

Pedagogika
Szkoły
Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2013

SZCZECIN 2013

Rada Naukowa

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

Redakcja

Anna Murawska (redaktor naczelna), Ilona Kość (sekretarz),
Maksymilian Chutorzański, Przemysław Dudek, Paula Wiażewicz-Wójtowicz,
Julia Karapuda (www)

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

Redaktor tomu

Paula Wiażewicz-Wójtowicz

Redaktor językowy

Agnieszka Rytel

Korektor

Joanna Grzybowska

Skład komputerowy

Halina Lipiec

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

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 7,5. Ark. druk. 9,6. Format 170/240. Nakład 62 egz.

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

- SŁAWOMIR OLSZEWSKI, KATARZYNA PARYS, *Praca dyplomowa w procesie kształcenia wyższego – krytyczny przegląd opracowań metodycznych* 11
- JACEK MOROZ, *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych* 33

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

- DOROTA JANKOWSKA, *O wewnętrznych systemach zapewniania jakości w uczelniach polskich w kontekście specyfiki ich genezy i wdrożeń* 47
- JACEK STACHOWICZ, *Niż demograficzny w szkolnictwie wyższym – konsekwencje i proponowane sposoby przeciwdziałania niekorzystnym tendencjom* 63
- MAŁGORZATA ANNA KUĆKO, *Dlaczego szkoły wyższe nie wychowują?* 75

DONIESIENIA Z BADAŃ

- MAŁGORZATA MADEJ, MAGDALENA JAKUBOWICZ, *Quality of lifelong education. Monitoring vs. evaluation. Case study* 99
- DANUTA TOMCZYK, *Edukacja nieformalna w bibliotekach publicznych jako czynnik wspomaganie procesu studiowania – przykładowe formy* 121

INFORMACJE I RECENZJE

- PRZEMYSŁAW DUDEK, *Discourse, Power, Resistance* – 8.04–10.04
2014, Uniwersytet Greenwich, Londyn 139
- TERESA JOANNA ANDRZEJEWSKA, *VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*
– 19.09–21.09.2013, Gdańsk 143

CONTENTS

STUDIES AND DISCOURSES

SŁAWOMIR OLSZEWSKI, KATARZYNA PARYS, <i>Dissertation in the process of higher education – a critical review of methodical studies</i>	11
JACEK MOROZ, <i>Phenomenography as a research method of contents of consciousness</i>	33

POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS

DOROTA JANKOWSKA, <i>The internal quality assurance systems of education of higher education in poland – in the context of their specific origins and implementations</i>	47
JACEK STACHOWICZ, <i>Demographic depression in higher education – consequences and proposed ways to counter adverse trends</i>	63
MAŁGORZATA ANNA KUĆKO, <i>Why high schools do not educate?</i>	75

REPORTS OF RESEARCH

MAŁGORZATA MADEJ, MAGDALENA JAKUBOWICZ, <i>Quality of lifelong education. Monitoring vs. evaluation. Case study</i>	99
DANUTA TOMCZYK, <i>Non-formal education in public libraries as a factor supporting the process of studying – examples of forms</i>	121

INFORMATION AND REVIEWS

- PRZEMYSŁAW DUDEK, *Discourse, Power, Resistance*
– 8.04–10.04 2014, Uniwersytet Greenwich, Londyn 139
- TERESA JOANNA ANDRZEJEWSKA, *VIII Ogólnopolski Zjazd
Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*
– 19.09–21.09.2013, Gdańsk 143

STUDIA I ROZPRAWY

Sławomir Olszewski

Katarzyna Parys

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Praca dyplomowa w procesie kształcenia wyższego – krytyczny przegląd opracowań metodycznych

Wprowadzenie

Rozważania podjęte w niniejszym artykule dotyczą dwóch rodzajów prac dyplomowych – licencjackiej i magisterskiej. W obrębie literatury przedmiotu należy odnotować istnienie nieścisłości w sposobie rozumienia tych terminów. Przykładowo, pojawiają się teksty, w których termin „praca dyplomowa” jest traktowany w wąski sposób, utożsamiany tylko z pracą licencjacką powstałą na studiach wyższych zawodowych¹. Ponadto można odnaleźć przykłady niejasnego, niekonsekwentnego stosowania wspomnianych określeń². Zazwyczaj jednak tak praca licencjacka, jak i magisterska określane są wspólnym, nadrzędnym mianem: „praca dyplomowa”³. Taki też sposób ujmowania zależności między wymienionymi terminami jest stosowany w niniejszym tekście.

Celem naszych poszukiwań było ustalenie, jakie wymogi powinna spełniać praca dyplomowa, oraz wskazanie różnic pomiędzy pracą licen-

¹ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2003, s. 9, 178.

² Zob. F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 7.

