

Pedagogika
Szkoły
Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2012

SZCZECIN 2012

Rada Naukowa

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

Redakcja

Anna Murawska (redaktor naczelna), Ilona Kość (sekretarz),
Maksymilian Chutorąński, Przemysław Dudek, Paula Wiażewicz-Wójtowicz,
Krzysztof Górski (www)

Lista recenzentów znajduje się na stronie czasopisma www.psw.whus.pl

Redaktor językowy

Natalia Józwiak

Korektor

Renata Bacik

Skład komputerowy

Ewa Radzikowska-Król

Projekt okładki

Paweł Koziół

Adres redakcji

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17

tel. 91 444 3769, 91 444 3747

e-mail: psw@whus.pl

Wersja papierowa jest wersją pierwotną

Streszczenia opublikowanych artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych

The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

<http://cejsh.icm.edu.pl>

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 7,5. Ark. druk. 9,8. Format 170/240.

SPIS TREŚCI

In memoriam	9
-------------------	---

STUDIA I ROZPRAWY

MIECZYŚLAW MALEWSKI, <i>Edukacja akademicka w pułapce pozor- nego egalitaryzmu</i>	17
EWA BILIŃSKA-SUCHANEK, <i>Integracja środowiska akademickiego. Zysk symboliczny versus rytualizacja pozorów</i>	43
JÓZEF PÓLTURZYCKI, <i>Edukacja ustawiczna i andragogika w pro- cesie modernizacji szkolnictwa wyższego</i>	57

DONIESIENIA Z BADAŃ

DOROTA JANKOWSKA, <i>Spoleczna rola profesora współczesnej uczelni – kontynuacja czy transformacja tradycji</i>	81
DARIUSZ ZAJĄC, <i>Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator</i>	101

INFORMACJE I RECENZJE

EWA AUGUSTYNIAK, <i>Kultura organizacyjna szkoły wyższej – poza- dydaktyczne formy funkcjonowania uczelni</i>	129
RADOSŁAW FALKIEWICZ-SZULT, <i>XXVI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów; Świat życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje, analizy interpretacje; Białystok –Supraśl 17–22.09.2012</i>	137

-
- ALEKSANDRA ŻUKROWSKA, *Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski (red.), Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręcznik, Toruń 2011, ss. 381* 143
- WIESŁAW ANDRUKOWICZ, *Bogusław Śliwerski (red.), Pedagogika, tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, Gdańsk 2010, ss. 515* 149

CONTENTS

In memoriam	9
-------------------	---

STUDIES AND DISCOURSES

MIECZYŚLAW MALEWSKI, <i>Higher education in the trap of apparent egalitarianism</i>	17
EWA BILIŃSKA-SUCHANEK, <i>Integration of academic community. Symbolic profit versus ritualization of appearances</i>	43
JÓZEF PÓLTURZYCKI, <i>Lifelong learning and andragogy in the process of modernizing higher education</i>	57

REPORTS OF RESEARCH

DOROTA JANKOWSKA, <i>The role of a professor in contemporary University – Tradition’s continuation or transformation</i>	81
DARIUSZ ZAJĄC, <i>A university teacher facing the researcher-teacher-educator-organizer dilemma</i>	101

INFORMATION AND REVIEWS

EWA AUGUSTYNIAK, <i>The organizational culture of higher education – nondidactic forms of functioning of institutions of higher education</i>	129
RADOSŁAW FALKIEWICZ-SZULT, <i>XXVI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów [The 26th Young Pedagogues’ Summer School], Białystok–Supraśl, 17th–22nd September 2012,</i>	137

- ALEKSANDRA ŻUKROWSKA, *Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski (eds.), Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki, Toruń 2011, pp. 381* 143
- WIESŁAW ANDRUKOWICZ, *Bogusław Śliwerski (ed.), Pedagogika, Volume 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, Gdańsk 2010, pp. 515* 149



**Z żalem żegnamy Panią Profesor
Janinę Parafiniuk-Soińską
(1922–2012)**

* * *

Tuż przed rozpoczęciem nowego roku akademickiego dotarła do nas smutna wiadomość, że zmarła Pani Profesor Janina Parafiniuk-Soińska, nauczycielka akademicka, uczona, była pracownica Uniwersytetu Szczecińskiego. Pożegnaliśmy Autorkę dziewięciu monografii (*Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej* 1971, *Struktura i efekty samodzielnego studiowania* 1976, *Studenci a kultura* 1986, *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym* 1988, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli* 1994, *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej* 1996, *O bogaceniu i uspołnieniu komunikatów* 1999, *Przemiany w polskich programach wczesnej edukacji* 2000, *O międzyludzkiej komunikacji* 2003) oraz ponad setki artykułów i rozpraw naukowych, także Redaktorke kilku znaczących prac zbiorowych¹.

Już pobieżny wgląd w tytuły książek pozwala nam skonstatować, że dostaliśmy w darze dwa obszary zainteresowań i eksploracji badawczych Autorki. Pierwszy, do którego impulsem była praca nauczycielki w szkole podstawowej, dotyczył jej badań nad celami i sposobami kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej, drugi, związany z Jej pracą na uczelni, dotyczył analiz zadań, struktury i ewaluacji procesów studiowania, zwłaszcza przyszłych pedagogów.

Długoletnia i wielowymiarowa aktywność zawodowa i naukowa Pani Profesor rozpoczęła się wraz z podjęciem pracy w 1946 roku w szkole podstawowej w Ruszkowie, gdzie została wyróżniona za pracowitość i inno-

¹ Wykaz wszystkich prac opublikowanych przez Janinę Parafiniuk-Soińską do 1997 roku znajduje się w monografii poświęconej pięćdziesięcioleciu jej pracy pt. „Trwanie i zmiana”, K. Jaskot (red.), Szczecin 1997, s. 209–218.

wacyjność. W 1949 roku zaproponowano Jej pracę w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Szczecinie na stanowisku wizytatora, a następnie kierownika Oddziału Szkolnictwa Podstawowego, zaś po kilku latach kierownika sekcji w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych.

W międzyczasie ukończyła (1958) studia magisterskie na Uniwersytecie Warszawskim, by 1961 roku podjąć pracę na stanowisku dyrektora I Studium Nauczycielskiego w Szczecinie. Z chwilą utworzenia w 1968 roku Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, po obronie dysertacji na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych, rozpoczęła istotny rozdział w swej pracy akademickiej, gdzie w ramach Wydziału Nauczania Początkowego prowadziła Zakład Metodyki Nauczania Początkowego.

W momencie powstania w Szczecinie Wyższej Szkoły Pedagogicznej Pani Profesor została zatrudniona na stanowisku docenta oraz kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej. W tym właśnie czasie (1975) dostałem propozycję pracy w Jej zakładzie na stanowisku starszego asystenta i od tamą nasze drogi łączyła praca dydaktyczna i badawcza. Pani Profesor była między innymi promotorem mojej pracy doktorskiej. W roku 1976 Janina Parafiniuk-Soińska uzyskała stopień doktora habilitowanego, a w latach 1978–1985 jako dziekan kierowała Wydziałem Pedagogicznym.

Nowy rozdział swojej pracy akademickiej Pani Profesor rozpoczęła wraz z powołaniem Uniwersytetu Szczecińskiego (1985), gdzie piastowała stanowisko dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii oraz kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej. Warto zauważyć, że brała, szczególnie w czasie burzliwego budowania zrębów nowej uczelni, aktywny udział w pracach wielu komisji wydziałowych i senackich, udzielała się w różnych formach współpracy ze środowiskami naukowymi (zwłaszcza z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), a także z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, między innymi będąc konsultantem naukowym Sesji Postępu Pedagogicznego, współpracując z redakcjami „Nauczania Początkowego” i „Życia Szkoły”, a także aktywnie działając w zespole zajmującym się problemami edukacji przy Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Ważną formą aktywności naukowej Pani Profesor były prowadzone przez Nią prace badawcze: w latach 1987–1990, w ramach ogólnopolskiego Problemu CPBP 08.04, gdzie kierowała osiemnastoosobowym zespołem realizującym temat „Cele i treści kształcenia na kierunkach

pedagogicznych”, zaś w latach 1988–1989, w ramach Problemu CPBP 08.17, kierowała trzydziestoosobowym zespołem weryfikującym temat „Funkcjonowanie i kierunki rozwoju systemu nauczania początkowego”, co wyraźnie ukazuje ową dwutorowość zainteresowań badawczych Pani Profesor, która jest zauważalna także w przypadku organizowanych przez nią konferencji naukowych i metodycznych.

O ile wymiernym efektem Jej działalności naukowej są wydrukowane książki, artykuły i recenzje, o tyle trudniej jest zmierzyć jej działalność dydaktyczną i społeczną, jednak również w tym zakresie imponująca jest ogromna liczba wypromowanych absolwentów różnych studiów, w tym kilkuset z tytułem magistra, kilku z tytułem doktora. Równie efektywna była współpraca z licznymi ośrodkami kształcenia nauczycieli, gdzie prowadziła odczyty i konsultacje.

Można powiedzieć, że Pani Profesor nigdy nie przeszła na emeryturę, bowiem do końca, chociaż już poza Uniwersytetem Szczecińskim, pracowała na uczelni niepublicznej, zachowując swój niepokorny stosunek do rzeczywistości i postawę nauczycielki-naukowca, wymagającej bardzo wiele od siebie, lecz także od innych. Pamiętam, z jaką konsekwencją egzekwowała swoje wymagania, gdy jako asystent i doktorant próbowałem usprawiedliwiać swoje braki, a jednocześnie potrafiła zrozumieć, gdy siemienne warunki pracy naukowej nie pozwalały na optymalny rozwój naukowy. Ostatnie spotkanie z Panią Profesor pamiętam z pozycji dyrektora instytutu, w którym pracowała, będąc pełen podziwu dla twórczej inicjatywy i ciągle nowych wyzwań badawczych, obserwowałem, z jaką werwą i optymizmem podchodzi do swoich zadań, przerastając pod tym względem wielu młodych ludzi.

Nie siląc się na jakąś syntezę dorobku naukowego, dydaktycznego i społecznego Pani Profesor, chciałbym powiedzieć, iż była osobą, która wiedziała, czego chce i często wbrew sugerowanym opiniom takiego czy innego środowiska naukowego potrafiła bronić swojego poglądu. Już w swojej pierwszej książce (*Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej*) stwierdziła dość radykalnie, jak na tamte czasy, że dzieci rozpoczynające naukę w szkole mają wyższy poziom rozwoju umysłowego niż aktualne wymagania programowe, wywołując tym nie tylko środowiskową, ale i ogólnopolską debatę nad kondycją naszej szkoły. Te i inne radykalne stwierdzenia i tezy spowodowały, że jako nauko-

wiec skazała sama siebie na „bycie poza układem”, lecz paradoksalnie pozwoliło jej to wyostrzyć spojrzenie na wiele trudnych problemów. Dlatego w panteonie uczonych będzie dostojnie i cierpliwie czekać na poważne odczytanie swoich tekstów.

Mnie tylko pozostaje zachęcić siebie i innych do podjęcia większego wysiłku i rzetelnego studiowania spuścizny Pani Profesor Janiny Parafiniuk-Soińskiej, bowiem naprawdę zasługuje ona na włączenie jej do współczesnego dyskursu o kondycji naszych szkół na każdym szczeblu kształcenia, jak również o kondycji nauczyciela. To, z oczywistych względów, nagle wspomnienie niech będzie wyrazem naszej pamięci o osobie szczerze zaangażowanej w rzeczywistą przemianę dokonującą się w pedagogice wczesnoszkolnej i pedagogice szkoły wyższej i niech ten dwugłos pozostanie symbolem Jej twórczości i życia.

Wiesław Andrukowicz
Szczecin, 24 września 2012

* * *

Wiadomość o śmierci Profesor Janiny Parafiniuk-Soińskiej dotarła do mnie na Wyspy Brytyjskie w szary, deszczowy poranek. Szarość natury jeszcze bardziej poszarzała i poczułam, że utraciłam bliską osobę.

Nie wątpię, że pojawią się wkrótce analizy pism Pani Profesor. Może także znajdzie się ktoś, kto pokusi się o napisanie rzetelnej biografii. Póki co dzielę się moim osobistym doświadczeniem ludzkiego wymiaru Pani Janiny.

W roku 1988, jako absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zamierzałam powrócić do Szczecina i rozpocząć pracę na Uniwersytecie Szczecińskim. Profesor przeprowadziła ze mną długi wywiad. Niewiele pamiętam z jego treści, chociaż utkwiło mi pytanie o zaangażowanie polityczne. Do dzisiaj nie wiem, co Profesor oczekiwała usłyszeć, ale z pewnością moja ówczesna apolityczność nie były po oficjalnej linii. Trzy miesiące później dostałam ofertę pracy na stanowisku asystenta.

Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego był moim miejscem pracy. Intelktualnym domem pozostał ośrodek poznański. Tam kontynuowałam seminarium doktorskie i tam też obroniłam swoją pracę poświęconą celom nauczania szkolnego. Pani Profesor została powołana na jednego z recenzentów dysertacji. To było wyzwanie. Przeczytała pracę kilka razy. Wielokrotnie dyskutowaliśmy moje ujęcie celów, a szczególnie tezę, że kształcenie uwagi jest filozoficzną podstawą nauki szkolnej. Dla rzetelnego, mocno osadzonego w szkolnych realiach metodyka i dydaktyka spotkanie z moją myślą wymagało otwarcia się na inny wymiar. I cóż to było za otwarcie!

Tak rozpoczął się przyjacielski etap w naszej relacji, który kultywowaliśmy długo po moim wyjeździe z kraju w 1994 roku. Ciekawa korespondencja, serdeczne spotkania w czasie moich odwiedzin w Szczecinie i to ogromne wzajemne zaufanie do intelektualnych poczynań i emocjonalnych przeżyć. Podczas jednej z naszych długich pogawędek Pani Janina z rozbijającą szczerością powiedziała, że skrzyżowanie się naszych dróg życiowych pokazało jej trzeci wymiar. „Moja dydaktyka jest dwuwymiarowa, pani Renato” – zwracałyśmy się do siebie w trzeciej osobie, jak to było w zwyczaju pokolenia Pani Profesor – „pokazała mi pani trzeci wymiar, którego nie tylko nie dostrzegałam, ale też nie wierzyłam, że w nauce istnieje”.

Dla profesora wysokiej klasy takie wyznanie należy do rzadkości. Świadczy ono o intelektualnej skromności zbudowanej na prawdziwie twórczym wysiłku i emocjonalnej równowadze. Pani Janina umiała się zadziwić, sprzeciwić, zgodzić i pogodzić. Taką Ją kochałam i zachowuję w serdecznej pamięci.

Renata Towlson
Nottingham, 3 października 2012 r.

STUDIA I ROZPRAWY

Mieczysław Malewski

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu¹

Demokracja jako ustrojowa rama organizująca funkcjonowanie współczesnych, wysoko rozwiniętych społeczeństw, opiera się na licznych postulatach. Jednym z najważniejszych jest ideał równości społecznej. Odnosi się on do struktury klasowej społeczeństwa, szans przemieszczania się pomiędzy pozycjami, jakie w tej strukturze są dostępne ludziom, istniejących programów mobilności społecznej, rozkładu kompetencji niezbędnych dla efektywnego posługiwania się tymi programami i tym podobnych. Badania socjologiczne prowadzone w Polsce od lat 70. XX wieku systematycznie uwidoczniły istnienie trwałej opcji na rzecz egalitaryzmu². Postrzegane niesprawiedliwości w sferze zróżnicowania społecznego ze szczególną siłą objawiły się w przededniu zmiany ustrojowej. Relacjonując wyniki badań empirycznych, socjologowie stwierdzali, że „legitymizowana struktura społeczna to struktura takiego społeczeństwa, w którym ci, którzy mają więcej, na to zasłużyli, w którym wszyscy mają równe prawa i szanse życiowe, a stosunki między ludźmi cechuje wzajemny szacunek i brak barier związanych z różnicami pozycji społecznych”³.

¹ Poszerzona wersja referatu przedstawionego na konferencji „Pedagogika szkoły wyższej wobec tradycji i współczesności zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, Międzyzdroje, 30–31 maja 2011 r. Tekst ukazał się również w kwartalniku „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3 (55).

² M. Gadomska, *Polaków świadomość struktury klasowej: nierówność nieusprawiedliwiona*, [w:] *Spółczesność polska przed kryzysem w świetle badań socjologicznych z lat 1977–1979*, J. Koralewicz (red.), Warszawa 1987.

³ Ibidem, s. 20.

Proegalitarne orientacje demokratyzującego się społeczeństwa w centrum uwagi postawiły edukację, uważaną – nie bez racji – za najważniejszy kanał zinstytucjonalizowanej mobilności społecznej. Efektem edukacyjnego uczestnictwa jest wykształcenie. Wykształcenie, a szczególnie wyższe wykształcenie, jest ważnym instrumentem strukturalnej alokacji jednostek i grup społecznych i skutecznym programem osiągania związanych z nią atrybutów – dochodu, władzy, prestiżu i społecznie cenionego stylu życia. Zdaniem K. Härnqvista analiza i ocena egalitarystycznego potencjału edukacji powinna być prowadzona w czterech wzajemnie skorelowanych wymiarach, to jest równego dostępu do kształcenia, równego uczestnictwa w kształceniu, równych wyników edukacyjnych i równego wpływu tych wyników na możliwość odniesienia życiowego sukcesu⁴.

Wywalczona wolność polityczna odblokowała egalitarne aspiracje społeczeństwa i umożliwiła ludziom otwartą artykulację roszczeń równościowych. Dotychczasowy limitowany dostęp do edukacji wyższej musiał zostać poszerzony. Urynkowienie uczelni akademickich sprawiło, że obowiązujące dotąd restrykcyjne kryterium kompetencji kulturowych zastąpione zostało kryterium ekonomicznym. W rezultacie, jak zauważa Daria Hejwosz, „z liberalnego punktu widzenia nie ma dziś żadnych barier w zdobyciu dyplomu uniwersyteckiego”⁵. Czy oznacza to, że nieziszczalny – jak by się wydawało – ideał równości w sferze edukacji został zrealizowany? Zanim ulegnie się pokusie udzielenia twierdzącej odpowiedzi na to pytanie, trzeba zauważyć, że udostępnienie wyższego wykształcenia wszystkim, którzy do niego aspirują, tylko pozornie czyni edukację egalitarną.

W rzeczywistości kwestie równości ulegają przesunięciu do kolejnych stadiów procesu egalitaryzacyjnego. W naszych warunkach społeczno-ekonomicznych rozstrzygają się one w układzie „dyplom akademicki – rynek pracy”, a więc w ostatnim stadium egalitaryzacji wyróżnionym przez K. Härnqvista.

⁴ K. Härnqvist, *Comprehensiveness and Social Equality*, [w:] S.J. Ball, S. Larsson, *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*, New York 1989, s. 19.

⁵ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 99.

Odnoszę wrażenie, że procesy zachodzące na styku edukacji akademickiej i rynku pracy nie są przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy społecznych. Więcej, są one skutecznie przesłaniane przez pozornie oczywiste konstatacje o nadprodukcji absolwentów, braku miejsc pracy, nadmiernych wymaganiach ze strony pracodawców i tym podobne. Można je interpretować jako próbę przerwania przez uczelnie odpowiedzialności za nietrafione „produkty” akademickiej edukacji na rynek pracy. Tymczasem o rzeczywistym poziomie egalitaryzmu oświatowego decyduje nie to, czy zdołamy wszystkich obdarzyć akademickimi dyplomami, ale to, czy ich szczęśliwi posiadacze będą mieli równe szanse na karierę zawodową i możliwość odniesienia życiowego sukcesu.

Być „kimś” i być sobą

Kiedy pod koniec lat 60. ubiegłego wieku ja i moi koledzy, w większości wywodzący się z rodzin robotniczych, kończyliśmy szkołę średnią i staliśmy wobec konieczności wyboru dalszych dróg życiowych, mieliśmy – co zrozumiałe – różne plany. Niezależnie od różnic łączyła nas wiara w możliwość odniesienia życiowego sukcesu i nadzieja zostania „kimś”. Wiązaliśmy je z edukacją. Byliśmy pewni, że akademickie dyplomy będą niezawodną przepustką we wspinaczce po drabinie społecznej i certyfikatem przynależności do inteligencji – klasy społecznej, która niezależnie od propagandowych sloganów o wiodącej roli klasy robotniczej, dla większości społeczeństwa była rzeczywistą grupą odniesienia normatywnego.

Awans do inteligencji postrzegaliśmy jako proces dwutorowy, łączący w sobie awans kulturalny (habitusowy) i awans społeczno-zawodowy. Dążenie do awansu kulturalnego wynikało z roli, jaką inteligencja odgrywała w sferze kultury. Kultura jako uniwersum wartości, oceniania i preferencji jest strukturą modelującą postawy, aspiracje i zachowania wielkich grup ludzkich. Wymaga ona systematycznej, okresowej modernizacji i rewitalizacji, stosownie do zmian zachodzących w obrębie materialno-ekonomicznych i społeczno-kulturowych warunków życia zbiorowego. Było to zadanie inteligencji. Jej szczególne kompetencje profesjonalne i moralne czyniły ją odpowiedzialną za wytwarzanie symboli i znaczeń oraz ich społeczną dystrybucję. *De facto* było to równoznaczne ze stano-

wieniem zbiorowego ładu kognitywnego, w obrębie którego świat ludzkiej wspólnoty staje się możliwy. Świadomość społecznej misji, jaką przyjęła na siebie inteligencja, oraz wzniosłość związanych z nią zobligowań intelektualnych i moralnych sprawiała, że zdobycie statusu inteligenta było dla młodzieży podejmującej studia wizją porywającą, pomimo perspektywy życia w niedostatku, jakiego przedstawiciele inteligencji doświadczali przez całe dekady.

Składową habitusu inteligenta było uczestnictwo w kulturze symbolicznej. Dlatego studiowanie nie ograniczało się do siedzenia w uniwersyteckich ławach i nie sprowadzało się do gorliwego notowania treści wykładów. Równie ważną częścią życia studenckiego było korzystanie z ofert instytucji kultury i partycypacja w bieżących wydarzeniach literackich i artystycznych. Czynny udział w studenckich teatrach i kabaretach, klubach dyskusyjnych oraz kołach naukowych był nie mniej ważnym źródłem rozwoju aniżeli obowiązujące skrypty i podręczniki. W ten sposób studiowanie wykraczało poza swój formalny, ściśle kognitywny wymiar i stawało się stylem życia nastawionym na poznanie i rozwój.

Druga ścieżka awansu poprzez wykształcenie miała charakter społeczno-zawodowy. Zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych dawało podstawę do wykonywania cenionych profesji wysoko lokujących się w hierarchii społecznego prestiżu. Bycie prawnikiem, lekarzem, dziennikarzem, nauczycielem czy wykładowcą wyższej uczelni wykraczało poza techniczny wymiar zawodu i wpisywało się w społeczną misję inteligencji jako strażnika sfery publicznej i gwaranta dobra wspólnego. Wymagało też szerokich kompetencji humanistycznych i wysokich kwalifikacji moralnych.

Istnieją podstawy, by twierdzić, że oba wyróżnione kanały ruchliwości społecznej są dziś zablokowane. Fakt ten można wiązać z dokonującym się przewartościowaniem społecznej roli inteligencji i zmianą jej strukturalnego usytuowania, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu. Nie mniej ważną przyczyną jest postępująca relatywizacja kultury i jej stopniowe rugowanie z modelu człowieka wykształconego. O tym, że wartości poznawcze, estetyczne i moralne, przekazywane za pośrednictwem tak zwanej kultury wysokiej, nie są już obligatoryjną składową wyższego wykształcenia, świadczy polityka lokowania instytucji akademickich

w małych miastach. Państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe, wydziały zamiejscowe czy dydaktyczne punkty konsultacyjne są zakładane w miejscowościach pozbawionych teatru, filharmonii, muzeów, a nawet bibliotek naukowych. Ale nawet studenci wyższych uczelni zlokalizowanych w dużych ośrodkach akademickich mają ograniczony dostęp do instytucji kultury. Dzieje się tak, ponieważ większość z nich studiuje w systemie zaocznym. Wedle danych GUS w roku 2009 studenci niestacjonarni stanowili 50,6% ogółu studiujących⁶. Koncentracja zajęć w 10–12 godzinnych blokach realizowanych podczas sobotnio-niedzielnich zjazdów nie pozostawia czasu na korzystanie z wielkomiejskiej oferty kulturalnej nawet w sensie fizycznym. Fakt ten – można przypuszczać – nie jest traktowany jako jakaś szczególna dolegliwość. W społeczeństwie masowym kultura wysoka utraciła swoją wyróżniającą pozycję. Została zrównana z praktykami kulturalnymi innego typu. Dobitnie wyraziła to Izabella Cywińska, stwierdzając, że życie kulturalne „(...) zostało zmiecione przez święte prawo każdego do bycia tym, czym jest i niczym ponadto”⁷.

Przyzwolenie na bycie sobą zwalnia ze znajomości obligatoryjnego niegdyś dla wykształconego człowieka kanonu kultury i otwiera liczne możliwości w zakresie wyboru stylu życia i sposobów spędzania czasu wolnego. Jeżeli przyjąć, że skuteczna reklama musi odwoływać się do autentycznych potrzeb i pragnień ludzi, to o preferencjach kulturalnych dzisiejszych studentów informuje załączony jako ilustracja fragment tekstu reklamy zachęcającej kandydatów na studia do wyboru Wrocławia jako ośrodka akademickiego (ilustracja 1). Blisko połowę jego objętości zajmuje drobiazgowy opis klimatycznych knajp, klubów, imprezowni, piwiarni i tak dalej. O działalności miejskich instytucji kulturalnych nie wspomniano.

⁶ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*, GUS, Warszawa 2010, s. 26.

⁷ I. Cywińska, *Pan Tadeusz na golasa*, „Polityka” 2003, nr 16 (Vol. 2397), s. 70.

Ilustracja 1. Jak dobrze jest studiować we Wrocławiu (fragment)

Dobra zabawa

Dla studenta liczy się także czas wolny. We Wrocławiu nikt nie będzie miał problemu z jego zagospodarowaniem. Pod względem oferty kulturalnej ze stolicą Dolnego Śląska trudno się mierzyć. Wrocław lubi się również bawić. Nieraz do białego rana. Znajdziecie tu knajpy i kluby w każdym możliwym stylu i klimacie.

Sercem miasta jest Rynek. To miejsce spotkań i centrum rozrywek studenckich. Knajpy i kluby znajdziecie tam niemal na każdym kroku. Począwszy od małych lokali ze stałą klientelą, na dużych klubach skończywszy. Warto wybrać się na odkrywczą wyprawę po wrocławskich knajpach – potrafią zaskakiwać. Piwnica Świdnicka pod starym ratuszem – tu poczujemy się jak w dawnym Breslau. Po sąsiedzku ulokował się jedyny dziś działający browar we Wrocławiu – Spiż. Warzą tam świetne piwo, a w części piwnicznej można podziwiać piękne kadzie. Klub Pulp Fiction przy ul. św. Mikołaja nie tylko z nazwy przypomina słynny film Quentina Tarantino. Jak w filmie można poczuć się w Misiu...

Klubowicze bawią się najczęściej w Rynku i w Pasażu Nepolda, gdzie sąsiaduje ze sobą kilkanaście imprezowni. (...) Wrocławianie chętnie odwiedzają też knajpki ulokowane pod nasypem kolejowym przy ul. Bogusławskiego. Mają tę zaletę, że jest tam spokojniej i taniej niż w pobliżu Rynku. Niepowtarzalny klimat stwarzają przejeżdżające tuż nad głową pociągi. Wiosną, latem i wczesną jesienią Rynek tętni życiem przez okrągłą dobę. Przyjemnością samą w sobie jest posiedzenie w którymś z licznych na Starym Mieście ogródków piwnych. I choć wydaje się, że knajp we Wrocławiu jest zatrzęsienie, a ciągle powstają nowe, w piątkowe czy sobotnie wieczory trudno znaleźć wolne miejsce. Ażylu w szalonym tempie miejskiego życia można poszukać w jednej z niewielkich kawiarni na Starym Mieście. Można tam spokojnie porozmawiać lub po prostu poczytać gazetę. Jeśli chodzi o ofertę kulinarną, to we Wrocławiu znajdziecie potrawy niemal z całego świata: od kuchni włoskiej czy chińskiej, przez czeską i hinduską, po bretońskie naleśniki.

Źródło: M. Żuchnowicz, *Jak dobrze jest studiować we Wrocławiu*, „Wrocławski Indeks”, dodatek do „Gazety Wyborczej” z 11 stycznia 2011 r. (mutacja wrocławska).

Redukcja szans na bycie kimś poprzez blokadę kanału awansu społeczno-zawodowego wiąże się z masowością kształcenia na poziomie wyższym. Współczynnik skolaryzacji brutto dla edukacji akademickiej w roku 2009/2010 wynosił 53,7% i przewyższał średnią europejską⁸. Jeżeli tempo jego wzrostu zostanie utrzymane, to już wkrótce kształcenie akademickie w Polsce zyska walor powszechności⁹. W ten sposób nieziszczalne – jak by się wydawało – postulaty zwolenników pełnego egalitaryzmu oświatowego staną się faktem. Można by się z tego cieszyć, gdyby sukces szkolnictwa wyższego w Polsce nie był sukcesem patologicznym. Za taką jego kwalifikacją przemawia obserwowane zjawisko postępującej inflacji wykształcenia. Obejmuje ono spadek jakości kształcenia w szkołach wyższych i malejącą wartość rynkową akademickich dyplomów. Rozpocznie od pierwszej kwestii.

Wedle opinii Jerzego Marcinkowskiego, profesora w Instytucie Informatyki Uniwersytetu Wrocławskiego, jedynie 15%–20% absolwentów szkół średnich ma kompetencje intelektualne pozwalające sprostać wymaganiom programowym studiów wyższych. Ponieważ studia podejmuje więcej niż połowa kończących szkoły średnie, oznacza to – jak konkluduje Marcinkowski – „że dwóch na trzech studentów spędza od trzech do pięciu lat na uczelniach, marnując czas swój i nauczycieli”¹⁰.

Równie krytyczna jest ocena profesora Jana Hartmana, filozofa z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pisze on: „Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich w Polsce umie napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Wiem, że wśród studentów na pierwszych latach studiów jest to nieco ponad 50 proc. Wśród tych, którzy nie umieją pisać, większość po prostu nie zna ortografii, gramatyki i interpunkcji, ale od biedy może się wysłowić. (...) Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10 proc. Osoby

⁸ *Szkoły wyższe...*, s. 27.

⁹ Zdaniem M. Trow, edukacja ma charakter elitarny, gdy współczynnik skolaryzacji kształtuje się poniżej 30%. O kształceniu masowym można mówić, gdy sięga on 50%. Edukacja jest powszechna, gdy współczynnik solaryzacji dla danego poziomu kształcenia przekracza 80%. Podaję za: A. Bron, *Uczenie się dorosłych z perspektywy historycznej. Doświadczenia w szwedzkich uniwersytetach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4 (52), s. 7.

¹⁰ T. Wysocki, *Gimnazja to wielki niewypał. Rozmowa z prof. Jerzym Marcinkowskim*, „Gazeta Wyborcza” z 1 lipca 2009 r. (mutacja wrocławska), s. 2.

te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szcątkową strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych bądź nowych, bez różnicy”¹¹.

Niezależnie od rezultatów, jakie uzyskują studiujący, zaliczenia muszą być wpisane, a egzaminy zaliczone. Również „(...) tym 70 procentom »studentów«, którzy niczego bynajmniej nie studiują, w życiu nie przeczytali żadnej książki ani bynajmniej nie mają takiego zamiaru”¹². Wymaga tego sytuacja ekonomiczna uczelni wyższych. W roku 2009 aż 80,4% przychodów uczelni publicznych pochodziło z działalności dydaktycznej. Sprzedaż usług dydaktycznych w wyższych szkołach niepublicznych stanowiła 93,1% ich przychodów¹³. Nic dziwnego, że pogoń za skłonny do płacenia studentem staje się główną strategią przetrwania uczelni na edukacyjnym rynku i warunkiem etatowego bezpieczeństwa akademickiej kadry.

Spadek jakości kształcenia na uniwersytetach w zasadzie nie budzi oporu studentów. Z badań Piotra Stańczyka przeprowadzonych wśród zaocznych studentów politologii Uniwersytetu Gdańskiego wynika, że jedynie 3 spośród 21 przebadanych respondentów traktuje studiowanie w kategoriach wartości autotelicznych. Pozostali traktują je instrumentalnie. Zatem – konkluduje autor badań – „studia wyższe to (generalnie) droga ku lepszemu życiu, ale droga ta nie wiedzie przez zdobycie wiedzy, tylko przez zdobycie dyplomu”¹⁴.

Oczywiście, młodzi ludzie doskonale wiedzą, że dyplom uczelni wyższej nie gwarantuje już bezpośredniego dostępu do atrakcyjnych pozycji społecznych. Zdają sobie sprawę z niedopasowania struktury rynku pracy i struktury kwalifikacyjnej, co wyraża się rosnącą liczbą absolwentów bezrobotnych, szczególnie wśród tych, legitymujących się dyplomami studiów humanistycznych. Są świadomi, że edukacja akademicka syste-

¹¹ J. Hartman, *Szkoła buja w obłokach*, „Gazeta Wyborcza” z 9 kwietnia 2009 r., s. 20.

¹² Ibidem.

¹³ *Szkoły wyższe...*, s. 48–49.

¹⁴ P. Stańczyk, *Wykształcenie, rynek pracy i ‘lepsze życie’ w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów studiów zaocznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2007, nr 1 (37), s. 53.

matycznie traci swą funkcję nadawania statusu, a uniwersyteckie dyplomy są ryczałtem dewaluowane i nie dają nadziei na bycie „kims”. Są też świadomi, że trwałe wejście w system zatrudnienia poprzedzone jest zwykle labilną fazą przejściową, w której nędzna praca w kraju lub zagranicą występuje na przemian z brakiem zatrudnienia, zajęciami okresowymi, niskimi dochodami i niską pozycją społeczną.

Ta upokarzająca dla absolwentów sytuacja nie pojawiła się nagle. Z badań socjologów prowadzonych nad procesami transformacji ustrojowej w Polsce wynika, że swój alokacyjny potencjał wyższe wykształcenie zaczęło tracić już w latach 90. XX wieku, a więc w momencie urynkowania wyższego wykształcenia i szerokiego otwarcia bram uczelni dla „studentów-klientów”. „W latach 1988–2003 wystąpił spadek zależności pomiędzy wykształceniem a pozycją zawodową po wejściu na rynek pracy. Zmniejszyła się alokacyjna siła wszystkich poziomów wykształcenia, co dotyczyło również najwyższego poziomu (...), wyższe wykształcenie przestało być (przynajmniej na wejściu) atrybutem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym”¹⁵.

Można przypuszczać, że utrata instrumentalności nadal cechuje wyższe wykształcenie i postępuje proporcjonalnie do rosnącej liczby dyplomów corocznie „rzucanych” na rynek pracy. Jednocześnie złudzeniem byłoby sądzić, że fakt ten, choćby i potwierdzony przez najwyższe socjologiczne autorytety, mógł odebrać ludziom nadzieję i przekreślić ich aspiracje do lepszego życia. Powszechna jest świadomość, że dyplom wyższej uczelni wprawdzie nie gwarantuje bycia „kims”, ale jego brak niezawodnie skazuje na pozostanie „sobą”. Jest to perspektywa na tyle groźna, że absolwenci szkół średnich nadal będą oblegać uniwersytety. Także ci, dla których wiedza akademicka nie jest wartością autoteliczną.

Przeniesienie funkcji nadawania statusu z systemu kształcenia do systemu zatrudnienia nie pozostało bez wpływu na postawy wobec edukacji. Sądzę, że dotychczasowe wyniki badań pozwalają wyróżnić dwie skrajne, idealnotypiczne postawy. Pierwszą reprezentują „naiwni merytokraci”, zaś drugą – „cyniczni kredencjaliści”.

¹⁵ H. Domański, I. Tomescu-Dubrow, *Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Warszawa 2008, s. 144, 146.

„Naiwni merytokraci” – co oczywiste – podzielają ideologię merytokratyczną i wierzą w edukację. Wierzą, że edukacyjny sukces, będący funkcją pracowitości i talentu, uzyskany w warunkach równego dostępu do kształcenia, powinien przekładać się na wysoką pozycję jednostki w strukturze społeczno-zawodowej i odpowiedni status społeczno-ekonomiczny. Przy tym – jak zauważa Agnieszka Gromkowska-Melosik – „istotne jest to, aby status socjoekonomiczny uzyskiwany był w trakcie uczciwej i otwartej rywalizacji – w trakcie której zwyciężają jednostki zdolne do ciężkiej pracy i najbardziej utalentowane”¹⁶.

Trudności ze znalezieniem pracy nie odbierają im wiary w wartość edukacji. Przeciwnie. Doznane niepowodzenia wiążą z niedopasowaniem posiadanych kwalifikacji do potrzeb pracodawców i ponownie podejmują edukację, tym razem aby je zakresowo zmodernizować i poszerzyć. Tym – jak się wydaje – można wytłumaczyć polski fenomen edukacyjny – równoległe studiowanie dwóch (lub więcej) kierunków. Prawdziwy boom przeżywają studia podyplomowe. Liczba uczestniczących w nich słuchaczy w roku akademickim 2009/2010 wynosiła 194,2 tysiące i w porównaniu z rokiem 2005, a więc na przestrzeni 4 lat, wzrosła ponad trzykrotnie¹⁷. Godną uwagi dynamiką cechują się również studia doktoranckie. W roku akademickim 2009/2010 uczestnikami studiów doktoranckich było 35,7 tys. osób, o ponad 10% więcej w porównaniu z rokiem poprzednim¹⁸. Jeśli zważyć, że największą popularnością wśród studiów podyplomowych i doktorskich cieszą się kierunki ekonomiczne, administracyjne i pedagogiczne, a więc te, w których nadpodaż dyplomów jest największa, to teza o ratowaniu instrumentalności wykształcenia poprzez dalsze kształcenie się jest wysoce prawdopodobna.

Opis przypadku Agaty (ilustracja 2) pokazuje, że wyznawcy poglądu merytokratycznego łatwo nie rezygnują, a już z pewnością nie z przeświadczenia o sprawiedliwym dostępie do zawodów i stanowisk, również tych najbardziej prestiżowych, który – jak święcie wierzą – dokonuje się w otwartej rywalizacji na podstawie obiektywnych kryteriów wiedzy i kom-

¹⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, T. Gmerek (red.), Poznań 2003, s. 36.

¹⁷ *Szkoły wyższe...*, s. 33.

¹⁸ *Ibidem*, s. 33–34.

petencji. Zwolennicy kredencjalizmu przyjmują nieco odmienne stanowisko. Wierzą, że o awansie społecznym decydują nie tyle profesjonalne kompetencje, ile dyplom, który je formalnie uwierzytelnia¹⁹. Dlatego studiowanie sprowadza się do zdobycia dyplomu możliwie najwyżej cenionego na rynku pracy. Część z nich idzie dalej. Zgłębianie wiedzy i nabywanie umiejętności traktuje jako niefortunną konieczność, rodzaj ceny „płaconej” za dyplom, którą – co zrozumiałe – w miarę możliwości trzeba starać się obniżyć. Absolwenci zaliczani przez mnie do kategorii „cynicznych kredencjalistów” prezentują postawy jeszcze bardziej radykalne. Nie martwią się, że ich dyplomy są synonimem pustych kredencjałów. Nadzieje na uzyskanie intratnej pracy i wysokiej pozycji społecznej wiążą z możliwością protekcji i poparcia ze strony tych, którzy z tytułu pełnionych funkcji administracyjnych, sprawowanej władzy politycznej, posiadanego bogactwa, koneksji towarzyskich i tym podobnych są w stanie udzielić im takiego wsparcia. W ten sposób otwiera się droga dla kumoterstwa, koleśnictwa, nepotyzmu, a nawet korupcji. Słowem, jasne kryteria i przejrzyste mechanizmy zatrudnienia i awansu zawodowego ulegają patologizacji. Wyjaśnia to dlaczego w przeciągu trzech lat poszukiwania pracy Agata tylko raz wzięła udział w uczciwym postępowaniu konkursowym.

Rywalizując na coraz trudniejszym rynku akademickiej edukacji, uczelnie rekrutują studentów, obiecując im dobre warunki kształcenia, nowoczesne programy nauczania, a w dalszej perspektywie – błyskotliwą karierę zawodową i życiowy sukces. Czynią to, mając świadomość, że uczestnicząc w procesie „nadprodukcji” dyplomów postawią swoich absolwentów w sytuacji morderczej rywalizacji na rynku pracy, w której – jak doświadczyła tego Agata – o jeden etat ubiegać się będzie stu i więcej kandydatów.

