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Zarys procesu nabywania kompetencji naukowo-dydaktycznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1992; idem, *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.

²⁵ *Od europejskich do krajowych ram kwalifikacyjnych*, E. Chmielewska (red.), www.krak.org.pl (12.2009).

teoretycznych i praktycznych. Chodzi też o autoedukację (w tym samo-
uctwo informacyjne²⁶) w zakresie odgrywania pożądaných ról społecz-
nych, między innymi wobec samego siebie, innych ludzi, przyrody, kultu-
ry, nauki i techniki.

Uniwersytecka przestrzeń kształcenia i wychowania, nie zapomina-
jąc o ochronie życia i zdrowia fizycznego, psychicznego i moralnego, coraz
wyraźniej poszerza się o edukację dzieci (np. uniwersytety dziecięce, mło-
dzieżowe, młodzieżowe akademie innowacyjności i twórczości) oraz ludzi
w wieku poprodukcyjnym (np. uniwersytety dla seniorów, wszechnice
50 plus²⁷). W przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej należy dostrzegać
nowe uwarunkowania ekonomiczno-gospodarcze, które ujawniły się tak
silnie pod koniec pierwszej dekady XXI wieku. Konieczna jest nowa ja-
kość kształcenia akademickiego w dobie gospodarczego kryzysu, któ-
ry nastąpił w 2008 roku w USA, potem w Unii Europejskiej i obejmuje
z różnymi skutkami cały świat. Od wielu miesięcy politycy i media stra-
szą kryzysem, niepokój daje się odczuć w bankach i gospodarce, rosna
ceny towarów i usług. W USA obserwujemy wzrost bezrobocia, chińska
gospodarka przyspiesza, ale rząd chiński przestaje finansować światowy
deficyt. ONZ przewidywał, że w 2010 roku światowa gospodarka wzroś-
nie tylko o 2,4%, czyli niewiele, biorąc pod uwagę tempo przyrostu na-
turalnego, zwłaszcza w Azji Południowo-Wschodniej. Prawdopodobnie
w 2011 roku banki w Unii Europejskiej zostaną opodatkowane, rynek
pracy nie będzie łatwy, chociaż w skali światowej bezrobocie nieznacznie
spadnie, a pensje pracowników najemnych mogą nieco wzrosnąć. Nato-
miast zakłada się, że PKB w Polsce zbliży się do 2,3%²⁸.

Szkolnictwo wyższe także odczuwa kryzys gospodarczy, między inny-
mi w postaci wzrostu kosztów utrzymania uczelni i jednostek naukowo-
-badawczych, rywalizacji na rynku edukacyjnym, zwłaszcza w sferze za-
trudnienia absolwentów szkół wyższych. Niepokojące są zwłaszcza dane
Komisji Europejskiej z 2003 roku dotyczące: 1) braków w finansowaniu

²⁶ K. Wenta, *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Wydawnic-
two Adam Marszałek, Toruń 2002.

²⁷ K. Wenta, *Uczelnie wyższe w kształceniu ustawicznym osób w wieku powyżej
50 lat*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T. Koszczyk, W. Starościk (red.), Wydawnictwo Aka-
demii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2009, s. 463–472.

²⁸ *Fakty*, Wprost 2011, nr 24, <http://www.wprost.pl/fakty/?F=69> (15.02.2011).

inwestycji w badania (np. w procentach PKB: UE – 1,92%, USA – 2,59%, Japonia – 3,15%); 2) procentowego wskaźnika przyjęć na studia osób w wieku 20–24 lata (np. UE – 57%, USA – 81%, Japonia – 50%); 3) wypromowanych doktorów wszystkich dyscyplin naukowych (np. UE – ok. 88 tys., USA – 46 tys.; Japonia – ok. 15 tys.); 4) liczby naukowców zatrudnionych na 1000 pracowników fizycznych (np. UE – 5,5, USA – 9,1, Japonia – 10,1); 5) stopy bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych (np. 20–24 lata UE – 12,3%, USA – 1,6% i 25–29 lat UE – 8,5%, USA – 2,6%); 6) udziału we wszystkich triadczych rodzinach patentów w 2000 roku w USA i Japonii (np. UE – 31,5%, USA – 34,3%, Japonia – 26,9%)²⁹.

Odpowiedzią na gospodarczy kryzys i trudności w szkolnictwie wyższym powinny być zmiany polegające między innymi na utworzeniu nowych priorytetów, reagowaniu na potrzeby społeczno-gospodarcze w dobie cywilizacji bitowej i społeczeństwa sieciowego w sferze naukowo-badawczej i dydaktycznej. Będzie to możliwe, jeżeli uda się przygotować do nowych wyzwań ministerstwo nauki i edukacji, władze uczelniane i samych nauczycieli akademickich, realizując programy modernizacji wyższej jakości edukacji akademickiej, badań naukowych i innowacji. Europejskie szkolnictwo wyższe powinno być wyrównane i charakteryzować się: 1) porównywalnymi kwalifikacjami (studia dwuletnie, licencjat, magister, doktor); 2) elastycznymi, nowoczesnymi programami nauczania na wszystkich poziomach, odpowiadającymi potrzebom rynku pracy; 3) wiarygodnym systemem jakości kształcenia (właściwe ramy kwalifikacji zawodowych dla określonych dyscyplin naukowych i ich zgodność ze standardami z uwzględnieniem dobrej praktyki zawodowej); 4) uznawalnymi akademickimi certyfikatami i kwalifikacjami zawodowymi; 5) zapewnionymi warunkami prawdziwej autonomii i rozliczalności³⁰.

O jakości kształcenia w szkole wyższej zbyt często pisze się w ujęciu neopozytywistycznym, w kategoriach sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych (interakcja studentów i nauczycieli akademickich). Tymczasem

²⁹ Forum nt. *Badań uniwersyteckich*, Komisja Europejska, <http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancingeuroperesearchbaseen.pdf> (15.02.2011).

³⁰ *Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje*, Bruksela, 15.05.2006, KOM(2006)208 wersja ostateczna.

na podstawie analizy źródeł³¹, obserwacji życia uczelni, edukacji równoległej na wszystkich szczeblach kształcenia, samokształcenia, nawet samouctwa, oraz rezultatów badań jakości pracy szkolnictwa wyższego³², można stwierdzić, że z procesem dydaktycznym nie jest najlepiej. Nie do końca wiadomo bowiem, na ile i w jakim zakresie edukacja akademicka pełni prymarną funkcję jako wciąż doskonalący się katalizator, w pozornie chaotycznych procesach przemian w społeczeństwach sieciowych³³ oraz w globalizującym się świecie³⁴.

Spółeczeństwo sieciowe³⁵, począwszy od lat dziewięćdziesiątych XX wieku do dzisiaj, oparte jest na cywilizacji bitowej. Siłą napędową cywilizacji bitowej w pierwszych dwóch dziesięcioleciach XXI wieku są i będą przede wszystkim: 1) inżynieria genetyczna i inne biotechnologie; 2) ewolucja świata nieorganicznego związana z wprowadzeniem nowych generacji, tak zwanych *smart materials*; 3) dalsze postępy w technologii informatycznej, na przykład w telekomunikacji i informatyce³⁶. Cywilizacja bitowa na ogół jest oparta na dyskursie o nowoczesności, w którym dominuje jednoznaczność odwzorowań wartości, ambiwalencja równowagowa, porządek, konieczność i ciągłość w ujmowaniu wartości społeczno-kulturowych³⁷, co znajduje odzwierciedlenie w akademickiej kulturze³⁸. Tymczasem w dyskusji o ponowoczesności mamy do czynienia z przejściem do wieloznaczności odwzorowań wartości, ambiwalencji nierów-

³¹ K. Wenta *Zmiany społeczne i edukacja*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, S. Kunikowski i A. Kryniecka-Piotrak (red.), Dom Wydawniczy, Warszawa 2009, s. 8–39.

³² K. Wenta, *Kapitał symboliczny i materialny w rozwoju szkolnictwa wyższego*, [w:] *Edukacja jutra...*, s. 201–209.

³³ E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.

³⁴ K. Denek, *Tryptyk wątków koniecznych*, [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacyjnych*, W. Kojs, Ł. Dawid (red.), Wydawnictwo: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 21–35.

³⁵ E. Perzycka, op.cit.

³⁶ W. Kasprzak, K. Pelc, *Wyzwania technologiczne – prognozy i strategie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1999, s. 105.

³⁷ J. Gnitecki, *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informacyjne*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2005, s. 88.

³⁸ K. Wenta, *Wartości kulturowe w kształceniu akademickim*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 23, Warszawa–Szczecin 2004, s. 33–41.

nowagowej, chaosu, przypadkowości i różnicy w ujmowaniu wszelkich wartości społeczno-kulturowych, co w konsekwencji prowadzi do braku zrównoważenia w cywilizacji bitowej i daje się dostrzegać w funkcjonowaniu terazniejszej szkoły, także uczelni, która coraz częściej upodobnia się do szkoły średniej. Dlatego z krytycznym nastawieniem poznawczym warto przemyśleć kwestę, na ile i w jakim zakresie do zrozumienia sieciowych zjawisk można wykorzystać koncepcje matematycznej teorii złożoności i fizyki przejść fazowych, zmierzając ku odpowiedzi na pytanie: czy za pomocą tych narzędzi można tłumaczyć dynamiczne zjawiska między chaosem i porządkiem? W takim też kierunku podąża A.-L. Barabási, który stwierdza, że sieci obecne są wszędzie, a ich dynamiką rządzi między innymi prawo bezskalowego rozkładu potęgowego, co z kolei zbliża nas do przewidywania zachowań mobilnych i pokazuje zarazem, że mimo głęboko zakorzenionych w człowieku pragnień zmienności i spontaniczności, to codzienna ludzka mobilność w istocie charakteryzuje się regularnością. Otóż odkryty przez fizyka ważny mechanizm przewidywalności ludzkich zachowań, na przykład w złożonej sieci, kryje w sobie totalitarny potencjał, ale przed jego wykorzystaniem chroni człowieka wpisana w naturę przypadkowość³⁹.

Współczesna cywilizacja jest bitowa, ale za kilkanaście lat będziemy mówili o cywilizacji kubitowej, w której podstawowa jednostka – kubit (może być reprezentowana przez jeden atom, jeden foton, jeden jon spin informacji, oparty na superpozycji stanów własnych) sprawia, że sytuacja człowieka, także ucznia i studenta, zwłaszcza w sieci, ujawnia się jako bardziej skomplikowana. Szkoła powinna zatem przygotować uczniów/studentów do LLL, czyli do życia w cywilizacji kubitowej, u której

podstaw znajduje się ambiwalencja zrównoważona, rozum transwersalny, współwystępowanie wielu przeciwstawnych stanów własnych, wiedza oscylacyjna, dynamiczny układ przekształceń struktur poznawczych, emocjonalnych i sprawczych, rozpatrywanych w obszarach wszelkich wartości społeczno-kulturowych w układzie

³⁹ A.-L. Barabási, *Bursts, The Hidden Pattern Behind Everything We Do*, http://en.wikipedia.org/wiki/Albert-L%C3%A1szl%C3%B3_Barab%C3%A1si (15.02.2011). Por. idem, *Człowiek w sieci*, „Polityka” nr 1–2 (2789), 8 stycznia 2011 r.

między porządkiem a chaosem, koniecznością a zmianą, schematem a ciągłą zamianą schematu⁴⁰.

Cywilizacja informacyjna rozumiana jest jako

nowe, oryginalne, społecznie użyteczne i ogólnoludzkie kreowanie wartości, będące efektem przetwarzania informacji bitowej, kubitowej i subkubitowej, prowadzące do przekraczania aktualnego stanu świadomości człowieka oraz tworzenia nowych, doskonalszych stanów⁴¹.

Nowe wyzwania dla technologii edukacyjnej usytuowane są natomiast w „rozdyskutowanej” teorii i praktyce uczenia się przez całe życie, które coraz wyraźniej zyskują znamiona chaosu decyzyjno-wykonawczego, na rzecz tego, „aby uczyć się, aby być, aby żyć, uczyć się nawet, gdyby przyszło zginąć”⁴².