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu. Dz.U. nr 196, poz. 1167; A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie. Wskazówki dla studentów*, Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2003, s. 17.

cyjną a pracą magisterską. Jest to szczególnie istotne z punktu widzenia osób zaangażowanych w ich tworzenie. Osiągnięcie wymienionego celu mogłoby również sprzyjać standaryzacji wymagań stawianych studentom ubiegającym się o zdobycie tytułu zawodowego licencjata lub magistra. Aby zrealizować opisany cel, przyjrzelśmy się dostępnym opracowaniom poświęconym wymogom dotyczącym przygotowywania i sposobu ocenia-
nia prac dyplomowych.

Rozważania dotyczące prac licencjackich i magisterskich zostaną przedstawione ze względu na następujące kryteria:

1. Miejsce prac dyplomowych w toku studiów.
2. Typy i funkcje prac dyplomowych.
3. Kryteria oceny prac dyplomowych.

Miejsce prac dyplomowych w toku studiów

Prace dyplomowe traktowane są jako podsumowanie całego toku studiów wyższych, ich zwieńczenie⁴. Złożenie pracy dyplomowej, obok egzaminu dyplomowego⁵, jest warunkiem koniecznym do uzyskania dyplomu ukończenia studiów wyższych (§ 5 Rozporządzenia MNiSW z 1 września 2011 r. – Dz.U. nr 196, poz. 1167).

Dyplom ukończenia studiów wyższych potwierdza zdobycie wskazywanych przez efekty kształcenia kwalifikacji (rozdział 1, art. 2, p. 18b Ustawy z 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 ze zm.), dokumentuje uzyskanie określonego tytułu zawodowego (rozdział 1, art. 6, p. 6 Ustawy z 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 ze zm.). W zależności od poziomu studiów jest to tytuł zawodowy: licencjata, inżyniera lub magistra, bądź też inny tytuł równorzędny.

Ocena pracy dyplomowej stanowi część składową końcowej oceny na dyplomie. Wielkość tej części określa regulamin studiów właściwy dla da-

⁴ Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005, s. 12; K. Lewartowski, *Praca magisterska/licencjacka: jak się ją pisze i jak się jej nie pisze*, s. 1, www.archo.uw.edu.pl/zalaczniki/upload894.pdf?PHPSESSID=df8b585...%3Fref%3Dklasshop.com (17.07.2012).

⁵ Egzamin ten, na wniosek studenta lub promotora, może mieć charakter otwarty (§ 1 p. 16. Rozporządzenia MNiSW z 19.07.2011 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach, Dz.U. nr 160, poz. 958).

nej uczelni (§ 1 p. 16. Rozporządzenia MNiSW z 19 lipca 2011 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach, Dz.U. nr 160, poz. 958) i wynosi przeważnie 20–25%⁶.

Pracy dyplomowej nie należy jednak traktować wyłącznie jako zwieńczenia określonego etapu kształcenia, ale również jako potencjalny punkt wyjścia do zdobywania stopni naukowych.

Typy i funkcje prac dyplomowych

Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, iż brakuje jedno-myślności i jednoznaczności w tworzeniu i opisie typologii prac dyplomo-wych na podstawie realizowanych przez nie celów i funkcji.

Najbardziej czytelny wydaje się podział przedstawiony przez A. Pabia-na i W. Gworysa⁷. Wyróżniają oni następujące typy prac dyplomowych: teoretyczne, empiryczne i projektowe. Prace teoretyczne są oparte na ba-daniach podstawowych (poznawczych) i mają na celu wzbogacenie wiedzy danej dyscypliny naukowej, w tym formułowanie ogólnych praw nauko-wych. Prace empiryczne wykonywane na potrzeby praktyki opierają się na tzw. badaniach stosowanych. Ich celem jest formułowanie wniosków przewidzianych do praktycznego wdrożenia. Trzonem prac projektowych są projekty i plany z określonej dziedziny wiedzy. Prace dyplomowe naj-częściej reprezentują typy empiryczny lub projektowy⁸.

Z uwagi na fakt, iż prace dyplomowe mają potwierdzić uzyskanie efektów kształcenia, stanowią warunek uzyskania tytułu zawodowego oraz mogą być punktem wyjścia do zdobywania stopni naukowych, przy-pisuje się im realizację określonych funkcji. Są to funkcje: dydaktyczna, zawodowa oraz naukowa⁹. Najczęściej w literaturze przedmiotu wymienia

⁶ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 225; K. Kwaś-niewska, *Jak pisać prace dyplomowe? (wskazówki praktyczne)*, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz 2010, s. 60.

⁷ A. Pabian, W. Gworys, *Prace dyplomowe. Przygotowanie merytoryczne i redakcyjne*, Wyższa Szkoła Humanistyczna i Techniczna, Częstochowa 2008, s. 5.

⁸ Ibidem, s. 5–6.