Aby złagodzić tę widoczną gołym okiem sprzeczność, szkoły wyższe podejmują liczne działania mające charakter „pozadyplomowego” wspierania własnych absolwentów na rynku pracy. Realizują je uczelniane „biura karier”, których misją – jak można przeczytać na stronie jednego z głównych polskich uniwersytetów – „jest świadczenie usług studentom i absolwentom (...) w zakresie kształtowania umiejętności pozwalających

¹⁹ T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja...*

na konkurowanie na wymagającym rynku pracy oraz pomoc w znalezieniu zatrudnienia odpowiadającego ich kwalifikacjom i aspiracjom”. Zajęcia oferowane przez nie poza formalnie obowiązującym programem nauczania, w formie na przykład treningów autoprezentacji, warsztatów przedsiębiorczości, szkół liderów i tym podobnych, mają uczynić absolwenta atrakcyjnym produktem rynkowym niezależnie od kompetencji faktycznie przez niego posiadanych i zwiększać wartość dyplomu na rynku pracy. Bardziej zagadkowa jest rola powstających przy niektórych uczelniach „klubów absolwentów”. Ich formalnie deklarowane cele mówią o utrzymywaniu przez absolwentów więzi z uczelnią i prezentowaniu jej dobrego wizerunku. W rzeczywistości może chodzić o budowanie sieci nieformalnych powiązań pozwalających preferować przy zatrudnieniu własnych absolwentów. Słowem, o niejawną protekcję instytucjonalną.

„Zapchanie” dotychczasowych kanałów mobilności społecznej wskutek nadpodaży akademickich dyplomów rodzi zjawisko proletaryzacji wykształcenia i ogranicza szanse na awans. Jeżeli tak, to kogo kształcą dziś polskie uniwersytety i do jakiej klasy społecznej desygnują swoich absolwentów? Odpowiedź, jakiej mogą udzielić na to pytanie, nie jest szczególnie skomplikowana. Wydaje się, że absolwenci obecnej masowej edukacji akademickiej mogą być nazwani postinteligencją. Jej elitę stanowią mandaryni²⁰.

²⁰ Określenia „mandaryni” użyła S. de Beauvoir w latach 50. XX w. na oznaczenie grupy lewicowych intelektualistów z A. Camusem i J.-P. Sartrem na czele, których rola w życiu publicznym daleko wykraczała poza ich kompetencje artystyczne i literackie. Określeniem tym ponownie posłużył się J. Chłopecki. W swoim błyskotliwym eseju abstrahuje on od ironicznego zabarwienia, jakim termin „mandaryni” był pierwotnie naznaczony i używa go w sensie opisowym, jako synonimu inteligencji. W tym opracowaniu określenia „mandaryn” będę używał w odmiennym znaczeniu, bliższym pierwowzorowi. Mandaryn to przedstawiciel ponowoczesnej postinteligencyjnej elity. Z inteligencją elitą w tradycyjnym sensie łączy go tylko jedno – zajmowanie wysokiej pozycji społecznej. Por. J. Chłopecki, *Mandaryni i motłoch*, [w:] *Uniwersytet – społeczeństwo – gospodarka*, J. Chłopecki (red.), Rzeszów 2006.

Ilustracja 2. Przypadek Agaty (tytuł – M.M.)

Agata (ur. 1974) ukończyła pomaturalną szkołę plastyczną w Warszawie. Pracowała w ognisku dla trudnej młodzieży, w weekendy studiowała polonistykę. Pięć lat temu przyjechała do Łodzi – za mężem. Rok później urodziła dziecko. Od trzech lat szuka pracy (...).

Próbowała w ognisku, takim jak w Warszawie, ale okazało się, że w łódzkim nie było pracy na stałe (...). Postanowiła znaleźć coś w urzędzie miasta. Startowała w konkursach na stanowiska szeregowych inspektorów od edukacji i kultury. Próbowała też zacząć się w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej. Wysyłała CV, uczyła się przepisów (o dodatkach mieszkaniowych, alimentach, przetargach), pisała projekty, chodziła na rozmowy. I nic.

Na konkursy zgłaszała się masa kandydatów, nawet po kilkuset. Agata pokonywała kolejne etapy, ale – jak mówi – „na mecie zawsze wygrywał ktoś inny”. Raz znalazła się w finałowej trójce. Słyszała same komplementy. Że wykształcona, z doświadczeniem, pomysłami. Niestety, pracę dostał pan ze sztabu wyborczego poprzedniego prezydenta Jerzego Kropiwnickiego (...).

Jeżeli nie urząd, to szkoły. (...) W trzy lata odwiedziła kilkanaście szkół. Prywatnych i publicznych. Lepszych i gorszych. W niektórych była nawet dwa razy. Panie w sekretariatach odbierały podania i zawsze to samo: „proszę czekać na odpowiedź”. Nie było żadnej. (...) W międzyczasie szukała w księgarniach i redakcjach. W antykwariacie usłyszała, że się nie nadaje, bo ma zbyt dobre wykształcenie. Empik się nie odezwał. Redakcje? Jeśli w ogóle, to tylko zlecenia.

Agata najlepiej wspomina Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 120 kandydatów, a etat tylko jeden. Jedyne prawdziwy konkurs, czyli taki, w którym z góry nie było wiadomo, kto wygra. Znów doszła do ostatniego etapu. (...) Wygrał ktoś inny, ale pierwszy raz nie miała żalu.

Pomyślała, że skoro nikt nie chce jej zatrudnić, otworzy własną firmę. (...) Wymyśliła agencję niań. (...) Napisała biznesplan i złożyła go w Łódzkiej Izbie Przemysłowo-Handlowej. Oczywiście wraz z wnioskiem o dotację z Unii. ...ale znów pech. Do dotacji zabrakło czterech punktów. (...) Agata nie czekała. Dopieściła projekt i złożyła go jeszcze raz. Tym razem zabrakło trzech punktów.

Trzecie podejście zrobiła w kwietniu (...), mając nadzieję, że uzyska dodatkowo 20 punktów za status bezrobotnego... Tym razem na przeszkodzie stanęły przepisy. By dostać z Unii na coś, co chce się robić w Łodzi, trzeba być w tej Łodzi zameldowanym przynajmniej od roku. Agata miała meldunek od dziesięciu miesięcy (...).

Niedawno Agata przeczytała w „Gazecie” artykuł o przedszkolu, które szuka pracownika na staż, a potem na stałe i nikt z urzędu pracy się nie zgłosił. (...) Niestety, w urzędzie powiedzieli, że na staż może iść, gdy będzie bezrobotna „długotrwale”. Czyli za rok.

Źródło: J. Blewaska, M. Markowski, *Szukam pracy. Nie mam układow*, „Gazeta Wyborcza” z 9 grudnia 2010 r., s. 12 (cytowany tekst został skrócony i nieznacznie zmodyfikowany gramatycznie – M.M.).

Czas mandarynów

Charakteryzując kondycję społeczeństw ponowoczesnych, socjologowie mówią o ich postępującej dekompozycji strukturalnej, co prowadzi do indywidualizacji społecznego położenia jednostek i grup i przyczynia się do relatywizacji tradycyjnych wyznaczników przynależności klasowej. Ulrich Beck obwieszcza koniec społeczeństw wielkich grup i mówi o bezklasowości nierówności społecznych²¹. Z drugiej strony, istniejące konflikty interesów skłaniają ludzi do integracji w profesjonalne wspólnoty typu korporacyjnego, zdolne do ochrony i utrzymania ich hegemonicznej pozycji społecznej zbudowanej na koncentracji pieniądza i władzy.

Profesjonalne organizacje lekarzy, prawników, artystów, dziennikarzy i tak dalej podejmują liczne starania, aby wykonywanym przez ich członków zawodom nadać możliwie najwyższy prestiż społeczny legitymizujący zgłaszane przez nich roszczenia statusowe. Podobnie jest z pracownikami nauki, którzy, analogicznie jak grupy wcześniej wymienione, tworzą mandarynat – zbiorowość wygranych na transformacji ustrojowej. Postinteligencja, w tym i mandaryni jako jej najbardziej prominentni przedstawiciele, to zbiorowość konstytuująca się „pomędzy” tradycją i etosem inteligencji a tworzącą się klasą średnią, uważaną za fundament i ostoję liberalnej demokracji. Tym, co łączy inteligencję i obecną postinteligencję, jest posiadanie wyższego wykształcenia. Różnica dotyczy sposobu jego rozumienia i przypisywanej mu wartości.

Twórca nowoczesnego uniwersytetu europejskiego Wilhelm von Humboldt wierzył, że uformowana przez edukację akademicką inteligencja będzie przywódczą warstwą modernistycznego społeczeństwa, zdolną zastąpić w tej roli dziedziczną arystokrację rodową. Był przekonany, że pełniąc funkcje wzorotwórcze i kanalizując dążenia, potrzeby i aspiracje mas, inteligentcka elita stanie się sumieniem narodu i głosem społeczeństwa. Tak zaprojektowana rola społeczna wymagała wysokich kompetencji intelektualnych, społecznych i moralnych, niezbędnych do tworzenia i upowszechniania kultury – konstruktu regulującego działania zbiorowe i nadającego im wspólnotowy sens. Dlatego kształcenie uniwersyteckie miało szeroki profil humanistyczny i charakter ogólny. Przygotowywało

²¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 113.

do pełnienia kluczowych ról w sferze publicznej, kształtowało twórcze nastawienie, prospołeczne postawy i wolę odpowiedzialnego pełnienia służby wobec narodowej wspólnoty.

Postępy demokratyzacji w sferze politycznej i społecznej oraz zacieraanie się różnic etnicznych w jednoczącej się Europie sprawiły, że inteligencja została zwolniona ze swojej wzniosłej misji strażnika kultury i gwaranta narodowej tożsamości. Z kolei zmiany w sferze gospodarki zmieniły zapotrzebowanie na kwalifikacje zgłaszane przez rynek pracy. Szczególnie cenione są dziś wąsko specjalistyczne kompetencje zawodowe integrujące w sobie standardową wiedzę i rutynowe umiejętności. Wreszcie, szerokie otwarcie bram uniwersytetów i umasowienie edukacji akademickiej pociągnęło za sobą obniżenie jej jakości do poziomu średnich i słabych „studentów-klientów”. Praktyka ta doczekała się nawet „naukowej” legitymizacji w postaci koncepcji „edukacji zorientowanej na studenta”²².

Trzy wymienione czynniki powodują, że dystrybuowane na masową skalę wykształcenie postinteligentne jest wąsko specjalistyczne, instrumentalne i pozbawione obramowania kulturalnego. Jerzy Chłopecki charakteryzuje je następująco: „Nowoczesne wykształcenie jest pragmatyczne i instrumentalne, zorientowane na efekty (zawody rutynowe); wykształcenie tradycyjne zorientowane było na wartości i ogólny rozwój intelektualny. Orientacji aksjologiczno-problemowej przeciwstawiona została orientacja instrumentalno-wynikowa. Ta pierwsza ufundowana była na przeszłości, tradycji, ta druga jest prospektywna, interesuje ją terażniejszość i przyszłość... Nie tylko rachunek efektywności przemawia za tą zmianą – jest ona także konsekwencją procesów uniwersalnych, doprowadzających do relatywizacji świata wartości i rozchwiania świata prawd”²³.

Źródłem postaw wobec wiedzy i wykształcenia jest nie tylko kultura i tradycja, ale i prognozowana przyszłość. W ustroju liberalnej demokracji i gospodarki wolnorynkowej należy ona do klasy średniej. Dla młodych ludzi z akademickimi dyplomami jest ona grupą odniesienia normatywnego i źródłem biograficznych wzorów. Zdaniem Henryka Domańskiego,

²² D. Kember, *Promoting Student-Centered Forms of Learning Across an Entire University*, „Higher Education” 2009, No. 1 (58).

²³ J. Chłopecki, op.cit., s. 73.

podstawą istnienia klasy średniej jest własność. Wiąże się z nią zamożność i wysoka stopa życiowa. Kolejną składową statusu jej członków jest wysoka pozycja zawodowa. Ponadto cechuje ich silna orientacja na życiowy sukces i konsumpcyjny styl życia²⁴.

Zarysowana wizja, jakże odległa od ascetycznego ideału kreślonego niegdyś przez Maxa Webera, jest silnie naznaczona konsumpcjonizmem. Trudno się temu dziwić. Społeczeństwo, które przez całe dekady żyło w gospodarce permanentnych niedoborów, doświadczało braku bezpieczeństwa ekonomicznego i deprywacji najbardziej elementarnych potrzeb życiowych, ma naturalną skłonność do możliwie najszybszego powrotu do normalnych standardów życiowych. Dlatego swoją aktywność będzie koncentrować na celach ekonomicznych. Innymi słowy, będzie orientować się na zarabianie, dorabianie, bogacenie się i konsumpcję. Kadra akademicka z entuzjazmem podjęła udział w wolnorynkowym spektaklu rywalizacji o status. Zatrudnienie wieloletowe, ponadwymiarowe zajęcia dydaktyczne, sprawowanie opieki merytorycznej nad kilkudziesięcioma seminarzystami rocznie to tylko niektóre najbardziej banalne przykłady ekstensywnej aktywności akademickiej, wykonywanej kosztem pracy badawczej i ograniczającej udział w międzynarodowych projektach naukowych.

Akademiccy mandaryni nie tylko dążą do zajęcia możliwie najwyższych pozycji statusowych na różnych skalach społecznego zróżnicowania, ale i starają się trwale je zabezpieczyć, przekształcając się w społeczność korporacyjną. Przywileje podatkowe, prawne gwarancje autonomii, szeroka samorządność traktowana jako synonim akademickich wolności to tylko niektóre przejawy skutecznej polityki korporacyjnej, która umożliwia ludziom uniwersytetu instytucjonalizację własnej wyjątkowości. Ponadto mechanizmy napędowe wytwarzane przez ideologię korporacyjną mają ogromny potencjał strukturotwórczy. Powołują do życia „uniwersytet przedsiębiorczy”, modelową uczelnię nowej generacji, która integruje centra usług informatycznych, platformy technologiczne, inkubatory innowacyjności, departamenty marketingu i promocji, ośrodki doradztwa, biura karier i wydziały kształcenia ustawicznego. A nade wszystko – jak określiła to Maria Czerepaniak-Walczak – czyni uniwersytet miejscem

²⁴ H. Domański, *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002, s. 23–25.

„produkowania« wyższego wykształcenia i dominacji ideologii kredencjalizmu»²⁵.

Orientacja edukacji akademickiej na cele ekonomiczne ma długą listę konsekwencji dobrze opisanych w literaturze naukowej. Wskażę jedynie na trzy spośród nich, szczególnie istotne dla problematyki egalitaryzmu oświatowego. Po pierwsze, komercjalizacja edukacji i sprzedaż wiedzy w postaci edukacyjnych pakietów pozbawia ją wymiaru autotelicznego, gubi jej związek z kulturą i intelektualną tradycją, z której ona wyrasta. Produkt sprzedawany za pośrednictwem pieniądza, który wyraża jego wartość, jest włączany do zbioru innych produktów wymiennych i symbolicznie z nimi zrównywany. W ten sposób wiedza naukowa zyskuje taki sam status jak inne towary powszechnego użytku. Ponadto wstawienie wiedzy do masowego obrotu handlowego „pospolituje ją”, odbiera jej niepowtarzalność i wyjątkowość. Nie zaznajamia z metodologią samodzielnego dochodzenia do niej i pozbawia możliwości doświadczania emocji towarzyszących dokonywaniu odkryć.

Po drugie, motywowana ekonomicznie akademicka praca na akord nieuchronnie prowadzi do obniżenia jakości kształcenia. Przywoływany wcześniej profesor Jerzy Marcinkowski, informatyk z Uniwersytetu Wrocławskiego, który jako członek Państwowej Komisji Akredytacyjnej wizytował uczelnie kształcące informatyków, stwierdza, że jedynie 40% personelu dydaktycznego ma wystarczające profesjonalne kompetencje. Pozostałych należałoby zwolnić. Połowie uczelni państwowych należałoby odebrać uprawnienia do kształcenia na kierunku informatyka. W przypadku uczelni niepaństwowych wskaźnik ten sięga 80%–90%²⁶.

Czasami odzywają się głosy, że obniżenie jakości kształcenia w uniwersytetach jest nieuniknioną ceną, jaką demokratyzujące się społeczeństwo musi zapłacić za egalitaryzację stosunków społecznych, i że ma ona charakter przejściowy. Te optymistyczne prognozy opierają na znajomości działania mechanizmów wolnego rynku, który – jak dowodzą – nieuchronnie będzie eliminować uczelnie słabe, oferujące usługi edukacyjne

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź 2010, s. 56.

²⁶ T. Wysocki, op.cit., s. 2.

niskiej jakości. Nie podzielam tego optymizmu. Ręka rynku może i jest niewidzialna, ale nie działa na oślep. Rynek jest nie tylko miejscem za pośredniczonej przez pieniądź wymiany towarów i usług, ale i instytucją społeczno-kulturową. Tak jak każda instytucja ma własną kulturę organizacyjną i obramowanie aksjologiczne. W USA wskaźnik skolaryzacji sięga 80%²⁷. Pomimo to powszechnie podzielana wiara w ideologię merytokratyczną i możliwość odniesienia życiowego sukcesu w uczciwej rywalizacji z innymi skłania młodych ludzi do wybierania uczelni możliwie najlepszych, co uruchamia mechanizm „windy w górę” i umacnia rynkową pozycję uniwersytetów z tak zwanej Ligi Bluszczowej. Dominacja ideologii kredencjalizmu, z czym mamy do czynienia w Polsce, uruchamia mechanizmy rynkowe działające w przeciwnym kierunku. Młodzież nie wybiera uczelni najlepszych, ale najtańsze, to jest z najniższym czesnym, położone najbliżej domu rodzinnego, nienarzucające wysokich wymogów programowych, nieabsorbujące czasowo (studia zaoczne) i tak dalej. Nie-limitowany egalitaryzm znosi ekskluzję wiedzy i wykształcenia i uruchamia „windę w dół”.

Trzecim rodzajem konsekwencji wynikających z bezwarunkowej inkluzji do edukacji akademickiej jest utrata przez wykształcenie jego funkcji statusowych. Przeniesienie funkcji nadawania statusu z systemu kształcenia do systemu zatrudnienia wzmacnia pozycję pracodawców. W ten sposób absolwenci wyższych uczelni, którzy szans na zatrudnienie i awans poszukują najczęściej w firmach typu korporacyjnego, stają się całkowicie zależni od mandarynów. Dysponując autonomią i mając prawo ustanawiania kryteriów zatrudnienia, mogą przebierać wśród kandydatów i arbitralnie przydzielać (lub nie) pozycje statusowe, z inkluzją do własnej kasty włącznie. Otwiera to drogę dla kolesiostwa, kumoterstwa, nepotyzmu i korupcji oraz uruchamia procesy anomijne w społeczeństwie. Sprawia, że absolwenci nierzadko zmuszani są do dokonywania dramatycznych przewartościowań moralnych. Opisany przypadek Agaty pokazuje, że potrzebowała ona aż trzech lat, aby dojść do wniosku, że bez układów jej akademicki dyplom jest bez wartości. Inni, niewykluczone że większość, znają tę oczywistą prawdę już w momencie podejmowania studiów.

²⁷ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 288.

Sądząc po doniesieniach prasowych, protekcjonizm i nepotyzm jest dziś zjawiskiem powszechnym w środowisku lekarzy, prawników, samorządowców i pracowników nauki²⁸. Jego rozmiary w uczelniach wyższych są na tyle niepokojące, że Senat Akademii Medycznej w Łodzi przyjął we wrześniu 2008 roku uchwałę stwierdzającą, że zatrudnianie w tych samych jednostkach organizacyjnych osób blisko spokrewnionych jest sprzeczne z zasadą dobrych obyczajów akademickich. Podobne stanowisko zajęło Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przyjęta przez Sejm RP nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym, która ma wejść w życie z dniem 1 października 2011 roku, zakazuje zatrudniania w szkołach wyższych osób blisko spokrewnionych lub spowinowaconych, na stanowiskach pozostających ze sobą w zależności służbowej. Na postępujący uwiąd wartości etosowych w środowiskach akademickich wskazuje uchwała Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 25 czerwca 2003 roku, zatytułowana „Akademicki Kodeks Wartości”. Jej preambułę przytaczam jako ilustrację 3.

Jest rzeczą zasmucającą i głęboko zawstydzającą, że ludziom nauki trzeba przypominać – jak czyni się to dalej w przytoczonym dokumencie – czym jest prawda, odpowiedzialność, tolerancja i uczciwość.

Przejęcie kontroli nad kanałami ruchliwości społecznej przez mandarynów dokonało się nie tylko wskutek prostej nadpodaży akademickich dyplomów. Sadzę, że czynnikiem równie ważnym była familiocentryczna orientacja społeczeństwa polskiego. W połowie lat 70. XX wieku Stefan Nowak odkrył zjawisko „próżni socjologicznej”²⁹. Było ono przejawem nieciągłości strukturalnej systemu społecznego. W owym czasie Polacy identyfikowali się z narodem, rozumianym jako wspólnota etniczna połączona wspólną historią, tradycją i kulturą, z drugiej zaś, z grupami pierwotnymi, tworzącymi społeczne ramy ludzkiej codzienności. Brak identyfikacji z instytucjami państwa socjalistycznego, które zmonopolizowały

²⁸ We wrześniu 2010 r. Sąd Rejonowy w Lublinie prowadził nabór nowych pracowników. O 30 etatów ubiegało się 530 kandydatów. Część nowo przyjętych stanowili członkowie rodzin sędziów i pracowników sądu („Gazeta Wyborcza” z 30 listopada 2010 r.). Wedle statystyk opracowanych przez „Gazetę Wyborczą” i „Rzeczpospolitą”, dzieciom zawodowych prawników jest czterokrotnie łatwiej dostać się na aplikację niż pozostałym kandydatom, <http://gu.us.edu.pl/node/222281> (dostęp 31.12.2010).

²⁹ S. Nowak, *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 4 (75).

sferę publiczną, skłaniał do ucieczki w prywatność i szukania pomocy i wsparcia poprzez nieformalne relacje z ludźmi – członkami tych samych grup pierwotnych. Wysokie koszty transformacji społecznej i gospodarczej prolongowały tę orientację. Dlatego i dzisiaj można ignorować kryteria i zasady formalnie obowiązujące w sferze publicznej (np. kryteria zatrudniania poprzez konkursy) i osiągać indywidualnie ważne cele życiowe poprzez znajomości, układy, koneksje rodzinne i tym podobne. Sądzę, że Agata nie znalazłaby pracy, nawet gdyby była absolwentką Harvardu czy Cambridge.

Ilustracja 3. Akademicki Kodeks Wartości (preambuła)

Nauka i szkolnictwo wyższe przechodzą w Polsce proces głębokiej przebudowy. Nie ustępują zjawiska kryzysowe, towarzyszące transformacji ustrojowej i gospodarczej państwa. Zmienia się struktura i warunki funkcjonowania uczelni. Obok szkół państwowych rozrosło się szkolnictwo prywatne, a obok studiów bezpłatnych – różne formy wysokopłatnych usług oświatowych. Współpraca i bezpośrednia rywalizacja z uczelniami zagranicznymi stawia nieznane przedtem wyzwania. Naukowcy, zwłaszcza profesorowie, podejmują pracę na kilku etatach, na czym może ucierpieć działalność macierzystych placówek, a także poziom badań naukowych. Nie wszyscy potrafią oprzeć się pokusie występowania w dziedzinach lub działaniach pozorujących naukę (w polityce, w sterowanych ekspertyzach na zamówienie firm, a także w szerzeniu paranaukowych poglądów w mediach). Narasta przede wszystkim ilość niekorzystnych zjawisk w sferze świadomości uczonych, w motywacji ich aktywności i postawach etycznych.

W obliczu narastających zagrożeń, konieczne staje się jasne i jednoznaczne przypomnienie podstawowych wartości obyczajowych i etycznych, które, ukształtowane przez wielowiekową tradycję, tworzyły autorytet nauki, wyrażając siłę moralną akademickiego świata oraz sens posłannictwa uczonych w promocji etycznych i obywatelskich cnót. Wartości, zasad i norm jest wiele, wystarczającym wydaje się jednak zabiegiem wskazanie ich kanonu w syntetycznym skrócie, obejmującym powinności najbardziej podstawowe, reprezentujące pośrednio wszystkie pozostałe.

Źródło: www.uj.edu.pl/c/doc (dostęp 31.12.2010).

Rosnąca partycypacja w kształceniu wyższym, które nie respektuje standardów edukacji akademickiej, jest dystrybucją złudzeń. Frank Furedi określa to zjawisko jeszcze inaczej. Mówi o oszustwie na masową skalę³⁰. Edukacyjna polityka bezwarunkowej inkluzji stara się uprawomocnić ludzi takimi, jakimi oni są. W rezultacie pojawia się zjawisko nadpodaży dyplomów, co prowadzi do spadku ich rynkowej wartości i sprawia, że szanse na awans poprzez wykształcenie sukcesywnie maleją.

Podsumowanie

Pragnienie równości jest jedną z najsilniej odczuwanych ludzkich potrzeb i należy do głównych motywów rozlicznych utopii społecznych odnotowanych przez nowożytną historię idei. Jej ranga jest szczególnie wysoka w ustroju demokratycznym – twierdzi G. Sartori. Jednakże ostrzega on: „Jako ideał wyrażający protest, równość jest pociągająca i łatwa do zrozumienia; jako ideał wyrażający propozycję, ideał konstruktywny, przewyższa swą złożonością wszystkie inne. W rzeczy samej, w miarę jak proponujemy coraz większą równość, lub liczne równości, coraz bardziej ryzykujemy wejście do labiryntu”³¹.

Dzieje się tak, ponieważ urzekająca swą szlachetnością retoryka równości w praktyce łatwo ulega degeneracji. I dodaje: „(...) równość ma po swej stronie tę istotną przewagę, iż pozornie jest pojęciem jasnym i prostym. Jednak w istocie przewaga ta jest zwodnicza. Im mocniej wierzymy, że równość jest łatwa, tym wyraźniej okazuje się, że dążenie do równości jest albo samo-oszustwem, albo kończy się autodestrukcją”³².

Można sądzić, że te ostrzegawcze opinie nie były znane politykom i decydentom oświatowym, którzy uznali, że edukacja, w tym również edukacja akademicka, może być skutecznym instrumentem budowy systemu europejskiej demokracji. Rozumiejąc pojęcie równości wedle jego dosłownej, naturalistycznej wykładni, zaproponowali oni wizję Europy

³⁰ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Warszawa 2004.

³¹ G. Sartori, *Teoria demokracji*, Warszawa, 1994, s. 413.

³² Ibidem, s. 417.

bez elit³³. W konsekwencji obowiązujące dotychczas kryterium dostępu do edukacji wyższej wyrażające się formułą równych szans zastąpione zostało dostępem powszechnym. W ten sposób merytokratyczną ideologię edukacyjną zastąpił kredencjalizm, legitymizujący niczym nieograniczoną inkluzję do edukacji.

Dla dopełnienia obrazu trzeba dodać, że zmiana, o której mowa, nie dokonała się bez udziału samych uczonych, którzy koncepcję merytokracji zawsze traktowali z dużą dozą nieufności. Przypomnę, że w edukacji opartej na koncepcji merytokratycznej chodziło o taką selekcję młodzieży, która dostęp do zawodów wymagających wysokich kompetencji intelektualnych i moralnych dawałaby najzdolniejszym i najbardziej umotywowanym, co z jednej strony pomnażałoby zasoby kapitału ludzkiego, a z drugiej – sprawiedliwie nagradzało tych, którzy dzięki swoim talentom i ciężkiej pracy wnoszą największy wkład w pomnażanie dobra wspólnego. Wiążąc pozycję społeczną z edukacyjnie poświadczonymi kompetencjami i motywacją ludzi, koncepcja merytokratyczna zakładała rozerwanie międzygeneracyjnej ciągłości statusów. Nie ufając tym założeniom, badacze społeczni odkryli istnienie kapitału kulturowego, czynnika, który w niejawnym sposób pośredniczył pomiędzy środowiskiem rodzinnym i osiągnięciami szkolnymi, co w dalszej kolejności przekładało się na karierę zawodową i umożliwiała międzygeneracyjny transfer pozycji społecznych. Dla pedagogów orientacji radykalnej i krytycznej był to wystarczający argument, aby uruchomić kampanię „demistyfikacji” klasowego charakteru edukacji i demaskować przebiegłość elit, którym interesom ona służy. W ślad za tym pojawiły się żądania szerszego dostępu do edukacji, także do edukacji akademickiej, dla grup defaworyzowanych, marginalizowanych i społecznie wykluczonych³⁴. Spełniła je polityka inkluzji, zastępując merytokratyczne kryterium równości szans edukacyjnych, rozwiązaniem, jak sądzono, bardziej egalitarnym – powszechnością dostępu do kształcenia akademickiego. W ten sposób szkolnictwo wyższe znalazło się w pułapce pozornego egalitaryzmu.

³³ M. Malewski, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębiak (red.), Wrocław 2008.

³⁴ Por. np.: B. Merrill, *Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 2 (54).

Zastanawiając się nad finalnym uzasadnieniem tej tezy, chciałbym wskazać na trzy ściśle powiązane ze sobą kwestie. Wydaje się, że polityka inkluzji opiera się na ludowym, populistycznym rozumieniu równości, interpretowanej jako „jednakowość”. Tymczasem ludzie nie są sobie równi. Różnią się zdolnościami, wytrwałością, pracowitością, przedsiębiorczością, inteligencją itd. Oferując wszystkim standardową edukację i równe co do wartości dyplomy, uniwersytety niesprawiedliwie dowartościowują tych, którzy nie mają wystarczających kompetencji intelektualnych i zasobów motywacji niezbędnych do sprostanienia wymogom edukacji akademickiej i marnotrawią potencjał zdolności i zapału tych, dla których kształcenie akademickie mogłoby być źródłem rozwoju kompetencyjnego i zasłużonego awansu społecznego. Tym samym marnotrawią trudne do oszacowania zasoby kapitału ludzkiego i redukują dynamikę rozwoju społecznego.

Wyrównywanie edukacji do poziomu średnich i słabych „studentów-klientów” obniża pułap wymagań i nierzadko jedynie pozoruje kształcenie. Frank Furedi zauważa, że „tym, co wyróżnia dzisiejszy ruch na rzecz poszerzania dostępu, jest całkowite skoncentrowanie się na zapewnieniu szans edukacyjnych przy jednoczesnej obojętności na intelektualne treści samego kształcenia. Ruch na rzecz poszerzania dostępu nie próbuje aspirować do żadnego ideału intelektualnego. Pedagogika dostępności unika kulturowania społecznej estymy dla kulturowych osiągnięć ludzkości: kładzie nacisk bardziej na inkluzję niż na edukację (...). Ruch ten jest zasadniczo wrogi pedagogicznym praktykom, standardom i oczekiwaniom, które odróżniają uniwersytet od innych placówek oświatowych”³⁵.

Ponadto orientacja na dyplom, jaką demonstruje dziś większość studiujących, nie stawia przed kadrą akademicką nowych wymagań, nie stymuluje do modernizacji i aktualizacji treści kształcenia, nie zmusza do wprowadzania innowacji w sferze metod i form dydaktycznych. Przeciwnie – masowy charakter wykładów i ćwiczeń oferowanych tysiącom studiujących w powtarzalnych, dorocznych cyklach skłania do schematyzacji aktywności dydaktycznej i sprzyja akademickiej rutynie.

Wreszcie ostatnia i najważniejsza kwestia: czy upowszechnienie edukacji akademickiej zdołało zneutralizować rolę kapitału kulturowe-

³⁵ F. Furedi, *op.cit.*, s. 123.

go w kształceniu, czy dostęp do prestiżowych zawodów i stanowisk oraz wysokich pozycji społecznych stał się bardziej otwarty i demokratyczny? Odpowiedź na to pytanie jest przecząca. O alokacji jednostki w strukturze społecznej decydowało wykształcenie i status społeczny rodziny jej pochodzenia. Powszechna dostępność dyplomów szkół wyższych sprawiła, że wykształcenie stało się warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. W ten sposób kapitałem stało się samo pochodzenie. To ono lokuje jednostki w sieci znajomości i powiązań towarzyskich, sytuje w kręgu współzależności ekonomicznych i grupach wspólnych interesów, zapewnia poparcie i protekcję mandarynów oraz umożliwia upragniony awans do statusowych pozycji obleganych przez innych kandydatów z dyplomami, lecz pozbawionych znajomości i koneksji. Paradoksalnie – pozycje statusowe „dziedziczy się” dzisiaj niczym rodzinne folwarki w przeszłości.

Masowość tych zjawisk powoduje dewastację sfery publicznej demokratycznego państwa. Założona transparentność zasad i kryteriów jej funkcjonowania ulega wypaczeniom, a ważne dla ludzi decyzje rozstrzygające o ich przyszłości nierzadko zapadają w niejawnym trybie i w nieuczciwy sposób. Prasa codzienna i portale internetowe zamieszczają liczne wypowiedzi bezrobotnych absolwentów szkół wyższych³⁶. Wyziera z nich bezsilność i rozpacz. Trudno się temu dziwić. Wielu z nich podejmowało edukację z nadzieją na zajęcie atrakcyjnej pozycji w strukturze społecznej i wiarą, że ukończenie studiów pozwoli im zostać „kimś”. Tymczasem polityka inkluzji ogranicza możliwość awansu poprzez wykształcenie, stara się uprawomocnić ludzi takimi, jakimi są, skazuje na pozostanie sobą.

Giovanni Sartori poucza nas, że: „ideały i wartości mogą albo kształtować rzeczywisty świat, albo poddać się jego zemście – zależnie od tego czy wiemy, jak radzić sobie z »przeciwstawnym niebezpieczeństwem« i czy wiemy, że zasady doprowadzone do ekstremum mają tendencję do działania w sposób przeciwny do założonego³⁷”.

³⁶ W 1997 r. absolwenci uczelni wyższych stanowili 1,4% populacji bezrobotnych. W 2010 r. ich odsetek wzrósł do 10,5% i – jak można przypuszczać – jest mocno zaniżony. Nie obejmuje bowiem ludzi z wyższym wykształceniem, którzy czasowo lub na stałe wyemigrowali w poszukiwaniu pracy (www.onet.pl/dyplomowani-bezrobotni, dostęp 18.02.2011).

³⁷ F. Furedi, *op.cit.*, s. 620.

Polityka równości miała doprowadzić do osłabienia roli tradycyjnej inteligentkiej elity, zmniejszyć dystanse społeczne między ludźmi, jawnie i bardziej sprawiedliwie dystrybuować wartości autoteliczne i instrumentalne związane z edukacją i wykształceniem. Tymczasem jej realizacja przybrała postać powszechnej akcji afirmatywnej i przyniosła skutki odmienne od zamierzonych. Wytworzyła postinteligencję, rodzaj dyplomowanego proletariatu epoki ponowoczesnej, która wygenerowała własne elity – mandarynat. Zniszczyła mit uniwersytetu. Umacniając mechanizmy umożliwiające swoiste dziedziczenie pozycji socjoekonomicznych, doprowadziła do nowej reelitaryzacji społeczeństwa. Cóż na to poradzić? Jak przekonuje nas historia niejednej utopii, populistyczne iluzje równości zawsze są kosztowne. Niestety, zwykle dowiadujemy się o tym dopiero wówczas, kiedy utopie udaje się nam w jakimś stopniu urzeczywistnić.

Higher education in the trap of apparent egalitarianism

The social and political changes that started in Poland after 1989 led to the opening up of universities and in a short time led to a significant increase of the number of students. According to official data, schooling rate of higher education in Poland exceeded 50%. Unlimited access to higher education also had negative consequences. It resulted in a significant increase of unemployment among the holders of academic degrees, decrease of their value in the labor market and lowering of the quality of higher education. Especially negative phenomena occurred in the social sphere. Employment and the opportunity to succeed in life no longer depend on the qualifications as evidenced by diplomas. Their place was taken by friends, informal business arrangements, family and social relationships. Obtaining a job and the mechanisms of life promotion have lost their transparent nature and were marked by pathology.

Translated by Przemysław Dudek

Ewa Bilińska-Suchanek

Akademia Pomorska w Słupsku

Integracja środowiska akademickiego. Zysk symboliczny *versus* rytualizacja pozorów

Uniwersytet już z samego założenia jest miejscem umacniania demokracji poprzez kształtowanie: „dobrych obywateli”, którzy charakteryzować się będą otwartością na zmiany, kreatywnością, tolerancją i brakiem uprzedzeń; „sprawnych zawodowo obywateli”, posiadających określone kompetencje merytoryczne i umiejętności społeczne niezbędne do pełnienia ról zawodowych; „elit społecznych”, które tworząc klasę wyższą, będą gwarantem społeczeństwa, a także czynnikiem opiniotwórczym i przywódczym; „poszukiwaczy prawdy” wyposażonych jako przyszli adepci nauki w rzetelny warsztat metodologiczny.

„Koinonia uniwersytecka”, bo tak nazwał Janusz Goćkowski¹ wspólnotę akademicką (patrz: koinonia duszpasterska, katolicka), która poprzez „wspólne uznanie gry o prawdę naukową” za grę najważniejszą w życiu uczonych, wspólne uznawanie teatru życia naukowego za przestrzeń społeczną wykraczającą poza granice instytucji i państw, wspólne uznanie „naukowej perspektywy świata” za macierz wzorów myślenia w szukaniu prawdy przez uczonych wprowadza przyszłych uczonych w świat nauki.

Wspólnota akademicka w ujęciu Janusza Goćkowskiego to swoista „forma życia duchowego personelu naukowego wszechniczy akademickiej”². Członkowie tej wspólnoty odgrywają rolę badaczy i nauczycieli. Jako badacze są eksploratorami, dyskutantami i pedagogami, zaś jako nauczyciele przekazują wiedzę i umiejętności poznawania wiedzy. Wprowadzanie w etos nauki³ to zachowanie wierności wobec norm kodeksu

¹ J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999, s. 50.

² Ibidem, s. 52.

³ Ibidem, s. 96.

i reguł gry o prawdę naukową i przyjęcie na siebie obowiązku przekazania ich następnym pokoleniom (historyzm). To także konieczność widzenia życia naukowego jako pola gry o prawdę, która nie zna innych granic niż wyznaczone przez funkcjonowanie małych grup szukania prawdy (uniwersalizm), ale też rozumienie, że proces poznania naukowego wiedzie do prawdy obiektywnej, będącej wartością samoistną (autotelizm), że każdy sukces poznawczy jest wspólnym sukcesem wszystkich uczestników zaangażowanych w grę o prawdę naukową (kooperacjonizm), a zarazem konieczność poddawania w wątpliwość słowa i pisma naukowego w celu doskonalenia wiedzy i poznania w nauce (krytycyzm).

Na przestrzeni dziejów społeczność akademicka stworzyła swoisty kodeks norm i reguł dotyczących zachowań międzyludzkich, tworząc tym samym „wzór osobowości podstawowej uczonego uniwersyteckiego”, który działając na drodze sprzężenia zwrotnego, jest stabilizowany przez ład społeczny uniwersytecki, a z kolei ludzie o takiej osobowości stabilizują ów ład.

Nie bez znaczenia dla istnienia wspólnoty uniwersyteckiej jest jej ciągłość, a także relacje z wielkimi autorytetami (mistrzami), którzy zamiast wzorca do imitowania funkcjonują jako ważne źródło inspiracji, pobudzają nawet wstrząsem, którzy zapraszają do pójścia po śladach, w sensie śledzenia wysiłku myślowego, poznania rozmaitych pułapek, trudności i konsekwencji, których sami nie odkryli bez kontaktu z tak „znaczącym Innym”⁴.

Czynnikiem istotnym w budowaniu środowiska akademickiego jest kultura organizacyjna (klimat), która jest wypadkową integracji tego środowiska. Zmiany społeczne zachodzące w Polsce oraz próby reformowania szkolnictwa wyższego sprawiają, że ważne staje się pytanie o nauczyciela akademickiego i środowisko, w którym funkcjonuje. Trafnie stwierdza Aleksander Nalaskowski, że „szkoła jest tyle warta, co pracujący w niej nauczyciele”⁵ i dotyczy to każdej szkoły, także wyższej. Mianem integracji (łac. *integratio* – odnowienie) Tadeusz Kotarbiński⁶ określa procesy

⁴ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej kulturze symboliczne*, Kraków 2009, s. 16.

⁵ A. Nalaskowski, *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002, s. 220.