Rozważania nad nowymi wyzwaniami edukacyjnymi dotyczącymi drugiego dziesięciolecia XXI wieku można prowadzić, dostrzegając szkolnictwo wyższe jako „parowóz” takiego edukacyjnego przełomu. Jednak należy mieć minimalne oczekiwania, wynikające z niechęci zbyt wielu studentów do czytelnictwa⁴³, wykorzystywania mediów elektronicznych najczęściej do kopiowania tekstów z naruszaniem cudzej własności intelektualnej, nikłego udziału studentów i kadry naukowo-dydaktycznej w życiu kulturalnym. Wynika z tego, że studenci wychowują się sami, na obraz i podobieństwo zachowań kulturowych środowiska rodzinnego i rówieśniczego z okresu licealnego, a uczelniane inicjatywy dotyczące życia sportowego i artystycznego, na przykład zespoły chóralskie, obejmują znikomy odsetek studiujących.

Nawiązując do motta zapożyczonego od Emanuela Kanta, który zwraca uwagę na to, że człowiek w swoim postępowaniu nieświadomie kieruje się nieznanym celem natury, zauważa się, że częściowo koresponduje on

⁴⁰ J. Gnitecki, op.cit., s. 88.

⁴¹ Ibidem, s. 83.

⁴² B. Suchodolski, *Przedmowa do polskiego wydania książki „Uczyć się bez granic. Jak zawrzeć „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982.

⁴³ K. Wenta, *Rola nauczycieli akademickich w budzeniu zainteresowań literaturą piękną wśród studentów*, „Dydaktyka Literatury” 2007, nr XXVII, s. 123–132.

z teorią chaosu, mającą metaforyczny i deterministyczny charakter, którego pedagogika w przestrzeni edukacyjnej dość często nie dostrzega⁴⁴. Na podstawie analizy źródeł⁴⁵ i obserwacji życia szkół i edukacji równoległej na wszystkich szczeblach kształcenia, samokształcenia, nawet samouctwa, oraz rezultatów badań dotyczących jakości pracy instytucji oświatowych⁴⁶ i szkolnictwa wyższego⁴⁷ można stwierdzić, że proces dydaktyczny wymaga daleko idącej renowacji, polegającej między innymi na intensyfikacji pracy własnej studenta, z wykorzystywaniem metody projektów i rygorów zaliczeniowo-oceniających. Nie do końca bowiem wiadomo, na ile i w jakim zakresie edukacja ma prymarną funkcję jako wciąż doskonalący się katalizator w pozornie chaotycznych procesach przemian społecznych w globalizującym się świecie. G. Miller stwierdził:

Edukacja to proces, a nie miejsce. Edukacja musi się odbywać wszędzie i zawsze – w szkole, biurze, domu, w Internecie, w klasie czy w iPodzie – przy pomocy nauczycieli, poprzez samokształcenie, gry internetowe, a wręcz wszystkich i wszystkiego, co w danej chwili i miejscu najlepiej się sprawdza. Nie można ani na moment przestać się kształcić, bo gdzieś tam istnieje nasz konkurent, który nie przestaje tego robić⁴⁸.

Warto na koniec zauważyć, że uczelnie wyższe, także uniwersyte-ty, wciąż dryfują między działaniami renowacyjnymi dotyczącymi ogólnoludzkich wartości, między innymi tych z okresu matriarchatu (miłość, bezpieczeństwo i równość) oraz z okresu patriarchatu (prawda, dobro

⁴⁴ K. Wenta, *Proces kształcenia w aspekcie teorii chaosu i fraktali*, [w:] *Edukacja jutra...*, s. 239–248.

⁴⁵ K. Wenta, *Zmiany społeczne i edukacja*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku...*, s. 8–38.

⁴⁶ *Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, raport zespołu TALIS Polska 2008, oprac. R. Piwowarski i M. Krawczyk, Wydawnictwo MEN, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

⁴⁷ K. Wenta, *Kapitał symboliczny i materialny w rozwoju szkolnictwa wyższego*, [w:] *Edukacja jutra...*, s. 201–209.

⁴⁸ Za: T.L. Friedman, *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, przeł. T. Hornowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2006, s. 384.

i piękno)⁴⁹, ale nie zawsze bywają one społecznie aprobowane w warunkach ustawicznych gier politycznych i ekonomicznych, często ukierunkowanych na zysk symboliczny i materialny, a ludzie żądni wiedzy bywają mniej lub bardziej ważnymi pionkami na szachownicy historycznych i ekonomiczno-politycznych dziejów.

The academy as source of knowledge as well as an educational and behavioral space

Universities, academies and higher professional schools have a rich history of hundreds of years. The opinion that the European universities have the primary significance in science and education envelopment on the higher level seem to be untrue and arouse critics among scientist from the Far and Middle East. These universities and academies up to the middle of the 20th century and also nowadays have been distinguished, many of them have significant achievements in the theoretical and applied research. The growth of financial expenses connected with creating unique scientific and research laboratories is the reason for appointing national and international scientific and research centers in that regions.

Higher schools educate over 1.5 million students in different majors and specializations at not a comparable level. Among the most esteemed in respect of scientific research and educational level are the American and English universities. The behavioral influence of universities on their students is also very variable. Academic campus system, the proper selection of candidates before and during studies usually brings expected results in social and cultural development of the students.

Translated by Bożena Wenta

⁴⁹ E. Fromm, *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, przeł. J. Marzęcki, PIW, Warszawa 1977, s. 198–199.

Waldemar Tarczyński*

Katedra Ubezpieczeń i Rynków Kapitałowych, Uniwersytet Szczeciński

Ekonomiczny wymiar pedagogiki

Czy można mówić o związku pedagogiki i ekonomii? Czy można znaleźć obszary przenikania się tych nauk? I czy można mówić o ekonomicznym wymiarze pedagogiki? Pytań można stawiać wiele i uzyskać wiele różnych odpowiedzi. Będzie to uzależnione od zadających pytania i udzielających odpowiedzi.

Pedagogika, tak jak ekonomia, należy do nauk społecznych, i to pierwsza płaszczyzna związku. W obu naukach występuje człowiek jako jednostka społeczna będąca poniekąd źródłem sprawczym drzemiących w tych naukach idei. Z formalnego punktu widzenia należy zaznaczyć, że człowiek odgrywa dwie zasadnicze role:

- jest podstawą, dzięki której pedagogika i ekonomia mogą być realizowane – nauki te ukierunkowane są na człowieka,
- jest źródłem sprawczym rozwoju pedagogiki i ekonomii jako nauki – nauki te stworzone są przez człowieka.

Czym jest pedagogika?

Pedagogika jako nauka bada procesy i zjawiska zachodzące między ludźmi. Przedmiotem jej badań jest więc wszechstronny rozwój człowieka w ciągu całego jego życia, interakcja między ludźmi oraz wpływy środowiska. Pedagogika jest więc nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia. Początkowo pedagogika nie była uznawana za naukę, dopiero dzięki sofistom zajęto się działaniem

* Autor tekstu jest ekonomistą, specjalistą m.in. od rynków kapitałowych. Już drugą kadencję pełni funkcję rektora Uniwersytetu Szczecińskiego. W początkach swojego urzędowania często kontaktował się z Kazimierzem Jaskotem w sprawach naukowych i organizacyjnych uniwersytetu.

wychowawczym, jak również refleksją nad warunkami, celami oraz nad jego skutecznością.

W pedagogice człowiek staje się obiektem obserwacji, to dzięki dążeniu do jego poznania powstała i wykształciła się ta dyscyplina humanistyczna. To duże uogólnienie jest pochodną definicji i istoty pedagogiki, która odnosi się do procesu wychowania, jego istoty, celu, treści metod, środków i form organizacji procesów wychowawczych. W tym ujęciu wszystkie działania dotyczą młodego pokolenia, bo w tym obszarze realizowany może być w pełni proces wychowawczy, to na tym etapie dochodzi się do kształtowania świadomości młodego człowieka, jego charakteru, uświadomienia potrzeb, podstaw kształtowania wiedzy o otaczającym świecie (rzeczywistości). Wszystkie te elementy mają przygotować młodego człowieka do egzystencji i funkcjonowania w życiu społecznym. Wdrożenie norm i zasad życia społecznego, w tym podstaw moralnych, odbywa się w toku realizacji jakże trudnego procesu wychowania. Następnym etapem jest wykształcenie, zdobywane przez młodego człowieka w kolejnych instytucjach edukacyjnych.

Nigdzie w definiowaniu pedagogiki i objaśnianiu jej istoty w sposób bezpośredni nie pojawia się ekonomia, ale jest ona, w pewnym sensie, elementem, dzięki któremu pedagogika może się rozwijać.

Czym jest ekonomia?

Ekonomia to nauka o gospodarowaniu ograniczonymi zasobami, a istotną – o ile nie najistotniejszą – rolę odgrywa w niej rachunek ekonomiczny. Projekty i przedsięwzięcia nieprzynoszące opłacalności, a przynajmniej niebędące rentowne, z natury rzeczy są skazane na niepowodzenie czy likwidację. Istota ekonomii jako nauki jest prosta, chociaż w swej prostocie – bardzo złożona. Obejmuje, a właściwie dotyka wielu sfer życia społecznego. W wielu aspektach odnosi się pośrednio i bezpośrednio do człowieka. Przemawia za tym chociażby jedna z definicji ekonomii społecznej, która zajmuje się zasadami i prawidłowościami podziału tej części **dochodu narodowego**, która przypada **ludności**. Ekonomia społeczna omawia zjawiska **ekonomiczne**, przyczynia się do **dobrobytu** społecznego i bada, jaki to ma wpływ na **sprawność gospodarczą**. Dążenie do tego, aby żyło się dobrze i lepiej, to zarówno z punktu

widzenia ekonomii jak i pedagogiki – wspólne cele, jednak realizowane w inny sposób. W pierwszym przypadku ważny jest rachunek ekonomiczny, w drugim – ugruntowane i zakorzenione dobre podstawy wychowania. Kwantyfikacja sfery wychowania w tym wypadku nie jest najlepszym rozwiązaniem. Dobre wychowanie jest podstawą budowy dobrego społeczeństwa, społeczeństwa świadomie dążącego do tego, aby żyło się lepiej wszystkim pokoleniom. Budowa podstaw moralnych i etycznych przekłada się bezpośrednio na poprawę funkcjonowania i relacji w biznesie, a tym samym w ekonomii. Można tu mówić o etyce biznesu, zdrowej konkurencji, uczciwości w biznesie. Na plan dalszy powinny schodzić powiedzenia: „po trupach do celu”, „ja jestem najważniejszy, a po mnie choćby i potop”. Społeczeństwo o dobrych podstawach moralnych i głębokiej świadomości swoich potrzeb zdobytych na etapie wychowania jest społeczeństwem stabilnym, o wysokiej kulturze zachowania, co przekłada się na wszystkie obszary życia. Dzięki temu ekonomia się rozwija, co z kolei wpływa na poprawę jakości życia społeczeństwa.

Żłobki, przedszkola, szkoły to instytucje, w których założenia pedagogiczne są najszerzej realizowane. Taki zresztą był pierwotnie zamysł jej zainteresowań w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym i młodzieży. W miarę rozwoju społeczeństw nastąpiło również poszerzenie sfery oddziaływania pedagogiki na młodzież starszą i dorosłych. Ostatnio bardzo modne i jakże potrzebne jest kształcenie ludzi „trzeciego wieku”. Na każdym etapie życia mamy więc do czynienia z przesłankami związanymi z wychowaniem czy kształtowaniem osobowości. To, oczywiście, rodzi niemałe koszty, a bezpośredniego zysku, w sensie ekonomicznym, nie przynosi. Można więc powiedzieć, że nie zawsze to co dobre musi przynosić wymierne korzyści. W tym zakresie wypadałoby powiedzieć o jakości wdrażanego procesu wychowania i poznania, jakości środków przekazu i wyrazu, o zasięgu i dostępności środków tak, aby proces ten mógł być realizowany. W odniesieniu do wyżej wymienionych instytucji można powiedzieć o wdrażanych i realizowanych programach wychowawczych ukierunkowanych na poznanie i rozwój młodego pokolenia, a w przypadku „uniwersytetów trzeciego wieku” aktywizacji osób starszych oraz wykorzystania ich potencjału na rynku pracy – ich wiedzy, umiejętności i doświadczenia życiowego dla rozwoju gospodarcze-

go i społecznego kraju. Wszystkie te elementy bardzo dobrze współgrają z ekonomią.

Związki pedagogiki z innymi naukami – potrzeba czy konieczność?

Podsumowując związki pedagogiki z innymi naukami, należy podkreślić, że ich spoiwem jest przedmiot badań pedagogicznych, który istnieje w kontekstach wkraczających w systemy pojęciowe tych nauk. Psychologia korzysta z systemu pojęciowego fizjologii, socjologii i pedagogiki wtedy, gdy nie może wyjaśnić przedmiotu swoich badań wyłącznie za pomocą własnych teorii. Podobna sytuacja dotyczy socjologii i innych dyscyplin. Nauki humanistyczno-społeczne wyodrębniały się stopniowo z filozofii, „zabierając” swój przedmiot badań. Jednak niemożliwe było dokonanie podziału rozłącznego. Tak jak praktyki edukacji nie można oderwać od procesów społecznych i psychiki, tak samo prawidłowości rozwoju człowieka nie można wyabstrahować od oddziaływań edukacyjnych.

W tym znaczeniu można w pełni mówić o ekonomicznym wymiarze pedagogiki.

Economic dimension of pedagogy

The aim of this paper is to discuss connections between economics and pedagogy. A number of them is pointed out, although the most important factor within all the connections is the role of these sciences in regards to human life. Economics as well as pedagogy are concentrated on improving the quality of people's life.

Translated by Przemysław Dudek

RECENZJE

Lucyna Dziaczkowska

Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Anna Murawska, Ilona Kość (red.),

Edukacja akademicka wobec prawdy, Szczecin 2010, ss. 276

Odbywające się od wielu lat seminaria poświęcone pedagogice szkoły wyższej, organizowane przez pracowników Katedry Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, dopracowały się już bogatego dorobku teoretycznego z zakresu różnych subdyscyplin pedagogiki. Organizatorzy corocznie inspirowali uczestników seminariów do namysłu nad wybraną kwestią życia akademickiego. W 2009 roku było nią zagadnienie *Prawda i profesjonalizm w edukacji akademickiej*. Problematyka związana z tym tematem znalazła szeroki odzew w środowisku pedagogów – zgromadziła gremium dyskusyjne z licznych ośrodków akademickich. Recenzowana praca jest dość udaną próbą monograficznego ogarnięcia zaledwie części głosów prezentowanych podczas wspomnianego spotkania. Redaktorki dzieła dokonały wyboru tekstów pod kątem tytułu nadanego całemu ich zbiorowi: *Edukacja akademicka wobec prawdy*. Zbiór ten poddano strukturalizacji, na którą składają się trzy części: I – *Akademia miejscem gry o prawdę i z prawdą*; II – *Nauczyciele i studenci w zmaganiach o prawdę. Rytuały, pozory, autentyczny wysiłek*; III – *O trudnych drogach poszukiwania prawdy*. Proponowana struktura pracy nie tyle oddaje rozdzielność prezentowanych stanowisk, ile uwypukla akcenty postawione przez poszczególnych autorów w formułowanych treściach albo po prostu odczytane przez redaktorki zbioru.

Całość pracy poprzedza *Wstęp* autorstwa Andrzeja Jakuba Sowińskiego. Wieloletni organizator wspomnianych seminariów (który nie zaniechał dzieła zainicjowanego przez śp. Kazimierza Jaskota) uwrażliwia czytelników na niewątpliwą trudność integrowania w obszarze życia akademickiego triady: nauka – prawda – profesjonalizm. Zaniechanie etycznych podstaw, ale też nieprzewidywalność rzeczywistości, kulturowe mo-

dele funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego, to tylko niektóre z uwarunkowań aktywności środowisk uczelnianych, które można odczytać z rozważań autora. Przedstawiana analiza rzeczywistości akademickiej uwieńczona została próbą odpowiedzi na pytanie o możliwości integrowania prawdy i profesjonalizmu w działaniu nauczyciela szkoły wyższej. Odpowiedź ta ma rys personalistyczny, bowiem właśnie w „indywidualnej biografii” tegoż nauczyciela upatruje A.J. Sowiński głównego źródła pomyślnego zintegrowania tych dość często wykluczających się wektorów ludzkiej aktywności. Biografia ta wymaga – jak przekonuje nas autor – sprężenia trzech właściwości osobowych: „umiłowania prawdy”, „działalności profesjonalnej” i „perfekcjonizmu w uprawianej dziedzinie”. Pierwszy z tych elementów decyduje o pozytywnym przeżywaniu własnej pracy, naznacza działanie nauczyciela akademickiego autentycznością, daje siły do pokonywania poważnych trudów i niespodzianek, w jakie obfituje jego profesja. Jest to niezbędne podłoże kształtowania się aktywności badacza otwartego na rzeczywistość społeczną, wrażliwego na obecność drugiego człowieka, dążącego do nadania swojej pracy głęboko etycznego uzasadnienia. Bez takiego „etycznego wsparcia” – jak pisze A.J. Sowiński – sam „profesjonalizm (...) staje się jałowy, antyhumanistyczny, często prowadzi do nadużyć, a nawet do przestępstwa”.

Z taką przestroga liczy się z pewnością Marian Nowak, znany w Polsce przede wszystkim jako autor pracy *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Jego tekst pod tytułem *Koncepcje prawdy a formy myślenia naukowego i badań naukowych*, zamieszczony na początku pierwszej części recenzowanego zbioru, również zawiera ową inspirację chrześcijańską. W chrześcijaństwie właśnie – jak zauważa autor – doszło do „personalnej identyfikacji” wartości prawdy z Osobą Jezusa Chrystusa, który sam o sobie powiedział: „Ja jestem Drogą, Prawdą i Życiem”. Nawiązując do myśli przedwojennego polskiego pedagoga personalistycznego Karola Górskiego (złośliwy chochlik drukarski zmienił jego imię na imię wybitnego nieżyjącego trenera piłki nożnej – Kazimierza), Marian Nowak przedstawia prawdę jako wartość najbardziej zagrożoną w momentach wielkich konfliktów międzyludzkich. Zaniechanie prawdy związane z destrukcyjnym procesem brnięcia człowieka w kłamstwo wywołuje wojenną atmosferę, a w końcu prowadzi do wojen. Podkreślając rangę prawdy w tworzeniu relacji międzyludzkich, Marian

Nowak w swojej refleksji, nie zamyka oczu na fakt istnienia odmiennych ujęć tej kwestii. Dlatego dokonuje analizy wyłaniających się w historii ludzkości (a przede wszystkim w twórczości naukowej) „modeli koncepcyjnych” prawdy. Zastanawia się nad ich praktycznymi konsekwencjami w dziedzinie badań naukowych, ale również w odniesieniu do realnej sytuacji egzystencjalnej człowieka. Zwraca uwagę na to, że jednostki i społeczeństwa niejako samym swoim istnieniem domagają się prawdy o sobie, poszukują sensu życia. Ten swoisty głód prawdy zdaje się być tłumiony przez wszechobecne pozory, którym autor poświęcił miejsce w końcowej części refleksji, zachęcając zdecydowanie czytelników do rezygnacji z widowiskowych pozorów: „Jeśli nasze słowa i postawy będą autentyczne, trudno będzie udawać, że ich nie ma, lub, że ich się nie słyszy, nawet bez zapalonych kamer i dekoracji”.

Rozważania Urszuli Ostrowskiej zatytułowane *Uczelnia wyższa jako przestrzeń wartości w drodze do prawdy* to drugi znaczący tekst analizowanej monografii zbiorczej. Mogą one stać się przyczynkiem do uchwycenia egzystencjalnego wymiaru zmagania człowieka z prawdą. Chodzi tu głównie o człowieka będącego w specyficznym momencie swego życia – wkraczającego w rzeczywistość akademicką i trwającego w niej przez pewien okres – a zatem ważnym bohaterem tych refleksji jest student. Autorka tekstu – uznana specjalistka w zakresie aksjologii wychowania – podejmuje trud nakreślenia relacji prawdy do innych podstawowych wartości kulturowych, a przede wszystkim jej odniesień do dynamiki ludzkiego życia. Wskazuje na powiązania między procesem dążenia przez człowieka do prawdy a wysiłkiem odkrywania przez niego istoty człowieczeństwa, uwrażliwia na złożoność i trudność przełożenia prawdy na praktykę ludzkiego działania. Odnosząc się do nakreślonych w ten sposób założeń podejmowanej problematyki i wykorzystując wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród studentów, autorka prezentuje czytelnikowi swoistą anatomie procesu rozumienia, który odgrywa istotną rolę w zmaganiu się człowieka z kwestią prawdy. Prezentacja ta staje się ważnym argumentem potwierdzającym tezę autorki, że edukacja na poziomie akademickim może spełniać istotną rolę w otwieraniu człowieka na prawdę, w budowaniu jego gotowości do nieustannego jej odkrywania z nastawieniem, aby była mu ona pomocna w procesie ciągłego stawania się człowiekiem i budowania człowieczeństwa z innymi.

Kolejny artykuł zbioru autorstwa Ewy Kubiak-Szymborskiej pod tytułem „*Uczony to nie poszukiwacz prawdy a uniwersytet to nie miejsce zabiegania o nią*” – rysy wynikające z kontekstowego myślenia, również – jak się zdaje – w zdecydowany sposób broni statusu uniwersytetu jako miejsca poszukiwania prawdy. Autorka nie ucieka się do otwartego i bezpośredniego wyartykułowania takiego stanowiska, ale poprzez swoistą ironię ukazuje złożone społeczno-kulturowe zjawiska, będące dziś różnorodnymi kontekstami funkcjonowania uniwersytetów i innych szkół wyższych, blokują, a czasami też negują możliwości i zasadność poszukiwania prawdy w przestrzeni akademickiej. Konteksty te sprawiają, że wiele podniosłych idei stanowiących niegdyś – w sposób oczywisty – wektory aktywności uniwersyteckiej, zamieniło się w swoje zaprzeczenia. Z powodu ograniczonej objętości artykułu autorka mogła zaledwie uczulić czytelników na wielość owych kontekstów (m.in.: trwania i zmiany, utrudnionego docierania do prawdy, banalizacji, konkursów o granty, zabiegania o punkty przez uczonych, taniejącej elitarności). Niemniej jednak ich imponująca lista dla twórczego odbiorcy prezentowanego tekstu będzie wystarczającym impulsem do głębokiego namysłu nad kierunkami i sensem przeobrażeń współczesnego uniwersytetu oraz nad rolą uczonego.

Artykuł Jadwigi Suchmiel „*Dostojeństwo uniwersytetu*”... – *kategoria zapomniana?* przypomina postać nierozzerwalnie kojarzoną z najbardziej chlubnymi tradycjami polskich uniwersytetów – Kazimierza Twardowskiego. Ten mistrz wybitnych nauczycieli akademickich i uczonych jest, niestety, coraz mniej znany młodym pokoleniom akademików. Artykuł daje szansę na przybliżenie młodzieży uniwersyteckiej zasad etosu, którym kierował się w swojej aktywności badawczej i dydaktycznej ten wielki twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej. Dostojeństwo uniwersytetu to nie właściwość nadana mu zewnątrz przez społeczeństwo czy polityków, ale wartość wypracowana w pierwszej kolejności wewnątrz przez autentyczny twórczy wysiłek badaczy, ich zabieganie o tworzenie wysokich jakościowo dóbr intelektualnych. I ta wewnętrzna wartość nie jest zatrzymywana dla jej odkrywców, ale krzewiona dalej w postaci aktywności dydaktycznej, a przez to udostępniana innym. Szkoda tylko, że autorka ujmuje swoje myśli bardzo syntetycznie, a w połowie tekstu ukazują się już *Refleksje końcowe*. Niewątpliwie jed-

nak Jadwidze Suchmiel należą się słowa podziękowania za głos poświęcony Kazimierzowi Twardowskiemu. Niegdyś bowiem o wybitnym akademiku bardzo wiele mówili i pisali jego uczniowie. W ten sposób powstało złudzenie, że wszystko już wiemy o tej postaci. Tymczasem wiedza ta jest oczywista głównie dla najstarszego pokolenia polskich badaczy. Szkoda, gdyby nie dotarli do niej najmłodszy.

Anna Murawska, jedna z redaktorek recenzowanej monografii, jest autorką interesującego artykułu, będącego kolejnym tekstem pracy. Nosi on tytuł *Między koniecznością i niemożnością*. Autorka uwrażliwia w nim czytelników na kwestię specyficznego statusu prawdy. Jest to „kłopotliwy status” – każący uczciwym badaczom zachować krytyczny dystans wobec własnych możliwości docierania do prawdy. Status ten nie zwalnia jednak z wysiłku poszukiwań. Naznacza działania badacza ambiwalencją zmuszającą do aktywności między tytułową koniecznością i niemożnością. Tym co może pomóc usensownić oscylowanie społeczności akademickiej w tak opozycyjnie konstruowanej przestrzeni jest „życie nadzieją naprawdę”. Promując kategorię nadziei w polskiej pedagogice, Anna Murawska wnosi cenną myśl, że „życie nadzieją na prawdę pozwalałoby szukać prawdy, a równocześnie mogłoby sprawić, że przejmowalibyśmy się nawet »cieniem wątpliwości«, co – w konsekwencji – ograniczałoby roszczenia poznawcze, łagodziło arbitralność sądów, wprowadzało niepewność, wątplenie i intelektualną pokorę, bez których nie byłoby nauki”.