⁶ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1975, s. 86–187.

scalania, spajania, tworzenia całości z części bądź skutki tego procesu. W rozumieniu prakseologicznym dotyczy ona działań, czynności i przedmiotów zorientowanych na cel utrzymania całości i wymaga wyjątkowych warunków sprzyjających lub działań ochronnych. Integracja jest procesem zakresowym, czyli kompleksem uzależnionych od siebie zmian prowadzących do łączenia się elementów składowych w określonej sferze, dziedzinie czy też aspekcie życia społecznego.

Środowisko akademickie, tak jak i każda grupa społeczna, może być w określonym aspekcie bardziej zintegrowane, a w innym mniej czy nawet zdezintegrowane. Pełna integracja⁷ zachodzi wtedy, gdy stopnie zintegrowania w poszczególnych sferach w danej grupie społecznej są wzajemnie skorelowane i znajdują się na tym samym poziomie.

Określenie stosunków między poszczególnymi płaszczyznami systemu społeczno-kulturowego, jak i stopnia, w jakim się one do siebie zbliżają, pozwala wyodrębnić rodzaje integracji środowiska akademickiego⁸, w których za podstawę przyjęto normy i zachowania społeczne jednostek.

Integracja kulturowa (zgodność między normami w granicach tej samej kultury)

Kształtowanie się płaszczyzn porozumienia się ludzi wywodzących się z różnych kręgów kulturowych i tworzenie więzi jednostki z grupą jest wynikiem uczestnictwa w kulturze, która wywiera niewątpliwy wpływ na pracę zawodową nauczyciela akademickiego. Kulturowo określone role (profesor, adiunkt, wykładowca, asystent) nie tylko wskazują jednostkom sposoby zachowania w określonych sytuacjach społecznych, ale określają również reakcje uczestników interakcji.

System kulturowy będący zespołem kierujących zachowaniem wartości wspólnych członkom środowiska akademickiego pełni funkcję integrującą i normatywną w stosunku do systemu społecznego. Poprzez róż-

⁷ J. Kurnal, *Biurokracja i biurokratyzm w teorii organizacji i zarządzania*, [w:] *O sprawności i niesprawności organizacji*, J. Kurnal (red.), Warszawa 1982, s. 61–62.

⁸ W. Jacher, *Integracja społeczna*, [w:] *Male struktury społeczne*, I. Machaj (red.), Lublin 1999, s. 63–64.

nego rodzaju zależności i interakcje wynikające z przynależności do środowiska tworzą system komunikacji społecznej charakterystyczny dla tej grupy. Świadomość wspólnie uznawanych wartości i norm wynikających z etosu akademickiego daje lub powinno dawać poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji, które coraz częściej staje się grą pozorów.

Pierre Bourdieu opisuje naukę jako pole walki pomiędzy badaczami. Walka to nie wypaczenie, jego zdaniem, tylko istota nauki. Poglądy Bourdieu na naukę są pochodną jego koncepcji „pola symbolicznego” i „przemocy symbolicznej”. Pole (u Bourdieu) stanowi dynamiczny, zmienny układ stosunków między jednostkami, których miejsce określa się w relacji do konkurentów produkujących dobra symboliczne na tym samym polu. Działania na każdym polu są motywowane nie tylko dążeniem do osiągnięcia twórczego efektu właściwego danemu polu, ale także walką o pozycję w hierarchii społecznej.

Zdaniem Pierra Bourdieu⁹, świat nauki, w rozumieniu „czystej” nauki, jest taką samą dziedziną społeczną jak każda inna, „a więc ma swe układy sił i monopole, walki i strategie, interesy i zyski”¹⁰. Wspólnota naukowa, która przedstawia się bezkrytycznie, idealizując siebie w opisie postaci ze sfery nauki, zanika w sytuacji, gdy dana dziedzina staje się polem walki. „Purpurowe szaty i gronostaje, togi i kwadratowe birety magistrów i doktorów, tytuły i dystynkcje naukowe innej epoki nadawane współczesnym naukowcom, ten cały rytuał zgodny z ruchem pascalskiego zegara, z całą fikcją, społecznie prawdziwą – zmienia społeczną percepcję czysto technicznej umiejętności”¹¹. Pozycja w hierarchii instytucji naukowej implikuje opinie o kompetencjach merytorycznych naukowców w całym ich zawodowym życiu. To, że „nauka jest miejscem walki o panowanie”, powoduje podejmowanie problemów i strategii mających zarówno charakter naukowy, jak i polityczny z pułapu zajmowanej pozycji. „Nie ma wyboru naukowego – wyboru dziedziny badań, wyboru stosowanych metod, wyboru miejsca publikacji (...), który by nie był jednym z aspektów (...) politycznej strategii inwestycji (...) nastawionej na

⁹ P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, tłum. E. Neyman, [w:] *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wyb. i wstęp E. Mokrzejki, Warszawa 1984, s. 87–137.

¹⁰ Ibidem, s. 87.

¹¹ Ibidem.

maksymalizację czysto naukowego zysku¹², stwierdza Pierre Bourdieu. Walka o kapitał społeczny, który pozwala na panowanie nad mechanizmami tworzącymi dziedzinę, to walka o autorytet naukowy. Ważne jest również to, że kapitał ten może być zamieniony na inne rodzaje kapitału. Im bardziej autonomiczna jest dziedzina, tym bardziej osoby tworzące ten kapitał dążą do tego, „by nie mieć innych klientów niż ich konkurenci”. W walce na polu naukowym dominują ci, którzy narzucili własną definicję nauki, to znaczy taką, wedle której „doskonałość w uprawianiu nauki polega na posiadaniu, byciu i czynieniu tego, co oni sami posiadają, czym są i co sami czynią”¹³. Zatem *communis doctorum opinio* – jak to określała scholastyka – jest oficjalną utopią i formalistycznym zapewnieniem.

Osoby będące na starcie naukowym i wchodzące na pole walki mogą kierować się takim sposobem postępowania, który wiąże się przejmowaniem kapitału i umożliwia w sposób spodziewany formalne osiąganie stopni i stanowisk, za cenę twórczego określenia się w obowiązujących ramach czy radykalnych strategiach. Porządek w nauce powstaje w „konkurencyjnej anarchii”, we współzawodnictwie między poszczególnymi osobami lub grupami, zachodzącymi na siebie strategiami indywidualnymi, zainteresowanymi w osiągnięciu interesu.

Innym ważnym elementem powodującym zmiany społeczno-kulturowe w środowisku akademickim jest „dyfuzja kultury”¹⁴, polegająca na zmianach w strukturze i kulturze danej zbiorowości akademickiej, które dokonują się przez wzajemne kontakty (ze środowiskami zagranicznymi, szczególnie z państw byłego bloku socjalistycznego, ale nie tylko – również z obywatelami innych państw studiującymi wcześniej w Polsce, którzy po uzyskaniu stopni naukowych podjęli pracę na uczelni, ale także z nauczycielami akademickimi, którzy przenieśli się z innych ośrodków w kraju).

Dyfuzja kultury dokonuje się za pośrednictwem zmiany postaw ludzi, ich osobowości oraz zmian w społecznościach, w jakich dane jed-

¹² Ibidem, s. 88.

¹³ Ibidem, s. 92.

¹⁴ J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1999, s. 99–10.

nostki żyją. Efektem przejścia z obszaru własnej kultury do kultury nam obcej¹⁵ może być:

- „ucieczka” – polegająca na doznawaniu strachu przed obcością, a wynikająca często ze złych doświadczeń,
- „dominacja” – będąca próbą podporządkowania własnemu systemowi orientacyjnemu obcej kultury i obcego kulturowo partnera interakcji, co może prowadzić do narzucania mu własnych norm, wartości i zasad postrzegania świata,
- „adaptacja”, polegająca na bezgranicznym uwielbieniu wszystkiego, co obce, z jednoczesnym odrzuceniem swojego systemu orientacji,
- „integracja” – rozumiana jako efekt procesu międzykulturowego uczenia się opartego na empatii i syntezie kulturowej, ale także na wchodzeniu w „nowe przestrzenie” pozwalające na wzbogacanie dotychczasowych form widzenia rzeczywistości.

Integracja kulturowa jest nie tyle główną cechą kultury, ile jej niezbędną właściwością, jako wynik ciągłego procesu wzajemnej selekcji i dopasowywania się elementów tworzących zwartą całość, co ma miejsce w specyfice integracji kulturowej środowiska akademickiego.

Oprócz wielu zalet integracja kulturowa może mieć także wady – może przeciwdziałać kształtowaniu się innych, ważnych dla społeczności wartości, takich jak twórczość czy innowacyjność, lub hamować ich rozwój. W miarę rozwoju środowiska akademickiego może powodować również nawarstwianie się konfliktu między kulturą obiektywną a subiektywną poszczególnych członków. Na pewien rodzaj integracji kulturowej w złej sprawie wskazuje P. Bourdieu¹⁶, nazywając uczestników *adversaires complices*, czyli przeciwnikami, którzy bywają współnikami działającymi razem w sytuacji konfliktu czy rywalizacji na rzecz wspólnego dobra lub, co częstsze, zła, mając zarazem za zadanie w danej sytuacji społecznej afirmację jakiegoś formalnie deklarowanego dobra. Przykładem takiej sytuacji staje się edukacja w warunkach swoistego układu studentów i profesorów rezygnujących z wysokich wymagań i poziomu na rzecz bezkonfliktowego sojuszu. Rytualizacja pozorów wpisuje w działania

¹⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty w wychowaniu*, Kraków 1998, s. 298.

¹⁶ P. Bourdieu, op.cit., s. 149–155.

ludzkie kalkulacje kierujące się tym, co się opłaci, a co nie; kiedy należy powściągnąć swoje emocje, a kiedy dać im upust. Bourdieuu twierdzi, że nabywanie owych manier i rytuałów wcale nie oznacza postępu kulturowego, a wręcz cofanie się.

Zbyt duża integracja może być wadą, ale też mniejszy stopień zintegrowania może być zaletą, ponieważ środowisko takie posiada większą zdolność przystosowania się w przypadku wprowadzenia nowych środków kulturowych (np. środowisko asystentów). Podobnie jest w sytuacji kruchości środowiska¹⁷, które cechuje większa siła przetrwania i regeneracji, pozwalającej tworzyć nowe formy i wzory kulturowe, niż w środowiskach bardzo stabilnym.

Integracja normatywna

(zgodność między normami a zachowaniami członków tej samej grupy)

Za najbardziej stały element systemu społecznego uznane są standardy normatywne¹⁸, które powstają jako środek wzajemnego przystosowania orientacji poszczególnych działających podmiotów i regulują dalszą interakcję, nadając zbiorowości stabilność. Zbieżność zachowań członków grupy z obowiązującymi normami jest „wskaźnikiem integracji wewnętrznej grupy”.

Jednostka, wchodząc w struktury organizacji społecznej, jaką jest uczelnia, kieruje się własnym systemem wartości, przy czym nie zawsze te normy i wzory postępowania odpowiadają oczekiwanym zachowaniom pracowniczym (to jest nauczyciela akademickiego), zgodnym z celami i zadaniami uczelni. Kiedy jednostka zostaje członkiem nowej grupy, staje przed koniecznością zapoznania z normami w niej obowiązującymi i przyswojenia ich. Charakterystyczną cechą wpływu grupy na jednostkę jest dążenie do ujednolicenia zachowań wszystkich członków grupy, co w rezultacie może prowadzić do „deindywidualizacji”¹⁹. Może także powodo-

¹⁷ W. Jacher, *Zagadnienie integracji systemu społecznego. Studium z zakresu teorii socjologii*, Warszawa–Wrocław 1975, s. 55.

¹⁸ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 106–109.

¹⁹ J. Wróblewski, *Psychologia w zawodach wymagających kontaktów z ludźmi*, Warszawa 1997, s. 70. Syndrom myślenia grupowego: H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 1998, s. 191.

wać kolegialne podejmowanie decyzji, co stwarza prawdopodobieństwo wytworzenia się specyficznej normy kulturowej tworzącej iluzję i pozory jedności. Normy te mogą być sprzeczne z wymogami norm oficjalnych i w różnym stopniu oddziaływać na poszczególnych pracowników. Pojawienie się tak zwanych metanorm (negatywnych) w danej grupie zawodowej wynika z sytuacji, w której pracownicy uważają, że istnieje rozbieżność ich osobistych interesów z interesami uczelni.

Moralna dezintegracja²⁰ może prowadzić do oportunistyki, rozgoryczeń, uniemożliwia kreatywność jednostki i radość z pracy. Na poziomie świadomości człowieka pojawiają się stany „utruty autentyczności” podczas pracy i w sposobie bycia określanym przez pracę. Człowiek „jest i nie jest” sobą w trakcie podejmowania obowiązków zawodowych.

Ciekawe stanowisko zajmuje Zygmunt Bauman²¹, który przestrzega przed „prawodawczym rozumem” (metafizycznym lub jednostkowym), twierdząc, że nieuchronnie wiedzie on do zniewolenia przez grupę. Jego zdaniem fundamentów ładu społecznego nie należy szukać w rozumności, lecz w subiektywnych uczuciach ludzkich, a dokładniej w czymś co nazywa „impulsem moralnym”.

Integracja komunikacyjna (stopień kontaktów i wymiany informacji w grupie)

Na integrację komunikacyjną mają wpływ oficjalne kanały informacyjne²² środowiska akademickiego w danej uczelni. Ich skuteczność porozumiewania się zależy od wielkości uczelni i maleje w miarę jej wzrostu. Występują także kanały informacyjne związane ze strukturami władzy, w których osoby zajmujące różne pozycje w strukturze organizacyjnej wpływają na treść i dokładność przekazywanej informacji i to właśnie one pozwalają stwierdzić, kto z kim ma najlepszy kontakt. Bariery komunikacyjne przyczyniają się do wzmacniania wzajemnej niechęci pomiędzy pracownikami, pojawiają się uprzedzenia, które mają z kolei zdecydowa-

²⁰ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 64.

²¹ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 87.

²² J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, s. 87.

ny wpływ na intensywność komunikacji, co może utrudniać integrację, a w rezultacie prowadzić do konfliktu społecznego.

Ważnym czynnikiem komunikacyjnym jest dziedzina wiedzy, którą reprezentują pracownicy, i specjalność ułatwiająca komunikowanie się wewnątrz grup zadaniowych, ale będąca przeszkodą w porozumiewaniu się między grupami wykonującymi odmienne zadania. Współzawodnictwo wewnątrz uczelni lub między uczelniami prowadzi do rywalizacji, skonfliktowania środowiska, co w rezultacie obniża efektywność wykonywanych zadań, gdyż konkurujące ze sobą osoby zwiększają ilość szumów w sieci komunikacyjnej. Należą do tej grupy również tacy, którzy po osiągnięciu wymaganego stopnia, ważnego dla ich kariery zawodowej i utrwalającego ich pozycję, tak sztywno osiadają na budowanej przez siebie twierdzy (nie utożsamiać z Twierdzą A. Saint de Exupery) obudowanej strukturą formalną, jak i merytoryczną, pogłębiając „fosę” dzielącą uprawianą przez nich dyscyplinę od nowych idei, poglądów i przekonań, żeby „wielkości”, na którą zapracowali, nikt im nie zabrał, uszczknął lub przejął.

Integracja komunikacyjna zależy także od otwartości systemu komunikowania się. Często jest tak, że wiedza na temat swojej pracy jest „prywatyzowana” przez pracowników uczelni różnych jednostek organizacyjnych, co może być podstawą władzy w danej jednostce i wykorzystania podległych pracowników do realizacji własnych celów.

Integracja funkcjonalna (wymiana usług w grupie i określenie granic, w jakich istnieje wzajemna współzależność między jednostkami a systemem podziału pracy)

Podstawą tego rodzaju integracji jest *equilibrium*, czyli stan równowagi, który polega na zintegrowaniu systemów osobowości z systemem społecznym i kulturowym i jest zdeterminowany²³:

- posiadaniem dostatecznej liczby wchodzących w jego skład podmiotów, które posiadałyby motywację w kierunku działania zgodnego z wymogami odpowiedniego systemu ról,

²³ J.H. Turner, op.cit., s. 104–119.

- unikaniem podporządkowania wzorom kulturowym, które albo nie są w stanie określić choćby minimum porządku społecznego, albo też stawia się w nich przed ludźmi wymogi niemożliwe do spełnienia, generując przez to dewiacje i konflikt.

Istotę integracji funkcjonalnej oddaje sformułowanie, że „ludzie są związani z sobą, ponieważ pełnią role, które są dla siebie funkcjonalnie uzależnione”²⁴. Integracja polega na funkcjonowaniu w zróżnicowanych rolach, zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami i umiejętnościami tworzącymi zintegrowany układ czynności i ról, które wzajemnie się uzupełniają, tworząc końcowy efekt (sukces lub porażkę). Funkcjonalne uzależnienie członków środowiska akademickiego funkcjonujących w strukturach władzy nie zawsze przyczynia się do działania na rzecz środowiska i uczelni. Przykładem może być udział środowiska akademickiego w transformacji ustrojowej, która miała wnieść zmianę na wielu płaszczyznach funkcjonowania uczelni i środowiska.

Nadzieja na przełom wynikający z transformacji ustrojowej spełzła na niczym i uczyniła ze środowiska swoisty „park krajobrazowy” byłego ustroju (czytaj: park krajobrazowy – obszar objęty ochroną ze względu na naturalne właściwości środowiska oraz walory naukowe, estetyczne i turystyczne). Brak materialnego wsparcia w działaniach nauki i edukacji skutkowało wprowadzaniem kolejnych strategii przez kolejne ekipy rządzące polegające na „zaciskaniu pasa”, „przykręcaniu śruby” (podnoszenie liczby godzin pensum dydaktycznego i zmniejszanie zatrudnienia z jednej strony i zwiększenie rekrutacji z drugiej), co ma miejsce do dzisiaj²⁵.

Krótką smycz finansowa i proceduralna to do dzisiaj świetny środek dyscyplinujący. Etos akademicki stawał się także często elementem zainteresowań polityki i polityków, którzy rękoma osób ze środowiska pracowników nauki dokonywali „personalnych ideologicznych interwencji”. Konfliktowanie środowiska akademickiego poprzez podział pieniędzy budżetowych według algorytmu spełniania celów założonych przez wła-

²⁴ D. Katz, R.L. Kahn, *Spółeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979, s. 86–87.

²⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Negatywna integracja środowiska akademickiego jako efekt za(nie)dbania systemowego*, [w:] *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), Toruń 2010, s. 157.

dzę wewnątrz uczelni i rywalizacja pomiędzy uczelniami wynikająca z zastosowania systemu klasyfikacji poszczególnych uczelni, a także rywalizacja o pozyskanie studentów, odsuwały roszczenia finansowe. Skłóconym środowiskiem, funkcjonującym w atmosferze sprzecznych interesów, łatwiej manipulować²⁶.

Uniwersytet nie jest instytucją jednorodną, zawsze był i jest uwikłany w hierarchie wiedzy i relacje władzy. Z racji na szczególne i wielorakie powiązania z administracją publiczną (państwo) i władzą ekonomiczną (rynek), jak i rosnący wpływ Kościoła katolickiego, polski uniwersytet jest strategicznym umiejscowieniem transformacji.

Począwszy od roku 1990 polskie uniwersytety, jak i całe środowisko akademickie zostały włączone do procesów harmonizacji i restrukturyzacji studiów wyższych w Unii Europejskiej. Najpierw działo się to za pomocą programów pomocowych na rozwój nauki, a potem przez tak zwany proces boloński rozpoczęty Deklaracją z 1998 i tworzeniem Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej. Reformy te wiążą się z reorganizacją państwa, prymatem polityki makroekonomicznej (zarządzanie przez budżet) i ograniczaniem finansowania środowiska badawczego ze środków publicznych. Strategia bolońska podporządkowuje edukację celom tworzenia wspólnego rynku europejskiego i wzmacniania jego konkurencyjności w światowej gospodarce.

Model przedsiębiorstwa wprowadza nowe formy zatrudnienia: elastycznych pracowników na tymczasowych kontraktach, asystentów, szczególnie doktorantów zatrudnianych do wykonania konkretnych zadań, którzy tworzą akademicki prekariat, oraz wysoko płatną i obciążoną licznymi obowiązkami profesurę. Obok akademickiego prekariatu nową kategorią są wysoko opłacani menedżerowie zarządzający uczelniami. W Polsce nastąpił także szczególny rozwój prywatnych uczelni, gdzie edukacja bezpośrednio podporządkowana jest kryteriom maksymalizacji zysków właścicieli. Wszystkie te przeobrażenia nakładają się na siebie nawzajem i przyczyniają się do demokratycznego deficytu transformacji zasłoniętego rytualizacją pozorów rozwoju.

²⁶ Ibidem, s. 158.

Rytualizacje²⁷ to procesy, które nie dotyczą cyklu działań ograniczających się jedynie do jakiegoś programu czy przyzwyczajień, lecz w rzeczywistości odnoszą się do pewnych wartości, czasem kwestionowanych, ale jeszcze nie w pełni przeżytych. W ten sposób w znaczeniu terminu pozostaje treść symboliczna niedająca się wytłumaczyć samą tylko użytecznością. Z punktu widzenia terminologii można w każdym razie rozróżnić „rytualny” i „rytualizm”, zastrzegając drugie pojęcie dla zachowań stereotypowych, a nawet mechanicznie powtarzanych, wykazujących tendencje do skostnienia.

Rytuał oferuje trzy rozwiązania. Dodaje otuchy w obliczu trwogi i niebezpieczeństw związanych ze wszystkim, co przekracza nasze możliwości. Rytuały mogą więc służyć ochranianiu (tabu), oczyszczeniu (zmycie skaży) lub przygotowaniu przeistoczenia (obrzędy przejścia).

**Integration of academic community.
Symbolic profit versus ritualization of appearances**

An important factor in building the academic community is the atmosphere (corporate culture) which is the resultant of the process of merging, creating whole from the part or effects of that process as well as the goal-oriented actions focused on maintaining the whole (which requires exceptional enhancing or protecting conditions). It is a complex of inter-dependent changes leading to connect the components in a given sphere, domain or aspect of social life. The fact of its continuity it is not without meaning for the existence of academic community which is weaved by relations with great authorities. The fight for social capital which allows the control of mechanisms creating the domain is a fight for scientific authority. The scientific community which is shown with no criticism and is being idealized in the description of the sphere of science disappears if that domain becomes the area of strife. The academic community, as any other social group, might be more organized in one aspect and less in another or it can even be disorganized. Full integration takes place when the degrees of integration in given spheres: cultural, normative, communicational, functional in given so-

²⁷ J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne*, Gdańsk 1995.

cial group are correlated with each other and are on the same level. Any social changes and transformations taking place in Poland and the attempts to reform the higher education overlap each other and contribute to the democratic deficit of transformation masked by ritualization of appearances of development.

Translated Ewa Bilińska-Suchanek

Józef Pólturzycki

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica

EDUKACJA USTAWICZNA I ANDRAGOGIKA W PROCESIE MODERNIZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Andragogika i pedagogika dorosłych

Pedagogika dorosłych jest jedną z nauk pedagogicznych zajmującą się edukacją dorosłych i jej uwarunkowaniami. Synonimami tego pojęcia były wcześniej: teoria pracy oświatowej, teoria oświaty dorosłych, a nawet praca oświatowa i oświata dorosłych, na wzór angielskiego terminu *adult education* oznaczającego zarówno edukację dorosłych, jak i jej teorię. Współcześnie coraz częściej używa się terminu andragogika, jak to ma miejsce w ostatnich wydaniach *Słownika pedagogicznego* W. Okonia¹ oraz w *Leksykonie pedagogicznym* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego. Andragogika występuje też jako nazwa przedmiotu akademickiego na studiach pedagogicznych, a Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowały standard tego przedmiotu. Andragogika jest coraz częściej utożsamiana z pedagogiką dorosłych, ale pojawia się wiele wątpliwości i różnic w rozumieniu obu terminów, co owocuje głoszeniem dwu odmiennych poglądów o teoriach edukacji dorosłych: pedagogice dorosłych i andragogice. Pierwszy z nich łączy podstawy i istotę swego ujęcia z pedagogiką jako bogatą i rozwiniętą nauką o edukacji człowieka przez całe życie, a druga wyodrębnia autonomiczną refleksję, odnosząc się jedynie do wieku dorosłego.

Definicja i jej odpowiedniki w innych opracowaniach stanowiły źródło konstruowania zasad andragogiki, które budowano od podstaw jako autonomiczną teorię edukacji dorosłych. Podstawowe opracowania dotyczą szkół i kursów dla dorosłych, form aktywności kulturalno-oświatowej, czytelnictwa i samokształcenia. Przykładem takiego ujęcia jest

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 208.

pierwsze polskie opracowanie autorstwa Adama Olgierda Uziembły, który refleksje na temat kursów i szkół dla pracujących wzbogaconych działalnością kulturalno-oświatową traktował jako praktykę edukacji dorosłych opisywaną przez andragogikę².

Podobnie ujął temat Lucjan Tuross, który już w 1972 roku ogłosił *Wprowadzenie do andragogiki – zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*³. Przedstawiając podstawowe pojęcia, Tuross zdecydowanie opowiedział się za andragogiką, a wyraźnie przeciwstawił się pedagogice dorosłych, zasugerował nawet, że to dawne pojęcie „zawiera (...) w swej treści sprzeczność logiczną i jest pewnego rodzaju semantycznym paradoksem”⁴.

Nie dostarczając rzeczowych argumentów, odrzucił termin pedagogika dorosłych, chociaż, jak twierdził, „pedagogika miała długą tradycję, społecznie utrwalony prestiż, wypracowane wzorce metodologiczne, doświadczenie badawcze, a teoria oświaty i wychowania dorosłych była nauką młodą o niedostatecznie sprecyzowanym przedmiocie badań”⁵. Ta słuszna uwaga prowadzi jednak do fałszywego wniosku, że trzeba rozwijać tę młodą naukę o nowej nazwie. Ale to nie zapewnia dobrze ugruntowanym dyscyplinom naukowym rozwoju, a odrywa od tradycji i osiągnięć teoretycznych pedagogiki.

Wykorzystując dawne pedagogiczne ujęcia, Tuross przyjmuje, że „andragogika – to nauka o celach, treściach, formach, metodach, technikach i zasadach kształcenia, wychowania, uczenia się, samokształcenia i samowychowania ludzi dorosłych”⁶.

Zarys treści andragogiki nie uwzględnia podstawowych elementów, jakimi dla nauk o edukacji są wartości i ideały wychowania, istota dorosłości i jej etapy, tradycje edukacji i rozwój naukowej refleksji⁷. Jest to niewątpliwie negatywny rezultat oderwania teorii oświaty dorosłych od

² A.O. Uziembło, *Andragogika*, Gdynia 1968.

³ L. Tuross, *Wprowadzenie do andragogiki. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1972.

⁴ Ibidem, s. 13.

⁵ Ibidem, s. 15.

⁶ Ibidem, s. 16.

⁷ Ibidem.

pedagogiki, ale przyjmując ten rezultat jako wynik młodości i niedostatecznej precyzji przedmiotu badań, należy jednak oczekiwać, że andragogika obejmuje wszystkie zapowiedziane elementy jej struktury, czyli cele, treści, formy, metody, techniki i zasady, zarówno w procesach kształcenia, jak też wychowania, samokształcenia i samowychowania.

Andragogiczne Centrum Republiki Słowenii w Lublanie wydało kompendium stanowiące zbiór wypowiedzi i analiz na temat aktualnej sytuacji edukacji dorosłych⁸. Zawiera ono wyniki wieloletnich badań zakończonych w październiku 1993 roku międzynarodową konferencją.

Projekt badawczy przewidywał zgromadzenie wypowiedzi specjalistów edukacji dorosłych z wielu krajów i przedstawienie na podstawie zebranego materiału przemyślanych na nowo zagadnień współczesnej edukacji dorosłych i jej rozwoju.

Uzyskano 88% odpowiedzi, w tej liczbie 82% z Europy i Ameryki Północnej, gdzie zakres i poziom edukacji dorosłych jest dość zbliżony. Zdecydowanie uznano, że składa się ona z pięciu elementów takich jak:

- edukacyjna aktywność dorosłych w procesie kształcenia i wychowania oraz relacjach między uczestnikami procesu,
- istota organizowania aktywności edukacyjnej dorosłych,
- cele aktywności edukacyjnej dorosłych,
- profesjonalny zakres działalności edukacyjnej i akademicka dyscyplina zajmująca się teoretycznie kształceniem dorosłych,
- specyficzny teren środowiskowego i socjalnego działania.

Jednocześnie zgłoszono następujące uwagi na temat zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych:

- widoczne jest przechodzenie edukacji dorosłych od kształcenia formalnego do niezależnego i nieformalnego,
- dostrzec można zwiększenie aktywności w innych niż tradycyjne zawodach i środowiskach, a także organizacjach wolontarystycznych,
- cele kształcenia nie są tak odległe jak w edukacji klasycznej, uczestnicy dążąc do uzyskania świadectw i kwalifikacji, chcą nabyć interesującą wiedzę i praktyczne umiejętności,

⁸ Rethinking Adult Education for Development Compendium. Ljubljana 1993, Slovene Adult Education Centre.

- w większym stopniu następuje przygotowanie ludzi do zmieniającej się i rozwijającej demokracji w społeczeństwie oraz do wartości i wyższej jakości życia,
- odchodzi się od tradycyjnych dyscyplin i przedmiotów nauczania na rzecz nowych treści i zakresów edukacyjnych,
- edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym ruchem.

Rozważając problem ewentualnych zmian w aktualnej koncepcji edukacji dorosłych, eksperci wskazali na istotne – ich zdaniem – zmiany, jakie zaszły i zachodzą w tej działalności:

- dawniej doraźne formy przechodzą obecnie w edukację ustawiczną,
- szkoły i kursy kwalifikacyjne, mające dawniej przewagę, ustępują miejsca edukacji nieformalnej, wzbogacającej osobowość bez atestów,
- obok instytucji szkolnych pojawiły się liczne pozaszkolne formy,
- następuje upowszechnienie edukacji dorosłych, a w wielu krajach uczestniczy w niej 50% populacji dorosłych,
- od masowych form edukacja dorosłych przechodzi do indywidualnych, tak w organizacji, jak też treściach i metodach,
- od dawnej edukacji szkolnej i akademickiej przechodzi do form udostępniania różnych treści z wielu dziedzin, zgodnie z zainteresowaniami,
- tradycyjne nauczanie i funkcje zastępcze ustępują nowym formom niezależnej edukacji, nowym technikom i metodom, pracy indywidualnej i poradnictwu, reorientacji w kierunku samodzielnego uczenia się i głębszego rozumienia jego istoty,
- proces edukacyjny stał się twórczy i innowacyjny, a nie, jak dawniej, tylko formalny i technologiczny,
- w procesie kształcenia przeważają elementy informacji i procesu komunikacji,
- widoczna jest zmiana społecznej roli edukacji dorosłych, z marginesu przechodzi do centrum aktywności dorosłych, tak w sytuacji indywidualnej, jak również w rodzinie i grupie społecznej.

Wskazano także, że zmienia się również podstawowa koncepcja teoretyczna edukacji dorosłych. Dowodzą tego analizy raportów z między-

narodowych konferencji oświaty dorosłych w latach 1960, 1972 i 1985. Wyniknęły z nich takie propozycje i wnioski dla praktyki, jak:

- koncepcja edukacji ustawicznej i jej relacje z edukacją powszechną i edukacją dorosłych,
- formalna i nieformalna edukacja dorosłych – aktywność w pionie i poziomie edukacyjnym,
- relacja między edukacją ogólną i zawodową,
- aktywność edukacyjna – kreatywność i samokształcenie,
- poradnictwo i system informacji jako część edukacji dorosłych,
- edukacja dorosłych a zmiany w wiedzy, technice, ekonomice, kulturze,
- wpływ na edukację dorosłych w zakresie rozwoju systemu informacji komunikacji, technologii i teorii systemów.

Problem istotnych różnic między edukacją dorosłych i andragogiką a edukacją powszechną i pedagogiką znalazł dwa odmienne ujęcia wśród badających to zagadnienie ekspertów. Jedni uważają, że są to odrębne dziedziny, jednak mające te same filozoficzne i teoretyczne podstawy, natomiast wyraźnie różni je praktyka. Inni zgadzają się co do różnic, ale uważają, że nie mają one aż takiego znaczenia, by trzeba było wyodrębnić autonomiczne dziedziny. Zwolennicy obu stanowisk byli zgodni, że nie są one tak istotne i że całość działań edukacyjnych należy do ogólnej dyscypliny teoretycznej i ogólnych założeń filozoficznych.

Zwolennicy ogólnej teorii pedagogicznej, obejmującej także edukację dorosłych, przedstawili swoje argumenty:

- więcej jest kwestii wspólnych niż odrębnych, a w zróżnicowanej edukacji dorosłych są odmienności znacznie większe niż między wychowaniem dzieci i dorosłych,
- dobra edukacja nie powinna się dzielić na dwie teorie, tylko wybierać dla andragogiki wszystkie korzystne elementy z ogólnej teorii pedagogicznej,
- podziały są sprawą przeszłości, obecnie trzeba tworzyć rzeczy wspólne, co nie oznacza, że przeważać będzie tradycyjna pedagogika, potrzebna jest nowa teoria tworząca jakości,
- wprowadzenie koncepcji edukacji ustawicznej wymaga właściwej dla niej ogólnej teorii, w której fazy życia i wychowania będą autonomicznymi częściami ogólnego ujęcia.

Zwolennicy wspólnej ogólnej teorii edukacyjnej zgłaszali następujące zasady:

- dwa zakresy praktyki edukacyjnej powstają na jednym fundamencie, podstawą jest humanistyczna filozofia człowieka,
- różnice i relacje między dwoma zakresami ujęte są w jedności edukacji ustawicznej,
- całości nie tworzą tylko dwie dyscypliny teoretyczne, ale także różnorodna praktyka edukacyjna na ogólnych podstawach,
- edukacja dzieci i młodzieży ma charakter inicjalny, a podstawą edukacji jest kształcenie dorosłych lub ustawiczne, łącznie zaś stanowią podstawowy przedmiot badań nauk pedagogicznych,
- niezbędna jest odrębna nazwa dla takiej teorii, ogólne podstawy są wspólne, czerpią bowiem z filozofii, socjologii, psychologii, kultury, antropologii, ekonomii, ekologii,
- niektórzy proponują jako termin nadrzędny: edukologię.

Kolejnym problemem jest miejsce edukacji dorosłych w społeczeństwie i świecie. Powinna mieć ona wysoką pozycję jako czynnik pokoju, prawa, równości i porozumienia między narodami i ludźmi w interakcjach multikulturalnych i interkulturalnych oraz jako proces duchowego rozwoju ludzi, wyznacznik zmian i środek adaptacji do zmieniającej się egzystencji. Edukacja dorosłych – zgodnie z definicją w rekomendacji UNESCO z Nairobi – pomaga ludziom rozumieć problemy współczesnej cywilizacji, życia codziennego i potrzeb. Jako taka powinna być integralną częścią systemu ogólnej edukacji i przedmiotem praktyki oświatowej każdego państwa ze skutkami finansowymi. Każdy człowiek musi mieć prawo udziału w edukacji dorosłych, a zadaniem rządów jest zapewnienie tego prawa.

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka, zapewniającym mu uczestnictwo w niezależnym uczeniu się. To dzięki niemu człowiek może podnosić swój poziom kwalifikacji i zaspokajać indywidualne zainteresowania. Stopień rozwoju i upowszechniania zwłaszcza form edukacji pozaszkolnej w poszczególnych państwach określa możliwości realizacji indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza jeżeli nie są one zgodne z potrzebami środowiska, zakładu pracy, regionu lub kraju.

Zwrócono uwagę, że w ustawodawstwie oświatowym edukacja dorosłych jest traktowana bardzo ogólnie, a czasem nawet pomijana. Zdaniem ekspertów, państwo powinno ujmować edukację dorosłych w narodowej polityce edukacyjnej, kształcić i doskonalić specjalistów edukacji dorosłych, stymulować i rozwijać badania potrzeb edukacji dorosłych, uczestniczyć w finansowaniu podstawowych form i działań edukacyjnych. Edukacja dorosłych stanowi wspólne dobro powszechne dla uczestników grup społecznych, zakładów, organizacji, towarzystw oraz uczelni wyższych i studentów.

Pedagogika dorosłych zajmuje się przede wszystkim analizą i opisem rzeczywistości oświatowej w środowisku osób dorosłych oraz jej uwarunkowaniami. Jest więc z istoty nauką praktyczną i normatywną. Określa skuteczność i prawidłowości postępowania edukacyjnego wśród dorosłych. Pierwsze ujęcia refleksji andragogicznych miały charakter poradnikowy i wskazywały, jak można lepiej i skuteczniej kształcić dorosłych poprzez zorganizowane nauczanie lub samokształcenie. Te dwa procesy legły u podstaw propozycji andragogicznych. Oczywiście z czasem objęto refleksją inne i znacznie szersze zakresy uwarunkowań edukacyjnych, gdy obok nauczania dorosłych uwzględniono problemy opieki i pracy socjalnej, aktywności kulturalno-oświatowej, zagadnienia czasu wolnego i uczenia się przez całe życie. Analizy andragogiczne objęły obok projektowania działań edukacyjnych również ich historię, a także bogactwo form za granicą. Dało to początek historii edukacji dorosłych oraz komparatyście w zakresie teorii i praktyki oświatowej.

Andragogika jest nauką powiązaną z innymi zakresami refleksji. Ścisłe łączy się i współdziała z pedagogiką społeczną, pedagogiką zawodową i wojskową, rewalidacją i pedeutologią. Korzysta także z filozofii, psychologii, socjologii, nauk o kulturze i sztuce, teorii informacji i mediów z bogatą propozycją technologii edukacyjnej.

We wszystkich tych propozycjach teoretycznych przedmiotem analiz są także potrzeby i działania człowieka dorosłego w jego aktywności społeczno-edukacyjnej i jej uwarunkowaniach. Szczególnie pedagogika społeczna i pedeutologia są ściśle powiązane z andragogiką. Zwłaszcza pedeutologia, gdyż nie tylko zajmuje się nauczycielem jako dorosłym uczestnikiem procesów edukacyjnych, ale bogate formy aktywności nauczyciela w procesie samokształcenia i doskonalenia stanowią szczegól-

nie wartościowy przykład działań dla innych środowisk osób dorosłych. W wielu ośrodkach naukowych naturalne jest więc łączenie problematyki pedeutologicznej z andragogiczną: powstają katedry i zakłady o takich zakresach dydaktycznych i badawczych, a w znanym i cenionym Instytucie Edukacji Dorosłych w Petersburgu od lat badane są zagadnienia kształcenia i wychowania dorosłych oraz problemy zawodu i pracy nauczyciela.

Istota oświaty dorosłych określona w raporcie końcowym konferencji w Tokio oraz w Rekomendacji UNESCO z Nairobi zakłada aktywność w procesach formalnych i innych dla rozwijania duchowych wartości człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania dominacji. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrażanie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego⁹. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych wymaga więc samodzielności i rozwijania samokształcenia.

„Oświata dorosłych to cały kompleks procesów oświatowych, dzięki którym osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają zawodowe i techniczne kwalifikacje, zdobywają nowy zawód, zmieniają postawy i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju”¹⁰ – te główne elementy definicji zawartej w Rekomendacji zwracają uwagę na aktywność dorosłych w różnych procesach, na zdobywanie i wzbogacanie wiedzy, na doskonalenie umiejętności zawodowych, zmianę postaw i zachowań w aktywnym uczestnictwie oraz rozwoju społecznym, ekonomicznym i kulturalnym. Jest to cała bogata sfera aktywności, której urzeczywistnienie wymaga samodzielności i świadomego wyboru wraz z edukacyjnym wartościowaniem. A to są podstawowe elementy samokształcenia. Dzięki niemu te istotne zakresy aktywności oświatowej mogą się urzeczywistniać.

⁹ Final Raport Third International Conference on Adult Education, Tokio UNESCO 26 July–7 August 1972.

¹⁰ Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi Unesco 26 November 1976.

Samokształcenie w edukacji

Kształcenie ustawiczne jako idea dominująca we współczesnych przemianach oświatowych nie było jednakowo rozumiane w różnych środowiskach pedagogicznych. W kształtowaniu się pełniejszego zakresu tego pojęcia wystąpiły stadia pośrednie, które niekiedy błędnie utożsamiano z pełnym zakresem znaczenia:

1. W pierwszej fazie rozumiano, że istotą kształcenia ustawicznego jest doskonalenie zawodowe pracujących.
2. Rozwinięcie tego stanowiska prowadziło do poglądu, że wszystkie dziedziny oświaty dorosłych tworzą system kształcenia ustawicznego, było to jednak wyraźnym odcięciem idei kształcenia ustawicznego od szkolnictwa młodzieżowego, wychowania w rodzinie i środowisku.
3. Inną propozycją było przyjęcie drożnego systemu szkolnego wraz z szkolnictwem zawodowym, wyższym oraz studiami podyplomowymi za system kształcenia ustawicznego określonego także jako dalsze kształcenie.
4. Obecnie istotę kształcenia ustawicznego najlepiej wyraża pogląd określający ją jako ideę obejmującą całe życie człowieka i służącą jego rozwojowi. Stanowi także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych obejmujących szkolnictwo powszechne, zawodowe i wyższe, a także doskonalenie zawodowe pracujących i oświatę dorosłych, kształcenie równoległe oraz wychowanie w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Człowieka, który potrafi doskonalić i zmieniać siebie, a także zmieniać warunki życia i doskonalić je dla dobra społeczeństwa.