Druga z redaktorek recenzowanego zbioru jest autorką tekstu *Uniwersytet jako adwokat prawdy*. W artykule Ilona Kość, dokonała analizy europejskiego i polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Autorka sięga do początków życia uniwersyteckiego w Europie, by wychodząc od źródeł, ukazać przemiany funkcji uniwersytetu w życiu społecznym. Pierwotna służba prawdzie jest dzisiaj w swoisty sposób korygowana wyzwaniem rynkowymi, oczekiwaniami przygotowania studentów do pełnienia określonych profesji. Z przedstawioną przez autorkę słuszną – w mojej ocenie – krytyką współczesnego szkolnictwa wyższego trudno polemizować. Niemniej jednak niektóre elementy zasługują na większe sprobematyzowanie. Na przykład teza, że oto „w dydaktyce akademickiej nie ma już prawie miejsca na dyskusję”. Tymczasem, przynajmniej na studiach humanistycznych, niejedyn wykładowca przeżywa wiele sytuacji ochotnego zabierania głosu przez studentów, którzy wprawdzie – jak sami przyznają

– nie przeprowadzili poważnego studium danego zagadnienia, ale przecież czerpiąc z „życiowych doświadczeń”, mają na dany temat wiele do powiedzenia. O takim upowszechnionym mechanizmie zachowań w społeczeństwie masowym pisał w minionym wieku José Ortega y Gasset w swojej pracy *Bunt mas*. Niestety, zachowania takie nieobce są już praktyce szkoły wyższej – „strywializowana retoryka” uczestnika dyskusji akademickiej jest wyrazem jego przekonania, że ma prawo wypowiadać się na każdy temat, mimo że tak naprawdę jest dyletantem. Należałoby się też zastanowić, czy tytuł artykułu Ilony Kość nie powinien mieć na końcu znaku zapytania, gdyż w prowadzonych rozważaniach są wprowadzone sformułowane postulaty chronienia prawdy przez uczestników życia akademickiego, ale przedstawiona rzeczowa analiza realiów tego życia każe raczej wątpić w siłę uniwersytetu jako „advokata prawdy”.

Kolejny artykuł autorstwa Doroty Pauluk oraz Dominiki Skowrońskiej pod tytułem *Prawda – misja i wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu* również podtrzymuje tezę o zagrożeniu wielowiekowej misji uniwersytetu, jaką było „bezinteresowne poszukiwanie prawdy dla niej samej”. Autorki stoją także na stanowisku, że z tej misji nie można zrezygnować, gdyż jej pełnienie zabezpiecza zaspokajanie żywotnych potrzeb ludzkości. Można ją realizować przez rzetelne badania i dążenie do budowania na ich gruncie teorii. Taka misja uniwersytetu wymaga działania pod prąd silnej tendencji ku „barbarzyńskiej specjalizacji”, wbrew oczekiwaniu, że uniwersytet stanie się wyższą szkołą zawodową. Nie umniejsza to użyteczności uniwersytetów w życiu społecznym, gdyż – przyjmując stanowisko Stanisława Kamińskiego – autorki przekonują, że „uniwersytety stają się użyteczne najlepiej wtedy, gdy w zakresie pierwszoplanowych zadań uprawiają naukę antyutilitarnie. Nie ma bardziej praktycznej rzeczy w świecie niż dobra teoria”. Za cenne należy także uznać uwypuklenie „integrującej funkcji wiedzy” jako istotnej właściwości wiedzy kreowanej przez środowisko akademickie oraz wskazanie barier w budowaniu wspólnoty akademickiej.

Wiktor Sawczuk swoim artykułem pod tytułem *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między sacrum a profanum* otwiera drugą część monografii *Nauczyciele i studenci w zmaganiach o prawdę. Rytuály, pozory, autentyczny wysiłek*. Część ta przynosi obfity materiał empiryczny ilustrujący podejmowane przez autorów zagadnienia szczegółowe.

Ma to miejsce również w rozważaniach Wiktora Sawczuka. Autor podjął ważną kwestię analizy etosu zawodowego tytułowej grupy pracowników naukowo-dydaktycznych. Artykuł prezentuje stosunek autora do wyników badań pozyskanych na drodze własnych poszukiwań empirycznych. Tytuł artykułu oraz przedstawiony później problem badań: „Jakie etosy prezentują/wytwarzają młodzi pedagodzy/nauczyciele akademicy, kim są, czy i jakie mają ideały, wzory, drogowskazy w pracy zawodowej i co z tego faktycznie realizują?”, sugerują, że autor podejmuje kwestię o wiele szerszą, niż głosi tytuł dzieła zbiorowego, w którym zamieszczono publikację. Rzeczywiście tak jest, a zatem czytelnik musi sam wytropić wątki przewodniej myśli redagowanego zbioru. Niemniej jednak zyskuje ciekawą ilustrację empiryczną pragnień, oczekiwań i codzienności młodego pracownika nauki.

Jacek Milewski, autor refleksji *Prawda w metodzie dialogu stosowanej przez nauczyciela akademickiego*, akcentuje ważność podążania w dialogu student – wykładowca ku prawdzie obiektywnej. Autor wypuklając tę kategorię, zaznacza, że przyjmuje w swoich rozważaniach perspektywę personalizmu chrześcijańskiego. W jej świetle nie tyle ważne jest „spieranie się o prawdę”, ile „odkrywanie jej »prawdziwego oblicza«”. Wybór tej perspektywy zasługuje na zainteresowanie czytelnika, bowiem nie uchodzi ona obecnie za najbardziej popularną, wymyka się panującym „modom naukowym”. Cenna jest również próba sformułowania przez autora zasad prowadzenia dialogu w zgodzie ze wskazaną perspektywą, choć autor w ich omówieniu nie uniknął sformułowań balansujących na granicy prostoty i naiwności (temat naraża na takie pułapki). W prezentowanych rozważaniach przydatne (dla większej czytelności intencji autora) byłoby zapewne wprowadzenie podtytułów (zamiast skomplikowanego wstępnego omówienia kolejnych części artykułu).

Katarzyna Zajączkowska swoim artykułem *Rola prawdy w systemie wartości studentów* wnosi interesującą ilustrację empiryczną poruszanej przez siebie kwestii. Po wstępnych rozważaniach teoretycznych (odniesionych m.in. do twórczości Wojciecha Chudego), poruszających zagadnienie istoty i znaczenia prawdy w życiu społecznym, autorka dokonuje prezentacji zebranego przez siebie w toku badań sondażowych wśród studentów materiału empirycznego, który ukazuje (w ujęciu osób badanych) ważność i miejsce prawdy w hierarchii innych wartości. Prawda jako

uznana wartość pojawia się w wypowiedziach studentów bardzo często. W zestawieniu z innymi wartościami wymieniana jest zazwyczaj po rodzinie, miłości, uczciwości. Należy to uznać za przesłankę bardzo wysokiej (deklarowanej) pozycji prawdy w przekonaniach studentów. Autorka pokazuje jednak również tę „drugą stronę” opinii badanych, dopuszczającą kłamstwo w życiu społecznym. Ograniczona objętość artykułu, a także użyte narzędzia badawcze, nie pozwoliły autorce na bardziej wnikliwą analizę tej skomplikowanej kwestii.

Kolejnym tekstem wnoszącym interesującą ilustrację empiryczną kluczowego dla prezentowanego zbioru zagadnienia jest artykuł Ewy Krause *Studenckie „prawdy” i opinie o profesjonalizmie nauczycieli akademickich i nie tylko...* Autorka analizuje treści rysunków i napisów pozostawianych przez studentów na przedmiotach użytkowych w salach wykładowych uczelni. Wytwory te pozwalają identyfikować świat przeżyć i potrzeb studiujących. Wiele z nich wiąże się z osobami prowadzącymi zajęcia. Autorka nie znalazła wśród nich żadnego rysunku czy tekstu, który pozytywnie oceniałby wykładowców. Ocenę tego faktu pozostawiam czytelnikowi. Recenzując artykuł Ewy Krause, przyznaję „duży plus” za wybór materiału badawczego i „mały minus” za jego interpretację, ponieważ z pewnością mogłaby być bardziej pogłębiona. Może w przyszłości – w monografii autorskiej...?

Poszukiwanie prawdy w przestrzeni uniwersytetu odbywało się zawsze na podstawie wspólnoty z drugim człowiekiem. Wątek ten jest szczególnie uwypuklony w rozważaniach Sabiny Lucyny Zalewskiej, zatytułowanych *Relacje mistrz – uczeń we współczesnych realiach uczelni. Rzeczywistość i oczekiwania*. W pierwszej części refleksji autorka analizuje istotę „relacji jako spotkania” i dokonuje ważnej próby wskazania konstytutywnych cech relacji interpersonalnej. Szkoda, że powołując się przy tej okazji na źródła internetowe, nie jest w stanie ujawnić pomysłodawcy prezentowanego ujęcia. Przypisy do takich źródeł pojawiają się jeszcze w tekście kilka razy, lokując się między innymi znaczącymi materiałami bibliograficznymi. Cenne – wzbogacające rozważania teoretyczne – są natomiast ilustracje empiryczne, jakie zostały wniesione do prezentowanego tekstu.

O ile poprzednia autorka sięgnęła wstecz – do wątku tradycyjnego życia akademickiego i odniosła go do dzisiejszego dnia uniwersytetu,

o tyle kolejny autor – Kazimierz Czerwiński – podejmuje temat, który dotyczy kwestii naznaczenia uczelni zjawiskami do niedawna nieznanymi: *Studenckie internetowe forum dyskusyjne jako próba debaty. Przyczynek do analizy relacji: student – nauczyciel akademicki*. W swoich rozważaniach autor najpierw podejmuje rozważania nad znaczeniem debaty dla demokracji obywatelskiej. Podkreśla jej wyjątkową rangę społeczną, ale też wyraża pogląd, że jest ona mało doceniana w przestrzeni polskiego życia publicznego. Zwraca uwagę na to, że stosunkowo nowa forma uczestnictwa w życiu społecznym, jaką jest zabieranie głosu na różnych forach internetowych, staje się szansą realizacji debaty. Przechodząc do analizy treści debat studenckich prowadzonych na konkretnych forach internetowych, autor stara się zidentyfikować ich ogólne właściwości: podejmowaną tematykę (atrakcyjność i użyteczność), osoby moderatorów (niezwykle ważne jest to, czy debata jest inicjowana przez władze uczelni, czy przez podmioty studenckie), język dokonywanych wpisów. Jeśli chodzi o ten ostatni aspekt, na forach studenckich można zaobserwować ogólnokulturową tendencję – do ubożenia języka, naruszania jego poprawności, dążenia do maksymalnego skracania wypowiedzi. Wiele wątków, niezależnie od ich ważności, nie jest podejmowanych. Dominuje w tym względzie prawidłowość, że oto pojawienie się kilku wypowiedzi zachęca innych do podjęcia dyskusji, ich brak działa odwrotnie. Wpisy dotyczące wykładowców uczelnianych są przede wszystkim świadectwem przeżyć studentów z czasu egzaminów i zaliczeń, często przejawia się w nich agresja słowna wobec nich. Materiał prezentowany przez Kazimierza Czerwińskiego zasługuje na bardziej poszerzoną i pogłębioną interpretację, wykraczającą poza ramy jednego artykułu.

Ewa Romanowska podjęła z kolei refleksję na temat *Permisywizm i rygoryzm w ocenach moralnych studentów prawa i pedagogiki*. W artykule zaprezentowano ciekawy materiał porównawczy, zestawiający sposoby dokonywania ocen moralnych przez badanych studentów prawa i studentów pedagogiki. Czytelnik może przekonać się o występujących w tej dziedzinie intrygujących różnicach. Przeszkodą w odczytywaniu intencji badaczki jest brak strukturyzacji tekstu. Autorka nie odnosi się także wprost do tytułu całej monografii. Wątki dotyczące prawdy czytelnik tego artykułu musi zidentyfikować sam.

Autorem jednego z najobszerniejszych tekstów recenzowanego zbioru jest Wiesław Andrukowicz. Tekst rozpoczyna trzecią część monografii: *O trudnych drogach poszukiwania prawdy*. Autor, znawca twórczości Bronisława Trentowskiego, odwołując się do myśli tego polskiego humanisty, snuje rozważania na zagadkowo brzmiący temat *Prawda, wiedza i profesjonalizm w metodzie*. Kluczowymi zagadnieniami, poruszonymi w artykule, są: 1) prawda jako strukturalna złożoność, 2) różnorodność prawdy i wiedzy, 3) pogranicza profesjonalizmu i wolności. Dla czytelnika, który nie jest znawcą dzieł Trentowskiego, stosowana w artykule terminologia może wydawać się nieco dziwna. Dlatego autor słusznie poświęca nieco więcej miejsca na jej tłumaczenie, choć dla współczesnego, niewytrwałego czytelnika albo dla czytelnika szukającego prostoty zabieg ten może być niewystarczający, by uwierzyć autorowi, że w przypadku Trentowskiego mamy do czynienia z osobą „najbardziej genialnego i oryginalnego (...) polskiego filozofa i pedagoga”. Niemniej jednak warto przypominać współczesnym myśli wybitnych humanistów w kontekście aktualnej dyskusji na temat prawdy i jej obecności w dyskursie akademickim, bowiem niosą one niejednokrotnie ożywcze (najczęściej kontrowersyjne) impulsy dla wiedzionych sporów, nie pozwalają unicestwić postawy krytycyzmu i twórczego niepokoju intelektualnego. Taką rolę znakomicie spełnia artykuł Wiesława Andrukowicza.

Drugi artykuł, który ukazał się w tej części pracy autorstwa Józefa Pólturzyckiego, zatytułowany jest *Funkcje prawdy w kreowaniu wartości w edukacji akademickiej*. Autor porusza w nim bardzo wiele ważnych wątków dotyczących szeroko pojętej rzeczywistości edukacyjnej, analizowanych w odniesieniu do wartości prawdy. Niektóre z nich wykraczają poza tytułową edukację akademicką, tworząc tło podejmowanego tematu. Można jednak żałować, że autor nie zarysował struktury przedstawianych treści, co mniej biegłemu w studiowaniu tekstów czytelnikowi mogłoby ułatwić poruszanie się w bogactwie zgromadzonego materiału. W analizie tytułowego zagadnienia, kiedy na plan pierwszy wybijają się przykłady personalne, na drugi plan schodzą uzasadnienia rzeczowe głoszonych poglądów. Wydaje się, że odwrotna droga jest bardziej zasadna, gdyż pozwala czytelnikom lepiej wyodrębnić i zrozumieć meritum sprawy.

Trzeci artykuł tej części monografii to rozważania Anny Frąckowiak na temat *Metodologicznych sporów o prawdę*. Autorka dokonuje w nim

porównania podejścia ilościowego i jakościowego w procesie dociekania prawdy w badaniach naukowych. Przypomina o wieloletniej dominacji pierwszego nurtu badań. Uzasadnia możliwość łączenia tych dwóch podejść, ale też przestrzega przed pułapką „poplątania” istotnych celów i zadań stojących przed każdą z tych perspektyw badawczych. Dlatego w podsumowaniu uwrażliwia na potrzebę osobistej odpowiedzialności badacza za podjęty wybór metodologiczny.

W obszarze tych samych zainteresowań lokuje się również artykuł Eugeniusza Piotrowskiego *Świadomość metodologiczna badacza jako czynnik dochodzenia do prawdy*. Artykuł ten porządkuje niezwykle ważne kwestie związane z metodologią, psychologią i etyką postępowania badawczego. Należą do nich zagadnienia: świadomości metodologicznej badacza, modele uprawiania nauki, pojęcie prawdy. Zarysowując te fundamentalne dla podejmowanego zagadnienia kwestie, autor w końcowej części artykułu zastanawia się nad rolą badań naukowych we współczesnym świecie. Czy ma całkowitą rację, uważając, że kiedyś nauka szukała odpowiedzi na pytanie „Jaka jest rzeczywistość?”, a teraz zapytuje „Jaka zmieniać rzeczywistość, by mogła ona zaspokajać potrzeby ludzkie?”.

Zbiór rozważań na temat *Edukacja akademicka wobec prawdy* wieńczy artykuł Jacka Posłusznego pod tytułem *Poza pozory. O prawdzie, fikcji, nihilizmie i komunikacji zdepersonalizowanej w kontekście rozważań nad przyszłością akademickiej humanistyki*. Autor wnosi swoim tekstem krytykę aksjologicznego, personalistycznego kontekstu uprawiania nauki i wskazuje go jako przeszkodę w zdążaniu do prawdy. Uwolnienia od tej przeszkody dopatruje się w komunikacji zdepersonalizowanej, anonimowej – takiej, której ofertę proponuje już sieć internetowa. Uwzględniając „ciemne strony” tego sposobu porozumiewania się, autor ufa, że możliwy jest rozwój „anonimowej komunikacji głębokiej”. Ważną rolę w tym procesie Jacek Posłuszny powierza szkołom wyższym: „Uczelnie – (...) chcące bronić neutralności aksjologicznej poznawania – stanąć winny w obronie tych wartości, które niesie anonimowa komunikacja głęboka, bo wśród nich jest wartość, na której wyrosły... wartość prawdy, pojmowanej najprościej – jako przeciwieństwo fałszu – fikcji, zmyślenia, także nieintencjonalnego”. To bardzo interesująca propozycja i już urzeczywistniana z pożytkiem dla ludzkości przez niektórych badaczy, ale czy dociekanie prawdy *par excellence* przez samotnych naukowców, bez fizycznej obec-

ności wspólnoty naukowej, bez szukania aksjologicznej prawdy o ludzkim czynie (co jest tak istotne w pedagogice), naprawdę służyć będzie realnemu człowiekowi? Ja w to nie wierzę.

Zebrany w pracy materiał uzmysławia z pewnością jedną prawdę, że oto prawda jest nieustannie przedmiotem tęsknot, dążeń albo po prostu zaciekłych sporów o jej istnienie. Pozwoliłam sobie na krótką analizę każdego z artykułów, gdyż ich autorzy dołożyli starań, by zaprezentować niepowtarzalny owoc własnych dociekań w tym zakresie. Różnorodność zebranych w monografii poglądów przekonuje, że poszukiwanie prawdy można porównać do obrazu znanego z biografii św. Augustyna, który pracując nad traktatem *O Trójcy*, podobno przeżył spotkanie z małym chłopcem usiłującym muszelką przelać morze do wykopanego dołka. Augustyn zrozumiał, że jego zdolności poznawcze są analogiczne do możliwości tego dziecka. Nie zrezygnował jednak ze swoich wysiłków. Niepokój o prawdę istnienia jest – jak przekonuje doświadczenie – wpisany w człowieczeństwo, a szczególnie w działanie ludzi, którzy tworzą społeczność uczonych i akademików. Ta szczególność zyskuje dodatkowy wymiar w przypadku pedagogów. Pedagog bowiem zajmuje się badaniem wychowania – tego obszaru ludzkiej aktywności, w którym niemal każde ludzkie drgnienie (czy to fizyczne, czy też psychiczne albo duchowe) zostawia ślad zarówno na podmiocie działającym, jak i na drugim człowieku. Dlatego reprezentant pedagogiki nie powinien być obojętny na prawdę wychowania – prawdę nie tyle i nie tylko w sensie ontologicznym, ale również na prawdę aksjologiczną – prawdę o dobru/złu, którego doświadczają uczestnicy rzeczywistości wychowawczej. Być może do podobnych wniosków doszli autorzy zbioru, przechadzając się brzegiem Morza Bałtyckiego w Międzyzdrojach, gdzie odbywało się seminarium *Prawda i profesjonalizm w edukacji akademickiej*, którego byli uczestnikami.

Joanna Nawój-Połoczańska

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

**Maria Dudzikowa, Renata Wawrzyniak-Beszterda (red.),
*Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji.
Studium teoretyczno-empiryczne, Kraków 2010, t. 1, ss. 490***

Opublikowany na początku bieżącego roku raport na temat wielkich miast Polski¹ skłonił mnie do poszukiwania szczegółowych opracowań naukowych poświęconych uwarunkowaniom kapitału społecznego młodzieży. Analizując bogatą ofertę wydawnictw naukowych, nie znalazłam opracowania, które prezentowałoby aktualne ujęcie tematu w sposób systemowy. Moje poszukiwania poznawcze zostały jednak zwieńczone sukcesem, kiedy wydawnictwo Impuls oddało do rąk czytelników pierwszy z czterech tomów cyklu „Maturzyści 2005’ – studenci I roku Uniwersytetu Adama Mickiewicza”. Zespół badawczy pod kierownictwem Marii Dudzikowej przygotował bogate studium teoretyczno-empiryczne poświęcone pierwszemu rocznikowi reformy edukacji. Wyłonienie tej grupy badawczej przez autorów jest zabiegiem głęboko przemyślanym i dobrze uargumentowanym. Wskazuje na odrębność problematyki i specyfikę pokolenia „pierwszych gimnazjalistów”. Warto przypomnieć, że gimnazjum zostało wprowadzone do systemu edukacji we wrześniu 1999 roku (po okresie półwiecznego „zawieszenia”). Jest drugim – obok szkoły podstawowej – obowiązkowym etapem nauki kończącym się egzaminem gimnazjalnym, który przeprowadzany w trzeciej klasie ma charakter powszechny i obowiązkowy, co oznacza, że każdy uczeń musi do niego przystąpić (o ile chce ukończyć szkołę). Od wysokości not egzaminacyjnych w dużej mierze zależy dalsza przyszłość edukacyjna uczniów, a w konsekwencji kształt ich projektów zawodowych. Pierwsza „kohorta” uczniów gimnazjów doświad-

¹ <http://www.pwc.com/pl/pl/wielkie-miasta-polski>.

czyła z całą mocą konsekwencji reformy systemu szkolnictwa, zmuszona do adaptacji w nowych, nie do końca zaplanowanych realiach oświaty.

Autorzy podkreślają specyfikę kontekstu społeczno-politycznego, w którym przyszło wzrastać „pierwszej kohorcie gimnazjalistów”. Z jednej strony pokolenie to poddane zostało ekspozycji pokus gospodarki wolnorynkowej i rodzącego się konsumeryzmu, z drugiej zaś podlegało socjalizacji w okresie nasilonego *przesunięcia ład społeczny* (s. 22), a zatem rodzącego się kryzysu państwa opiekuńczego, zanikających więzi społecznych i tworzącej się swoistej próżni społecznej. Przed pokoleniem tym stoją nowe zadania, między innymi odbudowanie deficytu kapitału społecznego, który został zdefiniowany jako

idea, która mówi, że ludzie lub grupy społeczne mogą czerpać zyski ze swych kontaktów i związków z innymi, dzięki czemu zwiększa się skuteczność zarówno jednostkowych działań, jak i sprawność grupy (s. 22–23).

Powołując się na różnorodne źródła, autorzy wskazują, że nadzieje na rozwój kapitału społecznego mogą przynieść wstępujące, dobrze wykształcone pokolenia. W ujęciu tym odtworzenie i prześledzenie wizerunku szkół trzech szczebli kształcenia ma znaczenie rudymenarne dla projektowania zmian i krytycznego podejścia do systemu oświaty jako jednego z organów państwa demokratycznego. Trudno przecenić doniosłość badań, które pozwalają dostrzec wizerunek oświaty, jaki rodził się na przestrzeni lat w świadomości uczniów. Analiza percepcji tego co można nazwać szkołą oraz relacji edukacyjnych widzianych „od wewnątrz” przez samych jej uczestników stanowi ważny głos w dyskusji nad przyszłością i kształtem edukacji.

Badania, z założenia, miały dostarczyć odpowiedzi na pytanie: jaka jest jakość treściowego wizerunku szkoły, który wyłonił się z doświadczeń absolwentów? Innymi słowy, jakiej szkoły doświadczyli badani maturzyści na trzech poziomach edukacji? Przejrzysta struktura książki zdaje się odzwierciedlać tok myślenia autorów wskutek poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania. W pierwszym rozdziale przedstawiono inspiracje teoretyczne i założenia metodologiczne. Stanowisko metodologiczne odwołuje czytelnika do psychologii poznawczej przez przyjęte założenie, że

doświadczenia indywidualne i społeczne jednostki gromadzone, zapisywane i przechowywane w sieci struktur poznawczych tworzą określoną organizację stanowiącą podstawę jej indywidualnego systemu znaczeń (s. 27).