Ostatni, najpełniejszy sposób rozumienia edukacji ustawicznej obejmuje również trzy poprzednie jako jego ważne składniki. Takie rozumienie kształcenia ustawicznego zostało przyjęte przez UNESCO, reprezentowane jest przez uczonych francuskich, polskich, skandynawskich i amerykańskich. Nadal jednak również w tych krajach zdarzają się refleksje

spóźnione i utożsamiające istotę edukacji ustawicznej z doskonaleniem zawodowym lub oświatą dorosłych.

Przedstawione założenia kształcenia ustawicznego pozwalają nie tylko na sprecyzowanie ogólnych prawidłowości charakteryzujących istotę edukacji permanentnej, ale także umożliwiają przedstawienie przewidywanego jej wpływu na rozwój systemu kształcenia jako procesu dydaktycznego. Jest to ważne z tego powodu, że kierunki i zakres dalszego rozwoju oświaty, określane przez założenia edukacji ustawicznej, będą z kolei warunkować nowe możliwości i potrzeby rozwoju działań edukacyjnych. Zatrzymajmy się więc nad najważniejszymi propozycjami wynikającymi z edukacji ustawicznej dla systemu kształcenia. System ten w warunkach edukacji ustawicznej powinien do minimum ograniczyć wszelkie bariery i granice formalne. Jego poszczególne etapy muszą się ze sobą łączyć. Owa łączność powinna się wyrażać nie tylko poprzez budynek szkolny i bezpośrednie spotkania uczniów, ale przede wszystkim w treściach programowych, podręcznikach, metodach i środkach dydaktycznych. By jeden etap kształcenia przygotowywał następny, a ten kolejny.

Oczywiście, obniżenie progów i przejść między poszczególnymi cyklami kształcenia nie może odbić się na jakości postępów i rezultatów nauki. Rozwinięcia wymagają nowe sposoby stałej kontroli postępów, które, odrzuciwszy wszelki formalizm, określać będą dokładnie rezultaty i niedostatki procesu kształcenia.

Drugim istotnym elementem systemu kształcenia, zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej, jest jego otwartość. Otwartość rozumiana w trzech zakresach: po pierwsze jako dostępność poszczególnych poziomów kształcenia bez formalnych barier, po drugie jako cecha życzliwości i opiekuńczości wobec podejmujących naukę i po trzecie jako otwartość i gotowość do współpracy z wszystkimi innymi instytucjami społecznymi i placówkami oświatowymi, które kształcą i wychowują w formie edukacji pozaszkolnej, równoległej czy też przez oddziaływanie środków masowej komunikacji.

To są najpilniejsze konsekwencje typu ogólnego. Innymi są niewątpliwie potrzeby przestrojenia celów i zadań systemu kształcenia. Nie będzie on już, jak w poprzednich epokach, zamkniętym okresem przygotowań do życia i pracy, ale – zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej – będzie przede wszystkim przygotowywał uczniów do procesu ciągłej edukacji,

której realizacja odbędzie się nie tylko w szkole, ale także w szkole wyższej i po ukończeniu szkoły oraz studiów. Takie założenie wywołuje potrzeby zmiany zakresu pojęcia planowania oświatowego, które nie ograniczy się tylko do sieci placówek szkolnych i akademickich, ale także obejmie placówki pozaszkolne, placówki oświaty dorosłych, doskonalenia zawodowego i nowego typu instytucje.

Zgodnie z istotną funkcją oświaty ustawicznej system kształcenia będzie zapewniać pełną oświatową demokratyczność z uwzględnieniem form naturalnej pomocy kompensacyjnej lub wyrównawczej dla uczestników wykazujących takie właśnie potrzeby. W zakresie zadań dydaktyczno-wychowawczych system kształcenia powinien w większym stopniu akcentować takie cele, jak budzenie motywacji uczenia się, wyzwalanie chęci i gotowości do dalszej nauki, umiejętności realizowania zainteresowań i zamiłowań, umiejętności samodzielnego uczenia się, z właściwą autokontrolą i oceną swej pracy przez uczących się. Cele kształcenia realizowane w procesach pedagogicznych powinny prowadzić do tego, by uczniowie odczuwali potrzebę dalszego kształcenia się oraz systematycznego poznawania zarówno samego siebie, jak i otaczającej go rzeczywistości w sferze społecznej i kulturalnej. Proces edukacyjny powinien zmierzać do przekonania uczestników o ich własnej odpowiedzialności za postępy w nauce i rezultaty edukacji.

Rozwijając przedstawione wartości, trzeba dążyć do tego, by praca dydaktyczno-wychowawcza prowadziła do wyrobienia i wytworzenia umiejętności sprawnego uczenia się, rozumienia tego procesu, jego inicjowania, wzmagania i kontrolowania. Należy stosować właściwe metody i środki dla realizacji przyjętych celów i tych wartości, które są związane z współczesną dydaktyką aktywnego uczenia się i współczesną praktyką samokształcenia oraz innych form aktywności.

Uczeń i student powinien rozumieć znaczenie i funkcjonowanie wiedzy, którą poznaje, a także umieć czerpać treści z życia dla osobistego rozwoju, by jedno i drugie rozwiązanie prowadziło do aktywnego udziału w otaczającym życiu społecznym i kulturalnym.

Takie cele i założenia wymagają przyjęcia i wykorzystywania w procesie kształcenia odmiennych metod i środków dydaktycznych. Metody podające powinny być ograniczone, należy rozwijać natomiast formy samodzielnego zdobywania wiedzy, uczenia się problemowego, przeżywa-

nia w procesie kształcenia, stosowania gier dydaktycznych i innych aktywizujących rozwiązań. Każda z metod i każdy ze sposobów uczenia się musi być znany uczestnikom, jak też znane i ćwiczone powinny być różne operacje myślowe ułatwiające uczenie się. Wyćwiczenia wymagają także umiejętności organizowania i prowadzenia własnej nauki, własnego procesu samokształcenia.

Te nowe zadania i propozycje pedagogiczne zgłaszane pod adresem systemu kształcenia w różnych krajach stanowią nie tylko formę realizacji założeń edukacji ustawicznej, ale także wskazują na nowy zakres rozumienia istoty i zadań procesu kształcenia i nowe potrzeby przygotowania uczniów do tych szerokich zadań zgodnych z tendencjami rozwoju współczesnej oświaty. Kształcenie ustawiczne nie jest i nie może być wyłącznie ideą czy teorią oświatową. Musi urzeczywistniać się w praktyce, w działaniu kulturalno-oświatowym. To urzeczywistnienie zależy od konkretnych możliwości i potrzeb każdego kraju, nawet każdego regionu. Wyznaczają je także tradycje tego kraju, jego doświadczenia, a przede wszystkim stan oświaty i poziom wykształcenia społeczeństwa.

Jednym z pierwszych autorów zajmujących się problemami edukacji ustawicznej był Robert J. Kidd. Już w 1966 roku wydał on podstawowe dzieło *The Implications of Continuous Learning*¹¹, w którym słusznie stwierdza, że idea kształcenia ustawicznego przejawia się od wieków w poglądach wybitnych humanistów i pedagogów, obecnie jednak widoczny jest okres szczególnego zainteresowania nią, a także wyraźne są możliwości i potrzeby jej realizacji w praktyce oświatowej. Obejmuje ona całe życie człowieka, pozwoli na większe i pełniejsze rozwinięcie działań dotychczas zaniedbanych, jak wychowanie przedszkolne, oświata dorosłych, oświata starszego wieku. Realizacja idei kształcenia ustawicznego powoduje integrację wszelkich form wychowania i działalności oświatowej, łagodzi różnice między kształceniem ogólnym i zawodowym, zapewnia właściwe wykorzystanie wolnego czasu. Jednocześnie dzięki kształceniu ustawicznemu zostanie podniesiona do właściwej społecznej i kulturalnej rangi praca nauczycieli, jako tych, którzy umożliwiają innym zdobycie wiedzy i uczenie się przez całe życie.

¹¹ R.J. Kidd, *The Implication of Continuous Learning*, Toronto 1966.

R.J. Kidd sformułował interesujący pogląd o trzech różnych wymiarach kształcenia ustawicznego. Wymiarami tymi są: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie obejmuje wszystkie kolejne szczeble szkolne od przedszkola przez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują realizację tego wymiaru, zapewnianego młodzieży i dorosłym niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania lub innych czynników tradycyjnie utrudniających edukację. Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między różnymi dziedzinami życia i kultury umożliwia pełną realizację tego wymiaru poprzez własną aktywność człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach i zamiłowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego.

Zdaniem R.J. Kidda, edukacja ustawiczna jest pełna wówczas, gdy uczestnicy przejawiają aktywność w trzech planach: w poziomie, pionie i w głąb. Ten trzeci plan to własne twórcze poszukiwania samokształceniowe, łączące się z nowatorstwem, wynalazkami lub odkryciami o charakterze naukowym.

Obecnie przemiany oświaty są szczególnie burzliwe i widoczne. Tradycyjnym formom szkolnym i akademickim stawia się wiele zarzutów. Wynikają one głównie ze skostnienia tych instytucji, oporu przed nowatorstwem i rozwojem. Idea edukacji ustawicznej, jako zasada reform oświatowych, może wiele zmienić i poprawić, ale bez rozwinięcia samokształcenia, bez umożliwienia rozlicznych form aktywności poznawczej rozwój oświaty nie będzie mógł się dokonać.

Już teraz reformy szkolne akcentują samodzielność uczniów i lepsze przygotowanie do aktywności poznawczej. Proces modernizacji powinien objąć wszystkie formy i instytucje oświaty. Nie tylko szkolne i akademickie, nie tylko ośrodki doskonalenia zawodowego, ale wszystkie działania oświatowe prowadzone w dziedzinie kształcenia, wychowania i aktywności kulturalnej społeczeństwa.

Słynny już dziś raport Klubu Rzymskiego zwraca uwagę na niedostatki w edukacji społeczeństwa¹². Jego główny zarzut sprowadza się do przesadnej przewagi uczenia się zachowawczego. Autorzy raportu postulują rozwijanie innowacji oświatowych i uczenia się innowacyjnego, wymagającego samodzielności i elastyczności myślenia, co także stanowi podstawę samokształcenia.

Edukacja ustawiczna w szkolnictwie wyższym

Uczelnia wyższa otwiera trzeci etap edukacji – edukacji na szczeblu wyższym. Zapewnia społeczeństwu i kulturze narodowej specjalistów o wysokich kwalifikacjach. Absolwenci szkół wyższych są przeznaczeni do pracy na stanowiskach węzłowych i do kierowania pracą zespołów ludzi. Ważne jest, aby nowa idea wychowania i kształcenia, jaką jest edukacja permanentna¹³, znalazła możliwość pełnego urzeczywistnienia przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, ponieważ od tego poziomu kształcenia należy oczekiwać istotnego wpływu na inne poziomy edukacji i na wiele (jeżeli nie na wszystkie) dziedzin życia oświatowego i wychowawczego.

Na podstawie propozycji teoretycznych oraz prób praktycznych można ustalić wstępne założenia edukacji ustawicznej dla szkół wyższych. Osiągnięcie celów kształcenia w szkołach wyższych uwzględniające zasady edukacji permanentnej powinno także podporządkować się następującym zasadom. Przede wszystkim studenci muszą uświadamiać sobie konieczność, a właściwie niezbędność systematycznego rozwoju osobowości oraz stałego doskonalenia i pogłębiania swej wiedzy, bo tylko taka postawa może zapewnić sprostanie wyzwaniu współczesności. Ukształtowaniu takiej postawy u studentów sprzyja niewątpliwie ustawiczne doskonalenie osobowości i wzbogacanie osiągnięć naukowych przez nauczycieli akademickich.

Chcąc przyczynić się do wzmożenia twórczej aktywności studentów, należy możliwie najszerszej włączać ich w procesy badawcze, w tajniki po-

¹² W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.

¹³ *Szkoła i edukacja permanentna*, M. Maciaszek, J. Wołczyk (red.), Warszawa 1975.

szukiwań i odkryć naukowych, czyli w prace instytutów, katedr i zakładów merytorycznych. Warunkiem włączenia studentów do działalności poznawczej i badawczej jest przede wszystkim wyrobienie w nich umiejętności samokształcenia. Zadanie to w dużym stopniu powinno być wykonane w szkole średniej, ale praktyka jest niestety inna – szkoły średnie źle przygotowują uczniów do studiów wyższych. Chodzi tu nie tylko o podstawowe umiejętności niezbędne w toku zdobywania wiedzy, ale także o ich rozwinięcie w celu wypracowania umiejętności samodzielnej edukacji, równie potrzebnej w trakcie studiowania. Przede wszystkim potrzebna jest umiejętność wykorzystywania różnych strategii uczenia się, niezależnie od rodzaju źródeł wiedzy oraz typu treści programowych. Podstawowym warunkiem samodzielnych studiów jest umiejętność planowania i organizowania własnego procesu poznawczego, a następnie kontrolowania jego przebiegu i oceniania uzyskanych wyników. Zdolność świadomego, aktywnego i twórczego samokształcenia wymaga umiejętności prowadzenia badań i poszukiwań naukowych – umiejętności dostrzegania problemów i szukania na nie odpowiedzi.

Niezależnie od potrzeby dokonania zmian celów i założeń kształcenia w wyższych szkołach niezmiernie istotną i trudną sprawą jest zmodernizowanie metod studiowania. Zbyt często jeszcze metody te przypominają dawne scholastyczne wykłady z obowiązkiem przyswojenia ich treści. Wykładowca powinien być mistrzem nie tylko w dziedzinie, w której się specjalizuje, ale także po mistrzowsku powinien znać metody i sposoby przekazywania wiedzy.

Aby spełnić oczekiwania dotyczące modernizacji metod, należy pamiętać o potrzebie wprowadzenia do procesu kształcenia takich sposobów działania, które uczą samodzielności, pobudzają do samokształcenia, uczą rozwiązywania problemów naukowych oraz postępowania badawczego i badawczej postawy. Niezmiernie wartościowym rozwiązaniem dydaktycznym w toku wcielania w życie programu kształcenia w szkołach wyższych byłoby wprowadzenie metod, które zostały wypracowane w instytutach i ośrodkach doskonalenia kadr kwalifikowanych. Warto wymienić takie metody, jak: metoda sytuacyjna, przypadków, inscenizacji, gier przemysłowych, dyskusji wielokrotnej. Są one powszechnie stosowane w doskonaleniu, ale bardzo rzadko pojawiają się w szkołach

wyższych i nie zastępują jeszcze rozwiązań tradycyjnych lub wyraźnie przestarzałych.

Nowe cele i propozycje metodyczne skłaniają do rozważenia zmian, jakie powinny nastąpić w doborze treści kształcenia. Przede wszystkim w programie kształcenia muszą znaleźć się te wiadomości, które mają związek z pracą zawodową absolwenta i jego doskonaleniem w zawodzie. Ten przedmiot w programie studiowanej dyscypliny, w przyszłości wymagający stałego doskonalenia, odświeżania i modernizacji, powinien być szczególnie troskliwie prowadzony w celu zapewnienia studentom jego pełnego zrozumienia i twórczego włączenia się do problematyki. Niezależnie od uznania nadrzędności tej zasady należy także wzbogacić zajęcia fakultatywne, zarówno wykłady, jak też ćwiczenia, proseminaria i konseminatoria, oraz zrozumieć rolę zajęć tego typu.

Aby proponowane założenia można było urzeczywistniać zgodnie z zasadą edukacji permanentnej, niezbędne jest przewartościowanie obecnie obowiązujących programów kształcenia, które nierzadko grzeszą encyklopedyzmem i to o dość przypadkowych zasadach doboru. Ten encyklopedyzm nie sprzyja rozwinięciu aktywności twórczej studentów. Warto przemyśleć kilka propozycji zmian w tym zakresie. Słuszne wydaje się, by w toku studiów nie tylko podawać niewątpliwe i najważniejsze osiągnięcia w danej dziedzinie nauki, ale także ukazywać osiągnięcia aktualne, doniosłe i mające istotne znaczenie dla przyszłości problemów badawczych. Z praktyki dydaktycznej wiadomo, że nic tak nie interesuje studentów, nie rozwija ich dociekliwości badawczej, jak właśnie prezentacja aktualnych osiągnięć uzyskanych w przodujących w danej dyscyplinie krajach, uczelniach czy zespołach badawczych. Takie informacje, nawet jeżeli są przedstawione tradycyjnie, zaciekawiają studentów, rozbudzają chęć własnych poszukiwań badawczych.

Współczesna praktyka naukowa wykazała, że najistotniejsze i poznawczo najwocześniejsze są treści o walorach interdyscyplinarnych. Wymagają one lepszego przygotowania ze strony nauczycieli akademickich, ale są też ciekawsze i bardziej funkcjonalne dla młodych adeptów specjalności akademickiej. Student powinien rozumieć funkcjonowanie wiedzy, którą poznaje, powinien zdać sobie sprawę z jej twórczego charakteru, walorów teoriopoznawczych i metodologicznych, udziału i roli w ogólnej kulturze i nauce.

Treści przedmiotowe powinny być rozważane nie tylko w kategoriach przyswajania i zdobywania wiedzy, ale także jej praktycznego zastosowania i wykorzystania. Nauczyciel akademicki powinien nie tylko wyklądać treści prezentowanej przez siebie dyscypliny, lecz również ukazywać ich aktualną przydatność społeczną i gospodarczą – możliwości wykorzystania w praktyce, a zwłaszcza prawidłowości i tendencje tego wykorzystania. W toku wykładu samodzielni pracownicy naukowcy w celu odpowiedniego wprowadzenia studentów w tajniki badań powinni, zachowując odpowiednie proporcje, przedstawić własny wkład do nauki, do jej spopularyzowania lub wykorzystania praktycznego. Postępowanie takie ma nie tylko tę zaletę, że wskazuje na własną aktywność naukową, ale przede wszystkim akcentuje – jakże istotną we współczesnej nauce – zasadę funkcjonalizmu, a to umożliwi odejście od przestarzałego dziś encyklopedyzmu.

Szkoła wyższa, niezależnie od własnego programu, powinna – zgodnie z zasadą permanencji kształcenia – integrować wszelkie działania oświatowe i naukowe oraz pracę samokształceniową studentów. Także pozauczelniane formy przekazu wiedzy muszą znaleźć się w kręgu zainteresowań dydaktyczno-wychowawczych uczelni. Bez uwzględnienia tych innych oddziaływań i ich efektów uczelnia nie może wykonać zadań nałożonych na nią zgodnie z założeniami edukacji permanentnej. Jednym z warunków ich wykonania jest spełnienie niełatwej, ale jakże ważnej funkcji zintegrowania wszelkich intelektualnych i wychowawczych form i metod stosowanych w procesie kształcenia. Szkoła wyższa powinna integrować i weryfikować doświadczenia poznawcze i oświatowe.

W 1974 roku w Moskwie odbyło się pod auspicjami UNESCO międzynarodowe sympozjum poświęcone problemom szkolnictwa wyższego w systemie edukacji permanentnej. Rozważano tam trzy problemy: związek między strukturą szkolnictwa wyższego i kształceniem ustawicznym; treści i metody kształcenia w powiązaniu z przygotowaniem wykładowców; rolę badań podstawowych i stosowanych w rozwoju i modernizacji szkolnictwa wyższego.

Było to pierwsze sympozjum na temat szkolnictwa wyższego w systemie edukacji permanentnej. W toku obrad i w raporcie końcowym zostały przedstawione zarówno potrzeby i postulaty, jak i wątpliwości dotyczące tego, jaki kształt ma ostatecznie przybrać problematyka szkolnictwa

wyższego, zgodnie z postulatami oświaty permanentnej. Bezdyskusyjnie uznano, że zagadnienie to dotyczy nie tylko uniwersytetów, ale obejmuje wszelkiego typu szkoły wyższe, a nawet inne placówki, w których odbywa się kształcenie na poziomie wyższym. Uzgodniono także, że kształceniu ustawicznemu powinno być podporządkowane zarówno szkolnictwo dzienne, jak też różne formy studiów dla pracujących, w których szybciej i elastyczniej można urzeczywistniać zmiany wynikające z założeń i propozycji nowych rozwiązań.

Symposium uznało także potrzebę zmian struktury i treści kształcenia, pracy wyższej uczelni i studentów oraz sposobów nauczania zgodnie z programem. Za podstawowe w tym względzie rozwiązania uznano zmiany w przygotowaniu i doskonaleniu nauczycieli akademickich oraz możliwości wynikające z wykorzystywania w szkolnictwie wyższym technicznych środków nauczania i związanych z nimi nowych metod pracy. Ważną rolę przyznano współpracy uczelni i międzynarodowych organizacji grupujących szkoły wyższe oraz instytucje szkolnictwa wyższego, których wspólne wysiłki, próby działania na rzecz osiągania celów systemu edukacji ustawicznej mogą szybciej przyczynić się do rozpowszechnienia nowych propozycji w szkolnictwie wyższym.

Inne konferencje i sympozja także przywiązywały dużą wagę do działań na rzecz rozwoju uczelni wyższych zgodnie z potrzebami i propozycjami kształcenia ustawicznego. Istotną rolę w wykonaniu tych zadań odgrywają jednak same uczelnie. Takich prób notujemy z każdym rokiem coraz więcej.

Odwołajmy się do dwu szczególnie istotnych wskazań. W 1996 roku ukazał się znany i ceniony raport komisji pod kierunkiem Jacques'a Delors'a: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, który jest propozycją rozwoju edukacji w XXI wieku. Nie tylko poświęcono w nim cały rozdział edukacji ustawicznej, ale wskazując zmiany, jakie zajdą w szkolnictwie wyższym, uznano „uniwersytet jako ośrodek kultury i nauki otwarty dla wszystkich. Komisja nie tylko zamierza skonkretyzować swoją główną orientację: edukacji przez całe życie. Pragnie również, aby uznano misję uniwersytetu, wręcz jego odpowiedzialność, w uczestniczeniu w wielkich debatach

odnoszących się do koncepcji i przyszłości społeczeństwa”¹⁴. W końcowych zaleceniach przypisano uniwersytetowi cztery zasadnicze funkcje: „1. przygotowywanie do badań i kształcenia, 2. oferowanie kształcenia specjalistycznego oraz dostosowanie do potrzeb życia gospodarczego i społecznego, 3. otwarcie się na wszystkich, aby zaspokajać różnorodne potrzeby edukacji ustawicznej w najszerszym tego słowa znaczeniu, 4. współpracę międzynarodową”¹⁵.

Na założenia raportu J. Delorsa powołują się autorzy *Światowej deklaracji na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania*, przyjętej na konferencji ekspertów UNESCO w Paryżu 9 października 1998 roku. W deklaracji stwierdzono, że drugą ważną funkcją szkolnictwa wyższego jest: „stwarzanie możliwości dla wyższego wykształcenia i dla kształcenia ustawicznego, dającego uczącym się optymalny zakres wyboru i elastyczności, jeśli chodzi o punkty wejścia i wyjścia w ramach systemu oraz szans jednostkowego rozwoju i mobilności społecznej w celu edukacji dla obywatelstwa i aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie (...) oraz dla konsolidacji praw człowieka, zrównoważonego rozwoju, demokracji i pokoju w kontekście sprawiedliwości”¹⁶. W artykule 7 ustalono, że „Placówki szkolnictwa wyższego, jako ustawiczne źródło zawodowego szkolenia, aktualizowania i »recycling«, powinny systematycznie uwzględniać tendencje występujące w świecie pracy i w sektorach naukowych, technologicznych i ekonomicznych... Placówki szkolnictwa wyższego powinny dawać studentom szansę pełnego rozwoju ich zdolności z poczuciem odpowiedzialności społecznej, kształcić ich do tego, aby stali się w pełni uczestnikami demokratycznego społeczeństwa i promotorami zmian, które będą szerzyć równość i sprawiedliwość”¹⁷. Formułując działania priorytetowe na poziomie państwowym, Światowa Konferencja Szkolnictwa Wyższego zaleca rządów państw członkowskich: „rozwick placówki szkolnictwa wyższego tak, aby obejmowały podejście umożliwiające kształcenie ustawiczne, dawały uczącym się optymalny zakres

¹⁴ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, s. 140–141.

¹⁵ *Ibidem*, s. 146.

¹⁶ *Światowa deklaracja na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania*, „Edukacja Otwarta” 2001, nr 1/2.

¹⁷ *Ibidem*, s. 47.

wyboru oraz elastyczność punktów wejścia i wyjścia w ramach systemu (...), co zakłada rozwój otwartego i ciągłego dostępu do wykształcenia wyższego”¹⁸. Proponując taki plan rozwoju edukacji ustawicznej w uczelniach wyższych, autorzy deklaracji wskazują na konieczność dwu podstawowych uwarunkowań dotyczących nauczycieli akademickich i studentów: „ponieważ kształcenie ustawiczne wymaga aktualizowania i udoskonalania przez kadre akademicką jej umiejętności nauczania i metod uczenia w stopniu wyższym niż w obecnych systemach opartych głównie na krótkich okresach studiów wyższych, trzeba ustanowić odpowiednie struktury lub mechanizmy i programy rozwoju kwalifikacji kadry akademickiej”¹⁹. Natomiast studentom podejmującym studia należy „zapewnić (...) doradztwo, kursy wyrównawcze, szkolenie na temat tego, jak studiować, oraz inne formy wsparcia dla studentów, w tym kroki mające na celu poprawę warunków życiowych studentów”²⁰.

Przytoczone fragmenty z Raportu i Deklaracji ukazują nie tylko trwale miejsce zasad edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym, ale także rysują kierunek jej rozwoju w upowszechnianiu kształcenia akademickiego.

Lifelong learning and andragogy in the process of modernizing higher education

Issues discussed in this article are related to the process of self-education. The author presents the concepts of andragogy and lifelong learning in the functioning of the education sciences. He also refers to a research project carried out in “Andragoski Center Republike Slovenije” (“Andragogy Centre of the Republic of Slovenia in Ljubljana”). Conclusions from the study show the differences and distinctiveness between pedagogy and andragogy which provoke reflection on the place of adult education in the society and the world. By referring to Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education by UNESCO, the author

¹⁸ Ibidem, s. 55.

¹⁹ Ibidem, s. 59.

²⁰ Ibidem.

combines educational dilemmas with law and human need for education in adult life. He presents his findings in terms of the functioning of higher education and focuses on the tasks of an academic teacher and student attitudes towards their own education.

Translated by Józef Pótturzycki

DONIESIENIA Z BADAŃ

Dorota Jankowska

APS Warszawa

Spoleczna rola profesora współczesnej uczelni – kontynuacja czy transformacja tradycji

Niniejszy artykuł jest efektem przemyśleń na temat roli społecznej profesorów jako pracowników uczelni. Opisując, z przyczyn oczywistych tylko szkicowo, rolę społeczną uczonego – profesora uniwersytetu (będącą zarazem jego rolą zawodową) oraz możliwe style jej realizacji, postawiono pytanie o to, jak ujmują tę rolę współcześni studenci. Zwrócenie uwagi na **problem rozumienia roli uczonych-profesorów uczelni przez środowisko studentów** stanowi główny cel artykułu, który zadecydował o przywołaniu refleksji i wniosków płynących z badań własnych autorki, dociekających znaczeń nadawanych przez studentów studiom i procesowi kształcenia akademickiego, a więc badań dotyczących pośrednio problemu wyrażonego w temacie¹. Uznano wszak, że zgromadzone w trakcie badań dane rzucają światło na kwestię zmian w pojmowaniu roli uczonych-profesorów przez współczesnych studentów, dostarczają także empirycznego materiału do dyskusji. Służą przyjętemu przez autorkę **celowi artykulacji i akcentowania problemu odbioru społecznej roli uczonego-profesora, który – w prezentowanym tu przekonaniu – odzwierciedla (a może nawet eksponuje?) istotę zmian społeczno-kulturowych współczesnych uczelni.**

¹ Zasadniczym celem badań własnych autorki był opis procesu nadawania przez współczesnych studentów indywidualnych znaczeń obecnym w przestrzeni akademickiego życia ideom i zjawiskom łączącym się z procesem studiowania oraz osobom – studentom i – co istotne w kontekście problematyki artykułu – pracownikom naukowo-dydaktycznym, w tym profesorom. Przyjęto, że rozumienie, czym jest studiowanie i kształcenie akademickie, a także jaką rolę powinni pełnić w nim, a jaką pełnią realnie profesorowie, studenci zdobywają w trakcie działania w rzeczywistości akademickiej i uświadamiania sobie istniejących z nią związków, a więc doświadczania i nadawania znaczeń skutkom swych działań. W artykule przywołano tylko fragment zrealizowanego projektu badawczego, problemowo związanego z jego tematem.

Spoleczna rola uczonego-profesora uniwersytetu

Żyjemy w świecie rosnącego znaczenia i „ekspansji” nauki, a tym samym w świecie, w którym szczególną i główną rolę powinni odgrywać twórcy nauki, decydujący o jej kierunku i rozwoju, czyli **uczni**. Tradycyjnie osoba uczonego łączona była z kimś, kto posiadał i opanował gruntownie pewien system wiedzy, a poprzez samodzielne przyczynki naukowe sam uczestniczył w jego pomnażaniu. Czyniono go zarazem osobą odpowiedzialną za przekazywanie wiedzy innym.

Większość samodzielnych pracowników nauki zarówno w przeszłości, jak i obecnie, zajmowała/zajmuje stanowiska profesorów uczelni wyższych, wymagające łączenia obowiązku twórczej pracy naukowej z rzetelnie i z pasją realizowanymi obowiązkami dydaktycznymi. Tradycyjnie oduczonych-profesorów oczekiwano cech przypisywanych ludziom wykształconym, łączących się nie tylko z erudycją, lecz przede wszystkim z osiągnięciem wyższości duchowej i etycznej doskonałości. Etos uczonych-profesorów, ich szczególna pozycja wyrastająca ze wspomnianych kompetencji poznawczych, walorów moralnych i autorytetu osobistego, przez wieki wyznaczał standardy działalności uczelni wyższych, w których naukę wytwarzano, kumulowano i przekazywano.

Florian Znaniecki, pisząc o społecznej roli uczonego², wskazywał, że pojawiła się ona w warunkach zaistnienia zapotrzebowania na specyficzną działalność poznawczą ludzi, „którzy by stale i specjalnie wiedzę uprawiali”³. Ujawnienie się tej potrzeby społecznej łączy się więc z narodzinami świadomości, że poszukiwanie wiedzy jedynie w bezpośrednim związku z działaniem praktycznym jest niewystarczające dla rozwiązywania bieżących i przyszłych problemów⁴. Początkowo bowiem ludzie dys-

² Rolę społeczną pojmuje się tu, za Florianem Zanieckim, jako system normatywnych stosunków zachodzących między jednostką a otaczającym ją kręgiem społecznym, warunkującym jaźń społeczną jednostki, czyli obraz tego, kim ma ona być dla uczestników kręgu i dla samej siebie. Rolę społeczną wyznacza krąg społeczny, który dookreśla stan socjalny jednostki, czyli zestaw praw przyznanych realizatorowi roli oraz funkcję społeczną jednostki, czyli zespół obowiązków, jakich pełnienia oczekuje się od niej. W artykule zasadniczo skupiono się na kwestiach zmian.

³ F. Znaniecki, *Spoleczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy*, [w:] F. Znaniecki, *Spoleczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 538.

⁴ Nie negując faktu, że społeczeństwo obdarzało i obdarza uczonego specjalnym statusem i uznaje, że spełnia on misję szczególną, Znaniecki zarazem zauważa, że „od tysięcy

ponujący wiedzą (ZnaniECKI określa ich terminem mędrCY) odpowiadali za dostarczanie wiedzy pozwalającej na rozwiązywanie różnych problemów praktycznych.

Jednak z czasem rolę społeczną człowieka dysponującego i przekazującego wiedzę zaczęły kształtować kręgi nie tyle praktyków zainteresowanych rozwiązaniem konkretnych problemów, ile raczej środowiska ludzi zajmujących się wyłącznie kwestiami wiedzy i nauki jako takiej. To zadecydowało o kształcie roli uczonego. Uczonym zostawała, zdaniem ZnaniECKiego, osoba, której działalność poznawcza oceniona była przez krąg innych uczonych jako obiektywnie wartościowa. W efekcie tego uznania krąg nadawał jednostce stanowisko społeczne skutkujące nabyciem pewnych uprawnień oraz zaczynał traktować jej działalność naukową w kategoriach społecznych powinności (społecznej funkcji).

Najwcześniej tak rozumianą rolę w kulturze zachodniej pełnili **scholarze**, których „rola społeczna jest wyznaczana przez krąg uczonych, należących do szkoły lub szkół”⁵. Scholarze pojawili się najpierw wśród grup kapłańskich (scholarze sakralni), a następnie – w drodze stopniowego zeświecczenia wiedzy i życia pojawiły się szkoły i scholarze świeccy. Wydobywali na jaw prawdy dotychczas nieznanne, dokonywali ich systematyzacji, opracowywali także dające szanse awansu na drabinie kariery scholarskiej przyczynki, doskonalące system danej dyscypliny wiedzy. Pewna grupa scholarzy podejmowała się funkcji popularyzacji wiedzy w szerszym społeczeństwie – wśród dorosłych uczestników życia społecznego i młodzieży. Ta czasochłonna funkcja – niezwykle ważna społecznie – okazywała się naukowo bezproduktywna, stąd od aktywnych scholarzy raczej nie wymagano jej pełnienia. W efekcie realizując rolę scholarza, szczególnie dla krystalizacji roli profesora uczelni, funkcjonowali jako: „odkrywcY prawdy, systematycY, przyczynkowcy, bojownicy prawdy, popularyzatorzy, eklektycy-erudyci”⁶.

lat uczeni skarżą się na to, że uprawiana przez nich wiedza cieszy się niewielkim uznaniem masy ludzkiej, obserwatorzy zaś życia społecznego potwierdzają, że narzekania te bynajmniej nie są bezpodstawne”. F. ZnaniECKI, *Społeczna rola uczonego*, [w:] F. ZnaniECKI, *Społeczne role uczonych...*, s. 305.

⁵ Ibidem, s. 555.

⁶ Ibidem, s. 564.

Nową grupę uczonych stanowią, zdaniem Znanickiego, **badacze**. Ich działalność poznawczą charakteryzowało to, że podejmowana była samorzutnie, bez związku z wymaganiami środowiska, dość często nawet buntowali się przeciwko tym wymaganiom. Uczeni-badacze sprzeciwiali się ideałom i wzorom scholarstwa przede wszystkim w tych aspektach, które prowadziły do dogmatyzmu i postawy bezwzględного uznawania jakiejś teorii za jedyną prawdziwą wiedzę. Nie mniej trzeba mieć świadomość łączności zachodzącej pomiędzy scholarzami a uczonymi-badaczami: nie byłoby badaczy, gdyby scholarze nie wykonali ogromnej pracy budzenia szczególnego szacunku wobec wiedzy i wiary w możliwości poznania prawdy siłami ludzkiego rozumu. To w grupie scholarzy znajdowali się i tacy, „którzy zamiast przejmować i przekazywać tradycyjne doktryny swych szkół, rozwijali je, reorganizowali i rozszerzali lub zakładali nowe szkoły”⁷. Wzór współczesnego uczonego-profesora uniwersytetu, kształtowany tradycjami scholarskimi, dookreśla więc wzór badacza.

Trzeba też dodać, że rola profesora uniwersytetu od zarania łączyła się z osiągnięciem stanowiska wynagradzanego finansowo, a tym samym miała charakter także roli zawodowej. Uznanie przez zorganizowane grupy społeczne⁸ zajęcia naukowego – systematyzowania, przechowywania i przekazywania teorii naukowych, jak też prowadzenia badań i na ich podstawie tworzenia nowych teorii – jako ważnego nie tylko dla kręgu uczonych, ale całego społeczeństwa skutkowało nadawaniem uprawnień ekonomicznych. W tym znaczeniu w większości krajów europejskich role zawodowe uczonych-profesorów zostały dookreślone i finansowane przez państwo lub inne znaczące grupy społeczne spoza środowisk ludzi nauki. Łączyło się to z procesem poszerzania funkcji uczonego o działania dla dobra interesów społecznych.

Janusz Goćkowski, analizując style realizacji roli profesora uniwersytetu, wyróżnia dwa modele: „klerka” i „eksperta”. Klerk ogranicza swe

⁷ Ibidem, s. 444.

⁸ Przede wszystkim przez grupy państwowe i narodowe, także korporacje ekonomiczne czy zawodowe, choć oczywiście możliwe było/jest – mówiąc językiem Znanickiego – uznanie ważności funkcji społecznej uczonego i nadanie mu stanu socjalnego przez pojedynczych „mecenatów” czy środowiska niezorganizowane. Niemniej: „Wiadomo, że w Polsce, jak w większości państw europejskich, role zawodowe przeważającej większości uczonych są ustalone przez państwo, przy silnym wpływie i poparciu narodu” F. Znanicki, *Uczeni polscy a życie polskie*, [w:] F. Znanicki, *Spoleczne role uczonych...*, s. 212.

zainteresowania do szukania prawdy naukowej i doskonalenia narzędzi w jej zdobywaniu. Nie jest zainteresowany uczestnictwem w życiu kulturalnym poza pracą naukową, nie angażuje się też w rozwiązywanie problemów technologicznych czy gry ideologiczne. Ekspert – przeciwnie – „pojmuje i traktuje tworzenie wartości poznawczych typu naukowego jako prolog do tworzenia wartości poznawczych typu technologicznego, co wiedzie już ku praktyce typu inżynierskiego”⁹. Zdaniem autora, znakomita większość współczesnych uczonych-profesorów realizuje model pośredni. Warto też zauważyć, że w obecnych warunkach istnieje ogólna potrzeba klerków, którzy potrafią być ekspertami. Tymczasem wiele osób twierdzi, że profesura „wybiera najczęściej swój **zawód** (podkreślenie – D.J.) ponieważ woli analizowanie od działania i dyskusję od podejmowania decyzji”¹⁰.

Uczni-profesorowie odgrywają szczególną rolę w swojej organizacji w systemach szkolnictwa wyższego zbliżonych do niemieckiego modelu humboldtowskiego. Clark Burton określa go znamiennej modelem „oligarchii akademickiej”¹¹, w którym – zgodnie z nazwą – zarówno władza ustawodawcza, jak i wykonawcza spoczywa w rękach grupy profesorskiej. Chociaż państwo finansuje i kontroluje działanie uczelni, to profesura odpowiada za poziom jej funkcjonowania. Korporacja profesorska dysponuje dużą autonomią i ma prawne gwarancje bezwzględnej większości w organach władz akademickich.

Jakie dziś zadania stawiają przed profesorami władze państwowe i sami członkowie społeczności akademickiej? Czy w zakresie rozumienia roli profesora uniwersytetu dostrzegamy transformacje uniwersyteckich tradycji?

O tym, że polskie uczelnie państwowe nadal funkcjonują według zaprezentowanego modelu „oligarchii akademickiej”, przekonuje analiza podstawowych aktów prawnych, z *Ustawą o szkolnictwie wyższym czy Ustawą o stopniach i tytule naukowym* na czele. Zgodnie z nimi uprawnie-

⁹ J. Goćkowski, *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania*, [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1997, s. 41.

¹⁰ J. Daniel, *The Responsive University: Restructuring for High Performance*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2000, nr 3.

¹¹ Por. C. Burton, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley 1983.

nia akademickie uczelni (w tym możliwości nadawania stopni naukowych, prowadzenia kierunków studiów), a więc i jej pozycja, warunkowane są zasobami kadry profesorskiej (profesorów i doktorów habilitowanych)¹².