Doświadczenia jednostki stają się tu centralną kategorią przywołaną w myśl Brunerowskiej koncepcji edukacji. Treść wypełniająca pierwszy rozdział staje się portretem badanych zasobów osobowych, rodzinnych i środowiskowo-szkolnych. Zarysowujący się obraz studentów-maturzystów 2005' powstał w wyniku rekonstrukcji ich doświadczeń szkolnych. Trzeba wszak podkreślić, że grupą badawczą (N = 1105) są wyłącznie studenci UAM.

Źródłem informacji byli tylko ci, którzy osiągnęli już pewien szczebel sukcesu edukacyjnego, nie tylko dlatego, że zdali egzamin maturalny, ale pokonali próg podjęcia studiów uniwersyteckich (s. 12).

Badania mają charakter przekrojowy, nie mierzą związków przyczynowych między zmiennymi, ale ujmują je statystycznie.

Konteksty powstawania kapitału społecznego młodzieży ujęto w trójwymensjonalnym schemacie. Krótka charakterystyka składowych umożliwia czytelnikom prześledzenie czynników podnoszących prawdopodobieństwo sukcesu edukacyjnego, zachęcając przy tym – jak sądzę – do lektury całości. Na zasoby osobowe (psychospołeczne) złożyły się takie zmienne jak płeć, dziedzina studiów, poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych, poziom samooceny badanych, stopień nasilenia optymizmu wobec realizacji celów i dążeń życiowych, poziom zaangażowania w działalność samorządu i organizacji pozaszkolnych. W próbie większość stanowiły kobiety, osoby wierzące, o przeciętnym poziomie optymizmu wobec realizacji celów życiowych (połowa badanych jest przekonana o powodzeniu w realizacji swych zamierzeń) oraz osoby o przeciętnym poziomie wiary we własne możliwości. Większość respondentów nie angażowała się w działalność społeczną, zaledwie co trzydziesta osoba uczestniczyła w działalności organizacji pozarządowych. Zaangażowanie w pracę samorządu było odwrotnie proporcjonalne do szczebla kształcenia.

Na zasoby rodzinne jednostki złożyły się: poziom wykształcenia rodziców, standard materialny rodziny (w tym warunki do odrabiania lekcji,

dostęp do płatnych zajęć pozalekcyjnych, dostęp do Internetu), jakość relacji z rodzicami oraz liczba dzieci w rodzinie. Badani rozpoczynający studia mieli dobre zaplecze w postaci zasobów rodzinnych. Pochodzili z rodzin z dobrymi warunkami materialnymi, a dobry kontakt z rodzicami ułatwiał zwrócenie się do nich z prośbą o pomoc. Większe zasoby kapitału społecznego badani gromadzili dzięki relacjom z matkami – z nimi bowiem mieli bardziej zbieżne cele życiowe. Wykształcenie rodziców studentów biorących udział w badaniu jest znacznie wyższe niż statystycznego Polaka, przy czym matki są lepiej wykształcone niż ojcowie. Zdecydowana większość badanych ocenia warunki materialne rodziny jako średnie i dobre, co wpłynęło na zapewnienie warunków do odrabiania lekcji, dostępu do zajęć pozalekcyjnych. Studenci pochodzą z rodzin o modelu 2 + 2 lub są jedynakami. Podsumowując, można powiedzieć, że badani są grupą uprzywilejowaną ze względu na bogate zaplecze zasobów rodzinnych będących stabilną podstawą budowania kapitału edukacyjnego.

Zasoby środowiskowo-szkolne, wśród których zostały wyłonione takie zmienne, jak województwo, miejsce zamieszkania, korzystanie z edukacji przedszkolnej, lokalizacja szkoły, typ szkoły, sposób i warunki dotarcia do szkoły, jakość infrastruktury szkoły, liczebność klas, dopełniają wizerunku respondentów. Pochodzą oni głównie z miast województwa wielkopolskiego (ponad 20 tys. mieszkańców), korzystali z edukacji przedszkolnej (64%), uczęszczali głównie do szkół publicznych zlokalizowanych najczęściej w średnim lub dużym mieście, będącym ich miejscem zamieszkania. Dojazd do szkoły (wszystkich trzech szczebli) nie zajmował więcej niż 30 minut.

W rozdziale III zaprezentowano jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowań na podstawie doświadczeń studentów. Wyodrębniono tu takie „obszary szkoły” jak lekcja, relacje nauczyciel–uczeń/uczniowie, relacje rówieśnicze, oferta pozalekcyjna oraz kontekst organizacyjny szkoły. Jakościowa analiza danych pogłębiła portret respondenta, ukazując ważne zależności statystycznie zachodzące między zmiennymi. Autorzy zadbali także o wielostronicowy aneks zawierający zestawienie frekwencji odpowiedzi oraz zmiennych istotnych statystycznie, by zapewnić czytelnikowi możliwość indywidualnej interpretacji danych.

Rozdział IV poświęcony został wnioskowi i rekomendacjom jakości treściowego wizerunku szkoły maturzystów 2005'. Najwyższą jakość treściowych wizerunków charakterystyczna jest dla szkół podstawowych, najniższą zaś dla gimnazjów. W tych ostatnich badani najrzadziej doświadczały sytuacji sprzyjających rozwojowi.

Jakość wizerunku szkoły jest relatywnie wysoka w obszarach związanych z organizacją nauczania oraz przekazem wiedzy, a największy deficyt wiąże się z lekcjami wychowawczymi i relacjami międzyludzkimi (s. 328).

Rozdział zamykający tom jest niejako *post scriptum*, zawierającym propozycję operowania różnorodnymi perspektywami badawczymi, „bez zgubienia rzeczy istotnych, wymagających bardziej drobiazgowych rozstrząsań” (s. 337). Zawarta w tomie diagnoza ma, w myśl koncepcji autorów, otworzyć dyskusję o roli, jaką może odegrać edukacja w społeczeństwie ryzyka, a także jak zmieniać szkołę, „by nie była pułapką rozwojową i miejscem »edukacyjnej tresury«, ale służyła doświadczeniu przez uczniów sprawstwa, refleksji i współpracy” (s. 338). Zaprezentowane wyniki badań dają nieograniczone możliwości wnioskowania i aplikowania ich do szeroko pojętej praktyki pedagogicznej. Książka może stać się nieocenioną pomocą nie tylko dla nauczycieli i pedagogów, ale i dla podmiotów odpowiedzialnych za kreowanie polityki edukacyjnej. Odbiorcami mogą być także nauczyciele akademicki spoglądający refleksyjnie na pokolenia studentów. Im więcej o nich wiadomo, tym łatwiej zaprojektować proces dydaktyczny, nie tylko na kierunkach humanistycznych, ale i tych zwanych ścisłymi. Z jakim kapitałem społecznym trafia na uczelnię młodzież? Jaka jest jakość części składowych owego kapitału? Czy studenci mają gotowość podjęcia zadań opartych na zaufaniu i zaangażowaniu? Poznanie istoty wizerunku maturzysty/studenta oraz towarzyszących mu kontekstów: osobowych, rodzinnych i środowiskowych, jest jednym z wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym; poznanie jest pierwszym etapem procesu zmiany – w tym wypadku jakości szkolnictwa wyższego. Zadanie to nabiera znaczenia także w kontekście planowanej nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym, w myśl której uczelnie będą zobowiązane do monitorowania losów absolwentów.

W toku badań dokonano odsłony uwarunkowań, które złożyły się na proces edukacyjny (choć nie tylko) prowadzący maturzystów 2005' ku studiom (w rzeczonym przypadku na UAM). Możemy wraz z autorami prześledzić bogactwo i różnorodność uwarunkowań owego procesu, počawszy od zasobów osobowych i rodzinnych aż po środowiskowo-szkolne. W konsekwencji rozważań nasuwa się jednak pytanie, czy spajająca grupę badawczą ścieżka edukacyjna (gimnazjum, liceum, studia na UAM) została wywiedziona z intencji ówczesnych gimnazjalistów, czy też jest wypadkową innych okoliczności/czynników? Być może odpowiedzi na to pytanie dostarczą wyniki badań, które zostaną zaprezentowane w tomach oczekujących na publikację.

Opracowanie, ze względu na swą specyfikę i kompleksowe ujęcie tematu, jest pogłębionym studium badawczym rocznika w nurcie przemian. Uzupełnia tym samym lukę w badaniach nad konsekwencjami i uwarunkowaniami reformy systemu edukacji na przełomie wieków. Badania mają charakter pionierski, stanowiąc pierwszą, a zarazem dojrzałą próbę analizy niezwykle rozległych wątków doświadczeń szkolnych z towarzyszącymi im kontekstami. Dopełnieniem zarysowanego przez poznański zespół badawczy obrazu maturzystów 2005' będą dalsze trzy tomy – kontynuacja serii. Według informacji pochodzących od autorów ich tematyka będzie zogniskowana (zgodnie z kolejnością tomów) wokół: kapitału społecznego w szkołach różnego szczebla, doświadczeń szkolnych ujętych przez młodzież w metafory oraz specyfiki kapitału społecznego uniwersytetów. Jak można domniemywać, szerokie grono czytelników po lekturze tomu otwierającego serię z niecierpliwością czeka na kontynuację.

Teresa Siudyło

Instytut Pedagogiki, Uniwersytetu Szczecińskiego

**Lidia Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*,
Toruń 2010, ss. 232**

We współczesnym społeczeństwie odpowiedzialność i codzienna refleksja nad nią są czynnikami warunkującymi prawidłowe funkcjonowanie i rozwój. Niedocenianie roli odpowiedzialności w działaniach jednostki, grup i większych zbiorowości spowalnia rozwój cywilizacji i kultury. Nieodzownym warunkiem odpowiedzialnego postępowania jest odwaga w podejmowaniu decyzji. Daje ona poczucie własnej wartości i możliwość samorealizacji. Lekarz, prawnik, mediator, duchowny, polityk, a przede wszystkim pedagog (na każdym szczeblu edukacji) to osoby, które w praktyce zawodowej powinny kierować się odpowiedzialnością, ponieważ ich decyzje i działania ze zwielokrotnionym efektem odbijają się na losach i warunkach życia innych. Decyzja jednego polityka może spowodować, że warunki tysiąca ludzi ulegną zmianie. Wypowiedź autorytetu moralnego przekłada się na przejście określonych postaw przez tysiące ludzi. Wszelka refleksja nad odpowiedzialnością jest zatem pożyteczna i warta polecenia. Zadanie to podjęła Lidia Marek w książce *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*.

Książka ta jest godna zainteresowania ze względu na konieczność przywrócenia właściwego miejsca odpowiedzialności we współczesnym społeczeństwie, w którym dość łatwo wybaczają się niewywiązywanie się ze zobowiązań i nierealizowanie powinności. Liczne obowiązki zawodowe i rodzinne nie pozostawiają czasu na refleksję nad bieżącymi zdarzeniami. Podejmowane pod presją chwili decyzje często determinują dalsze losy nie tylko osób je podejmujących, ale również tych, których te decyzje dotyczą. Odnosi się to także do uczenia się i nauczania.

Codzienna refleksja nad odpowiedzialnością nauczających i uczących się konieczna jest ze względu na prawidłowy przebieg procesów dydaktycznych. Materia odpowiedzialności jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Lidia Marek w swojej pracy poddaje analizie to pojęcie jako przedmiot dyskusji przedstawicieli wielu nauk i zainteresowań samej autorki. Dyskusja o odpowiedzialności w kontekście wymagań wobec społeczeństwa i jednostek nabiera szczególnego znaczenia, gdy skupiamy uwagę na osobach, które mają zostać pedagogami i wykonywać moralnie zobowiązujący zawód. Mają one być jednocześnie autorytetami i rozwijać potencjał tkwiący w wychowankach poddanych ich działaniom edukacyjnym.

Edukacja akademicka krytykowana jest za masowość, komercjalizację i ekonomizację kształcenia, co może prowadzić do odhumanizowania i porzucenia szlachetnej misji uczelni wyższej. Aby temu zapobiec, podejmuje się dyskurs naukowy i wprowadza zmiany adekwatne do warunków polityczno-społecznych i technologicznych. Odpowiedzialność jako przedmiot dyskusji o młodzieży akademickiej może być podejmowana także w celu wzbudzenia refleksji etycznej i poprawy jakości życia oraz sytuacji edukacyjnych, kształtowania poczucia podmiotowości człowieka, aby potrafił on odnaleźć własne miejsce w zmieniającym się stale środowisku.