Rola uczonego – profesora uniwersytetu – jest związana z funkcjami, które – wydaje się – pełnione są w niezmienionej postaci od czasu kształtowania się modelu uniwersytetu humboldtowskiego. Przed profesorami uniwersytetu stoją dziś zadania będące kontynuacją zadań ich poprzedników, takie jak:

1. Poszukiwanie prawdy i kierowanie się normami przynależnymi jej zgłębianiu, to znaczy uniwersalizmem – postrzeganiem innych badaczy w kategoriach uczestników poszukiwań naukowych, wspólnotowości, uznaniem, iż wartości poznawcze należą do wszystkich, oraz bezinteresowności.
2. Rozwijanie nauki poprzez budowanie teorii traktowanych jako narzędzia do tworzenia teorii jeszcze doskonalszych.
3. Opracowywanie diagnoz i projektów oraz udzielanie konsultacji eksperckich w sytuacjach posiadania pełnego przekonania odnośnie do posiadanych kompetencji merytorycznych, umożliwiających poznanie kwestii z nowych perspektyw.
4. Prowadzenie działalności dydaktycznej, w której wiedza z wykładowanej dziedziny dopełniana jest treściami osobistych poszukiwań i dociekań.
5. Oddziaływanie wychowawcze na studentów zarówno w czasie przekazywania wiedzy, jak w kontaktach bezpośrednich i pośrednich (przez organizowanie prac badawczych).

¹² Obowiązująca ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 27 lipca 2005 roku dekreduje decydujący głos profesury akademickiej w życiu uczelni, ustalając jej bezwzględną większość w organach kolegialnych Senatu (art. 61, pkt 4) czy radach jednostek (art. 67, pkt 5), stanowiących o prawie wewnętrznym uczelni. W świetle ww. ustawy miano uczelni akademickich warunkowane jest posiadaniem przynajmniej przez jedną jednostkę organizacyjną uprawnień do nadawania tytułu doktora (art. 2.1, ust. 22). Z kolei *Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* z 14 marca 2003 precyzuje, że warunkiem takich uprawnień jest zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu minimum 8 samodzielnych pracowników nauki (art. 6.1). Rozporządzenie MNiSW z 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie wskazuje na wymagania dotyczące minimalnej liczby i kwalifikacji nauczycieli akademickich (§ 9.1, ust. 6). Prowadzenie studiów I stopnia wymaga zatrudnienia minimum 3 samodzielnych pracowników zaliczanych do minimum kadrowego, a II stopnia – 6.

6. Pozostawanie otwartym na sytuacje problemowe rzeczywistości i podejmowanie działań popularyzatorskich w środowisku społecznym.

Dzisiaj, tak jak przed wiekami, w hierarchii obowiązków zawodowych profesora szkoły wyższej tradycyjnie na pierwszym miejscu wymieniana jest twórcza praca naukowa, niemniej przecież w społecznie uznanej roli profesora funkcja ta jest podporządkowana (świadomie lub nieświadomie) funkcji nauczania. Taka sytuacja, wynikająca z zawodowego charakteru roli i stanowiąca efekt uregulowań prawnych, posiada długie tradycje. Komentując fakt eksponowania twórczej pracy naukowej i przedkładania jej wartości ponad działalność dydaktyczną, już prawie sto lat temu wspomniany Znaniecki pisał: „Objawia się to nie tylko w tym, że podczas gdy obowiązek twórczej pracy naukowej z istoty swej jest, i pozostać musi, dobrowolnie wykonywaną powinnością moralną, obowiązek nauczania został poddany przymusowym sankcjom prawnym”¹³. Dziś, pomimo zmian w szkolnictwie wyższym, sytuacja ta trwa nadal. Kazimierz Jaskot, zastanawiając się nad procesami edukacyjnymi zachodzącymi w uczelniach, zauważa brak związku pomiędzy wymaganiami działalności pedagogicznej uczelni a awansami zawodowymi. Wskazuje na powszechność sytuacji, „w której eksponuje się w roli nauczyciela akademickiego te elementy kwalifikacji, które odnoszą się do najbardziej stabilnej dziedziny aktywności szkoły wyższej – działalności naukowej”¹⁴. Eugenia Malewska zwraca uwagę na problem obecnie obowiązującej oceny nauczycieli akademickich: „Wiemy wszyscy, że uwzględnia ona jedynie osiągnięcia naukowe pracownika, ewentualnie sukcesy organizacyjne, uczestnictwo w zespołach krajowych czy też zagranicznych. I tak jest od lat. Natomiast jak realizuje on proces dydaktyczny nie jest wartościowane”¹⁵.

W obecnych warunkach współzupelniające się funkcje w modelu humboldtowskim – tworzenia wiedzy i jej przekazywania – przestają wzajemnie się wspomagać, a realizacja dawniej kompatybilnych zadań napotyka na rosnące przeszkody. Wypracowany przed wiekami model

¹³ F. Znaniecki, *Uczeni polscy...*, s. 223.

¹⁴ K. Jaskot, *Pedagogika szkoły wyższej wobec zmian w systemie szkolnictwa wyższego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 9.

¹⁵ E. Malewska, *Dylematy rozwojowe szkolnictwa wyższego a pedagogika szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 40.

działalności profesorów uniwersytetów, którzy prowadzenie badań łączyli z procesem przekazywania ich wyników następcom, nie sprawdza się¹⁶. Dwie tradycyjne powinności pracownika naukowego w uczelni wyższej – badacza i nauczyciela akademickiego, dekretowane także przywołanymi aktami prawnymi¹⁷, w praktyce pozostają względem siebie w negatywnym sprzężeniu zwrotnym. Wysiłek realizacji obowiązków nauczycielskich pochłania coraz więcej czasu i energii, wymaga rosnącego zaangażowania w proces dydaktyczny, niejednokrotnie odbijając się negatywnie na przebiegu kariery naukowej. Sukcesy w pracy ze studentami nie przynoszą prestiżu, bo ten nadal łączony jest wyłącznie z osiągnięciami naukowymi.

Analizując funkcje naukowca-profesora uczelni, warto zwrócić też uwagę na wymienioną jako ostatnią funkcję popularyzowania wiedzy w szerszym środowisku społecznym, która pomimo jej rosnącego znaczenia, jest nadal słabiej akcentowana i realizowana. Nadal, bo – jak zauważono wcześniej – już scholarzom wskazywano na nią jako powinność zalecaną, ale nie dla wszystkich obowiązkową. Rozumiano, że jej trudność i czasochłonność może rozpraszać i odsuwać od istoty ich działalności, jaką było zmierzanie ku prawdzie. Dziś pracownicy nauki zaczynają być do niej formalnie obligowani. W świetle Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku ustalającego kryteria oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, nie licząc naturalnie eksponowanych kryteriów w zakresie osiągnięć naukowo-badawczych, odnajdujemy też kryteria w zakresie dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego. Za wcześniej jest jednak na przewidywanie konsekwencji przyjętych rozwiązań.

Poza tym nie można nie zgodzić się ze zdaniem, że w sytuacji rozwoju nauki i nowoczesnych technologii oraz masowości kształcenia akademickiego potrzeba obecności w murach uniwersytetów profesorów, będących **uczonymi, którzy potrafią być nauczycielami i popularyzatorami wiedzy**, i to nie tylko dla studentów, doktorantów i pracowników nauko-

¹⁶ I w tym przypadku nie jest to zjawisko uświadamiane dopiero dziś. Jeszcze przed II wojną światową F. Bujak pisał: „Praca na uczelni nie sprzyja badaniom. Praca na katedrze wręcz tamuje pracę badawczą, a to co uczeni napiszą, powstaje w okresach wolnych od pracy pedagogicznej”, [w:] F. Bujak, *Nauka a społeczeństwo*, Warszawa 1930, s. 45–46.

¹⁷ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 27 lipca 2005 r., art. 111.

wo-dydaktycznych, ale także środowisk pozauczelnianych, zyskuje na wyrazistości.

W świetle badań Teresy Cyboran¹⁸ profesorowie polskich uczelni osiągnęli wysoki wskaźnik prowadzonej działalności naukowej, mierzonej liczbą publikacji artykułów i monografii, intensywnym uczestnictwem w ruchu konferencyjnym. Ponad 50% badanych profesorów (w badaniu uczestniczyło 74 profesorów) wydało w ciągu roku choć 1 monografię, a ponad 80% więcej niż 2 artykuły naukowe. Stanowią grupę piastującą najwyższe stanowiska w strukturze władzy uczelni, bardzo zaangażowaną w pełnienie funkcji administracyjnych: dyrektorów instytutów, członków rad wydziału/instytutu, kierowników jednostek uczelni i tak dalej. Te zadania, czasochłonne i często określane jako nużące, realizowało ponad 85% badanych. T. Cyboran wskazuje, że profesorowie zobligowani byli do realizacji od 120 do 160 godzin dydaktycznych rocznie i podobnie jak inne grupy nauczycieli akademickich często wskazywali na przeciążenie dydaktyką, przede wszystkim wykładami i seminariami. W tych warunkach nie dziwi, że rzadziej pełnili obowiązki wychowawcze wobec studentów (poza pełnieniem roli promotora) jako opiekunowie roku czy grup, koordynatorzy zajęć dydaktycznych, praktyk i tym podobni.

Uogólniając dotychczasowe refleksje, można zaryzykować tezę, że zadania, jakie stoją przed profesorami uniwersytetów, kształtujące się od czasów średniowiecza, a sformułowane zasadniczo w XIX wieku w postaci modelu uniwersytetu humboldtowskiego, pomimo obecnie obserwowanego jego kryzysu¹⁹, w dalszym ciągu wyznaczają ramy aktywności profesorów w murach uczelni. W nowych warunkach eksplozji nauki i lawinowego przyrostu wiedzy, wzrostu nacisków na „podwyższanie produkcji” punktowanych publikacji, w warunkach utrudnień związanych z masowością kształcenia i rozrostem administracji zadania te jednak trudno w pełni realizować.

¹⁸ T. Cyboran, *Nauczyciele akademicki a popularyzacja wiedzy*, Kraków 2008.

¹⁹ Na temat zmian uniwersytetu i krystalizacji jego nowych modeli ukazało się już bardzo wiele publikacji (w formie artykułów i prac zwartych) autorstwa m.in. M. Wójcickiej, M. Czerepaniak-Walczak, T. Bauman, J. Brzezińskiego, E. Kryńskiej, E. Malewskiego i in.

Uczni-profesorowie uczelni w doświadczeniach współczesnych studentów

W kontekście namysłu nad rolą naukowca-profesora uniwersytetu warto zadać pytanie o to, jak pojmują ją współcześni studenci. Na ile są świadomi obszaru zadań stojących przed ich profesorami? W jakim zakresie zdają sobie sprawę ze znaczenia tej grupy pracowników nauki dla funkcjonowania uczelni? W jakim stopniu i za co ich cenią? Choć na postawione pytania artykuł nie odpowiada, jednak samo ich sformułowanie wskazuje na istotny problem. Codzienne doświadczenia przekonują bowiem, że stosunek współczesnych studentów do profesorów ulega zdecydowanej transformacji i potwierdza „zużywanie” się modelu uniwersytetu humboldtowskiego, pomimo funkcjonowania jego zrębów w formułach obowiązującego prawa.

Tę zmianę ukazują również badania własne autorki, prowadzone w ramach projektu *Rozumienie procesu kształcenia pedagogicznego i roli, jaką odgrywa w nim dialog pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami* (BW 05/06-II APS)²⁰. W ramach projektu (obok innych metod i technik badawczych) przeprowadzono wywiady pogłębione ze studentami kierunku pedagogika Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, nakierowane na powyższy problem. W dalszej części artykułu zostaną przywołane spostrzeżenia i wnioski płynące z analiz wywiadów przeprowadzonych ze studentami V oraz I roku. Uczestnictwo w wywiadach było całkowicie dobrowolne, stąd zainteresowanie i osobista wola uczestnic-

²⁰ Badania prezentowane we fragmentach podczas konferencji naukowych, także na Seminariach Pedagogiki Szkoły Wyższej w latach 2008, 2009. Dla jasności metodologicznej w tym miejscu należy powtórzyć, że wspomniany w przypisie 1 cel badań naturalnie kierował badacza ku metodologii badań jakościowych. Stąd projekt badań przewidywał realizację takich metod, jak indywidualne wywiady pogłębione ze studentami, dyskusje zogniskowane na problemie uczestnictwa w studiowaniu w 3–4-osobowych grupach studentów, analizę projektów optymalizacyjnych zmian w procesie kształcenia opracowywanych przez studentów, a więc realizację metod *stricte* jakościowych, prowadzonych w ścisłej współpracy z badanymi. Zgodnie ze wskazaniem metodologii jakościowej, w trakcie badań badani studenci stawali się ich współuczestnikami. W artykule odniesiono się wyłącznie do materiału uzyskanego w trakcie indywidualnych wywiadów pogłębionych ze studentami pedagogiki APS. Wywiady nakierowane na problem rozumienia istoty, celu, treści i metod kształcenia akademickiego oraz charakteru udziału w nim podmiotów studiowania – nauczycieli akademickich, w tym profesorów i studentów, zawierały wiele wątków i odniesień dotyczących kwestii roli profesorów uczelni, toteż choć ta nie stanowiła ich meritum, uznano wartość ich przywołania.

stwa w badaniach studentów stanowiło główne – obok studiowania na określonym roku studiów – kryterium doboru²¹.

Wywiady ze studentami V roku pozwoliły zaobserwować zmianę stosunku do kadry profesorskiej dokonującą się w czasie studiów, a zestawienie tychże wywiadów z narracjami studentów I roku uzmysłowilo zachodzenie swoistej zmiany „pokoleniowej” – inności wyobrażeń, oczekiwań i ocen dotyczących profesorów uczelni pomiędzy badanymi rocznikami. Jeśli wziąć pod uwagę stosunkowo krótki dystans czasowy (studenci V roku rozpoczynali studia zaledwie kilka lat wcześniej niż ich kole-dzy), zjawisko to dziwi i przekonuje o potrzebie pogłębienia badań w tym zakresie.

Znaczenie kontaktu z kadra profesorską dla studentów rozpoczynających studia w roku akademickim 2002/2003

Studenci, którzy w chwili udzielania wywiadów studiowali na V roku, stanowili 15-osobową grupę (13 kobiet, 2 mężczyzn). W roku, w którym podejmowali studia, wskaźnik skolaryzacji wynosił wprawdzie aż 45,6%, nie mniej tak wysoki procent związany był przede wszystkim z korzystaniem przez absolwentów liceów z wielkiej oferty studiów w uczelniach niepaństwowych, jak też z ofertą studiów płatnych w systemie niestacjonarnym. Przyjęcie na studia stacjonarne, państwowe i bezpłatne jako takie – bez względu na kierunek – nadal traktowane było w opinii społecznej w kategoriach sukcesu. Konieczność specjalnego przygotowywania się do egzaminów wstępnych i niepewność przejścia etapu rekrutacji sprawiały, że wokół tego rodzaju studiów tworzyła się specyficzna aura wpływająca, obok innych walorów, na ich atrakcyjność z perspektywy młodzieży kończącej szkoły średnie.

Wśród 15 uczestników badań, studentów rozpoczynających studia w roku akademickim 2002/2003, większość (11 osób) przyznawała, że

²¹ Analizom poddano 15 wywiadów ze studentami V roku, którzy w 2006 roku kończyli studia, i 11 wywiadów ze studentami I roku (9 z nich rozpoczynało studia właśnie w tymże roku, 2 – rok później, czyli w 2007 r.). Wywiady ze studentami V roku realizowane były w 2 lub 3 etapach (trwały w sumie od 3 do 6 godzin), wywiady ze studentami I roku odbywały się podczas jednego posiedzenia i trwały od 1,5 do 2 godzin. Przytaczając fragmenty wywiadów, w nawiasach podano kody przypisane studentom według klucza: litera imienia, rok studiów (I, V), płeć (K, M).

podczas edukacji licealnej rozwijało się w nich zainteresowanie studiami i życiem studenckim jako takim. W klasie maturalnej podejmowali próby (o różnej intensywności) zbierania informacji na temat warunków i szans dostania się na określone kierunki, uczelnie. Choć badanych interesowały głównie wspomniane kwestie oceny samej możliwości studiów, posiadali też pewne (niezbyt precyzyjne) wyobrażenia i oczekiwania względem kadry akademickiej, a 3 badanych przyznawało, że wręcz byli ciekawi spotkania z nią. Znamienne – przypominając sobie wyobrażenia nauczycieli akademickich sprzed lat, konstatowali, że kojarzyli ich właśnie z profesorami uczelni:

Jakby sama chęć obcowania z ludźmi z też doktoratami, ale profesorami przede wszystkim była czymś takim kręcącym, bo magistrowie to magistrowie. Wiem, że wśród nich też są ludzie fajni, ale to nie o to chodzi, chodzi o taki prestiż tytułu. Chciałem poznać, jak wyglądają i jak zachowują się ci ludzie (MVM).

Myślałam o studiach dużo, choć nie przyznawałam się do tego. Wtedy chyba mniej się bałam matury niż tych wszystkich egzaminów na studia. Ale ja nie pamiętam, jak myślałam o studiach, no, że bardzo chcę studiować. Chciałam znaleźć się i należeć do czegoś, o czym miałam mizerne pojęcie i tak naprawdę mało wyobrażeń. Studiować, to było wkroczyć na pole mało dostępne, mało poznane, otoczone taką mgłą. Spodziewałam się, że tam będzie inaczej, inni ludzie. Też, że spotkam profesorów, którzy będą żyli nauką, takie osobowości (...). Wiedziałam, że na uczelni pracują nie tylko profesorowie, także inni naukowcy... tak właśnie – chyba myślałam inni młodzi naukowcy, ci którzy już są w tym świecie. Jak myślałam, kogo spotkam na studiach, to wiedziałam, że profesorów i (śmiech) młodych prawie profesorów. Jak ja mało wtedy wiedziałam o studiach, jakie ja miałam puste wyobrażenia, a wydawało mi się, że wiem dużo (DVK).

Czasem, jak cioteczny brat opowiadał o swoich studiach na fizyce i jakich ma zwiariowanych profesorów, to przed oczami stawała mi taka wielka sala, na ścianach wiszą tablice pozapisywane megadługimi wzorami i jeszcze – taki rozkułdaczony Einstein, który coś tam dopisuje, coś tłumaczy. Takie tam głupoty mi do głowy przychodziły (JVK).

Kiedy zdawałam egzaminy wstępne i czekałam na swoją kolej, to osoby wychodzące mówiły, o co były pytane. Pytania się powtarzały, więc ja już tam sobie w głowie układałam, co powiem, jak spytają mnie o moje motywacje, żeby tu studiować itd. I pamiętam, że te zdania, co przychodziły mi do głowy, wydawały mi się głupie. I myślałam: „takie, że interesuje mnie psychika człowieka, to ja mogę pani od polskiego opowiadać, a nie profesorom uczelni”. Wydało mi się, że powinnam powiedzieć coś takiego, żeby pokazać, że się nadaje, że powinnam mówić jakimś innym językiem, używać mądrych słów. I byłam zła, że nie przygotowałam sobie ze słownika kilku takich mądrości typu „immanentnie” albo inna „ekstrawersja” (DVK).

W trakcie studiów wyobrażenia dotyczące profesorów zderzały się z rzeczywistością. Analiza wywiadów ujawniła, że niektórzy studenci, opowiadając o swoich doświadczeniach i kontaktach z nauczycielami akademickimi, wyróżniali grupę profesorów i traktowali ich na tle innych grup nieco inaczej, choć wszyscy wypowiadający się na ten temat podkreślali, że ich ocena nauczycieli akademickich w trakcie studiów uniezależniła się od tytułów. Znamienna egzemplifikacja:

Wogóle wyłączyłem sobie tytuły naukowe, zupełnie sobie wyłączyłem, dlatego że spotykałem fajnych profesorów i nefajnych profesorów, fajnych doktorów i nefajnych doktorów. Tak samo było z magistrami, niektórzy magistrowie byli na o wiele wyższym poziomie niż niejeden doktor habilitowany. Tutaj to zostało w ogóle wykreślone, tego nie ma (MVM).

Wątek profesorów jako grupy pracowników naukowo-dydaktycznych pojawił się w kontekście podziału na kadre profesorską i osoby niebędące profesorami (niesamodzielne) tylko w jednym wywiadzie. Prowadzony był w kategoriach oczekiwań (bardzo wysokich) prezentowanych wobec profesorów, a także ocen (zróżnicowanych) na ich temat.

Profesor może być niesamowitym autorytetem i wiem, że zdarza się, że wystarczy samo nazwisko i właśnie profesura. I studenci drżą, ale z tym ogromnym szacunkiem. Ale może być też tak, że... takie bardzo nieprzyjemne, że jest profesorem, a nie potrafi w ogóle porozmawiać ze mną. Albo nie potrafi wyłożyć swojej wiedzy, bo czyta z kartki, albo

nie potrafi kompletnie przemówić do studenta, a jest nauczycielem akademickim, profesorem jeszcze, więc to zależy. (...) Od profesorów jednak wymagać się powinno czegoś więcej, bo tytuł zobowiązuje (KVK).

W pozostałych wywiadach oceny pojawiały się przy okazji wskazań na konkretne osoby z grona profesorów. Tych personalnych odniesień – wskazań ważnych dla studentów profesorów – było dość dużo, gdyż 8 studentów opowiadało o promotorach swoich prac magisterskich i wartości kontaktu z nimi. Poza tym w 3 wywiadach pojawiły się wątki na temat wrażenia, jakie wywarło spotkanie osoby z profesorskiego grona, specjalisty w określonej dziedzinie, w ocenie studentów – bardzo znanego i uznanego w środowisku, górującego nad innymi nauczycielami akademickimi lub też profesora światłego i otwartego zarazem, który zauważył, pokierował, pozwolił się zbliżyć.

W trakcie studiów stosunek do profesorów oczywiście ewoluował wraz z tym, jak zmieniali się studenci:

Znaczy tak, intelektualnym guru jest dla mnie profesor K., który wszystko wie najlepiej, ale to jest w innych kategoriach. Profesor jest w kategoriach znawcy, dobrego specjalisty, osoby, która dużo zrobiła, ma też tę ogromną wiedzę. (...) ja go pamiętam z drugiego roku, kiedy naprawdę jawił się jako osoba wszechwiedząca, taki superspecjalista, który ma ogromną wiedzę i ogromne doświadczenie. I to, co mówił, bo wtedy też mówił o swoich dzieciach, wnukach, rodzinie, o swoich zdobyczach naukowych i doświadczeniach naukowych, kogo zna, z kim pracował, całą swoją bibliografię opowiadał, i to było takie WOW, taki podziw, co to jest w ogóle za człowiek. Natomiast słuchając tego na 5. roku jeszcze raz, niekoniecznie mam takie odczucie. Jest nadal specjalistą i to się nie zmieniło, natomiast to jest też tak, że nie ma już tego WOW, jaki to mądry człowiek, to gdzieś już się zatarło (MVK).

Mogę powiedzieć o pani profesor B., u której piszę pracę magisterską, że jest dla mnie typem prawdziwego naukowca. Jest tak, że my miałyśmy mało zajęć z profesor, bo my miałyśmy na 1 roku taki wykład wprowadzający do specjalności, gdzie pani profesor też

się jawiła jako osoba dużo wiedząca, operująca takim pięknym pedagogicznym językiem. Teraz, pisząc pracę właśnie u pani profesor, też jest inaczej, bo ja wiem, że to jest osoba, która mną pokieruje, coś zasugeruje. Ważnie chyba jest tym przewodnikiem. Nawet prowadząc z nami wykłady z pedagogiki wczesnoszkolnej, to nie było to, tego przewodzenia, kierowania (MVK).

Pani profesor G. stanęła na mojej drodze, kiedy zdecydowałam, że oligo. To podczas wykładów wprowadzających bardzo pozytywne wrażenie na mnie kobieta wywarła, właśnie jako kobieta. Egzamin wstępny na oligo, był egzamin pisemny, którego nie zdałam, zdawałam poprawkę – egzamin ustny i pani profesor mi wtedy powiedziała „Pani Natalio, ja widzę w pani potencjał i ja go sobie z pani wydobęde przez te następne lata”, strasznie mnie ujęła. Pani profesor ma bardzo indywidualne podejście do studenta, bardzo życzliwa, z jakimkolwiek problemem, zawsze życzliwa, a jednocześnie wymagająca konkretnie (NVK).

Pojawiały się też głosy krytyczne na temat profesorów i opisy lekceważącego do nich stosunku, w sytuacji złej realizacji zadań dydaktycznych.

Mieliśmy też takie przykre przykłady, kiedy nasz stosunek do profesora był nie taki, jak trzeba, to były bardzo przykre konsekwencje tego... Profesor doniósł na nas, że go nie szanujemy. Faktycznie było kompletne rozproszenie na zajęciach, zero zainteresowania osobą profesora i żarty na temat dygresji absolutnie, absolutnie osobistych, jakie robił na zajęciach. I to tylko dlatego, to głównie dlatego. I tu absolutnie nie chodziło o człowieka, tylko o to, co nam przekazywał. O zajęcia i taką wyniosłość w stosunku do własnej osoby (KVK).

W innym wywiadzie, nie kwestionując wiedzy profesora, wskazywano na jego sztywność dydaktyczną (te same treści prezentowane na każdej specjalności, powtarzane na kolejnych latach w tych samych grupach).

Krytycznych opinii było oczywiście dużo więcej, lecz pojawiały się one w wypowiedziach na temat nauczycieli akademickich jako takich (bez personalnych wskazań i wyróżnień, czy chodzi tu o profesorów, doktorów czy magistrów). W większości wywiadów występował podział na „starych”

– metrykalnie (a więc profesorów, ale także starszych wykładowców, adiunktów) i na „młodych”. Nawiasem mówiąc, ocena „starych” nauczycieli akademickich wypadła gorzej. To wśród nich byli ci, którzy *czytają z poóółkłych kartek* (EVK), pozostają bardziej zamknięci na studentów:

Kiedy się przez 5 lat studiowania spotyka się z wielką życzliwością osób młodszych, a od starszych przeważnie już profesorów z taką niechęcią czy z takim traktowaniem na zasadzie: po co wy tu jesteście o Boże Święty, i innych takich, bo z różnymi postawami w stosunku do siebie się tutaj spotkałam, to już po prostu, kiedy się widzimy, to już rzeczywiście się człowiek przed tymi starszymi zamyka (GVK).

Ujawniająca się w trakcie studiów dominacja kryterium wieku w ocenach studentów względem nauczycieli akademickich, a marginalizacja kryterium tytułu naukowego uzmysławia, że młodzież studencka (w odróżnieniu od pozostałych członków środowiska uczelni) raczej nie postrzega kadry profesorskiej w kategoriach grupy o szczególnym znaczeniu. Rola profesorów w funkcjonowaniu uczelni ich nie interesuje.

Zarazem jednak:

- studenci z osobą profesora łączą swoje pierwsze wyobrażenia związane ze studiami,
- to profesorowie potrafią szczególnie zaimponować im wiedzą i uzmysławiają, jak rozległe są jej obszary,
- to profesorowie ostatecznie stają się promotorami studentów, przewodzącymi ich pracom, a więc szczególnie dla nich osobami.

Znaczenie kontaktu z kadra profesorską dla studentów rozpoczynających studia w roku akademickim 2006–2007/2008

Studenci, którzy rozpoczęli studia w tym okresie, udzielali wywiadów na temat swojego rozumienia procesu studiowania, dysponując w większości minimalnymi doświadczeniami. Grupę liczącą 11 osób stanowiło

10 kobiet (dwie z nich miało już roczne doświadczenia w roli studentek²²) i 1 mężczyzna.

We wskazanym roku wskaźnik skolaryzacji osiągał prawie 50%, a zjawisko „walki o studenta” pojawiało się na wielu kierunkach uczelni państwowych. Wyniki egzaminu maturalnego przesądzały o przyjęciu na studia, a uczelnie rezygnowały z dodatkowych procedur rekrutacyjnych. Studiowanie przestało być postrzegane w kategoriach sukcesu, a raczej jako oczywista kontynuacja nauki. Te zmiany znalazły swoje odzwierciedlenie w studenckich opisach wyobrażeń i oczekiwań dotyczących studiowania i profesorów.

Przed wszystkim rozmówcy częściej przyznawali, że jako uczniowie liceum wiedzieli, że będą studiować, choć decyzję o tym, gdzie i co, ostatecznie uzależniali od wyników swoich matur. Skupiali się przede wszystkim na egzaminie maturalnym, myślenie o studiach odkładając na później. Choć pytano ich o stosunkowo niedawne doświadczenia (sprzed kilku miesięcy), to niewiele mieli do powiedzenia o swoich wyobrażeniach na temat studiów.

Dla trójki rozmówców podjęcie studiów łączyło się z opuszczeniem domu rodzinnego i przeniesieniem do innego miasta, i to właśnie było przez nich najbardziej przeżywane:

Czasem pojawiała się taka myśl, że jak skończę liceum i pójdę na studia, to wyrwę się stąd i odetchnę innym życiem. Dla mnie studia kojarzyły się z akademikiem w wielkim mieście (SIK).

Mój chłopak studiował i tak bardzo chciałam też dostać się na studia do Warszawy, żeby być bliżej niego. I to było dla mnie ważne, ale nie myślałam dokładnie, jakie to mają być studia. Chciałam dobrze zdać maturę, a potem coś wybrać, coś z biologią (NIK).

Jeśli chodzi o wyobrażenia nauczycieli akademickich, to 4 osoby takich w ogóle nie miały. Pozostali zakładali, podobnie jak ich starsi koledzy, że będą to osoby wykształcone. W tej grupie jedna osoba przyznała, że *pociągał ją świat akademicki*, gdyż w kręgu jej znajomych wiele osób studiuje, dwie osoby przyznawały, że *spodziewały się spotkać mądrych*

²² Jedna studentka studiowała wcześniej na innej uczelni w systemie niestacjonarnym, druga przez rok studiowała na innej uczelni i innym kierunku.

i wykształconych naukowców – kadra akademicka kojarzyła się z *poważną, zarazem kulturalną profesurą*; jedna osoba mówiła o oczekiwaniach spotkania *kreatywnych, podrzucających ciekawe rzeczy i otwartych na studenta* nauczycieli – liderów. Nauczyciele akademicy i studenci nie wyzwalali specjalnych obaw: *Jakoś nie bałam się tego, że będą wymagający czy rygorystyczni, jakoś tak czułam, że nie będą jacyś tacy straszni* (SIK).

Pierwsze doświadczenia na studiach uświadomiły większości oddalenie nauczycieli akademickich, o których *rozmawia się więcej niż o nauczycielach w szkole, ale których się w ogóle nie zna* (OIK). Żaden z rozmówców nie kwestionował kompetencji merytorycznych kadry, ale pojawiły się głosy rozczarowania (przyjmujące czasem charakter ostrej krytyki) tematyką wykładów czy też brakiem talentu dydaktycznego (3 osoby):

Najnudniejsi są teoretycy i starzy profesorowie, którzy coś tam marudzą. Niektórzy to wręcz usypiają na zajęciach. Na filozofii moja koleżanka śpi co tydzień (SIK).

Wymagają teorii i to blokuje studentów. Profesorzy są tacy zeskorporiali w tych swoich teoriach (ZIK).

Pojawiają się też oceny pozytywne:

Ja bardzo lubię profesora od (nazwa przedmiotu). Przesłał nam na maila treść swoich wykładów, więc teraz mało osób przychodzi, ale ja tak. Bo ma taki sympatyczny wygląd, lubię patrzeć, jak się tak śmiesznie krząta za tym pulpitem. Siedzimy z Kasią i tak sobie komentujemy, że jest tak, taki..., nie żebyśmy się tam śmiały, bo to taki profesor starej daty, o bardzo wysokiej kulturze osobistej. Jest taki sympatyczny. Po prostu kochany, uroczy starszy pan (DIK).

Już na poziomie pierwszego semestru doświadczeń pojawia się ocenianie według kryterium: „starzy – młodzi”. Pojawia się też wyraźnie swobodniejszy stosunek do profesorów uczelni. Analiza wywiadów prowadziła do wniosku, że ta grupa studentów jest bardziej nastawiona na „obraz” profesora niż jego „słowo”. Obserwuje wykładającego, ocenia atrakcyjnego (widowskiego?) prowadzenia wykładu, pozytywnie zauważa nowoczesność prezentacji treści i korzystanie przez profesora

z pomocy multimedialnych. Studenci przyznają, że w ich dotychczasowych doświadczeniach rola profesorów jest marginalna. Na tym etapie są przede wszystkim zajęci sobą i sprawami związanymi z adaptacją w grupie, poznawaniem nowego środowiska, wchodzeniem w życie studenckie. Choć brzmi to kuriozalnie, to właściwie nie bardzo jeszcze wiedzą, jakie znaczenie mają wykłady, a przecież – dodajmy – na I roku studiów właśnie wykłady stanowią jedyną szansę kontaktu z profesorem. Toteż przed pierwszą sesją profesoriada na uczelni nie są dla studentów tak naprawdę istotni. W mniemaniu młodzieży, są w stanie zastąpić ich (nie licząc książek) łatwo dostępne materiały wykładowe wysyłane mailowo. Studenci wierzą słowom starszych kolegów, że *normalne jest cały rok nie zamienić z profesorem jednego zdania i zdać egzamin* (KIM).

Wywiady ze studentami I roku uświadomiły też, że w ocenach profesorów stosowane są kryteria (kolejność wagi):

- a) sławy, uznania – cenie postaci sławnej, szczególnie znanej w środowisku nauki;
- b) praktyczności, związku z życiem – cenie osoby badającej rzeczy istotne dla praktyki, wpływającej na rzeczywistość, stosowane w życiu społecznym;
- c) wiedzy, mądrości – cenie osoby imponującej posiadaną wiedzą.

Taki układ decyduje o obniżaniu się pozycji profesorów eksplorujących takie obszary teorii i humanistyki, jak: filozofia, teorie łączące się z kształceniem kierunkowym (w języku studentów „profesorów teoretyków”).

Podsumowanie

W celu ukazania roli profesorów uczelni wyższych, przedstawiono wypowiedzi współczesnych studentów dotyczące rozumienia przez nich tejże roli. Na podstawie dokonanej analizy można dojść do wniosków, że:

1. Studenci postrzegają i oceniają profesorów w kontekście ich zadań dydaktycznych, nie interesując się (nie dostrzegając) ich roli w funkcjonowaniu uczelni i życiu społecznym.
2. W trakcie studiów w świadomości studentów następuje marginalizacja znaczenia tytułów naukowych.

3. Podział nauczycieli akademickich na samodzielnych pracowników nauki (profesorów) i niesamodzielnych (pozostałych nauczycieli akademickich) w środowisku studenckim nie funkcjonuje; zastępuje go podział na „starych” i „młodych”.
4. W efekcie oddalenia się profesorów od studentów (główne/jedynie spotkanie profesora w tłumie wykładowej auli) zaznacza się proces skupiania na obrazie – oglądania postaci, przy redukcji umiejętności słuchania wykładanego słowa.

Z przedstawionych rozważań można sformułować następujący wniosek: w obszarze akademickiego życia funkcjonują różne, nie zawsze nakładające się porządki. Dla uczelni i środowisk pracowników naukowych kadry profesorskie są oceniane według innych kryteriów i posiadają inne znaczenie niż w środowiskach studentów. Środowiska pracowników uczelni kontynuują tradycyjny sposób postrzegania funkcji profesora-uczonego, zaś środowiska studentów wyraźnie go transformują.

The role of a professor in contemporary University – Tradition's continuation or transformation

The article shows the problem of changes in the social role of a University professor. It presents the evolution of a professor's role over a span of centuries. Against this background it shows what tasks professors are facing today: scientific research, teaching, popularizing knowledge in the community. The author of this article is posing a question about perceiving professor's role by today's students.

The author presents the results of her research that she conducted among students of the Academy of Special Education in Warsaw. The results indicate lack of direct personal contacts between students and professors. Many of the students ceased expecting such contact to ever happen. This fact is highly alarming to the author.

Translated by Dorota Jankowska

Dariusz Zając

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator

Nauczyciel akademicki, w przeciwieństwie do reprezentantów kategorii społeczno-zawodowych niższych szczebli kształcenia, znacznie rzadziej stanowi przedmiot naukowych rozważań. Warto jednak zauważyć, że to właśnie nauczyciel jest istotnym, żeby nie powiedzieć szczególnie ogniwem nauczania i wychowania człowieka, pretendującego do wyższego wykształcenia. Poza tym nauczyciele akademicy, jak zauważa Kazimierz Wenta, należą do inteligencji twórczej, czyli uczestniczą w procesach pozyskiwania wiedzy, a także jej przekazywania i tworzenia¹.

Nauczyciel akademicki jako intelektualista mieści się – zdaniem Zdzisława Ratajka – na „najwyższej półce” warstwy społecznej zwanej inteligencją. Jest to grupa zawodowa usytuowana w niezwykle ważnym i prestiżowym miejscu w tzw. społecznym podziale pracy. Jej podstawowym zadaniem jest zachowanie spójności między nauką a społeczeństwem, jego teraźniejszością a perspektywą rozwoju. Instytucjonalnie związany jest ze szkolnictwem wyższym, w którym realizuje zarówno zadania naukowe i badawcze, jak i edukacyjne².

Przed wieloma laty Kazimierz Twardowski w wykładzie wygłoszonym po nadaniu mu przez Senat Akademicki Uniwersytetu Poznańskiego godności doktora *honoris causa* tak wyraził się o nauczycielu akademickim:

¹ K. Wenta, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do ról zawodowych, w tym do kompetencji zawodowych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K.W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 321.

² Z. Ratajek, *Nauczyciel akademicki – poszukiwanie nowych perspektyw profesjonalizmu*, [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, E. Sałata, S. Ośko (red.), Radom 2007, s. 24–25.

Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacyj intelektualnych i stosowanej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi, sztandarem tym wskazywanej. Musi więc przede wszystkim usilnie pracować nad wyrzeczeniem się wszelkich uprzedzeń, które mogą mu zagrozić drogę, wiodącą ku wiedzy obiektywnej, a które mają swe źródło w tradycjach, w zwyczajach, we wpływach otoczenia, w osobistych zamięrowaniach i wstrętach. Tak jak nauczyciel musi zwalczać w sobie wszelkie skłonności, któreby mu kazały odnosić się w sposób nierówny do poszczególnych uczniów i okazywać jednym mniej a drugim więcej życzliwości, tak też ten, kto za cel życia obrał sobie zdobywanie i szerzenie prawdy naukowej, nigdy nie powinien pragnąć, by raczej takie a nie inne rozwiązanie zagadnienia naukowego okazało się trafne, by badania raczej do takiego aniżeli do innego doprowadziły rezultatu. Z równym zadowoleniem winien witać każde rozwiązanie i każdy wynik, który swem uzasadnieniem potrafi się legitymować jako naukowy (pisownia zgodna z oryginałem)³.

Słowa te zdają się zaświadczać, że praca zawodowa nauczyciela akademickiego, jego aktywność zawodowa nabierają wymiaru szczególnego, żeby nie powiedzieć osobliwego. Obszary tej aktywności nie dają się sprowadzić do jednego wymiaru. Wystarczy chociażby zajrzeć do Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – „Prawo o szkolnictwie wyższym”. Dokument ten wyraźnie precyzuje, iż:

Pracownicy naukowo-dydaktyczni są zobowiązani:

1. kształcić i wychowywać studentów,
2. prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną,
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

³ K. Twardowski, *O dostojności Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 22–23.

Natomiast

pracownicy dydaktyczni są zobowiązani:

1. kształcić i wychowywać studentów,
2. podnosić swoje kwalifikacje zawodowe,
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

Z kolei

pracownicy naukowi są zobowiązani:

1. prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną,
2. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni⁴.

Przywoływany nieco wcześniej Kazimierz Wenta wskazuje na obszary odgrywania ról zawodowych nauczycieli akademickich:

np. 1) w stosunku do studentów jako ludzi potencjalnie żądnych wiedzy, w postaci kształcenia, czyli przekazywania wiedzy przedmiotowej i jej egzekwowania w zróżnicowanej formie; 2) w stosunku do studentów jako osób podlegających procesom akademickiej socjalizacji, wychowania i samowychowania; 3) w stosunku do naukowo-dydaktycznej społeczności akademickiej, jako do koleżanek i kolegów oraz współpracowników w procesie planowania i organizowania zadań dydaktycznych oraz wspólnych badań naukowych; jak również, 4) w stosunku do organizacji i instytucji upowszechniania nauki i wdrażania wyników z badań do praktyki dydaktycznej oraz pozauczelnianej⁵.

Nauczyciela akademickiego najczęściej postrzega się jako: badacza, dydaktyka, wychowawcę oraz organizatora. Powyższe role zawodowe, w jakie wchodzi nauczyciel akademicki, nie zawsze są ze sobą spójne, a zdarza się, że pozostają z sobą w swego rodzaju konflikcie.

Warto nieco bliżej przyjrzeć się nauczycielowi akademickiemu funkcjonującemu w poszczególnych rolach zawodowych, aby na tej podstawie dokonać próby ukazania niektórych dylematów przedstawicieli tej kategorii społeczno-zawodowej. Interesującej analizy funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej pracownika naukowego, nauczającego, wychowaw-

⁴ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 25 lipca 2005 r., DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365.

⁵ K. Wenta, op.cit., s. 323.

cy, organizatora dokonali już nieco wcześniej między innymi Kazimierz Jaskot i Iwona Jazukiewicz⁶.

Kolejność analizowania poszczególnych ról, w jakie wchodzi nauczyciel akademicki w obszarze podejmowanej działalności zawodowej, została w niniejszym tekście podyktowana zapisami wspomnianej Ustawy – „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dnia 25 lipca 2005 roku.

Nauczyciel akademicki jako dydaktyk

Obowiązek realizowania zajęć dydaktycznych ze studentami spoczywa na nauczycielu akademickim jako pracowniku dydaktycznym i naukowo-dydaktycznym. Stąd też nauczanie studentów wpisane jest w obszar jego aktywności zawodowej. Kazimierz Denek dostrzega, że:

Działalność dydaktyczna uniwersytetu związana z dostarczaniem studentom wiedzy o człowieku i otaczającej go rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, technicznej, ekonomicznej i kulturowej ma wymiar poznawczy, metodologiczny, metodyczny i utylitarny. Ma ona przyzwyczaić studentów do traktowania tej formy aktywności jako stałego dodawania do posiadanej już wiedzy coraz to nowych jej elementów. Daje to im poczucie sukcesu w studiowaniu i pewność co do zdobywanych kompetencji oraz zmierzania ku mądrości⁷.

Jeśli przyjąć, że nauka nie jest zawodem, tylko twórczością, wówczas nauczyciel akademicki powinien być specjalistą nie tylko z danej dziedziny, ale specjalistą nauczania z danej dziedziny. Tylko wówczas może wykonywać dobrze zawód nauczyciela⁸.

⁶ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K.W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 307–320.

⁷ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011, s. 15.

⁸ F. Bereźnicki, *Ustawiczne doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Toruń 1994, s. 219.

Jak zauważa Mieczysław Łobocki:

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel akademicki nie może być i nie będzie dobrym pracownikiem dydaktycznym, jeżeli nie podejmie trudu **zdobywania wciąż to nowej wiedzy** (podkr. M.Ł.) przekazywanej studentom. W tym celu sięga po opracowania dotyczące nie tylko reprezentowanej przez niego dyscypliny naukowej, lecz także pozycje z nauk pokrewnych (...). Nie mniej ważnym czynnikiem wywiązywania się nauczyciela akademickiego ze swych zadań dydaktycznych jest – oprócz ciągłego zdobywania i pogłębiania swej wiedzy na temat nauczanego przedmiotu – doraźne przynajmniej **utrzymywania kontaktu z szeroko pojętą praktyką pedagogiczną** (...). Innym niezbędnym warunkiem poprawnie spełnianych przez nauczyciela akademickiego swych obowiązków dydaktycznych jest **posługiwanie się w miarę sprawdzonymi metodami kształcenia**. (...) W usprawnieniu zajęć ze studentami może dopomóc też gromadzenie od nich **tzw. informacji zwrotnych** na temat prowadzonych z nimi zajęć⁹.

Do zadań konstytuujących rolę dydaktyczną nauczycieli akademickich można zaliczyć:

1. „tworzenie studentom warunków do zdobywania wiedzy, opanowania skutecznych sposobów uzyskiwania informacji z różnych źródeł, korzystania z nich do wielostronnego rozwoju własnych możliwości;
2. stymulowanie i motywowanie aktywności poznawczej studentów, ukierunkowanie jej na treści wyznaczone programem przedmiotu;
3. inspirowanie i wspieranie inicjatyw poznawczych wykraczających poza formalny tok studiów;
4. zaznajamianie studentów z teoriami naukowymi i metodami badań;
5. uczenie posługiwania się nimi w rozwiązywaniu zadań poznawczych;

⁹ M. Łobocki, *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Kraków–Łowicz 1999, s. 35–36.

6. wprowadzenie studentów w zasady i reguły tworzenia wiedzy, porządkowania jej, interpretowania, przetwarzania i wykorzystania do tworzenia projektów działań poznawczych o charakterze teoretycznym i praktycznym;
7. kształtowanie pozytywnego stosunku studentów do możliwości rozumu, rozwijania własnych potrzeb i postaw intelektualnych, np. postawy otwartości, innowacyjności, dociekliwości, uczciwości poznawczej, krytycyzmu, tolerancji;
8. wskazywanie wartości, osobliwości i roli nauki w tworzeniu kultur¹⁰.

Jak wynika z powyższego, zadania, które składają się na rolę dydaktyczną nauczycieli akademickich, są niezwykle złożone i wielowymiarowe. Praca dydaktyczna ze studentami ma znacznie szerszy zakres niż działalność dydaktyczna w odniesieniu do uczniów niższych szczebli kształcenia.

Franciszek Bereźnicki, podejmując kwestię dydaktyki szkoły wyższej, podkreśla, że powinna ona być nastawiona na rozwój studenta, na wspomaganie i ukierunkowanie tego rozwoju, samodzielnego myślenia i działania studenta, kształtowania u niego postawy innowacyjnej i kreatywnej¹¹. Nauczyciel akademicki może to czynić, wykorzystując różnorodne formy zajęć akademickiego kształcenia studentów.

Podejmując działalność dydaktyczną, nauczyciele akademicy – jak zauważa Stanisław Palka – występują jako: 1) wykładowcy (prowadzący wykłady kursowe i monograficzne), w których przeważa przekaz informacji ze strony nauczycieli akademickich nad informacjami pochodzącymi od studentów, 2) osoby prowadzące ćwiczenia, konwersatoria, seminaria i proseminaria, czyli te formy zajęć, w ramach których szczególną aktywnością powinni wykazywać się studenci, 3) inspiratorzy i organizato-

¹⁰ J. Goćkowski, cyt. za: K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 310–311.

¹¹ F. Bereźnicki, op.cit., s. 220–221.

rzy nauki własnej studentów oraz 4) partnerzy studentów w badaniach naukowych¹².

Nauczyciel akademicki występujący w roli wykładowcy ma dążyć do prawdy, zaś dążenie do niej stanowi wyznacznik działalności naukowej i dydaktycznej uniwersytetu¹³. Ćwiczenia, konwersatoria, seminaria, pro-seminaria są tą formą zajęć akademickich, za sprawą której zmniejsza się dystans między nauczycielami akademickimi a studentami, a poprzez to zwiększają się możliwości bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami¹⁴. Ćwiczenia stanowią tę formę kształcenia, których sens – zdaniem Ryszarda Nazara i Stanisława Popławskiego – sprowadza się do: aktywizacji studentów, bieżącej kontroli zmuszającej do systematycznej pracy, a także konfrontowania swego przygotowania z przygotowaniem kolegów¹⁵. Z kolei seminaria, poprzedzone często proseminariami, są formą dydaktyki, skłaniającą studentów do krytycznego myślenia, krytycznej analizy literatury w ramach podejmowanego problemu badawczego, stanowiącego przedmiot zainteresowań badawczych¹⁶. To właśnie w toku przygotowywania prac magisterskich, ale także i licencjackich nauczyciel akademicki staje się partnerem studentów w badaniach naukowych. Jest nim także w trakcie obozów naukowych i w działalności kół naukowych czy też podczas włączania studentów do zespołów badawczych¹⁷. Ryszard Nazar i Stanisław Popławski podkreślają także rolę konsultacji jako partnerskiej formy dydaktyki, a także egzaminów¹⁸. Z kolei – jak zauważa Stanisław Palka – nauczyciel akademicki jako inspirator i organizator nauki własnej studentów wskazuje swoim słuchaczom na wielość i różnorodność źródeł wiedzy, pluralizm i obiektywizm poznania naukowego¹⁹. Rodzi się w tym

¹² S. Palka, *Etyka pracy dydaktycznej*, [w:] *Etyka zawodowa ludzi nauki*, J. Goćkowski, K. Pigoń (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 214–215.

¹³ Ibidem, s. 215.

¹⁴ Ibidem, s. 217.

¹⁵ R. Nazar, S. Popławski, *Etyka nauczyciela akademickiego*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), Zielona Góra 1995, s. 19.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ S. Palka, op.cit., s. 222.

¹⁸ R. Nazar, S. Popławski, op.cit., s. 19.

¹⁹ S. Palka, *Etyka pracy dydaktycznej...*, s. 220.

miejscu pytanie, kim powinien być współczesny nauczyciel akademicki w stosunku do studentów. Mirosław J. Szymański stwierdza, że:

potrzebni są i mistrzowie, i przewodnicy młodzieży akademickiej, i nauczyciele akademicy będący partnerami studentów. Możliwe jest również integrowanie cech wszystkich wymienionych typów nauczycieli akademickich w działaniach tej samej osoby²⁰.

Różnorodność form zajęć dydaktycznych prowadzonych przez uczelnie wyższe daje możliwość szczególnego charakteru procesu studiowania, w ramach którego nauczyciele akademicy wraz ze studentami tworzą środowisko o osobliwym wymiarze. Proces dydaktyczny przebiegający w szkole wyższej, z uwagi na jego złożoność, różni się od tego procesu w szkołach niższego szczebla kształcenia. To właśnie przesądza o jego odmiennym charakterze.

Kazimierz Denek, wyrażając troskę o jakość zajęć dydaktycznych w szkole wyższej, stwierdza:

Przede wszystkim trzeba przywrócić dydaktyce należne jej miejsce w pracy pracowni, laboratoriów, zakładów, katedr i instytutów uczelni wyższej i nadać jej właściwy sens. Nakłada to na prowadzących zajęcia dydaktyczne obowiązek starannego przygotowania się do nich pod względem merytorycznym, metodologicznym i metodycznym. Stanie się to możliwe, jeżeli każdy z nich będzie miał świadomość i odczuwał konieczność troski i dbałości, żeby jego zajęcia dydaktyczne były interesujące, reprezentowały możliwie najwyższy poziom odnośnie do ich celów, treści, metod, form i środków dydaktycznych²¹.

Tymczasem, jak wynika z badań empirycznych odnośnie do działalności dydaktycznej, nauczyciele akademicy za uciążliwe uważają zbyt dużą liczbę zajęć, zbyt duże grupy zajęciowe, a także niewystarczające wyposażenie i niesprzyjające warunki lokalowe²².

²⁰ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 134.

²¹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy...*, s. 52.

²² B. Cyboran, *Nauczyciele akademicy a popularyzacja wiedzy*, Kraków 2008, s. 81–82.

Nauczyciel akademicki jako wychowawca

Kwestie wychowania w szkole wyższej od dawna budziły liczne kontrowersje zarówno odnośnie do jego istoty, jak i potrzeby istnienia. Niejednokrotnie bowiem przyjmuje się, że studenci jako osoby dorosłe są już na tyle ukształtowani, iż nie potrzebują wychowania, a jeśli tak, to w ograniczonym zakresie. Tak więc pojawiają się twierdzenia o zbędności wychowania w szkole wyższej, uzasadniane prawną dorosłością studentów, osiągnięciem przez nich poczucia pełni rozwoju osobowego, silnym poczuciem autonomii. Tymczasem wywierane przez nauczycieli akademickich wpływy wychowawcze mają inny charakter, odmienny niż w niższych szczeblach kształcenia. To właśnie dorosłość studentów sprawia, iż podejmowane w stosunku do nich działania wychowawcze nie ma charakteru bezpośredniego, ale przyjmuje charakter pośredni. Nauczyciele akademicy tak organizują aktywność młodzieży akademickiej i warunki, w których ta aktywność przebiega, aby studenci nabywali doświadczeń istotnych ze względu na cele uczelni i umożliwiających im przekształcanie własnej osobowości²³. Przywoływany nieco wcześniej Kazimierz Twardowski w wykładzie *O dostojęństwie Uniwersytetu* w ten oto sposób wyraził się o uniwersyteckim wychowaniu:

Tem samem spełnia Uniwersytet niezmiernie doniosłe zadania wychowawcze względem gromadzących się w jego murach studentów. Nie należy zadania wychowawczego Uniwersytetu upatrywać w tem, by urabiał duszę młodzieży na pewną modłę społeczną lub polityczną, by rozwijał w niej kierunek i pewien sposób ustosunkowywania się do praktycznych celów życiowych. Te zadania wychowawcze spełniać winny – o ile w ogóle mają być spełniane – czynniki inne. Działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania; młodzież powinna zapragnąć jak najżywszego współdziałania w tem zdobywaniu, powinna nauczyć się unikania

²³ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 313.

wszystkiego, co może prawdę obiektywną zaciemniać a pracę około jej zdobywania utrudniać (pisownia zgodna z oryginałem)²⁴.

Kazimierz Denek zauważa, iż proces wychowania na uniwersytecie polega nie na urabianiu umysłów i przekonań studentów, ale na prezentowaniu alternatywnego obrazu rzeczywistości, a także wielości metod w jej zrozumieniu. Wspomniany autor dostrzega jednakże problem marginalizacji wychowania w uniwersytecie, wskazuje na ujawniający się w poglądach nauczycieli akademickich kryzys zdolności do wychowywania studentów²⁵.

Przyczyn spadku zainteresowania działalnością wychowawczą podejmowaną w wyższych uczelniach w ciągu ostatnich lat J.M. Małecki doszukuje się w ujmowaniu wychowania jako indoktrynacji politycznej i ideologicznej, a także w masowym charakterze studiów, znacznie utrudniającym indywidualne podejście do studentów. Szansę na realizowanie wychowania autor dostrzega w zajęciach konwersatoryjnych, seminaryjnych, a także konsultacjach i egzaminach ustnych²⁶. Tymczasem – jak zauważa H. Maciąg-Sternik:

Już działalność dydaktyczna budzi wątpliwości, czy warto się do niej przykładać ze względu na jej nikły wpływ w osiąganiu kolejnych stopni w karierze naukowej, a co dopiero niewymierna (pozornie) działalność wychowawcza²⁷.

Stanisław Palka, podejmując wątek wychowywania w odniesieniu do szkół wyższych, konstatuje, że jest nim:

układ działań, które służą zarówno kształtowaniu osobowości studentów, jak i wspomaganie rozwoju tej osobowości. Wychowywanie obejmuje sferę moralną, estetyczną i fizyczną młodzieży

²⁴ K. Twardowski, op.cit., s. 20–21.

²⁵ K. Denek, *Kształci i wychowuje*, „Forum Akademickie” 2009, nr 6, s. 35.

²⁶ Za: D. Topa, *W trosce o etos nauczyciela akademickiego w okresie przemian szkolnictwa wyższego*, [w:] *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), Kraków 2009, s. 16.

²⁷ H. Maciąg-Sternik, *Funkcja wychowawcza szkoły wyższej w opinii studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1990, nr 1, s. 63–64.

studiującej, jego realizacja związana jest z kształtowaniem postaw młodzieży, formowaniem jej systemu wartości²⁸.

Funkcja wychowawcza uczelni polega na podejmowaniu przez nią określonych działań, które mają na celu kształtowanie u studentów systemów wartości, określonych potrzeb, przygotowywanie ich do życia w społeczeństwie i do przyszłej pracy zawodowej²⁹.

Rozważając kwestię wychowania i samowychowania w szkole wyższej, Andrzej J. Sowiński stwierdza:

Wychowanie bowiem przenika i ogarnia całe środowisko uczelni, zarówno pracę dydaktyczną, studiowanie, jak i pracę badawczą i naukową. Szkoła wyższa stanowi dla studenta jedyne w swoim rodzaju, niepowtarzalne środowisko wychowawcze, w którym dokonuje się wszechstronne dojrzewanie jego osobowości. Pełna formacja osoby, jego indywidualny rozwój, m.in. w sferze naukowej, zawodowej, kulturalnej i moralnej, następuje dzięki wielorakim wpływom osobotwórczym środowiska uczelnianego, jego instytucji, mechanizmów i sił społecznych wewnątrz uczelnianych, które jedynie w tym środowisku mogą zaistnieć. Szczególny wpływ wychowawczy wywiera na studenta osoba nauczyciela akademickiego i jego zachowania, o ile ten uświadamia sobie znaczenie pełnionej przez siebie roli oraz chce i umie partycypować w wychowawczej działalności szkoły wyższej³⁰.

Warto w tym miejscu dodać, że przez wiele lat to właśnie uczelnię postrzegano jako znaczący układ wychowawczo-socjalizacyjny, który można rozpatrywać w trzech dopełniających się płaszczyznach:

- jako jedno z typowych środowisk wychowawczych,
- jako środowisko wtórnej socjalizacji młodzieży studenckiej,

²⁸ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 67.

²⁹ H. Maciąg-Sternik, op.cit., s. 63–68.

³⁰ A.J. Sowiński, *Samowychowanie w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 157.

- jako układ społeczno-kulturowy pośredniczący w przekazie globalnego dorobku kulturowego³¹.

Jak zauważa Ewa Kubiak-Szymborska, to w szczególności w warstwie wychowawczej powyższy układ wzbudzał najwięcej zastrzeżeń. Wspomniana autorka poszukuje argumentów uzasadniających, że szkoła wyższa jest środowiskiem wychowawczym. Jej zdaniem można je odnaleźć w co najmniej czterech obszarach: 1) w obszarze psychologicznych teorii rozwoju człowieka w ciągu życia; 2) w obszarze stworzonym przez koncepcję wychowania w szerokim treściowo-zakresowym znaczeniu; 3) obszarze indywidualnych potrzeb podmiotów edukacji; 4) charakterze szkoły wyższej jako instytucji i jako koinonii³².

Kazimierz Jaskot i Iwona Jazukiewicz wskazują, że nauczyciel akademicki realizując rolę wychowawcy:

- 1) pobudza studentów do rozwoju ich osobowości w sferze moralnej, społecznej, estetycznej, egzystencjalnej; 2) wskazuje ideały, wartości, zasady postępowania; 3) umożliwia studentom poznawanie siebie – własnych możliwości, systemów wartości, dążeń; 4) pobudza motywację studentów do przejawiania aktywności w zakresie doskonalenia własnej osoby; 5) wspomaga aktywność studiujących związaną z ich odrębnością i poczuciem własnej wartości – indywidualnym stylem życia, działania, porozumiewania się; 6) tworzy warunki do samowychowania poprzez odkrywanie przed studentami pola wyborów i ich następstw, przy założeniu, że decyzje, jakich wyborów się dokonuje, należą do studenta. Istota działania wychowawczego wyraża się zatem w celowym przekształcaniu i kształtowaniu u studentów – przy ich udziale – systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań, motywów i potrzeb, a więc tych elementów psychiki, od których zależy, co absolwenci będą cenić, do czego dążyć, dla jakich celów i w jaki sposób użytkować będą kwalifikacje nabyte w toku kształcenia w szkole wyższej. Takie rozumienie roli wychowawczej oznacza, że uczelnia, jak każda

³¹ J. Modrzewski, cyt. za: E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz 2003, s. 250–251.

³² E. Kubiak-Szymborska, *Nauczyciele akademicy – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*, Bydgoszcz 2005, s. 85.

instytucja edukacyjna, zakłada kierunek zmian osobowości studenta w postaci stanów rzeczy określonych jako wyniki wychowania³³.

Kazimierz Denek dostrzega z kolei, że:

Mistrzostwo nauczyciela akademickiego w wychowaniu realizuje się w obcowaniu ze studentami. Wymaga ono uważnej obserwacji oraz słuchania i dialogu z nimi. Jest to oczywiste, ponieważ wychowanie realizuje się w spotkaniu, w relacji uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym nauczyciel akademicki oferuje wartości poznawcze związane z wiedzą i kompetencjami oraz normami moralnego postępowania, a student je rozpoznaje, rozumie, przyjmuje, respektuje względnie oddala³⁴.

Powyższe spostrzeżenia aż nadto przekonują o randze i znaczeniu wychowania w szkole wyższej i roli, jaką w tym wychowaniu odgrywa nauczyciel akademicki. Tak więc nie sposób do końca zakwestionować działalności wychowawczej prowadzonej przez uczelnię wyższą. Problem leży raczej w postaci i charakterze tej działalności, a nie w istnieniu samej działalności wychowawczej, prowadzonej przez to środowisko. Tymczasem z badań przeprowadzonych przez Beatę Cyboran wynika, że wychowanie studentów rzadko wymieniane jest jako jedno z kluczowych zadań uczelni wyższej, a traktowane raczej jako indywidualny obowiązek. Sposobem wychowania staje się własny przykład, osobisty kontakt i kształtowanie cech poprzez działalność dydaktyczną. Z kolei do najczęściej wymienianych właściwości, jakie student powinien wynieść z uczelni, należą: odpowiedzialność, uczciwość, tolerancja, pracowitość, kultura osobista, życzliwość, odwaga, obrona własnych racji, szacunek dla wiedzy, kreatywna postawa, poszanowanie dla prawdy, wysokie morale³⁵.

³³ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 313–314.

³⁴ K. Denek, *Kształci i wychowuje...*

³⁵ B. Cyboran, op.cit., s. 83.

Nauczyciel akademicki jako badacz

Nauczyciel akademicki zatrudniony na stanowisku naukowym bądź naukowo-dydaktycznym zobowiązany jest uprawiać naukę i prowadzić badania naukowe, a także upowszechniać rezultaty swoich naukowych dokonań. Celem środowisk akademickich jest bowiem rozwój poznania naukowego, zaś zadaniem nauczyciela akademickiego jest uprawianie wiedzy, pomnażania dorobku naukowego. Zatem nauczyciel akademicki jest naukowcem, znawcą, który wzbogaca wiedzę naukową, badaczem w zakresie określonej, reprezentowanej przez siebie dziedziny³⁶.

Przed laty Florian Znaniecki nakreślił obszar czynności, do wykonywania których zobowiązana jest osoba uczona, uprawiająca naukę. Należą do nich w szczególności:

- utrwalanie systemów wiedzy dla własnego i cudzego użytku w sposób dostępny innym ludziom,
- przekazywanie systemów wiedzy innym ludziom przez nauczanie lub publikację,
- krytyczne sprawdzanie systemów wiedzy,
- obrona systemów wiedzy przed ujemną krytyką,
- włączanie do systemów wiedzy nowych prawd lub usuwanie z nich dawnych prawd,
- doskonalenie strukturalne systemów wiedzy lub ich przebudowa,
- tworzenie nowych systemów wiedzy³⁷.

Tak szeroki wachlarz czynności zawodowych nauczycieli akademickich uprawiających naukę wymaga posiadania przez nich specyficznych właściwości. To właśnie one w sposób szczególny predestynują osoby do prowadzenia badań naukowych.

W literaturze przedmiotu badań wskazuje się na określone cechy, jakimi powinien charakteryzować się badacz. Należą do nich:

- **intelektualna dociekliwość** i sztuka wyszukiwania owocnych tematów (...);
- **śmiałość i inwencyjność myślenia** (...);
- **krytycyzm i ostrożność** (...);

³⁶ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 308.

³⁷ F. Znaniecki, *Společné role učonych*, Warszawa 1984, s. 537.

- **systematyczność, ścisłość i precyzja** (...);
- **wszehstronność i bezstronność** (...);
- **rozległa wiedza o przedmiocie badań** (podkr. autorów)³⁸.

Powyższe cechy opisujące badacza nadają mu szczególny, osobliwy charakter, a tym samym i aktywności zawodowej przez niego podejmowanej, zwłaszcza w zakresie działalności poznawczej.

Wielu badaczy dostrzega ściśle powiązania zachodzące między rolą nauczyciela akademickiego jako uczonego i jako osoby prowadzącej zajęcia dydaktyczne ze studentami. Warto w tym miejscu przywołać stanowisko Tadeusza Kotarbińskiego, który zauważa, że:

Naukowcy, jako tacy, mają jako główne zadanie pomnażać wiedzę. Nauczyciele, jako tacy, mają jako jedno z głównych swoich zadań, rozpowszechniać wiedzę. Obie te funkcje są sprzężone i najlepiej się dzieje, jeśli wykonywane są łącznie, jeśli ci, którzy wiedzę pomnażają – zarazem ją szerzą, jeśli ci, którzy ją szerzą – uczestniczą w jej pomnażaniu³⁹.

Podobnego zdania jest Mieczysław Łobocki, który twierdzi:

Nie można być bowiem dobrym pracownikiem dydaktycznym bez podejmowania również zadań naukowych i stricte badawczych, a także na odwrót: trudno cieszyć się mianem doskonałego pracownika naukowego, nie wywiązując się należycie ze swej funkcji dydaktycznej⁴⁰.

Wytwarzanie wiedzy i jednocześnie jej przekazywanie powinny współwystępować ze sobą, zwłaszcza, że owo współwystępowanie jest specyficzną cechą czynności zawodowych w środowisku akademickim⁴¹. Zatem to sprzężenie roli nauczyciela akademickiego jako badacza i jednocześnie dydaktyka wyznacza specyficzny charakter tego zawodu. Przecież jak podkreśla Alicja Anna Kotusiewicz:

³⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 19–21.

³⁹ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 463.

⁴⁰ M. Łobocki, op.cit., s. 38–39.

⁴¹ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 309.

Wartość dokonań nauczyciela akademickiego mierzona jest, jak wiemy, podwójnie. Tym, co sam wnosi w rozwój własnej dyscypliny (co odkrył, udowodnił, sprawdził, skorygował, przeformułował, zainicjował, napisał, opracował itp.), i tym, co dzięki jego myślom, inspiracjom, sugestiom czy działaniom zyskali i mogą wnieść w życie osobiste i społeczne jego uczniowie⁴².

Z badań empirycznych dotyczących podejmowanej przez nauczycieli akademickich działalności naukowej wynika, że nie zawsze jest ona w należyтым stopniu wypełniana. Przyczyną tego są niedobory w finansowaniu badań, trudności proceduralne związane z pozyskiwaniem środków finansowych na badania oraz konieczność podejmowania w celach zarobkowych działań, które niewiele mają wspólnego z wypełnianiem zadań o charakterze naukowo-badawczym⁴³.

Nauczyciel akademicki jako organizator

Nauczyciel akademicki odgrywa także rolę organizatora. Wykonując ją, nauczyciel podejmuje zadania wobec: samego siebie, studentów, młodszych pracowników nauki. Zatem nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny za organizację pracy własnej, ale także studentów, jak również młodszych pracowników nauki. Staje się on organizatorem, inspiratorem i koordynatorem wielu działań, z kolei wykonawcą tylko niektórych zadań. Pomniejszanie zaś znaczenia organizacyjnego pracy nauczyciela odbija się negatywnie na wynikach pracy studentów⁴⁴.

Organizacja własnej pracy, czy raczej swojego warsztatu pracy, ma sens pedagogiczny i prakseologiczny. Nauczyciel akademicki powinien nie tyle posiadać „całą” wiedzę, ile raczej umiejętnie poruszać się w świecie informacji poprzez wyszukiwanie i docieranie do źródeł tej wiedzy, selekcjonowanie i przetwarzanie wiedzy, a także uczynienie tej wiedzy in-

⁴² A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Warszawa 2008, s. 21.

⁴³ B. Cyboran, op.cit., s. 80.

⁴⁴ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 316.

teresującą i użyteczną dla studentów. Doskonalać swój warsztat pracy, nauczyciel staje się mistrzem samego siebie⁴⁵.

Kazimierz Jaskot i Iwona Jazukiewicz podkreślają, że do zadań nauczyciela akademickiego w zakresie organizowania aktywności własnej studentów należą między innymi:

- 1) dostarczanie wzorów osobowych, reprezentujących społecznie aprobowane systemy wartości, inspirujących do tworzenia ideału swojej osoby;
- 2) wzbudzanie motywacji perfekcjonistycznej;
- 3) wskazywanie technik samopoznania i samodoskonalenia⁴⁶.

Z kolei – zdaniem wspomnianych autorów – nauczyciel akademicki jako organizator pracy młodszych pracowników nauki realizuje następujące grupy zadań:

- 1) związane z tworzeniem warunków nabywania przez młodszych pracowników nauki kompetencji dydaktycznych, niezbędnych do pracy ze studentami;
- 2) związane z tworzeniem dla nich warunków do doskonalenia ich kompetencji badawczych, umożliwiających osiągnięcie najwyższych standardów prowadzonych badań indywidualnych i w zespołach badawczych;
- 3) związane ze wspomaganiem tworzenia i realizowania przez młodszych pracowników nauki ich indywidualnych programów rozwojowych (doktoraty, habilitacje), w tym organizowania ich kontaktów z rzeczywistością naukową środowiska, kraju (publikacje, staże, konferencje naukowe)⁴⁷.

Wypełniając zadania związane z uprawianym zawodem nauczyciela akademickiego, ów nauczyciel niejednokrotnie postawiony jest w sytuacji konfliktu i sprzeczności, których rozwiązanie nastroczać może pewnych trudności. Przemiany dokonujące się w obszarze szkolnictwa wyższego stawiają nauczycieli akademickich wobec różnorodnych dylematów, między innymi związanych z pełnionymi rolami zawodowymi.

Podczas analizy ról zawodowych nauczyciela akademickiego przychodzi na myśl osobliwości roli zawodowej nauczycieli jako takich, o któ-

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem, s. 317.

⁴⁷ Ibidem.

rych pisze Krzysztof Konarzewski. Według tego autora rola ta jest: niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna, a także niezgodna z innymi rolami. Niejasność roli oznacza brak uzgodnionych, wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości nauczyciela. Z kolei wewnętrzna niespójność oznacza składanie się na tę rolę takich oczekiwań, że spełnienie w danych warunkach jednych wyklucza lub utrudnia spełnienie innych. Natomiast psychologiczna trudność wiąże się z negatywnymi uczuciami, takimi jak: poczucie nieodwzajemnienia, negatywnego bilansu interakcji z uczniami, poczucie osamotnienia, niższości. Zaś niezgodność z innymi rolami oznacza nic innego jak to, że spełnienie oczekiwań związanych z rolą nauczyciela utrudnia lub uniemożliwia wywiązywanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inną rolę⁴⁸. Należy zadać sobie pytanie, czy i na ile te osobliwości można przypisać nauczycielowi akademickiemu, a właściwie pełnionej przez niego roli zawodowej.

Za niejasnością roli zawodowej nauczyciela akademickiego przemawiają takie same argumenty, jak w przypadku nauczycieli niższych szczebli kształcenia, a mianowicie, że brak jest kryteriów doskonałości zawodowej w sferze dydaktycznej i wychowawczej⁴⁹, a poza tym takich, które przesądzałyby o doskonałości w sferze badawczej oraz organizacyjnej. Chyba że przyjmiemy, iż kryterium doskonałości nauczyciela akademickiego w obszarze działalności naukowej przez niego prowadzonej jest liczba uzyskanych punktów. Jednak to kryterium jest zawodne, bowiem ilość nie zawsze przekłada się na jakość. A może za kryterium doskonałości nauczyciela akademickiego jako badacza przyjąć szybkość mierzoną w latach uzyskiwania przez niego kolejnych stopni naukowych i tytułu naukowego. To kryterium także wydaje się zawodne. Wszystko bowiem zależy od tego, co badamy i w jaki sposób badamy. Jedne badania wymagają poświęcenia im większej ilości czasu, a inne mniejszej.

Wewnętrzna niespójność roli zawodowej nauczyciela, w tym również nauczyciela akademickiego, związana jest z różnorodnymi oczekiwaniami kierowanymi w stosunku do niego, niemożliwymi do spełnienia⁵⁰. W przy-

⁴⁸ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa 2004. s. 164–173.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 164–166.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 166–169.

padku nauczyciela akademickiego niespójność ta ma znacznie większy wymiar, bowiem odnosi się do sfery badawczej, dydaktycznej, wychowawczej, organizacyjnej.

Przedstawiając istotę nauczania na poziomie uniwersyteckim, Bogusława D. Gołębnik zadaje pytanie o nauczyciela akademickiego, o to kim jest i kim może być przedstawiciel wspomnianej kategorii społeczno-zawodowej. Czy ma być on:

chłodnym, nieangażującym się emocjonalnie ekspertem, uchylającym wobec studentów rąbka tajemnicy wiedzy naukowej, czy animatorem wspólnych doświadczeń, organizatorem poszukiwań, w których przyjmuje rolę osoby asystującej procesom autonomicznego uczenia się⁵¹.

Psychologiczna trudność związana z ponadprzeciętnym stopniem psychologicznego obciążenia nauczyciela⁵² ma w przypadku nauczyciela akademickiego znacznie głębszy wymiar aniżeli w przypadku nauczyciela niższych szczebli kształcenia. Po pierwsze, wchodzi on bowiem w relacje z ludźmi dorosłymi (studentami), których życie jest czasami barwniejsze, bogatsze, od tego, jakie prowadzi nauczyciel akademicki. Po drugie, nauczyciel akademicki jest niejednokrotnie przekazicielem wiedzy, którą sam stworzył, w którą wierzy i z którą czuje się mocno związany, a która, niestety, nie zawsze jest doceniana przez studentów.

Masowość studiów, o której pisze Zbigniew Kwieciński, pociągnęła za sobą między innymi zmiany w strukturze studiujących i znalazła swoje odzwierciedlenie również w zróżnicowanym poziomie intelektualnym studentów, braku bezpośrednich kontaktów z nauczycielami akademickimi⁵³. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, na niektórych kierunkach studiów następuje nieproporcjonalny w odniesieniu do liczby studentów przyrost ilościowy kadry akademickiej, co z kolei powoduje, że utrudnione są bezpośrednie interakcje edukacyjne, a co za tym idzie

⁵¹ B.D. Gołębnik, *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, A. Szerlag (red.), Kraków 2006, s. 128.

⁵² Ibidem, s. 170.

⁵³ Z. Kwieciński, *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń 2008, s. 73–74.

– kontakt studenta z mistrzem pozostaje w sferze marzeń⁵⁴. Te i inne przykłady świadczyć mogą o tym, że psychologiczna trudność jako osobliwość roli zawodowej nauczyciela akademickiego nabiera wymiaru szczególnego, a zarazem może stanowić źródło pojawiających się dylematów.

Z przywoływaną masowością studiów Bogusława D. Gołębniak wiąże nowe wyzwania w sferze dydaktycznej, pisząc:

Nie chodzi przy tym wcale o zakwestionowanie tradycyjnej w świecie akademii relacji mistrz–student i wiązanie nauczania z badaniami naukowymi, ale o inne formy tejże relacji oraz formuły pracy edukacyjnej – inaczej osadzone epistemologicznie w stosunku do dominującego w epoce modernizmu⁵⁵.

Należy mieć nadzieję, iż ta nowa formuła pracy nauczycieli akademickich sprzyjać będzie odpowiedniemu wykonywaniu obowiązków zawodowych.

Niezgodność z innymi rolami w przypadku nauczyciela akademickiego oznacza dokładnie to samo, co w przypadku nauczycieli niższych szczebli kształcenia, a może nawet więcej. Czy i w jakim stopniu nauczyciel akademicki jest w stanie dokładnie wywiązywać się z roli nauczyciela i jednocześnie innych ról? Konieczność jednoczesnego funkcjonowania w wielu różnych rolach może pociągać za sobą konsekwencje odzwierciedlające się w podejmowanej aktywności zawodowej.

Andrzej Janowski zwraca uwagę na pewne właściwości pracy nauczycieli powodujące, że różni się ona od innych zawodów. Chociaż autor odnosi je do nauczycieli w ogóle, to można zastanowić się, czy i na ile można je przypisać do tej grupy nauczycieli, którą stanowią nauczyciele akademicy, zważywszy na to, iż ich aktywność zawodowa różni się w jakimś stopniu od aktywności zawodowej nauczycieli niższych szczebli kształcenia. Do właściwości pracy nauczycieli wspomniany autor zalicza: *immersion*, czyli zaangażowanie, oddanie się pracy, „zanurzenie”,

⁵⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 21.

⁵⁵ B.D. Gołębniak, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź 2010, s. 255.

co z kolei pochłania znaczną część czasu, kosztem własnej rodziny, własnego życia⁵⁶. Warto dodać, że w przypadku nauczycieli akademickich oddanie się pracy ma znacznie większy wymiar. Dotyczy bowiem nie tylko wywiązywania się z obowiązków związanych z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale również z prowadzeniem własnych badań naukowych, osiąganiem kolejnych stopni naukowych, tytułu naukowego, publikowaniem swoich prac, wyjazdami na konferencje naukowe i tym podobnych.

Warto w tym miejscu dodać, że do innych właściwości pracy nauczyciela Andrzej Janowski zalicza: izolację, która oznacza, iż praktycznie nauczyciel jest zdany całkowicie sam na siebie, jego wygrana jest jego wygraną, a jego przegrana jest jego przegrana, następnie ustawiczną konieczność bycia w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji, czyli praca na wysokich obrotach, związana z szybkim analizowaniem sytuacji, szybkim reagowaniem, sprawnym orientowaniem, umiejętnym odczytywaniem sygnałów i tym podobnymi; kolejna to władza nad uczniami, oznaczająca, że nauczyciel ma możliwość określenia, co jest „wiedzą”, którą warto się zajmować, a co nią nie jest, oraz autonomia, oznaczająca możliwość własnego doboru programu oraz sposobów jego realizacji⁵⁷. Właściwości te w konkretnych, określonych sytuacjach edukacyjnych stanowić mogą źródło problemów, przed jakimi stają nauczyciele, w tym nauczyciele akademicy.

Prowadząc badania naukowe, nauczyciel akademicki staje przed dylematem, co badać i jak badać, uwzględniając pluralistyczny charakter rzeczywistości społecznej, w tym również rzeczywistości edukacyjnej czy raczej określonego wycinka, fragmentu tej rzeczywistości. W zawodzie nauczyciela akademickiego istnieje dylemat związany z tym, czego nauczać i w jaki sposób nauczać, czy przekazywać tylko wiedzę tworzoną samodzielnie, czy również tę, której nie jest się twórcą. Stanisław Palka podkreśla, że dążenie do prawdy powinno przejawiać się zarówno w przedstawianiu własnych dokonań badawczych, jak również przedstawianiu dokonań efektów badawczych innych uczonych, które są rozbieżne z tymi,

⁵⁶ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 88–89.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 89–92.

jakie osiągnął wykładowca⁵⁸. W dydaktyce szkoły wyższej wyróżnia się dwa modele akademickiego nauczania: model technologiczny, prakseologiczny oraz model humanistyczny. Zarówno jeden, jak i drugi mają swoje mocne i słabe strony⁵⁹. Zatem któremu z nich dać pierwszeństwo, który z nich wydaje się ważniejszy, bardziej istotny dla rozwoju podmiotów akademickiej edukacji? A może dokonać próby ich powiązania? Jak zauważa przywoływany Stanisław Palka:

Praktyka kształcenia daje świadectwa możliwości stosowania obu modeli z korzyścią dla efektów studiowania i dla rozwoju indywidualnego studentów⁶⁰.

Kolejny dylemat dotyczy tego, czy wychowywać, a jeśli tak, to do jakiej koncepcji wychowania się odwoływać? Bogusław Chmielowski wskazuje, że w uczelniach występują trzy koncepcje wychowania, a mianowicie: 1) koncepcja wychowania pojmowanego jako pomoc i wspieranie w rozwoju; 2) koncepcja wychowania rozumianego jako kształtowanie osobowości; 3) koncepcja wychowania rozumianego jako wprowadzanie w świat wartości⁶¹. Zatem, której z tych koncepcji wychowania należy dać pierwszeństwo w edukacji na poziomie wyższym? Która z nich jest istotniejsza, ważniejsza, a którą należałoby odrzucić w działalności wychowawczej prowadzonej przez uczelnie wyższe?

Inny dylemat rodzi się na skrzyżowaniu nauczyciela akademickiego w roli badacza i jednocześnie dydaktyka. Jak zauważa Franciszek Bereżnicki:

Dwie podstawowe role pełnione przez pracowników naukowo-dydaktycznych, tj. rola badacza i nauczyciela pozostają z sobą w konflikcie. Trudno pogodzić dobrą pracą dydaktyczną z dobrą pracą naukową i trudności tych nie można rozwiązać za pomocą różnych

⁵⁸ S. Palka, *Etyka pracy dydaktycznej...*, s. 215–216.

⁵⁹ S. Palka, *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Kraków 2007, s. 99.

⁶⁰ Ibidem, s. 101.

⁶¹ B. Chmielowski, *Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*, I. Lepalczyk (red.), Łódź 1991, s. 28.

apeli nawołujących do harmonijnego łączenia tych dwóch funkcji. Narzeka się na niski poziom dydaktyki, a równocześnie żąda się od pracowników uczelni wyższej większej aktywności badawczej⁶².

Podobnego zdania jest Beata Cyboran, która twierdzi, że:

Zajęcia dydaktyczne pozostają nierzadko w opozycji do pracy badawczej. Dydaktyka jest obowiązkiem, ale nie ma w większości bezpośredniego wpływu na przebieg kariery naukowej. Prestiż w środowisku naukowym zapewnia jedynie publikowanie wyników badań teoretycznych i empirycznych, prezentowanie ich na seminariach, konferencjach i kongresach⁶³.