Według autorki, odpowiedzialność młodzieży akademickiej jest dyspozycją psychiczną, podlegającą kształtowaniu. Lidia Marek stawia zatem pytanie:

Jaka jest kondycja odpowiedzialności studentów pedagogiki oraz w jaki sposób edukacja na poziomie akademickim może tę kondycję kształtować? (s. 12).

Rozważania o tym fragmencie poznawanej rzeczywistości mają pokazać interdyscyplinarne konteksty pojęcia odpowiedzialności oraz dać odpowiedź na pytanie, jak wykorzystać potencjał studentów w wymiarze osobowym, zawodowym i społecznym. Autorka przedstawia zagadnienie w trzech rozdziałach: odpowiedzialność w kontekstach interdyscyplinarnych; opis analizy stanu poczucia odpowiedzialności studentów pedagogiki; wyniki poszukiwań teoretyczno-empirycznych.

Pedagogika korzysta z dorobku wielu dziedzin nauki, ponieważ jej zadaniem jest zarówno kształcenie jak i wychowanie. W rozdziale pierwszym dogłębnie przedstawiono podstawę teoretyczną – konteksty interdyscyplinarne, wielopłaszczyznowość ujęcia terminu odpowiedzialność. Odpowiedzialność została w książce przedstawiona w sześciu kontekstach: semantycznym, filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym, także w kontekście teorii i praktyki edukacji oraz rozwoju. W odniesieniu do każdego z tych kontekstów w książce znaleźć można przegląd rozważań wielu badaczy przedmiotu. Ma to charakter porządkujący, sumujący i wartościujący wiedzę w omawianym zakresie. Efekty pracy Lidii Marek są zatem cennym źródłem dla kontynuatorów badań nad odpowiedzialnością.

Przyjrzyjmy się pokrótce ustaleniom autorki, która pokazuje, że odpowiedzialność może być analizowana między innymi pod kątem moralnym, karnym, prawnym, cywilnym, dyscyplinarnym, konstytucyjnym, politycznym lub służbowym. W języku potocznym funkcjonuje jako wyrażenie oceniające relacje: godny lub niegodny zaufania, czyli odpowiedzialny lub nieodpowiedzialny. Może także wskazywać na poziom etycznego postępowania (w tych rozważaniach szczególnie ważne jest odniesienie do pedagoga) oraz regulacji własnych zachowań wobec siebie i innych. Autorka podkreśla ponadto, że odpowiedzialność jako dyspozycja osobowościowa jest „zadana” i nabywana w toku kształcenia i osobistych doświadczeń (s. 25). Namysłu wymaga jednak zakres realizowania możliwych zmian, ponieważ, jak pisze Czesław Nosal, pewne cechy człowieka stabilizują się wcześniej i później trudno o ich modyfikowanie, gdyż „typ umysłu kształtuje się u dzieci dość wcześnie i wskazuje stosunkowo dużą stabilność”¹. Tak więc ustabilizowana w bardzo wczesnym dzieciństwie dyspozycja osobowa prawdopodobnie jest bardzo trudna do późniejszego kształtowania lub ulega tylko niewielkim zmianom.

Odpowiedzialność w ujęciu teoretycznym i w praktyce pedagogicznej odnosi się do nauczyciela i do ucznia. Odpowiedzialność nauczyciela można rozpatrywać, między innymi, w aspekcie sytuacyjnym (rola, funkcje, zadania i normy) i personalnym (przed uczniem, rodzicami, ze-

¹ C.S. Nosal, *Poznaj typ swojego umysłu*, [w:] *Czym jest psychologia*, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2002, s. 32.

społem nauczycieli i samym sobą). Ważne jest też wychowanie młodego pokolenia tak, aby brało odpowiedzialność za swoje czyny oraz potrafiło przewidywać ich konsekwencje. Badania Lidii Marek pokazały jednak, że studenci z niższych lat studiów nie wykazują odpowiedzialnej postawy wobec norm moralnych, mimo deklarowania poczucia odpowiedzialności. Oczekują odpowiedzialnego zachowania od wykładowców, a nie dostrzegają własnego nagannego zachowania, na przykład „ściągnięcia” na egzaminach, podpowiadania czy kupowania prac zaliczeniowych i cytowania myśli obcej jako własnej (s. 177). Odpowiedzialność za słowo pisane lub mówione to jakże ważny aspekt codziennej pracy pedagoga i ucznia. Jak zatem kształtować postawę odpowiedzialności za słowo nie tylko u studentów pedagogiki, gdy tak powszechnie łamane są reguły uczciwości, która jest związana z odpowiedzialnością²?

W kolejnych etapach rozwojowych człowiek nabywa nowych umiejętności, dąży do samopoznania i samookreślenia. Pojawia się ocenianie zachowań innych, ale też i własnych. Obiektywne poczucie odpowiedzialności przekształca się w odpowiedzialność subiektywną, kiedy kierunek postępowania wyznaczają przyjęte zasady. Kształcenie ma na celu rozwijanie odpowiedzialnej postawy. Według autorki, kategoria odpowiedzialności, jako dyspozycja osobowościowa, wymaga systematycznego i długotrwałego kształtowania, gdzie znaczący wpływ mają rodzina, kształcenie szkolne i grupy rówieśnicze, a także typ ładu społecznego (s. 106). Zmienia się przedmiot odpowiedzialności, od posłuszeństwa innym do odpowiedzialności za siebie (s. 163), czemu towarzyszy coraz większa samodzielność i niezależność.

W drugim rozdziale Lidia Marek prezentuje analizę danych zebranych w badaniach nad odpowiedzialnością młodzieży. Jako punkt odniesienia dla dalszej analizy przyjęła definicję odpowiedzialności zaproponowaną przez Urszulę Ostrowską, według której

odpowiedzialność moralna jest to właściwość ludzkiego dobrowolnie podjętego postępowania, opartego na/wynikającego ze świadomości

² Por. E. Krause, *Studenckie „prawdy” i opinie o profesjonalizmie nauczycieli akademickich i nie tylko...*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy*, A. Murawska, I. Kość (red.), Szczecin 2010, s. 167; S.L. Zalewska, *Relacje mistrz – uczeń we współczesnych realiach uczelni wyższej. Rzeczywistość i oczekiwania*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy...*, s. 167, 181.

obowiązków i powinności podmiotu, a zatem świadomie zdającego sobie sprawę z jego przebiegu i z następstw oraz przejawiającego gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji swoich zachowań (s. 111).

Odpowiedzi studentów pogrupowane zostały zależnie od przyjętej definicji odpowiedzialności. Respondenci wypowiadali się także na temat prawdy, wolności, mądrości i sprawiedliwości (s. 119). Wyniki badań analizowane były pod kątem: rozumienia pojęcia odpowiedzialności przez studentów, stanu poczucia odpowiedzialności, przedmiotu i egzekutorów odpowiedzialności (s. 111).

Istotną wartością książki jest szczegółowa analiza wypowiedzi studentów zebranych przez autorkę. Wynika z niej, że odpowiedzialność często postrzegana jest przez studentów relatywistycznie. Dość łatwo „usprawiedliwiają” własną nieodpowiedzialność i przerzucają ciężar odpowiedzialności na dorosłych (rodziców, nauczycieli, s. 135–136).

W trzecim rozdziale autorka podejmuje próbę odkrycia i opisanego potencjału edukacji akademickiej w zakresie kształtowania odpowiedzialności. Wskazuje na wzrastającą rolę kształcenia, wiedzy i kompetencji (s. 163). Autorka szczegółowo analizuje odpowiedzialność studentów za swoje działania wobec siebie oraz względem wykładowców. Analizowana jest samoocena studentów wobec niemoralnych zachowań związanych z zaliczaniem kolejnych etapów studiów. Ważne znaczenie ma także dostosowywanie programów kształcenia studentów pedagogiki, aby sprzyjały one temu, by przyszli nauczyciele uświadamiali sobie potrzebę ciągłej refleksji nad odpowiedzialnością.

Lektura książki skłoniła mnie do sformułowania pewnych refleksji. Zauważmy, że w XX wieku nastąpiła zmiana oczekiwań wobec pracowników. Pokolenia kształcone w pierwszej połowie tego wieku nabywały umiejętności na całe swoje życie zawodowe. Natomiast studium w latach siedemdziesiątych często mają świadomość potrzeby ustawicznego samokształcenia się wynikającego z gwałtownego postępu technologicznego. Pojawiło się zapotrzebowanie na nowe kompetencje zawodowe, które wynikają z odmiennego podziału obowiązków w rodzinie, innego stylu pracy zawodowej, wypoczynku oraz kariery. Nowe koncepcje wychowawczo-dydaktyczne mają za zadanie optymalizować proces kształcenia

w taki sposób, aby dostosować go do aktualnych warunków kulturowo-społeczno-polityczno-technologicznych. Życie społeczne wymusza, aby młodzi ludzie stawali się bardziej samodzielni i odpowiedzialni między innymi w wyborze zainteresowań i kierunku kształcenia. Kształcenie młodych ludzi w poczuciu odpowiedzialności za własne postępowanie powinno prowadzić do tego, by uświadamiali sobie, że sukcesy wynikają z nabywanego doświadczenia, a wymagają też porażek. Przygotowanie zarówno na sukces, jak i porażkę we własnej pracy nabiera szczególnego znaczenia w codziennej praktyce pedagogicznej.

Rezultaty pracy Lidii Marek mogą posłużyć jako punkt odniesienia do dalszych badań i refleksji nad odpowiedzialnością. Autorka, na podstawie swoich badań, sugeruje, że studenci pedagogiki w miarę nabywania wiedzy i doświadczenia w coraz większym stopniu odrzucają nieetyczne zachowania (s. 179). Przedstawione wyniki badań mogą mieć więc znaczenie dla praktyki pedagogicznej, ujmującej holistyczny cel edukacji ku dojrzałości, samodzielności i odpowiedzialności. Ważne jest bowiem, aby pedagog ciągle stawiał sobie pytanie, jaka jest jego rola w procesie edukacji.

Książka jest napisana przystępnym językiem. Myśli i wyniki badań przedstawione są w sposób uporządkowany, co pozwala na zrozumienie przedstawionego zagadnienia. Struktura pracy jest przejrzysta. Autorka dokonuje dogłębnej analizy zagadnienia oraz wyników swoich badań. Bibliografia zawiera ponad 400 pozycji, które mogą być pomocą, źródłem inspiracji i punktem odniesienia dla kolejnych badaczy przedmiotu oraz osób poszukujących praktycznych wskazówek zmiany aktualnego stanu rzeczy w zakresie odpowiedzialności.

Książka jest dobrym przewodnikiem po teoriach dotyczących zagadnienia odpowiedzialności. Czytający ma możliwość spojrzenia na odpowiedzialność z perspektywy różnych dziedzin nauki. Zwarte i trafne opisy pozwalają na ocenę obecnego stanu badań w rozważanym zagadnieniu.

Korzystając z dorobku autorki, wskazane wydaje się poszukiwanie dalszych teoretycznych podstaw określenia praktycznych metod wspomagania rozwoju odpowiedzialności studentów pedagogiki. Według autorki, może to być na przykład interakcyjne nauczanie (s. 192) oraz edukacja refleksyjna (s. 196).

Książka Lidii Marek zasługuje na polecenie wszystkim osobom wykonującym zawody zaufania społecznego, a szczególnie nauczycielom i pracownikom uczelni wyższych kształcących przyszłych pedagogów, bo przecież wciąż aktualna jest myśl Andrzeja Frycza Modrzewskiego „Takie Rzeczypospolite będą, jakie jej młodzieży chowanie”.

INFORMACJE

Teresa Andrzejewska
Sylwia Gwardys-Szczęsna

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

**Pedagogika szkoły wyższej
wobec tradycji i współczesności
Jubileuszowy XX Zjazd Naukowy
Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej
Międzyzdroje, 30–31.05.2011**

Kolejny już, XX Zjazd Naukowy organizowany w ramach działalności Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej jak zwykle odbywał się w Międzyzdrojach. Jego gospodarzem była Katedra Teorii Wychowania Uniwersytetu Szczecińskiego, kierowana przez dr hab. Annę Murawską, prof. US. W skład Komitetu Naukowego Zjazdu weszli samodzielni pracownicy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, dr hab. Włodzimierz Krysiak, prof. US, dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. US, dr hab. Tomasz Zimny oraz dr Janina Świrko-Pilipczuk. Funkcję sekretarza pełniła dr Ilona Kość. Rektor Uniwersytetu Szczecińskiego objął zjazd patronatem honorowym, a wydatnej pomocy w organizacji udzieliły władze Wydziału Humanistycznego i Instytutu Pedagogiki.