Od nauczycieli akademickich oczekuje się, że będą z równą doskonałością realizowali zadania uczonego i badacza w określonej dyscyplinie naukowej oraz zadania edukacyjne nauczyciela akademickiego, a w szczególności zajęcia dydaktyczne. Oczekiwania te są zrozumiałe, ale spełnienie ich w równie doskonałym stopniu jest z reguły niemożliwe⁶⁴. Franciszek Bereźnicki próbuje rozwiązać ten dylemat, zadając pytanie:

Czy nie pora odejść od tradycyjnego spojrzenia na szkołę wyższą jako instytucję, w której nierozzerwalnie ze sobą winny być realizowane funkcje naukowe i dydaktyczno-wychowawcze? Można zadać pytanie, czy z czasem nie nastąpi jakieś zróżnicowanie zatrudnionych na uczelni pracowników na dwie równoprawne kategorie – jednych o przeważającej orientacji dydaktycznej i drugich o przeważającej orientacji badawczej, z tym że oddzielenie tych dwóch funkcji nie może być całkowite⁶⁵.

Wreszcie, jak wobec istniejącej wielości i różnorodności rozwiązań organizacyjnych organizować swój własny warsztat pracy nauczycielskiej, aby uczynić go atrakcyjnym dla studenta, oraz jak być mistrzem dla studenta oraz młodszego pracownika nauki? Te i wiele jeszcze innych

⁶² F. Bereźnicki, op.cit., s. 220.

⁶³ B. Cyboran, op.cit., s. 81.

⁶⁴ Z. Ratajek, op.cit., s. 25.

⁶⁵ F. Bereźnicki, op.cit., s. 220.

pytań rodzi się na kanwie dyskusji wokół dylematów związanych z rolami zawodowymi nauczycieli akademickich.

Przedstawione rozważania wskazują, że w zawód nauczyciela, w tym również nauczyciela akademickiego, wpisane są liczne dylematy. Powyżej zarysowano zaledwie niektóre z nich, a które ujawniają się w poszczególnych obszarach aktywności zawodowej nauczycieli akademickich. Wynikają one przede wszystkim ze specyfiki tego zawodu – wielowymiarowego i problematycznego w znacznie większym zakresie niż zawód nauczyciela niższych szczebli kształcenia.

Można w tym miejscu zadać pytania, czy i w jakim stopniu przemiany dokonujące się w funkcjonowaniu szkół wyższych oraz czy i w jakim zakresie znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku, wprowadzająca zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego, będą znajdować swoje odzwierciedlenie w dotychczasowym pełnieniu roli nauczyciela akademickiego⁶⁶.

Reasumując przeprowadzone w tym miejscu rozważania, można założyć, że przemiany dokonujące się w obszarze szkolnictwa wyższego mogą, przynajmniej w jakimś zakresie, sprzyjać występowaniu różnych osobliwości związanych z wypełnianiem obowiązków spoczywających na nauczycielach akademickich. Istnieje więc potrzeba podjęcia takich działań, które mogłyby w jakimś stopniu ograniczyć pojawianie się zjawisk, stawiających nauczyciela akademickiego przed trudnymi dylematami zawodowymi.

⁶⁶ Szerzej na ten temat m.in. w pracach: *Szkola wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M.J. Szymański (red.), Kraków 2011; *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M.J. Szymański (red.), Kraków 2011.

A university teacher facing the *researcher-teacher-educator-organizer* dilemma

In the course of professional activities undertaken by university teachers, they assume at least four different roles, namely the one of a researcher, teacher, educator, and organizer of academic life. Taking on each of these roles imposes on a university teacher a necessity to possess appropriate abilities and competences that are necessary for the proper performance of assigned duties. The content presented in the article is an attempt to describe and analyse the operation of a university teacher in the above four roles assigned to him or her, which may be in conflict. Hence, performing these roles, a university teacher often faces the dilemma which of them to give priority to, which of them to consider to be a priority and, at the same time, how not to endanger any other dimension of professional activity with sustaining damage.

Translated by Andrzej Leszczyński

INFORMACJE I RECENZJE

Ewa Augustyniak

AGH Akademia Górniczo-Hutnicza

Wydział Humanistyczny

Kultura organizacyjna szkoły wyższej – pozadydaktyczne formy funkcjonowania uczelni

Wprowadzenie

W czasach społeczeństwa wiedzy zadania dydaktyczne i naukowe uczelni wyższych wydają się najważniejsze, a przecież ośrodki te spełniają jeszcze wiele innych jakże potrzebnych funkcji¹. Wychowywanie młodych ludzi, którzy przez pięć lat związani są z uczelnią, jest przecież równie ważne. Nie wszędzie jednak podziela się ten pogląd, wychodząc z założenia, że studenci to osoby dorosłe i nie należy wtrącać się do ich życia prywatnego, ganić czy wychowywać. Jednak ci młodzi ludzie w czasach relatywizmu wartości, sami często zagubieni, tęsknią także za stałymi, regułami, które wyznaczałyby proste zasady postępowania. Ich uczelnia nie jawi im się jako fabryka inżynierów, lecz miejsce spotkań, wymiany myśli, nawiązywania kontaktów czy przyjaźni. To, czy będzie się to odbywało jedynie podczas alkoholowych libacji, tak popularnych wśród braci studenckiej, czy przybierze inną, bardziej pożądaną z wychowawczego punktu widzenia postać, zależy w dużej mierze od kultury organizacji danej uczelni, która może, choć oczywiście nie musi, tworzyć przyjazne studentom wartościowe formy. Są uczelnie, gdzie na tego typu działalność nie przeznaczają się dużych funduszy, nie zachęca do twórczych inicjatyw, nie widząc, być może, bezpośrednich profitów wynikających z takiej działalności. Jest to jednak mniemanie błędne. Silna kultura organizacyjna, która potrafi wykształcić różnorakie formy przydatne studentom, będzie miała na nich dużo głębszy wpływ, tak jeśli chodzi o wybierane wartości,

¹ E. Augustyniak, *Kultura szkoły – aksjologiczna codzienność studiowania*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2008, s. 195–200.

jak i preferowane formy spędzania wolnego czasu, wyrabianie potrzeby nie tylko uczenia się, ale także dzielenia z innymi, wspólnego pomagania sobie nawzajem.

W obecnych czasach uczelnie zastanawiają się, a przynajmniej powinny, jaki profil ma posiadać ich absolwent. Zazwyczaj sporządzany profil jest bardzo idealistyczny i piękny, gorzej z praktyką, a przecież dzięki wielu formom (choć nie w ilości tu siła) dobrze przemyślanej pracy, sprwadzającej się do utworzenia dla braci studenckiej miejsc, gdzie mogliby rozwijać własne talenty i potrzeby, można stworzyć uczelnię, w której student będzie się czuł dobrze, odnajdzie swoje miejsce i drogę także do realizacji własnych pozanaukowych zamiłowań. Takie podejście do tworzenia miejsc przyjaznych studentom zależy także od głęboko położonych założeń i wytycznych mówiących o tym, jaką szkołę pragniemy budować, jaka jest jej misja i przesłanie i co może wyróżnić ją pośród innych jej podobnych. Te założenia należą oczywiście do kultury organizacyjnej, budującej klimat, i ma wpływ na wiele toczących się w ramach szkoły działań. Uczelnia wszak tworzy kulturę, w której student jest mile widzianym partnerem pracy, w którego się wierzy, ufa mu i otwiera przed nim nowe horyzonty. Może być jednak także uczelnią, gdzie student traktowany jest marginalnie, jako „zło konieczne”, „produkt do przetworzenia” czy „bezosobowy materiał do nauczania”. Wybrane w danej kulturze organizacyjnej forma i podejście są następnie transponowane na wszelkie właściwie działania, mające już praktyczne skutki w postaci powoływania szerokiej działalności pozadydaktycznej. Podejście pierwsze wymaga nie tyle środków finansowych, też oczywiście potrzebnych, ile zaangażowania i współpracy ze studentami, a nawet oddania w ich ręce wielu działań, z których często, choć nie zawsze, bardzo dobrze się wywiązują. Zaufanie do młodych ludzi i okazany im szacunek skutkują w wielu przypadkach dobrze wykonaną pracą na rzecz wybranych stowarzyszeń, wspierających wychowawcze zadania uczelni i przyczyniających się do tworzenia jej przyjaznego klimatu. Często owocuje to wyrobieniem określonych opinii, na przykład takich, że na takiej uczelni można się wykazać, tworzyć ciekawe doświadczenia, stawiać wyzwania, przeprowadzać interesujące badania, a także dobrze się bawić w czasie wolnym. A przecież to właśnie studenci mają najwięcej czasu i energii do dodatkowych działań twór-

czych, nadobowiązkowych spotkań, jeżeli tylko mieszczą się one w ich własnych i nienarzuconych zainteresowaniach.

Przedmiot charakterystyki

Wiele jest uczelni, które widzą dużą potrzebę budowania kultury organizacyjnej, sprzyjającej takim działaniom. Należy do nich na pewno Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, w ramach której tworzonych jest wiele stowarzyszeń i grup zakładanych przez samą brać studencką, przy pełnym poparciu ich Alma Mater. Uczelnia widzi bowiem plusey wynikające z aktywności tych młodych ludzi, nierzadko bardzo inteligentnych i twórczych, już w czasie studiów nawiązujących poważne kontakty, rozwijających swoją wiedzę naukową, działających na rzecz innych czy też odpoczywających w sposób aktywny.

Po 1945 roku ruch naukowy studentów AGH prężnie się rozwijał. Pod koniec 1953 roku, jak pisze ówczesny rektor AGH prof. dr inż. Zygmunt Kowalczyk, „przeprowadzono reorganizację Kół Naukowych, polegającą na utworzeniu Studenckiego Towarzystwa Naukowego, które w oparciu o swój statut objęło rolę koordynatora ich prac”².

Na AGH w Krakowie istnieje więc szeroki i – co ważne w tworzeniu kultury organizacyjnej – mający długą, niekiedy kilkudziesięcioletnią tradycję wachlarz stowarzyszeń studenckich, które pozwalają młodym ludziom realizować własne marzenia i rozwijać się w ramach uczelni. Ten integralny element systemu nauczania i kształcenia proponowany jest studentom najzdolniejszym i zainteresowanym pogłębianiem wiedzy oraz rozwijaniem twórczych inspiracji naukowych.

Studenckie koła naukowe istnieją na Akademii już kilkadziesiąt lat i skupiają obecnie 1700 studentów. Znajdują się w siedemnastu jednostkach organizacyjnych, gdzie jest ich zarejestrowanych w sumie 90. „Studenckie koła naukowe AGH były, są i będą najskuteczniejszą szkołą talentów i prawdziwą „kuźnią” przyszłych kadr naukowych – zarówno macierzystej uczelni, jak i wielu placówek naukowych, zatrudniających naszych absolwentów. Koła naukowe skupiają młodzież, która chce poszerzać, doskonalić i wzbogacać obowiązujący program poprzez dodat-

² Biuletyn Studenckiego Towarzystwa Naukowego, seria B, nr 1, XII 1954, Kraków.

kowe studia literaturowe, referaty, dyskusje. Utrwalany przez studentów w kołach naukowych nawyk doskonalenia swej wiedzy i umiejętności permanentnego samokształcenia pozostaje na zawsze. Obecnie działalność studenckich kół naukowych staje się także ważnym i zauważalnym elementem w ocenie działania poszczególnych jednostek organizacyjnych dokonywanej w ramach procesu ich akredytacji³.

Koła naukowe, stwarzając możliwość poszerzania wiedzy i umiejętności pod kierunkiem aktywnych zawodowo naukowców, stanowią formę rzeczywistej realizacji, pożądanego w obecnych warunkach modelu mistrza i ucznia. Są wyzwaniem dla aktywistów, zainteresowanych sprawdzeniem teorii w praktyce, chcących zmienić oblicze swego wydziału czy uczelni, stworzyć autorski projekt lub wprowadzić w życie nowe pomysły. Koła naukowe realizują więc różnorodne formy działalności pod kierunkiem opiekunów naukowych i pełnomocników rektora, powołanych dla koordynacji ich pracy w tradycyjnie wyodrębnianych pionach uczelni. Sukcesy, jakie odnoszą studenci w ramach tych form, nie ograniczają się jednak tylko do działań naukowych, które prowadzą ich do osiągnięć nagradzanych nie tylko na samej uczelni, ale także i poza nią, również na arenie międzynarodowej. Koła te sprzyjają bowiem również szerokiej działalności pozanaukowej. Działaniem pozanaukowym była na przykład wspiana akcja „Święta dzieciom”, podczas której 153 świętych mikołajów z AGH, śpiewając przed rektoratem oraz jeżdżąc aghbusem, zbierało i przygotowywało paczki świąteczne dla dzieci z domów dziecka.

Studenckie koła naukowe nie są w Krakowie pozostawione samym sobie – od 2009 roku istnieje na AGH konkurs „Grant Rektorski”, który polega na dofinansowaniu projektów kół naukowych. A liczba zainteresowanych stale wzrasta. W 2009 roku do konkursu zgłoszonych zostało 39 projektów, z czego 19 otrzymało dofinansowanie, zaś w 2010 roku zgłoszono już 70 projektów, z których dofinansowanie uzyskało 39. Corocznie odbywa się także Seminarium Kół Naukowych. Na ostatnim spotkaniu, pod tytułem „Studenckie koło naukowe – kolebką pomysłów i projektów”, pojawiły się między innymi takie referaty, jak: *Koła naukowe w akcjach integracyjnych, promocyjnych i charytatywnych czy Koło naukowe*

³ Oprac. dr J. Orewczyk, http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~kolanauk/ph/?page_id=20 (dostęp 9.09.2013).

w rozwijaniu i doskonaleniu własnych zainteresowań studenta oraz Czy warto marzyć?

Sesje studenckich kół naukowych AGH to jedno z ważniejszych przedsięwzięć studenckiego ruchu naukowego. „Są one pewnego rodzaju podsumowaniem działalności naukowej studentów zrzeszonych w kołach naukowych. Są także miejscem wymiany myśli, poglądów, dyskusji i sporów naukowych. Sesje studenckich kół naukowych skupionych w pionie hutniczym odbywają się od 1962 r. tradycyjnie w maju i stanowią ważną część programu obchodów dnia hutnika. W ramach sesji wydawane są między innymi materiały zawierające streszczenia wszystkich referatów oraz podstawowe informacje o kołach. Prowadzone jest dodatkowo także konkurs referatów w sekcjach. Laureaci pierwszych miejsc mają możliwość prezentacji swoich prac w Sesji Laureatów oraz możliwość prezentacji swojego dorobku naukowego w formie recenzowanych publikacji wydawanych zeszytach naukowych”⁴.

Spektakularnym osiągnięciem jednego z kół było doprowadzenie do ustawienia ważącej 120 ton wyremontowanej starej lokomotywy. Pomysł został zrealizowany oczywiście przy pomocy uczelni, ale sama idea i ogrom pracy wraz z odnalezieniem, zakupieniem, zorganizowaniem remontu i transportu spadł na barki zapalonych studentów. Teraz wielka, realna i piękna lokomotywa stoi na terenach AGH w Krakowie, będąc wspaniałą i niestandardową wizytówką zarówno samej uczelni z hasłem „AGH lokomotywą postępu”, jak i studiujących tu zdolnych i twórczych studentów. Samo Studenckie Koło Naukowe „Firma”, które wymyśliło i zrealizowało ten projekt, tak pisze o sobie: „Jesteśmy międzyuczelnianym kołem naukowym skupiającym kreatywnych, młodych ludzi niebojących się śmiałych wyzwań. Podejmujemy się realizacji projektów, które inni uważają za niewykonalne”.

Przykłady studenckich kół naukowych na AGH

Warto przyjrzeć się samym nazwom kół naukowych. Niektóre z nich mówią bowiem same za siebie. I tak obok klasycznych nazw związanych zwykle z reprezentowanymi naukami, jak Koło Elektroników czy Mecha-

⁴ Ibidem.

ników, pojawiają się także nazwy śmieszne, humorystyczne, symboliczne czy zaskakujące, na przykład SK Ergonomii „Komfort” czy SK Bioinżynierii „Implant”. Utworzono także koła o wyraźnie humorystycznych nazwach, takich jak: SK Energetyków „Kaloria”, Elektroenergetyków „Piorun”, SK Wynalazców „Edison” i inne: „Magnesik”, „Bit”, „Cyborg”.

Członkowie kół studenckich są często bardzo wszechstronni. Członkowie koła „Kernel”, jak sami o sobie piszą, pracują nad wieloma projektami, które mają usprawnić pracę nie tylko dziekanatu czy wydziału, ale także ich pracę deweloperską oraz działania w społeczności *Open Source*. Tworzenie rozmaitych aplikacji rozwija ich zainteresowania i umiejętności, ale przede wszystkim doskonalą pracę w zespole, co jest bardzo cenne. W latach 2003–2004 wydawany był nawet w formie papierowej bezpłatny magazyn informatyczny „KERNEL”, który cieszył się dużą popularnością. Koło zorganizowało w 2004 roku turnieje Quake’a 2 oraz Counter Strike’a, w których łącznie brało udział ponad 100 osób (chętnych było znacznie więcej). W kwietniu 2005 roku rozpoczął się cykl „Linux u mnie działa”, który także spotkał się z bardzo ciepłym przyjęciem na terenie Krakowa, zarówno wśród studentów, jak i pracowników uczelni.

Mottem innego koła studenckiego o nazwie „Mediaframe” są słowa A. Einsteina: „Wyobraźnia bez wiedzy może stworzyć rzeczy piękne. Wiedza bez wyobraźni najwyżej doskonale” oraz Petera Druckera: „Najlepszym sposobem przewidzenia przyszłości jest jej tworzenie”. Zwłaszcza drugi cytat, autorstwa prekursora współczesnych teorii w zarządzaniu, jest drogowskazem na drodze do sukcesu tego koła, jak twierdzą jego działacze. Spośród innych kół naukowych wyróżnia ich to, że kładąc nacisk na liczne rozważania teoretyczne (m.in. badania społeczne), chcą iść o krok dalej, starając się tym samym wcielać je w życie, poddając jednocześnie analizie (np. poprzez organizację akcji prospołecznych). Ich praca, jak się reklamują, zaowocowała pojawieniem się wielu oryginalnych inicjatyw, takich jak:

1. Program MediaFrame adiuvo – inicjatywa prospołeczna, której celem jest promowanie kultury, nauki i sztuki.
2. Otwarte Mistrzostwa Krakowa KrakOpen – idea tego przedsięwzięcia jest organizowanie ogólnopolskich zawodów w programowaniu zespołowym, a tym samym promocja tej niedocenianej

często dyscypliny, w której Polacy osiągają sukcesy na światową skalę.

3. Animacja komputerowa „The Scientist”, czyli trójwymiarowa animacja komputerowa, która zdobyła pierwsze miejsce na II Ogólnopolskim Międzyuczelnianym Konkursie Studenckich Programów Grafiki Komputerowej. Jest to krótka historia pewnego naukowca opowiadająca o tym, jak ważna jest rola wyobraźni w procesie tworzenia.
4. Akcja prospołeczna „Stróżu Mój” organizowana dla rodzinnych domów dziecka.

Członkowie koła, jak sami o sobie piszą, chętnie dzielą się zdobytą wiedzą i doświadczeniem, pamiętając, że wiedza w kole jest większa od wiedzy jej członków bądź jej równa. Są multidyscyplinarni, wierzą, że synergia to klucz do sukcesu. W swoich projektach równie dużo uwagi poświęcają aspektom technologicznym, co zagadnieniom związanym z psychologią i estetyką przekazu czy też *designem* informacji. Cenią unikalność i pragmatyzm, wybierając ścieżki prowadzące do powstania innowacyjnych i funkcjonalnych jednocześnie rozwiązań. Oto ich deklaracja: „Jesteśmy na początku swojej drogi. Jako studenckie koło naukowe istniejemy od niedawna. Wiemy, że przed nami wiele wyzwań i trudności. Tworzymy jednak zgrany zespół i nie boimy się przeciwności. Wierzymy w swoje możliwości i chcemy wykorzystać szansę, jaką daje nam działalność w kole naukowym”.

Te trzy przykłady kół naukowych (a przecież obecnie działających kół jest o wiele więcej) mogą uzmysłowić potrzeby i równocześnie wielki potencjał studentów, którzy dzięki przemyślanym działaniom władz i sprzyjającej kulturze organizacyjnej całej uczelni mają możliwość wszechstronnego rozwoju, co sprzyja zarówno im samym, jak i wspierającej ich szkole wyższej.

Organizational culture of university – student scientific circles

Life of a university is not only the teaching-learning process. Particularly for students it is much more complex. For growing they need different forms of activity. Organizational culture at every university should help them in this matter. AGH University of Science and Technology puts stress on a variety of student scientific circles which help them to expand they knowledge, develop passions and discover the new.

Translated by Ewa Augustyniak

Radosław Falkiewicz-Szult

Uniwersytet Szczeciński

XXVI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów
Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych.
Eksploracje, analizy, interpretacje
Białystok–Supraśl 17–22.09.2012

W dniach 17–22 września 2012 roku w Supraślu już po raz dwudziesty szósty odbyła się Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Jest to coroczna konferencja organizowana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, która daje niepowtarzalną okazję zarówno młodym badaczom, jak i bardziej doświadczonym naukowcom, a także miłośnikom pedagogiki do spotkania z wybitnymi postaciami ze świata nauk humanistycznych. Główną ideą Letnich Szkół jest możliwość wymiany doświadczeń, pozyskanie nowej wiedzy, a także rozwijania sieci kontaktów pomiędzy badaczami z odległych ośrodków akademickich. Jak co roku Letnia Szkoła stała się cennym źródłem inspiracji dla młodych badaczy. Zdobycie nowych wiadomości pozwala bowiem na samodzielne poszukiwanie wiedzy i wykorzystywanie jej w swojej późniejszej pracy naukowej. Nawiązanie kontaktów pomiędzy poszczególnymi ośrodkami akademickimi umożliwia wzajemną współpracę, wymianę materiałów badawczych, inicjację projektów, a także wspólne analizowanie i ocenianie aktualnych osiągnięć współczesnej humanistyki.

Letnia Szkoła Młodych Pedagogów jest realizowana w formie warsztatów naukowo-badawczych, które dotyczą istotnych zagadnień z obszaru nauk o wychowaniu. Tegoroczne refleksje skupiały się wokół problematyki codzienności. Tematem przewodnim były „Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje, analizy, interpretacje”.

Codziennosc coraz częściej stanowi źródło inspiracji do podejmowania interdyscyplinarnych badań i analiz. Codzienne życie uczestników

interakcji wychowawczych jest odzwierciedleniem współczesnych problemów społecznych, które wymagają wieloaspektowego spojrzenia. Stąd wśród zaproszonych gości byli między innymi pedagodzy, socjologowie, filozofowie i naukowcy, którzy z pomocą młodych pedagogów próbowali wspólnie odpowiedzieć na pytania: Czym jest codzienność jako fenomen i przedmiot badań? Jakie są światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych (nauczycieli, uczniów, rodziców, opiekunów) i jak je badać? Jakie metafory mogą służyć opisowi codziennej współczesności? Jakie są trudności w badaniu codzienności?

Podczas trwających przez pięć dni wykładów, warsztatów i seminariów skupiono się głównie na pięciu blokach tematycznych. Pierwszym z nich była kategoria *codziennosci* ujęta jako fenomen i przedmiot badań. Rozważano również, w jaki sposób badać złożoność i wielowymiarowość światów życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Ponadto omawiano metody zbierania danych oraz interpretację zebranego materiału badawczego dotyczącego codzienności. Uczestnicy Szkoły zastanawiali się z czego wynikają trudności w eksploracji, analizie i interpretacji codzienności członków interakcji wychowawczych oraz w jaki sposób je pokonywać.

Inicjującym Letnią Szkołę elementem programu jest uroczyste przekazanie insygniów gospodarzom. Stałym punktem są wykłady wybitnych postaci ze świata nauki połączone z dyskusją. W tym roku, po uroczystościach powitalnych, wykład inauguracyjny na temat *Co się dzieje między ludźmi?* wygłosił prof. Ireneusz Krzemiński. Dużym zainteresowaniem wśród uczestników cieszył się blok „Korczakowski”, w skład którego wchodziły dwa wystąpienia. Pierwsze, prof. Jerzego Nikitorowicza, dotyczyło problemów kapitału humanistycznego we współczesnym uniwersytecie. Natomiast kolejne wystąpienie – prof. Jadwigi Bińczyckiej – poruszało obraz Janusza Korczaka w środowisku akademickim pedagogów. Warto dodać, że wnioski przedstawione przez prof. J. Bińczycką oparte były na wynikach ankiety przeprowadzonej wcześniej wśród uczestników Letniej Szkoły. Kolejnym wystąpieniem były rozważania prof. Bogusława Śliwerskiego na temat różnych uwarunkowań braku demokracji w polskich szkołach. Żywą dyskusję wywołał wykład prof. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz pod tytułem *Światy życia i światy wychowania w narracjach instytucji i aktorów społecznego życia. Perspektywa krytyczna*, w którym

autorka podjęła próbę ukazania narracji jako metody zbierania materiału badawczego.

W następnych dniach uczestnicy mogli wysłuchać prelekcji prof. Krystyny Ablewicz, poruszającej zagadnienia związane z fenomenologią sytuacji wychowawczych. Z kolei prof. Maria Czerepaniak-Walczak w swoim referacie zwróciła uwagę na fakt, że użyteczność świata życia codziennego może być interesującą kategorią badawczą dla nauk w wychowaniu. Następne bardzo ważne kwestie, szczególnie dla pedeutologów, poruszyły w swoich wykładach prof. Henryka Kwiatkowska i prof. Wanda Dróżka. Oba wystąpienia dotyczyły osoby nauczyciela. Pierwszy – z punktu widzenia codzienności, drugi – w ujęciu teoretyczno-metodologicznym. Dylematy codzienność lekcji szkolnych z perspektywy dydaktyki ukazała prof. Dorota Klus-Stańska. Natomiast prof. Elżbieta Tarkowska skupiła się na pokazaniu codziennych strategii rodzin funkcjonujących w ubóstwie. W dalszej części wystąpiła prof. Bogusława Dorota Gołębnik, wygłaszając referat pod tytułem *Badania interwencyjne – badanie w codzienności i dla zmiany codzienności*. Słuchacze mogli zapoznać się także z tematem modeli i wizji wychowania w socjalizmie dzięki prelekcji prof. Elwiry Jolanty Kryńskiej. Zamykającym wykładem było wystąpienie dr Hany Červinkovej pod tytułem *Kulturowo-społeczne przestrzenie codziennego świata wychowania: perspektywa zaangażowanej antropologii edukacyjnej*.

Wszystkie wystąpienia Mistrzów budziły zainteresowanie oraz przynosiły nowe spojrzenia na poruszane zagadnienia. Każde z nich owocowało dyskusją, umożliwiającą zadawanie dodatkowych pytań prelegentom oraz wygłoszenie własnych opinii. Poruszane tematy okazały się aktualne i inspirujące, tym samym mogą być podstawą do dalszych badań i dociekań naukowych dla młodych pedagogów.

Młodymi uczestnikami byli reprezentanci szkół różnych typów z całego kraju i zagranicy. Nad sprawami organizacyjnymi czuwały dr Alicja Korzeniecka-Bondar oraz dr Beata Kunat z Uniwersytetu w Białymstoku.

Oprócz inspirujących wykładów profesorów spotkanie dało możliwość wysłuchania wystąpień Młodych w ramach „giełdy (p)różności”. Była to okazja do zaprezentowania przez nich swoich naukowych zamiłowań, wyników badań i dotychczasowych doświadczeń. Ta część pro-

gramu również cieszyła się dużym zainteresowaniem. Zainicjowała żywe dyskusje zarówno podczas prezentacji, jak i w kularach. Pozwoliła także na integrację reprezentantów różnych uczelni, którzy mają podobne zainteresowania i pola badawcze. Kolejną formą pracy były warsztaty metodologiczne u prof. Marii Dudzikowej, podczas których magistry i doktorzy mieli możliwość swobodnej rozmowy i wymiany poglądów z Mistrzem. Poza wykładami i warsztatami organizatorzy zadbali również o możliwość indywidualnych spotkań młodych pedagogów z profesorami, które odbywały się pod hasłem „spotkania z Mistrzami”. Miały one formę konsultacji, konwersacji, korepetycji. Osobiste spotkania przynosiły odpowiedzi na nurtujące pytania oraz dawały nowe, mistrzowskie spojrzenie na dane zagadnienie. Możliwość uczestniczenia w relacji mistrz–uczeń była niezwykłym doświadczeniem zwłaszcza dla młodych doktorantów. Zdobyta wiedza i cenne uwagi są przez nich wykorzystywane w codziennej praktyce samodzielnego uczenia się, jak i nauczania innych. Relacja mistrz–uczeń jest tradycyjnie wpisana w codzienne życie akademickie, jednakże podczas trwania Letniej Szkoły nabrała ona szczególnego znaczenia. Dla młodych naukowców była ona okazją do poznania i porozmawiania z prawdziwymi autorytetami z interesujących ich dziedzin naukowych.

Uczestnicy Szkoły wzięli udział w dwóch warsztatach poprowadzonych przez dr Joannę Bielecką-Prus (*Opis gęsty jako metoda badawcza. Semantyczna analiza tekstu*) oraz dr Joannę Szewczyk-Kowalczyk (*Po co pedagogom wiedza o metodzie opisu gęstego Geertza*). Warsztaty te pozwoliły zrozumieć, jak ważna jest dla pedagogów i antropologów metoda opisu zagęszczonego w badaniach etnograficznych. Opis zagęszczony stanowi interpretację opisu jawnego. Podczas poszukiwań badacze powinni zwracać uwagę nie tylko na same zachowania, ale także na symboliczny wymiar kontekstu tych zachowań. Daje to możliwość dokładnego zrozumienia osób badanych, co w efekcie powoduje uzyskanie rzetelnego materiału badawczego.

W związku z obchodami Roku Korczakowskiego 2012 tegoroczna część obrad Letniej Szkoły Młodych Pedagogów była poświęcona postaci Janusza Korczaka. Uczestnicy zostali zaproszeni do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. Janusza Korczaka w Sokółce. Mieli tam okazję wziąć udział w warsztatach i przedstawieniu „Król Maciuś I” przy-

gotowanych przez wychowanków ośrodka. Ponadto była także możliwość zwiedzenia placówki oraz zapoznania się ze specyfiką codziennej pracy wychowawców. Ta odmienna codzienność edukacyjna w przyszłości może wpływać również na jakość pracy adeptów nauki. Obserwowanie zastosowania innych niż na co dzień metod pracy dydaktycznej prowadzi do ich późniejszego wykorzystania w praktyce akademickiej. Świeże spojrzenie na wykonywaną profesję przynosi nowe refleksje i kreatywne rozwiązania dla codziennej pracy uczelnianej.

Jednym z ważnych punktów programu Letniej Szkoły było wieczorne spotkanie z Rzecznikiem Praw Dziecka Markiem Michalakiem. Wygłosił on prelekcję na temat *Codziennosc dzieci i mlodziezy z perspektywy Rzecznika Praw Dziecka*. Minister poruszał niezwykle istotną tematykę związaną z trudnościami młodych ludzi w poruszaniu się w codziennej rzeczywistości. Po wystąpieniu rozpoczęła się dyskusja. Dotykała ona nie tylko prawnych aspektów funkcjonowania dziecka – rzecznik podzielił się również cennymi informacjami dotyczącymi specyfiki jego pracy. Szczególne zainteresowanie wzbudził opis jego codziennych obowiązków z uwzględnieniem przeżytych pozytywnych i negatywnych sytuacji zawodowych. Rozmowa przyniosła wnikliwą analizę postulatów i założeń Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka. Uczestnicy mieli możliwość spojrzenia na poruszane zagadnienia z nieznanego im dotąd perspektywy osoby stojącej na straży ochrony praw małego człowieka. Spotkanie to cieszyło się dużą frekwencją i owocowało pozytywnymi komentarzami.

Częścią tegorocznego spotkania był także wyjazd do Uniwersytetu w Białymstoku. Uczestnicy wysłuchali wykładu dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii dra hab. Mirosława Sobeckiego, prof. UwB pod tytułem *Kapitał ludzki, społeczny i kulturowy. Kwestie terminologiczne*. Wyjazd połączony był ze zwiedzaniem miasta oraz autokarowymi konsultacjami z Mistrzami. Po powrocie uczestnicy Szkoły wzięli udział w teatralnym przedstawieniu pod tytułem *Traktat o Manekinach* w reżyserii i inscenizacji Piotra Tomaszuka z Teatru Wierszalin w Supraślu.

Finałnym wydarzeniem była uroczysta kolacja, podczas której odbyło się tradycyjne „wykupowanie” dyplomów ukończenia Szkoły. Można było tego dokonać poprzez prezentację limeryku, wiersza czy innej formy literackiej lub w bardziej żartobliwy sposób – opowiedzenie żartu czy anegdoty. Niespodzianką wieczoru było przedstawienie przygotowane

i wykonane przez młodych uczestników szkoły. Była to próba pokazania teoretycznego spotkania i rozmowy Sokratesa z Platonem. Do inscenizacji została zaproszona prof. Maria Dudzikowa, której zadaniem było udzielenie konsultacji granym postaciom. W tej niecodziennej formie korepetycji można było zaobserwować pouczającego Mistrza. Widzowie mieli okazję wysłuchać kilku cennych uwag i myśli przekazanych językiem teatru, a także wyciągnięcia ważnych wniosków dla własnej praktyki edukacyjnej.

Tegoroczne spotkanie podczas Letniej Szkoły Młodych Pedagogów było niezwykle rozwijające. Udało się zrealizować istotny cel naukowy, jakim jest zdobycie nowej wiedzy. Wydarzenie dało możliwość poznania i podzielenia się osobistymi refleksjami i doświadczeniami naukowymi Młodych z Mistrzami. Zaowocowało to nie tylko dalszą motywacją do pracy i poszukiwań, ale także doprowadziło do wspólnego wyznaczenia obszarów badawczych. Spotkanie realizowane w ramach Letniej Szkoły Młodych Pedagogów okazało się twórczym czynnikiem motywującym i stymulującym pracę początkujących badaczy. Ważnym elementem był także aspekt integrujący wszystkich uczestników spotkania. W tegorocznej edycji Letniej Szkoły Młodych Pedagogów udało się poruszyć ważne zagadnienia, zebrać zróżnicowane opinie, wysłuchać żywych dyskusji będących inspiracją dla obu stron spotkania.

Następna Szkoła już za rok. Tym razem gospodarzem będzie Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. Organizatorom życzymy wielu inspiracji, powodzenia i wytrwałości w przygotowaniach i realizacji kolejnego spotkania. Do zobaczenia!

Aleksandra Żukrowska

SSW Collegium Balticum

**Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski (red.),
Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych
(z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet,
kulturę humanistyczną i podręcznik,
Toruń 2011, ss. 381**

Książka *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręcznik* to plon drugiego spotkania z cyklu Kolokwiów „Przebudzenia humanistyczne”, które odbyło się w dniach 26–28 listopada 2010 roku w Międzyzdrojach pod hasłem **Przeszkody poznawcze dla rozwoju humanistyki: tradycje, specjalizacje, dyskursy, podręczniki**.

Kolokwia corocznie gromadzą humanistów zatroskanych utrzymaniem wspólnoty akademickiej w jej godnej, intelektualnej formule, nawiązującej do najlepszych tradycji. Współczesność nie sprzyja rzetelnemu dyskursowi naukowemu, spotkania w Międzyzdrojach potwierdzają jednak, że jest on możliwy, a tworzenie wspólnoty intelektualnej i poza-instytucjonalnej ze wszech miar ma sens, angażuje bowiem wybitnych, niekonwencjonalnych myślicieli, którzy faktycznie chcą podjąć walkę z zastanym marazmem akademickim.

Recenzowany zbiór jest kolekcją znakomitych tekstów autorstwa uczestników Kolokwium, wzbogaconych niezwykle wartościowymi wypowiedziami osób duchowo i intelektualnie sprzyjających idei tych spotkań. Ta cenna kolekcja charakteryzuje się oczywistą różnorodnością, autorzy prezentują własne stanowiska, koncepcje i przemyślenia. Jednak mimo tak znacznego zróżnicowania tematyczno-problemowego w książce dostrzegalna jest rzadko spotykana w przypadku tego typu przedsięwzięć zbiorowych spójność myślowa. Można wskazać przynajmniej dwa źródła

owej spójności: niechęć do narzucanych i obowiązujących w praktyce akademickiej standardów i pospólnych, miałkich narracji oraz troska o stan nauki poszukującego naukowca, zawsze otwartego na nowe impulsy teoretyczne.

Na zbiór składa się dwadzieścia tekstów, z których redaktorzy tomu skomponowali pięć części. W części pierwszej *Sygnaly podstawowe* znajdują się teksty niejako „programowe” dla idei „przebudzenia humanistycznego”. Ich prześwietni Autorzy – profesorowie Stanisław Kowalik, Zbigniew Kwieciński, Tadeusz Gadacz, Lech Witkowski, Bogusław Śliwerski i Kazimierz Wenta – od lat konsekwentnie wskazują na anomie środowisk akademickich w Polsce i krok po kroku analizują obszary zagrożeń, szczególnie dotkliwe w dyscyplinach pedagogicznych. W ich głosach hasło *depositum custode* brzmi najdobitniej.

Profesor Stanisław Kowalik przekonująco pokazuje, jak ważne jest uprzytomnienie sobie stanu „biedy braku wiedzy” w obszarze nauk humanistycznych. Pisze, że nauki humanistyczne nie ułatwiają życia w sensie praktycznym, a więc stają się coraz mniej potrzebne społecznie, a przedstawiciele tych nauk traktowani są jak trutnie; teoretyczna refleksja humanistyczna jest lekceważona, autorytety i inteligencja są w niełasce. Ochronie powinna podlegać więc tożsamość nauk humanistycznych, ranga ich waloru teoretycznego, niezbędne jest także kreowanie przez depozytariuszy zapotrzebowania na wiedzę humanistyczną.

Profesor Zbigniew Kwieciński omawia w swoim tekście *Pedagogia pozorów i utłudy* obszary niebezpieczne, dotyczące najgorszych praktyk życia naukowego, w których uczestniczy coraz więcej ludzi. Tekst jest alarmujący: zanik poczucia przyzwoitości naukowej jest już faktem.

Profesor Tadeusz Gadacz zajął się Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 lipca 2009 roku i z perspektywy pracownika naukowego i humanisty przekonująco pokazał absurd jego stosowania.

Profesor Lech Witkowski obnażył zaś obłudę, naiwność oraz życzeniowe myślenie reformy szkolnictwa wyższego: nie tyka ona żadnych realnych problemów i patologii, utrwalając anomiczne i zdegenerowane tendencje w nauce i nauczaniu. Tekst profesora jest, jak zwykle zresztą, ostry, jednoznaczny i dramatyczny. Wzbudzić musi (i wzbudzi) niechęć

i opór wśród wielu naukowców. Tym samym jest nadzieja, że wielu skłoni tym samym do oprzytomnienia.

Profesor Bogusław Śliwerski przedstawił czytelnikowi solidną rozprawę o *Anomii akademickiej pedagogiki z jej własnym udziałem*. Zdiagnozował w nim załamanie obowiązujących do niedawna w społeczeństwie struktur aksjonormatywnych i brak na to stosownych reakcji. Jak pisze: „Przejawem anomii w podlegającej jej szkołach wyższych jest osłabienie w nich mechanizmów kontroli społecznej, kryzys zaufania do zarządzających nimi i brak autorytetów w środowiskach kierowniczych”. Poruszające są uwagi autora jako doświadczonego eksperta i członka PKA. Mimo tego, że mamy takich członków nadzoru naukowego jak profesor Śliwerski, to jednak dostrzegalne są duże obszary bezradności w przeciwdziałaniu patologiom, a także sprzyjające im lekkość i nonszalancja części środowiska naukowego.

Interesującym kontrapunktem części pierwszej jest tekst profesora Kazimierza Wenty *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogicznym przebudzeniem*, który skutecznie przekonuje do szerokiego spojrzenia na pedagogikę.

Autorzy części drugiej zatytułowanej *O projektach i zjawiskach zmiany* podejmują rudymmentarny dyskurs dotyczący jakości i celu wykształcenia w szkole wyższej. Pokazują dobitnie meandry i pułapki reformy szkolnictwa wyższego oraz możliwe dysonanse, które tworzy, a które mogą niweczyć kulturową misję edukacji. Profesor Mirosława Nowak-Dziemianowicz w tekście *Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej* dzieli się doświadczeniami (i wątpliwościami) z własnych prac eksperckich w projekcie MNiSW, związanych ze zmianami w programach kształcenia zapowiedzianymi w nowej ustawie. Szczególnie wartościowe są zaprezentowane tu analizy dotyczące propozycji wpisania humanistyki w proces kształcenia w szkole wyższej.

Wartościowe i teoretycznie znaczące są również rozważania doktora Michała Kruszelnickiego w tekście *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*, w którym autor pokazuje, jak dopełnia się proces marketyzacji i merkantylizacji uniwersytetu. Praktyki kultury audytu, pod osłoną „zapewnienia jakości”, przejrzystości i rozliczalności, kryją dla procesu kształcenia nie jego emancypację, a zniewolenie. Groza korporacyjnego zarządzania powinna być widoczna dla całego środowiska naukowego,

a ostrzeżenia formułowane przez Autora trzeba traktować śmiertelnie poważnie.

Z satysfakcją i uwagą przeczytałam mądry, spokojny i wyważony tekst profesora Mirosława Szymańskiego *Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian*. Główny ciężar rozważań profesora skoncentrowany jest na kształceniu pedagogów w obliczu nowej reformy; pokazane są zarazem nieusuwalne paradoksy, które zrodzi wprowadzenie reformy, jak i jej zasadnicze wady, trudne do usunięcia bez wprowadzenia nowej ustawy.

Na część trzecią zatytułowaną *Z badań nad przeszkodami i otwarciem w rozumieniu sytuacji poznawczej dyscyplin naukowych* składają się teksty o większym „ciężarze teoretycznym”. Przenika je troska o niesprzeniewierzenie się kapitałowi symbolicznemu i troska o dojrzałość naukowego dyskursu w badaniach. Zawartość artykułów profesorów: Zbyszka Melosika (*Teoria i rzeczywistość: teksty, konteksty, kontr teksty*), Ewy Marynowicz-Hetki (*Związki pedagogiki społecznej z filozofią: czyli w poszukiwaniu racji orientowania działania w polu praktyki i kształtowania (sub)dyscypliny*), Moniki Jaworskiej-Witkowskiej (*Transgresja dyskursów jako warunek przełamywania przeszkód dla wyobraźni i poznania*) i Wiesława Andrukowicza (*Podzwonne ery profesora?*) stanowi doskonały przykład dyskursów nieuchylających się od meta-narracyjnych odniesień, osadzonych w kulturze symbolicznej, otwartych na pozapedagogiczne humanistyczne inspiracje. Autorzy w swoich tekstach znakomicie pokazują, jak można poruszać się po obszarze pozaspecjalistycznej i niestandardowej wiedzy i jak czerpać z dobrze rozumianej tradycji humanistycznej.

Zbyszko Melosik w ostatniej części, zatytułowanej *Teoria, narracja, podróż – nieustanny początek*, pisze: „Teoretyzowanie może być ujęte jako »podróż bez końca«, jako swoiste »zawsze dalej«. (...) Podróż nie jest przy tym traktowana jako interwał między dwoma stabilnymi punktami, lecz jako sposób bycia w świecie”. I tak właśnie postrzegam teksty tej części książki, stanowiące ważką inspirację dla ich czytelników.

Czwarta część książki – *Troska o podręczniki. Stare pułapki i nowe szanse* – skupia Autorów, którzy zechcieli pochylić się nad ideą podręcznika akademickiego, czy to omawiających kompendium znane i uznane, czy też takie, które miałyby dopiero powstać i zaspokoić potrzeby i oczekiwania oraz spełniać wymogi inspirującego, poznawczo otwartego i uczącego myślenia podręcznika.

Profesor Dariusz Kubinowski w swoim tekście *W trosce o podręczniki akademickie w humanistyce* pokazuje przekonująco, że:

Przypadek *The Sage Handbook of Qualitative Research* może stanowić interesujący przykład efektywnego wdrożenia idei podręcznika akademickiego jako emergentno-dyskursywnego projektu międzynarodowej współpracy na polu transdyscyplinarnej dziedziny badań jakościowych, epistemologicznie osadzonych w humanistyce integralnej, intensywnie dziś rozwijających się w naukach społecznych zgodnie z promowaną zasadą kreatywności metodologicznej, i dodatkowo wprost przyjmujących aksjologicznie perspektywę pedagogiczną w wykładni zaproponowanej przez teoretyków krytycznych. Takie rozumienie i tym bardziej owocne, konsekwentne realizowanie takiej idei podręcznika należy do rzadkości w rodzimym akademickim środowisku pedagogicznym, a szerzej naukowo-humanistycznym.

Tekst profesor Anny Murawskiej i doktor Iwony Korpaczewskiej *Pięć kłopotów z podręcznikiem* dotyczy tego, co w zamyśle konstrukcji dobrego podręcznika jest niezbędne, a mianowicie **poczucia rzeczywistości**. Ta właśnie rzeczywistość rodzi kłopoty (omawiane kolejno przez Autorki), które stają się niebagatelnymi trudnościami, gdy uświadomimy sobie, kim jest współczesny odbiorca podręcznika pedagogicznego (a jest nim człowiek czytający niewiele, uczestniczący w kulturze niesprzyjającej rzetelnemu namysłowi). Sugerowane przez Autorki propozycje rozwiązania tych trudności są rozsądne, natomiast wykonanie tych zaleceń zdaje mi się bardzo trudne.

Podobnie rzecz widzi profesor Ewa Bilińska-Suchanek (*Podręcznik: mapping czy /ko/lekcja zbioru znaczeń i wizji rozumienia*), która – zastanawiając się nad standardowymi wadami podręczników – pokazuje zarazem, co powinno się w nich uwzględniać i co powinny zawierać, by od tych wad można je było uwolnić. Sama widzi je w konstruowaniu podręczników autorskich, mappingu jako przekazie znaczeń i wizji rozumienia świata.

Dyskusję o podręcznikach zamyka w tej części ważki głos doktora Zbigniewa Domżała, wyrażony w tekście *O ułomnym pośrednictwie kulturowym. Troska o podręczniki jako wyzwanie akademickie w pedagogice*. Autor dostrzega potrzebę analizy tradycyjnych podręczników jako jed-

norodnych środków przekazu edukacyjnego, tak by mogły one sprostać odbiorcy ponowoczesnemu i nie utraciły zarazem walorów merytorycznych. Sygnalizuje zarazem rzecz istotną, by poradniki nie zastąpiły podręczników.

Na część piątą książki zatytułowaną *Nowe próby lektur. Analizy i recenzje* składają się teksty doktor Urszuli Anny Domżał *Inspiracje baumanowskie dla myślenia o kulturze w pedagogice*, doktor Małgorzaty Szpunar *W stronę filozofii pracy socjalnej. Słów kilka o książce Lecha Witkowskiego „Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny”* i doktora Łukasza Michalskiego *Wyzwania auto(retor)ytetu Lecha Witkowskiego*. Pierwszy z tekstów jest interesującym przyczynkiem do namysłu nad kulturą pedagogiczną. Małgorzata Szpunar w swojej analizie pokazuje zaś, że potrzebna jest szersza refleksja humanistyczna w dyskursie związanym z pracą socjalną. Łukasz Michalski prezentuje natomiast interesujący, dojrzały merytorycznie tekst, wykraczający poza ramy zwyczajowej recenzji.

Muszę zgodzić się ze słowami ze *Wstępu* do omawianej publikacji, że powstała książka ważna, w której wszystkie przedstawione teksty reprezentują znakomity poziom poznawczy; podejmują zagadnienia istotne dla nauki i życia akademickiego w sposób oryginalny, ale też kontrowersyjny i niewątpliwie często „pod prąd” ustanowionych czy uznanych schematów myślowych. Zaprezentowany w niej głos Autorów nacechowany jest niezgodą na miałość i bylejakość pracy naukowej i pracy dydaktycznej. Szczególnie ważna wydaje mi się nieobojętność, charakteryzująca dyskurs, z którym mamy do czynienia w tekstach tej książki. Uczestnicząc w tym dyskursie jako czytelnik, jestem przekonana, że uczestnicy Kollokwium, a zarazem Autorzy tej publikacji, są właściwymi depozytariuszami powierzonego im depozytu akademickiego.

Wiesław Andrukowicz
Uniwersytet Szczeciński

Bogusław Śliwerski (red.),
Pedagogika, tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji,
Gdańsk 2010, ss. 515

Pierwsze zdanie bywa zazwyczaj zapamiętane, a przynajmniej przeczytane, zatem na samym wstępie warto zauważyć, że doceniam i podziwiam dużą odwagę oraz twórczy wysiłek Bogusława Śliwerskiego, redaktora omawianego tomu (także trzech wcześniejszych), będącego w istocie próbą kolejnej odsłony możliwie pełnego oblicza polskiej (i nie tylko) pedagogiki.

Krótkie uzasadnienie mojego zaangażowania w przedstawienie wartości tego niecodziennego przedsięwzięcia wynika chociażby z tego, że twórcy podręczników popełniają na ogół grzech przedwczesnego i pochopnego usunięcia różnic, dając w zamian powierzchowną atrapę w postaci mniejszego lub większego uogólnienia, lub grzech zaniechania i braku troski o wzbudzenie odrobiny wrażliwości metapoznawczej, skutkującej „supermarketem” różnaitości, spływając w obu przypadkach zasadniczy potencjał możliwości samorozwojowych czytelnika. W pierwszym przypadku dzieje się tak, bo ktoś myśli za nas, obok nas i nigdy z nami, w drugim przypadku sprowadza się wybór teorii do konsumenckiego wyboru między „masłem łaciatym” a „miksełkiem łaciatym”.

Jedni i drudzy zwykle nieświadomie grzeszą nadmiernym uproszczeniem, dającym się łatwo zanegować, stosując w obu przypadkach zasadę „albo-albo” (albo jedność doskonale radząca sobie bez różnic, albo różnica bez jakiegokolwiek jedności, choćby poziomu czy stylu), gdy tymczasem mamy zawsze do czynienia ze **świadomością braku** strukturalnej złożoności lub z **brakiem świadomości tego braku**. W tym ostatnim przypadku – brakiem wrażliwości na efekt dynamicznej całości, zredu-

owanej, niestety, najczęściej do jednej formy racjonalności czy jednego dyskursu.

Współczesny pedagog lub pretendent do uprawiania tej dynamicznie rozwijającej się dyscypliny naukowej nie tyle może, co w najwyższym stopniu powinien być zdolny do zasadniczego samoograniczania swojej wygodnej niszy egzystencjalnej (posługując się w niej przydatną zawodowo teorią, dyskursem, a nawet paradygmatem). Jeśli dzisiaj potrzebujemy jedności, to nie oznacza, że ma być to „silna jedność”, tak samo jak nie musi to być „silne zróżnicowanie” (absolutna heterogeniczność, nawet u postmodernistycznie nastawionego Wolfganga Welscha, jest paradoksalnie domeną rodzenia się autorytaryzmu). Musimy ciągle pamiętać, że jednostka działająca w przestrzeni zainteresowań pedagogiki nie może działać bez nawyku ciągłej konfrontacji swoich ważnych potrzeb z „nadrzędnymi” potrzebami „wspólnoty organicznej” (mówiąc za Heglem) lub przynajmniej „wspólnoty interpretacyjnej”, w efekcie zapewne machinalnie przejmie jakąś ich część, będąc wciągniętą w wir modnej promocji, lecz zawsze pozostanie także część krytycznie odrzucona.

Czy zatem jeszcze kogoś szokuje **pluralizm syntezy** („różnojednia”), wymagający swoistej mapy myślenia i działania pedagogicznego. Tym bardziej, że dzisiaj (przynajmniej dla niektórych) nie ma większego znaczenia, czy jej status będzie miał charakter substancjonalny, czy tylko formalny, bo jej sensem jest kwestia proporcji (jedności i różnicy), których funkcja staje się fundamentalnie konstytutywnym warunkiem naszego przyswajania i oswajania świata.

Dopiero zrozumienie i przyjęcie tej mapy uczula na rzeczywisty pluralizm (w którym może być wszystko, również jedność) oraz uczy swobodnego przemieszczania się we wszystkich kierunkach (jeśli nawet jest to teoretycznie zbiór nieskończony, to praktycznie zawsze ograniczony do aktualnych możliwości prowadzenia dyskursu opartego na przeciwstawnych formach naszej racjonalności), a także pewnego dyscyplinowania nie tyle spójnością i logicznym porządkiem, ile wymogiem strategicznego oscylowania między antypodami własnej wizji świata i wizjami innych. Tożsamość w tym wypadku jest nieustannym procesem hybrydyzacji spajającym ontologiczno-epistemologiczne pęknięcie między możliwością a aktem, prowadzącym w efekcie do potrzeby konstruowania i negocjowania znaków i znaczeń, w tym budowania pomostu między podmiotem

a przedmiotem, wolnością a solidarnością, przekształcającego rozmaite doświadczenia w ramę ciągle odnawianego „transdyskursu”¹.

Powracając mimo wszystko do tekstu recenzowanego podręcznika, należy odnotować, że zawiera on siedemnaście rozdziałów poświęconych różnym kierunkom w pedagogice, które, mówiąc za B. Śliwerskim, „toczą ze sobą spór o swoje miejsce w centrum”, a w efekcie tworzy się coś na kształt „pluralizmu centrów”, który nawet w czasie „zmaconego dyskursu” mimo wszystko nie gubi uniwersalizmu zadania, jakim jest lepszy człowiek i jego świat.

Pierwszy rozdział: *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym* autorstwa Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego jest swoistym *spiritus movens* całego przedsięwzięcia, a przynajmniej ważnym przyczynkiem do poważnej debaty o relacjach pedagogiki z filozofią oraz niezwykle istotnym dla jakości refleksji i praktyki edukacyjnej, a także funkcjonowania środowisk akademickich w integralnie pojętej humanistyce. Między innymi możemy przeczytać, że mamy do czynienia z „objawami **stanu kryzysowego relacji między filozofią a pedagogiką**, który rzutuje na kryzysowe oblicze dominujących praktyk i stylów uprawiania obu pól dociekań humanistycznych” (s. 4). Pogłębiają go nie tylko wąsko rozumiane specjalizacje (filozofia dla filozofów, historia dla historyków czy kultura dla kulturoznawców), ale przede wszystkim brak minimum wrażliwości i subtelności analiz, dociekań w zakresie obnażania złożoności (paradoksów, aporii, antynomii, dylematów), niesięganie do źródeł, lecz najczęściej tylko do „komentarzy komentarzy”, czy też niedoceny rozumienia filozofii jako wszelkiej autorefleksji humanistycznej. Zatem pedagogika musi być metahumanistyczna, a filozofia metapedagogiczna. Wiąż między tymi sferami rozważań może przybrać wariant genetyczny, funkcjonalny, strukturalny i metodyczny. Warto także odnotować, że wymienieni Autorzy w doskonały sposób tropią te relacje w twórczo-

¹ Warto przy tym pamiętać, że pozorna siła granic naszego dyskursu, który dziedziczymy i w który jakoś wrastamy, którego rama szczelnie zamyka kontekst znaczeń, w ogóle pozwalając podmiotowi mówić do innych i ich słuchać, ma jednocześnie wielką słabość, a w zasadzie niezdolność mówienia (myślenia) z innymi od nas (na krawędzi światów), z kolei pozorna słabość pogranicza uwalniającego nas od tej ramy dysponuje ukrytą energią twórczą czerpaną choćby z „niekonsekwentnej pochwały” czy też „złego o sobie mniemania” (za Leszkiem Kołakowskim).

ści współczesnych pedagogów i filozofów, nie brakuje także odniesień do wielkich filozofów działających na styku tych dwóch (i więcej) dyscyplin humanistycznych, zwłaszcza (do dzisiaj ciągle) źle wycenionego, a jednocześnie (niezwykle wciąż) intuicyjnie płodnego Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Oczywiście, Autorzy mają pełną świadomość, że niektóre kwestie – takie jak filozoficzność jako podstawa kulturowa pedagogiki, tryby funkcjonowania pedagogiki filozoficznej, przypadki kanonów myślenia filozoficznego w pedagogice, życiodajność pogranicza, minimum polityczności filozofii edukacji czy otwarcie się na zmiany dyskursu i profesjonalności w pedagogice – z konieczności musiały być poruszone jedynie w zarysie i są tylko istotnym impulsem do dalszych krytycznych analiz i debat.

W rozdziale drugim pod tytułem *Pedagogika religii*, autorstwa Bogusława Milerskiego, zawarto krótką historię pedagogiki religii i jej metodologię oraz status naukowy, istotę kształcenia z perspektywy pedagogiki religii i wkład tej ostatniej do teorii kształcenia oraz edukacji międzykulturowej. Jak pisze autor tego rozdziału: „W kształceniu religijnym, jak jest postrzegane z perspektywy pedagogiki religii, nie chodzi o narzucenie czy zapożyczanie wzorów rozumienia rzeczywistości i działania w świecie, lecz przede wszystkim o ich rozumiejące odkrywanie i internalizację, a w konsekwencji – o kształtowanie dojrzałej osobowości rozumianej w kategoriach struktury duchowej” (s. 58). W takiej perspektywie nauczanie religii może być nie tylko utrwalaniem światopoglądu, lecz praktykowaniem wolności sumienia z jednoczesną walką z „analfabetyzmem religijnym” (dotyczącym identyfikacji i artykulacji ważnych pytań egzystencjalnych) czy też fanatyzmem. Szkoda tylko, że w tym wielogłosie zabrakło bardzo istotnego wkładu polskich pedagogów, zwłaszcza tych, którzy już w połowie XIX wieku próbowali (na skalę dotąd nieznaną) opierać twierdzenia teologiczne na podstawach naukowych, dając w ten sposób zręby pedagogiki religii bez kontekstu konfesyjnego.

Bogusław Milerski jest również autorem trzeciego rozdziału *Pedagogika kultury*, w którym pokazuje jej genezę i rozwój, a także sposoby jej rozumienia, zwłaszcza jako nauki humanistycznej, czy w swej krytyce dogmatyzmu – jako pedagogiki filozoficznej. „Przedmiotem refleksji pedagogiki kultury – pisze Autor – jako subdyscypliny pedagogicznej staje się formowanie zdolności i konkretnych kompetencji do uczestniczenia w ca-

łościowej kulturze symbolicznej, a także kształtowanie osobowości kulturalnej – człowieka jako istoty symbolicznej” (s. 73). Mimo że Autor nie utożsamia pedagogiki kultury z metodyką poszczególnych form działalności kulturalnej (w tym sensie nie koncentruje jej tylko na artyzmie czy sprawności „uczestniczenia”, lecz na kształceniu „kulturalnej osobowości człowieka”), to nie sposób nie zwrócić większej uwagi na formy i sposoby jej strukturalnego uwikłania, na jednoczesne zyski i straty podejścia typu „albo-albo”, tym bardziej wobec nieśmiertelnej tezy Michaiła Bachtina, że **kultura żyje w miejscach nasyconych różnicą**.

Rozdział czwarty: *Pedagogika socjologiczna* Mirosława J. Szymańskiego stanowi wprowadzenie w socjologiczne pojmowanie wychowania i w fenomen szkoły jako instytucji społecznej oraz, z drugiej strony, w prawa selekcji społecznej i kulturowe uwarunkowania edukacji. Autor przyjmuje między innymi tezę, którą głosił Emilé Durkheim, iż społeczeństwo może się rozwijać, jeśli „między jego członkami istnieje dostateczna jednolitość”, a jednocześnie „bez pewnej różnorodności wszelkie współdziałanie byłoby niemożliwe”. Można odnieść wrażenie, że Autor doskonale balansuje na krawędzi teorii i historii, jak również między najważniejszymi dla tej tematyki problemami (dyskryminacji, wykluczenia, kultury wizualnej, cielesnej czy *gender*). Bogaty rodowód tej subdyscypliny i istotne dokonania w warstwie poznawczej sprawiają, że ogromne znaczenie ma demaskatorski charakter tych badań. „Dzięki temu – pisze Autor – możliwe jest ukazywanie połowiczności nagłaśnianych przez propagandę sukcesów oświatowych, obnażanie słabych stron polityki oświatowej i zarządzania szkołami. Ujawniane są ukryte programy reform oświatowych i ukryte programy w pracy szkoły” (s. 131). Różnorodność podjętych przez Autora zagadnień z zakresu pedagogiki socjologicznej może wzbogacić nie tylko wiedzę pedagogów, ale podnieść jakość debat w szeroko rozumianej humanistyce.

Rozdział piąty: *Pedagogika kultury popularnej*, autorstwa Zbyszka Melosika, dotyka dziedziny wiedzy, która ma stosunkowo krótki rodowód, pojawiła się bowiem pod koniec poprzedniego wieku, w epoce rodzącego się ducha postmodernizmu, będąc konstruktywną odpowiedzią na pluralizm rzeczywistości. Zatem sama propozycja Autora nie rości sobie prawa do „monopolu na adekwatność”. Jednym z obrazów tej kultury jest, zdaniem Autora, fenomen „upozorowania”, w którym media stają się

głównym źródłem doświadczeń życiowych jednostki, innym zaś „inflacja znaczeń”, w którym łamią się tradycyjne sposoby porządkowania świata, jeszcze innym „klikanie”, czyli swobodne i płytkie przemieszczanie się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe (być może jest to jakaś reminiscencja „pisaniny, gadaniny i płytkiej ciekawości” Martina Heideggera). Autor wyróżnia również kulturę „instant” odnoszącą się do nawyku życia w „natychmiastowości” (*Fast food, Fast sex, Fast car*), kulturę „globalnego nastolatka” z dynamicznie zmieniającą się tożsamością („tożsamość przezroczysta”). „Pedagogika kultury popularnej zakłada istnienie «ważnej metodologicznej możliwości – bycia zdziwionym, zdobycia wiedzy, która nie jest przewidziana w jakimś stanowiącym punkt wyjścia paradygmacie». Podstawową kwestią byłoby tu badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko” (s. 146).

Dorota Kornas-Biela, autorka rozdziału szóstego zatytułowanego *Pedagogika prenatalna*, wprowadza nas w trudne meandry prokreacji i rodzicielstwa w okresie prenatalnym i perinatalnym. Autorka podkreśla między innymi konieczność integralnego ujmowania czynników psychofizycznych, społecznych, kulturowych i duchowych, mających zasadniczy wpływ na powodzenie lub niepowodzenie prokreacyjne. Zarazem okres prenatalny stanowi integralną część całego procesu wychowania w ontogenezie. Mimo że jest stosunkowo nową subdyscypliną pedagogiki, to jak stwierdza Autorka: „Praktyczne cele pedagogiki prenatalnej (w tym cel edukacyjny i wychowawczy) wyznaczają dość szerokie pole dla działalności zawodowej pedagoga” (s. 171). Pewnym niedosytem może być brak zasadniczej funkcji ludzkiego genomu i pewnej losowości zasad genetycznych (mutacje).

W kolejnym rozdziale pod tytułem *Pedagogika rodziny*, autorstwa Jerzego Kułaczkowskiego, opisano podstawowe dla dziecka rodzinne aspekty związane z opieką, socjalizacją, moralnością czy też obyczajowością, a także wskazano na złożone i wieloaspektowe procesy wychowania w rodzinie. Jeśli chodzi o tę analizę, możemy mieć pewien niedosyt związany z brakiem problematyki rodziny współczesnej (niepełnej, dysfunkcyjnej, zastępczej czy też bardzo ważnego fenomenu „dziedzicznego ubóstwa” i kulturowej deprywacji), niemniej jednak jest to ważny

głos w tworzeniu mapy ważnej i niedoinwestowanej problematyki kultury pedagogicznej rodziny.

Agnieszka Gromkowska-Melosik w rozdziale ósmym: *Pedagogika rodzaju (gender)* rozpatruje problem kobiecości i męskości z perspektywy biologicznego esencjalizmu (cech naturalnych) i społecznego konstruktywizmu (cech kulturowych). Autorka omawia teorię „pryzmatów płciowych” (androcentryzm, polaryzację rodzajów, esencjalizm biologiczny), a także wychowanie dla tradycyjnego układu ról płciowych, oparte na równych prawach, sfeminizowane poprzez odwrócenie ról płciowych i androgynie. W świetle przedstawionych rozważań Autorka stwierdza, że „w kulturze współczesnej występuje swoisty pat socjalizacyjny. Każdy bowiem z omówionych typów tożsamości jest kontrowersyjny: albo z perspektywy ideału wyzwolenia kobiet, albo w konfrontacji z obowiązującymi tradycjami społecznymi (przeciwko którym wystąpienie przynosi zwykle marginalizację jednostki)” (s. 205). Wydaje się, że współcześnie problematyka *gender* wychodzi ze swojej niszy egzystencjalnej i zaczyna być równoważnym głosem, nie tylko kobiet, ale także, jak pokazuje Autorka, ważnym głosem pedagogów dopominających się o kategorię i strategię tożsamości dynamicznej.

Z rozdziału dziewiątego: *Teorie wychowania*, autorstwa Bogusława Śliwerskiego, możemy się dowiedzieć, że „wychowanie nie jest pojęciem neutralnym, ale obciążonym między innymi historyczną, społeczną, filozoficzną i psychologiczną treścią” (s. 211). Na pytanie, czy pedagogika dysponuje jakimś metakryterium czy metateorią „wychowania”, Autor odpowiada pozytywnie, aczkolwiek nie jest to odpowiedź prosta i jednoznaczna. Proponuje między innymi sięgnięcie do porównań dwukategorialnych, wynikających z przeciwstawnych biegunów określonej przestrzeni składającej się na istotę wychowania. Problem się jednak komplikuje w przypadku, gdy zauważymy, że „wychowanie” jest pojęciem wieloznacznym nie tylko ze względu na treść, ale i jego istotę, gdy sens, jaki nadaje się temu terminowi, jest w dużym stopniu nasycony różnicą, a nawet odwrotnością teoretycznych podejść i stanowisk. „Okazuje się – pisze Autor – że wychowanie należy do wielu systemów wiedzy teoretycznej, w związku z czym może być odczytywane jako **jedność w wielości** [podkreślenie – W.A.]” (s. 221). Pewnym wyjściem może być zaproponowana przez Autora mapa definiensów pojęcia „wychowanie”, na której może-

my zobaczyć lokalizację poszczególnych definicji „wychowania”, których punktem wyjścia są odmienne paradygmaty czy kierunki wiedzy, ukazująca także, że każda teoria pozwala „dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości”, a jednocześnie żadna nie może być wystarczająca. Bardzo cenną uwagą Autora jest nawiązanie do pojęcia „pseudowychowania” (nieadekwatnego, fikcyjnego, wyobcowanego). Na marginesie warto zauważyć, iż w naszej pedagogice wciąż brakuje odważnych syntez, choćby ujętych dynamicznie, tak jak od wielu lat robi to z powodzeniem Autor tego rozdziału.

W rozdziale dziesiątym: *Orientacje dydaktyczne*, autorstwa Stefana Mieszalskiego, pokazano, jak niektóre koncepcje człowieka wpłynęły na kształt rozwoju najważniejszych orientacji dydaktyki, zwłaszcza kreacjonizmu i ewolucjonizmu, empiryzmu i natywizmu, naturalizmu i inkultuacji, behawioryzmu i dyspozycji duchowych. Autor proponuje nam również coś „trzeciego” poza dotychczasowymi ramami sporu, w nawiązaniu do najcenniejszych zdobyczy każdej orientacji, chociaż ani poprzez proste ich łączenie w kierunku orientacji eklektycznej, ani poprzez ich wzajemne znoszenie w kierunku orientacji teleologicznej. Owe balansowanie na krawędzi jedności i różnicy, w strukturalnej złożoności „między” może przypominać orientację funkcjonalno-komplementarną², aczkolwiek Autor nie nawiązuje wprost do koncepcji diachroniczno-synchronicznego rozwoju Trentowskiego czy Hessena. Jego zdaniem „trzecia orientacja” nie jest „efektem godzenia”, „lecz wyłania się z odrębnego pola problemowego”, czyli z tego, że nauczanie powinno wyprzedzać rozwój, a jednocześnie nauczanie i rozwój nie są związkiem naturalnym. Jest to jedna z rzadkich prób przeszukania i odszukania teorii nauczania na „życiodajnym pograniczu”.

W rozdziale jedenastym: *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, Wiesławy Limont, zawarto główne pojęcia i kryteria twórczości, jej rodzaje, modele rozwojowe i najważniejsze aspekty oraz wybrane programy rozwijające zdolności twórcze. Interesujące są tutaj nie tyle modele rozwojowe twórczości (jako przyrost wiedzy, jako personalistyczny model systemowy czy jako społeczny model systemowy) bądź też aspekty twórczości (wytwór, proces, podmiot, środowisko), ile wybrane przez Au-

² Por. W. Andrukowicz, *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa 2004.

torkę sposoby rozwijające myślenie i działanie protwórcze (inkubacyjny, synektyczny, problemowy, metaforyczny, odroczonej ewaluacji), ciągle słabo aplikowane w codziennych procesach edukacyjnych. „Uczniowie wybitnie zdolni i twórczy to przyszli liderzy wpływający na zastaną rzeczywistość i wprowadzający w niej zmiany. Dlatego ważne jest kształtowanie tych cech osobowości i myślenia, które pozwolą im na dokonywanie mądrych wyborów celów i strategii” (s. 288).

Ewa Zalewska, autorka rozdziału dwunastego: *Pedagogika wczesnoszkolna*, pokazuje krótką genezę i dzisiejszy rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej, zwraca też uwagę na największe jej grzechy (dominację nurtu metodycznego, brak życiodajnego pogranicza, koncentrację na celach zamiast na rozwoju dziecka, brak krytycyzmu oraz przesunięcia akcentu na ujęcia jakościowe), których zapora jest kształcenie zintegrowane. „W tak rozumianej edukacji spełniają się wszystkie warunki wymienione jako istotne dla realizacji hasła kształcenia zintegrowanego. Umożliwia ona kształtowanie tych kompetencji, (...) jako ważne dla sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie” (s. 318). Problem jest jednak w tym, że nie każdy rodzaj zintegrowania jest pozytywny (czego ewidentnym dowodem są nasze partie polityczne), tak samo jak nie każdy rodzaj dezintegracji jest negatywny.

W rozdziale trzynastym: *Pedagogika inkluzyjna* jego autor Wiktor Lecht wśród podejść do dzieci niepełnosprawnych wyróżnił aborcję, opuszczenie, wykluczenie, selekcję, integrację i właśnie inkluzję, która przełamuje uproszczony mechanizm hasła integracji, gdzie nie chodzi już o komfort homogeniczności, wręcz przeciwnie, aplikuje ona zasadę heterogeniczności, w której różnorodność jest normą. Zmienia to w zasadniczy sposób podejście do kształcenia integracyjnego i pedagogiki specjalnej, w którym znika potrzeba osiągnięcia ze wszystkimi uczniami lub członkami grupy tego samego standardu. Chodzi tu o bezwarunkowe zaakceptowanie subiektywnych i specjalnych potrzeb wszystkich dzieci. „W odróżnieniu od pedagogiki integracyjnej w ramach procesu inkluzji uczniowie nie są już dzieleni na dwie grupy, a więc na tych, którzy mają specjalne potrzeby, i na tych, którzy ich nie mają; przy inkluzji mamy do czynienia z jedną grupą uczniów, którzy mają zróżnicowane potrzeby indywidualne” (s. 326). Pedagogika inkluzyjna jest zobowiązaniem do koegzystencji edukacji „normalnej” i specjalnej, które w żadnym razie nie

oznacza likwidacji pedagogiki specjalnej. Bardzo interesujące są wymienione przez Autora komponenty pedagogiki inkluzyjnej (etyczny, społeczny, profesjonalny, polityczny, aplikacyjny) wskazujące na jej transdyscyplinarność jako warunek konieczny rozwoju tej subdyscypliny.

Autor rozdziału czternastego: *Pedagogika sportu*, Piotr Błajet, podchodzi do omawianego przez siebie zagadnienia w sposób fenomenologiczny, co oznacza, że w tym wypadku chodzi przede wszystkim o przyjrzenie się, jak dane zjawiska (fenomeny sportu w swej otwartości i różnorodności) wpływają na życie człowieka. Wśród tych fenomenów wymienia ćwiczenie, zabawę, grę, ruch, inicjację, cierpienie, przepływ emocji, *fair play*. „Walka sportowa tworzy wartość dodaną wiarygodności, a więc i wartość dodaną zaufania” (s. 363). Zatem sport może zawierać bardzo duży potencjał rozwojowy trudno obecny w każdej innej formie aktywności człowieka, a w związku z tym czyni zeń ważną sferę oddziaływań wychowawczych.

W rozdziale piętnastym: *Pedagogika zarządzania* Lechosław Gawrecki, zapoznaje nas z genezą powstania tej subdyscypliny, która – jego zdaniem – zajmuje się teoretycznymi i praktycznymi problemami dotyczącymi organizacji i zarządzania w oświacie, zarówno w aspekcie całego systemu w państwie, jak i w aspekcie pojedynczych instytucji. O istocie tej organizacji decydują związki między ludźmi i regułami działania oraz wspólnymi zadaniami i ich realizacją, a o istocie zarządzania szeroko rozumiany proces kształcenia, działalność opiekuńcza, zarządzanie kadrami, finansami, środkami rzeczowymi oraz zasobami informacyjnymi. Autor przedstawia systemy zarządzania oświatą (centralistyczny i decentralistyczny), a także style zarządzania (tradycyjny i menedżerski), jak również kompetencje menedżera (techniczne, społeczne, koncepcyjne). „Jak dotąd nie wypracowano klarownego systemu pojęć ani precyzyjnego aspektu metodologicznego, nie został też w pełni jednoznacznie określony przedmiot tej interdyscyplinarnej nauki o organizacji i zarządzaniu w oświacie. Można raczej mówić o tendencjach i poszukiwaniach w tym kierunku” (s. 388). Mimo tych barier jest to subdyscyplina pedagogiki dynamicznie się rozwijająca, o czym może chociażby świadczyć bardzo owocna Pierwsza Sesja VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego³.

³ Por. *Rynek i edukacja. Między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, (red.) M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański, Łódź 2010.

Rozdział szesnasty: *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji* Piotra Bieleckiego jest odpowiedzią na zawodność rynku i państwa, jego warunków skutecznego funkcjonowania oraz kierunków reformowania i barier w oświacie. „Quasi-rynek można zdefiniować jako rozwiązanie instytucjonalne zespalaające instytucję rynku oraz instytucję biurokratycznej kontroli państwa, mające na celu skorygowanie zarówno zawodności rynku, jak i niesprawności państwa, jako dwóch mechanizmów koordynujących funkcjonowanie gospodarki i życia społecznego. W odniesieniu do edukacji quasi-rynek jest kombinacją prywatnego wyboru edukacyjnego oraz publicznego finansowania szkół, połączonego z regulacją państwa” (s. 391). Natomiast pełne urynkowanie to wprowadzenie sił i reguł rynkowych do usług publicznych, które dotąd były odgórnie (przez władze lokalne i centralne) planowane, dostarczane i finansowane. Autor bardzo szczegółowo wyjaśnia zastosowanie różnych mechanizmów typu rynkowego w świadczeniu usług publicznych, jak również hipotetyczne bariery konkurencji na rynku edukacji wyższej, a także kryteria ocen reform quasi-rynkowych.

W ostatnim rozdziale, zatytułowanym *Pedagogika alternatywna*, jego autor Bogusław Śliwerski wprowadza nas w istotne powody, aspekty i dylematy edukacji alternatywnej oraz w ruch i funkcje szkolnictwa alternatywnego. Jak pisze, edukacja alternatywna „to taki typ kształcenia czy wychowania, który jest w jakiś szczególny sposób odmienny od powszechnie oferowanego przez instytucje oświatowe” (s. 444). Autor dokonuje bardzo rzetelnej analizy w podejściu do tradycyjnej formy kształcenia i do formy alternatywnej, jak również w odniesieniu do wybranych cech konstytutywnych charakterystycznych dla szkół alternatywnych, wskazuje także na dominujące wzorce tych szkół na świecie, ich główne funkcje, motywy powstania i postawy wobec jej twórców. „Gdyby wszystkie szkoły czy placówki oświatowe były takie same (choć wszyscy dobrze wiemy, że takimi być nie mogą), edukacja alternatywna pewnie nie byłaby w nich w ogóle potrzebna. Tak jednak nie jest, więc odmienność, jakkolwiek by ją pojmowano, musi mieć swoje miejsce na mapie (w centrum lub na obrzeżach) każdego systemu oświatowego” (s. 467). W każdym czasie i każdym systemie oświatowym pojawiają się twórcze pomysły zmian, w mniemaniu ich podmiotów, na lepsze, które nie mieszczą się jednak w powszechnym porządku myślenia i działania, które tworzą ferment, lecz bardzo często

jest on twórczy i staje się zaczynem wielkiego przełomu jakościowego. „W ponowoczesnym świecie nie da się uniknąć zróżnicowania w oświacie i wychowaniu, więc zamiast z nim bezskutecznie walczyć, warto zacząć od jego pełnego rozpoznania i uznania” (s. 467).

Z czysto formalnego punktu widzenia warto jeszcze odnotować, że recenzowana praca zawiera w zintegrowanej wersji trzydzieści stron pozycji bibliograficznych w odniesieniu do wszystkich rozdziałów (mimo przypisów i spisów lektur w poszczególnych rozdziałach), osiem stron indeksu osobowego i siedem stron indeksu rzeczowego.

Jak pisze we wstępie B. Śliwerski: „Zapewne i tym tomem nie wypełnimy wiedzy obejmującej całą strukturę nauk o wychowaniu, ale niewątpliwie wprowadzamy w nim zupełnie nowe ich subdyscypliny i dziedziny”, a o tym, że nie jest to wypowiedź gołosłowna, świadczą wymienione powyżej tytuły rozdziałów i plejada Autorów, którzy znakomicie wpisali się w ideę zarysowaną przez jej redaktora, odnosząc się w swoich wypowiedziach do najnowszych badań i osiągnięć danej dziedziny wiedzy. Najbardziej cieszy fakt, że w zamieszczonych tekstach dominują aspekty merytoryczne otwierające nowe możliwości widzenia podstawowych dla pedagogiki problemów, poszerzające w stopniu znaczącym istniejące zaplecze teoretyczne i rezerwuuar impulsów prowadzących do dalszego poszukiwania i przeszukiwania pola badawczego pedagogiki.

Końcowa refleksja dotycząca recenzowanej publikacji nasuwa oczywistą konkluzję potwierdzającą w całej rozciągłości znaczący wkład w rozważania dotyczące najważniejszych perspektyw pedagogiki oraz zarządzania edukacją i rozwojem. Dzięki swojej zawartości ta zespołowa praca może stanowić godne polecenia i rzetelne źródło wiedzy o edukacji i jej najbliższych perspektywach rozwoju, a także źródło inspiracji zapraszające czytelnika do wysiłku zapoznania się z różnorodnymi subdyscyplinami i dziedzinami wiedzy.

Recenzowana publikacja jest bez wątpienia książką, którą powinni przeczytać zarówno pedagodzy i studenci pedagogiki, jak i wszyscy nauczyciele akademicy, nie tylko o profilu humanistycznym i społecznym, wykazujący odrobinę troski o przyszłość i kondycję człowieka, w tym ludzie zarządzający oświatą na szczeblu lokalnym i centralnym. Analiza zawartości treściowej tomu czwartego pedagogiki skłania do stwierdzenia, że oryginalny i interesujący poznawczo pomysł B. Śliwerskiego na

zbiór tekstów będących osnową transdyscyplinarnego i transparadygmatycznego namysłu nad pedagogiką jest bardzo trafny i niezmiernie ważny szczególnie dla tych, którzy mają permanentną potrzebę studiowania i zgłębiania tej problematyki dla potrzeb samokształcenia. Na koniec można tylko pogratulować redaktorowi całego przedsięwzięcia i wydawnictwu materializującemu ten pomysł.

**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: psw@whus.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 – wyśrodkowane, 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; artykuły z dzieł zbiorowych zawierają pierwszą literę imienia/imion autora, nazwisko, tytuł pozycji, [w:] tytuł zbioru, autor (red.), miejsce i rok wydania, numer strony; odwołania do poprzednich przypisów: ibidem, op.cit., idem;
 - wypunktowania i wyczenia 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).

Umieszczone w pracy rysunki autor powinien dostarczyć również w formie źródłowych plików graficznych (np. *.cdr, *.ai, *.eps, *.wmf, *.emf, wykresy excel itp.). Nie należy zamieszczać ilustracji, schematów skopiowanych z Internetu (ich rozdzielczość nie spełnia wymagań niezbędnych na potrzeby druku):

- tabele i rysunki, wykresy, schematy – maks. szerokość – 125 mm, maks. wysokość – 170 mm,
- zdjęcia – rozdzielczość 300 dpi (dla wielkości obrazu w pracy w skali 1:1), w formacie *.tif, *.jpg (maks. szerokość – 125 mm, maks. wysokość – 170 mm),
- skanowane rysunki, schematy – czarno-białe (lineart), rozdzielczość 1200 dpi, w formacie *.tif.