W zjeździe uczestniczyli nauczyciele akademicki reprezentujący uczelnie różnych typów: państwowe i prywatne, humanistyczne, techniczne, wojskowe, uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe. Wśród nich były osoby, które od wielu lat uczestniczą w zjazdach, i takie, które po raz pierwszy dołączyły do grona uczestników.

Uroczystego otwarcia zjazdu dokonał prof. dr hab. Edward Włodarczyk, prorektor Uniwersytetu Szczecińskiego do spraw kształcenia. Słowa powitania skierowały do uczestników również dziekan Wydziału Humanistycznego – dr hab. Barbara Kromolicka, prof. US, i dyrektor In-

stytutu Pedagogiki – dr hab. Teresa Żółkowska, prof. US. Głos zabrał także przedstawiciel lokalnych władz Jędrzej Wijas, przewodniczący komisji kultury i członek komisji edukacji Rady Miasta Szczecin. Wszyscy mówcy podkreślali znaczenie debat dotyczących edukacji akademickiej i pedagogiki szkoły wyższej, jak również zaakcentowali rangę dorobku naukowego Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej.

Z uwagi na jubileuszowy charakter zjazdu, Anna Murawska przypomniała pokrótce działalność Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej¹. Wspomniała sylwetki prof. dr. hab. Kazimierza Jaskota – pierwszego organizatora i kierownika naukowego seminarium, oraz dr. hab. Andrzeja Sowińskiego, prof. US, który kontynuował jego prace. Następnie dokonała wprowadzenia do obrad plenarnych, a ponieważ temat zjazdu został sformułowany bardzo szeroko, zostały nakreślone najważniejsze kierunki debat. Anna Murawska zwróciła uwagę na współczesne zjawiska kulturowe, społeczne i ekonomiczne, takie jak między innymi globalizacja, demokratyzacja, urynkowienie i umasowienie kształcenia, które wymuszają namysł nad akademicką tradycją i konieczność jej redefiniowania, a przed pedagogiką szkoły wyższej stawiają nowe, następujące pytania:

- o sposoby i zasady gromadzenia i udostępniania wiedzy wobec nasilających się procesów jej banalizowania, spłykania i upraszczania dla zaspokojenia ambicji „człowieka masowego” tłumnie zajmującego miejsca po obu stronach akademickiej katedry;
- o wolność badań naukowych wobec coraz powszechniejszego poddawania efektów pracy naukowej mierzeniu i liczeniu przy jednoczesnym niedostatku krytyki naukowej;
- o autonomię kształcenia akademickiego wobec tyranii zapotrzebowania rynku oraz konsumpcjonizmu odnoszącego się również do wiedzy i wykształcenia;
- o różnorodność teoretyczną, metodologiczną i dydaktyczną wobec dominacji mód co do tematów i podejść metodologicznych oraz wobec wymogów unifikacji i standaryzacji kształcenia;

¹ Por. A. Murawska, *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej jako praktykowanie troski o jakość edukacji akademickiej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, nr 32, s. 107–112.

- o wspólnotę akademicką wobec konkurencyjności i rywalizacji oraz zastępowania wartości, wokół których tworzy się wspólnota – grą interesów.

Pierwszą sesję zjazdu otwierało wystąpienie prof. dr. hab. Mieczysława Malewskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu: *Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu*. Mówca postawił wiele ważnych pytań: *Czy w dzisiejszych czasach każdy powinien ukończyć studia wyższe? Czym jest dyplom ukończenia studiów wyższych? Jakie daje możliwości? Czym jest egalitaryzm w edukacji akademickiej?* W tej części obrad wysłuchano również referatu prof. dr hab. Teresy Bauman z Uniwersytetu Gdańskiego: *Wiedza dydaktyczna nauczycieli akademickich jako symptom autarkii*. Zaprezentowane wyniki badań prowadzone wśród nauczycieli akademickich wywołały wiele refleksji dotyczących wiedzy, a raczej – niewiedzy – nauczycieli w zakresie dydaktyki. Ponadto ujawniły brak potrzeb zmian w tym zakresie. To cenny głos w debacie na temat jakości akademickiego kształcenia.

Podczas drugiej sesji obrad plenarnych wystąpienia wygłosili: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego: *Student w ramie. O warunkach reformowania kształcenia akademickiego*, i dr Janina Świrko-Pilipczuk, również z Uniwersytetu Szczecińskiego: *Świadomość koncepcji kształcenia pedagogicznego w projektowaniu i realizacji zmian tego kształcenia*. Profesor Maria Czerepaniak-Walczak odniosła się do aktualnej reformy kształcenia akademickiego. Pokazała tkwiące w niej szanse i zagrożenia. Postawiła też kilka ważnych pytań dotyczących realizacji Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (treść, równowaga między ich elementami, a także między masowością i jakością kształcenia oraz między paradygmatami ekonomicznym i humanistycznym). Doktor Janina Świrko-Pilipczuk podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu i zakresie projektowanie i realizowanie zmian w kształceniu pedagogicznym wyznaczone jest świadomością koncepcji tego kształcenia, ich teoretycznych, interdyscyplinarnych podstaw, zasadniczych cech i warunków realizacji oraz możliwych rezultatów w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i społecznym? Odpowiedź budowała, uwzględniając istotę, funkcje i treść świadomości dotyczącej koncepcji kształcenia pedagogów i nauczycieli oraz jej dzisiejsze neoliberalne uwarunkowania.

Plenarną część obrad zakończyła ożywiona dyskusja, świadcząca o randze i aktualności podejmowanych kwestii.

W godzinach popołudniowych kontynuowano obrady w dwóch grupach problemowych:

1. *Społeczność akademicka – między wspólnotą, walką o władzę i grą interesów.*
2. *Kształcenie akademickie wobec sprzeczności wymagań i oczekiwań.*

Obradami w sekcji pierwszej kierowały dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. US, i dr Ilona Kość, natomiast obradami sekcji drugiej kierowali dr hab. Wiesław Andrukowicz, prof. US, oraz dr Janina Świrko-Pilipczuk.

Podczas spotkań panelowych wygłoszono referaty o zróżnicowanej tematyce i znaczeniu praktycznym. Prezentowano wnioski z przeprowadzonych badań, a także konkretne rozwiązania organizacyjne i metodyczne. W pierwszej grupie problemowej głos zabierali: mgr Ryszard Grupiński (*Pedagogika w warunkach zaniku więzi społecznych*), dr Wiktor Sawczuk (*Nauczyciele akademicy – między wspólnotą a grą interesów*), dr Włodzimierz Olszewski (*Co może zrobić mała szkoła wyższa na rzecz rozwoju społeczności lokalnych?*), dr Krzysztof Zdziarski (*Pojęcie i relacje władzy w interakcjach w szkole wyższej*), dr Anna Krajewska (*Współdziałanie osób w procesie kształcenia na kierunku pedagogika w ocenie nauczycieli i studentów – wstępne wyniki badań*), dr Janusz Ślusarski (*Współczesna uczelnia w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu Jerzego Brzezińskiego – studium empiryczne*), dr Ilona Kość (*Wizerunek polskiego szkolnictwa wyższego kreowany w mediach*).

W drugiej grupie problemowej debatę prowadzono wokół następujących zagadnień: dr Sabina L. Zalewska (*Tutoring i coaching akademicki jako nowy sposób podniesienia jakości uniwersyteckiego kształcenia*), dr Barbara Klasińska (*Obraz umiejętności warsztatowych studentów pedagogiki*), dr Henryk Kowalczyk (*Aktywne sposoby przekazywania wiedzy jako przeciwdziałanie jej banalizowaniu*), dr Artur Stachura (*Pożądane własności procesu ewaluacji kształcenia akademickiego*), mgr inż. Henryk Prus (*Organizacja procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Techniczne aspekty planowania zajęć na kierunku pedagogika*), mgr Joanna Surlejewska-Cieślik (*Kształcenie nauczycieli na rozdrożu – między tradycją a wyzwaniem rynku pracy*), dr Elżbieta Kołodziejewska (*Kształce-*

nie akademickie a rynek pracy – refleksje z badań losów absolwentów), dr Andrzej Marciniuk (*Kształcenie pilotów w wojskowej szkole lotniczej dawniej i dziś*), gen. bryg. pil. inż. Ryszard Hać (*Symulatory lotnicze jako urządzenia służące w procesie szkolenia i doskonalenia umiejętności pilotów*).

Zjazdowi, w pierwszym dniu, towarzyszyła prezentacja publikacji naukowych Wydawnictwa Uniwersytetu Szczecińskiego. Wieczorem odbyła się uroczysta kolacja, która była okazją do kontynuowania dotychczasowych i zawarcia nowych kontaktów naukowych oraz dalszych rozmów.

Drugiego dnia kontynuowano obrady plenarne w dwóch kolejnych sesjach. Profesor Ewa Bilińska-Suchanek z Akademii Pomorskiej w Słupsku mówiąc na temat *Integracja środowiska akademickiego. Zysk symboliczny versus rytualizacja pozoru*, zwróciła uwagę na potrzebę i zyski płynące z integracji środowiska akademickiego. Podkreśliła także związane z integracją niebezpieczeństwa. Profesor Kazimierz Wenta z Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie przedstawił genezę i rozwój pedeutologii z perspektywy dorobku Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Profesor Jadwiga Suchmiel z Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie mówiąc o tradycji kształtowania wzorców osobowych na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1819–1829, podkreśliła konieczność upowszechniania wartościowych wzorców osobowych w kształceniu akademickim. Wskazywanie naukowców o szczególnych cechach osobowych sprzyja bowiem kształtowaniu pożądanych cech osobowości przyszłych pracowników nauki. Badaczka nawiązała do tradycji wykładów prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim na temat osób zasłużonych i mężów stanu. Część referatową zakończyło wystąpienie dr. hab. Tomasza Zimnego z Uniwersytetu Szczecińskiego.

Obrady zjazdu zakończyła prof. Anna Murawska. Podziękowała za wygłoszone wystąpienia i duże zaangażowanie w prowadzone dyskusje. Zachęciła też do współpracy w ramach wydawanego półrocznika „Pedagogika Szkoły Wyższej”, który – choć nawiązuje do wydawanych dotychczas cyklicznie publikacji pod tym samym tytułem, to jednak w zamyśle Redakcji ma mieć nowy charakter i formułę.

**Wymogi dotyczące technicznej strony tekstów składanych do druku
w „Pedagogice Szkoły Wyższej”**

1. Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy Word z rozszerzeniem .doc i wysłany drogą elektroniczną na adres: redakcja.psw@wp.pl lub pocztą tradycyjną na płycie CD wraz z wydrukiem na adres:
„Pedagogika Szkoły Wyższej”, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin
2. Tekst powinien być zapisany w formacie A4, czcionką Times New Roman o następujących wielkościach i stylu:
 - tytuł – wyśrodkowany, czcionka 14, pogrubiona;
 - śródtytuły – wyrównane do lewej strony, czcionka 12, pogrubiona (bez numeracji);
 - z lewej strony nad tytułem: imię i nazwisko autora oraz afiliacja: czcionka 12;
 - tekst podstawowy – czcionka 12;
 - marginesy – 2,5 cm;
 - odstępy między znakami – standardowe;
 - odstępy między wierszami – 1,5;
 - tytuły cytowanych prac – kursywa;
 - cytaty – w cudzysłowach;
 - wydzielenie tekstu – za pomocą pogrubienia (nie stosujemy podkreśleń);
 - przypisy – u dołu każdej strony, czcionka 10;
 - przypis zawiera pierwszą literę imienia/imion autora, nazwisko, tytuł pozycji, wydawnictwo, miejsce i rok wydania i numer strony (wszystkie te dane oddzielone przecinkami, zakończone kropką); tytuły wydawnictw ciągłych – w cudzysłowie; odwołania do poprzednich przypisów: ibidem, op.cit., idem;
 - wypunktowania i wyliczenia powinny być jednolite dla całego tekstu;
 - imiona autorów cytowanych w tekstach w pełnym brzmieniu.
3. Do artykułu należy dołączyć streszczenie (ok. 5 zdań) w języku polskim i angielskim wraz z tytułem (z podaniem imienia i nazwiska tłumacza).