⁹ Odmienny podział funkcji prac dyplomowych można odnaleźć w pracy Roszczypa-ły. Wyróżnia on funkcje: poznawczą, weryfikacyjną i kształcałą. J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2003, s. 9.

się dwie spośród nich – dydaktyczną i naukową¹⁰. Ponieważ brakuje jednomyślności w definiowaniu wymienionych funkcji, przyjmujemy następujący sposób ich rozumienia:

Funkcja dydaktyczna wiąże się z ćwiczebnym i kontrolnym charakterem prac licencjackich i magisterskich¹¹. W ramach tej funkcji, zdaniem Świącickiego¹², powinno się realizować następujące zadania:

- dokończenie procesu kształcenia studenta w myśleniu naukowym, a więc w umiejętności obserwowania i analizowania otaczających go zjawisk, dostrzegania prawidłowości występujących w obrębie tych zjawisk oraz w logicznym rozumowaniu,
- wdrożenie do posługiwania się nabytą wiedzą w praktyce,
- nauczenie samodzielnego rozszerzania w przyszłości zasobu wiedzy przez lekturę dzieł i innych publikacji ze swej specjalności (wdrożenie do samokształcenia – przyp. autorów),
- zapoznanie z metodami pracy naukowej, nauczenie prawidłowego prowadzenia wywodów i posługiwania się jasnym, precyzyjnym językiem¹³.

Na konieczność realizacji wszystkich lub tylko niektórych spośród wymienionych zadań wskazują również inni autorzy¹⁴.

¹⁰ M. Świącicki, *Jak studiować? Jak pisać pracę magisterską?* PWN, Warszawa 1971, s. 152–153; W. Dutkiewicz, *Praca magisterska z pedagogiki. Przewodnik metodyczny*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1994, s. 5; F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 9; R. Frankowski, *Jak pisać pracę dyplomową? Poradnik dla studiujących kierunki humanistyczne na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009, s. 8.

¹¹ Por. R. Frankowski, *Jak pisać pracę dyplomową?...*, s. 154; Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej...*, s. 13.

¹² M. Świącicki, *Jak studiować?...*, s. 152.

¹³ Wymienione zadania Świącicki nazwał dydaktycznymi i przypisał pracy magisterskiej. Ibidem.

¹⁴ Zob. W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1985, s. 269; J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 5; S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 179; Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej...*, s. 12; F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki...*, s. 9; K. Zielińska, *Przygotowanie i pisanie pracy magisterskiej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego*, s. 5, www.socjologia.uj.edu.pl/images/uploads/weblog_files/podrecznik_do_pisania_pracy_magisterskiej_27052011_b290acea8723491f1970df19565f69bb.pdf (17.07.2012).

Funkcja zawodowa realizowana jest za pomocą modyfikacji dotychczasowych lub tworzenia nowych rozwiązań, które mogą wprowadzić pozytywne zmiany w obszarze praktyki zawodowej. Realizacja tej funkcji sugeruje konieczność powiązania problematyki pracy dyplomowej z zadaniami zawodowymi, do których przygotowywany jest student.

Pełnienie **funkcji naukowej** wiąże się z wnoszeniem wkładu w dotychczasowy dorobek danej nauki. Może to być realizowane przez „poszukiwanie i zdobywanie prawd naukowych, tworzenie teorii naukowych przez łączenie faktów, krytykę dotychczasowych osiągnięć naukowych, doskonalenie poznawania rzeczywistości, projektowanie istotnych zmian w szerokim przedziale rzeczywistości zastanej za pomocą metod uznanych powszechnie za metody naukowe”¹⁵.

W literaturze przedmiotu podnoszona jest również kwestia proporcji między realizacją poszczególnych funkcji w pracy dyplomowej. Przeważa pogląd, że w ich przypadku powinna dominować funkcja dydaktyczna. Argumentem przemawiającym za tym jest fakt, iż „praca dyplomowa stanowi najważniejszy projekt zrealizowany przez studenta w trakcie studiów i z tej racji jest równocześnie ważnym miernikiem efektów kształcenia”¹⁶. Funkcja dydaktyczna stanowi ponadto niezbędną podstawę wypełniania funkcji zawodowej i naukowej. Należy podkreślić, iż bez prawidłowej realizacji tej funkcji osiągnięcie pozostałych nie jest możliwe.

Szczególnie dużo niejasności nagromadziło się wokół funkcji naukowej prac dyplomowych. Prowokuje to bowiem pytanie, czy ma ona być pracą naukową. Analiza literatury nie pozwala jednoznacznie wyodrębnić wymogów dotyczących naukowości pracy dyplomowej. Aby jednak poczynić pewne ustalenia w tym zakresie, koniecznym wydaje się rozróżnienie dwóch terminów: praca o charakterze naukowym oraz praca naukowa.

¹⁵ A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie...*, s. 19.

¹⁶ System zarządzania jakością kształcenia. Regulamin przygotowania i obrony pracy dyplomowej. Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie, 2010, s. 3, www.samorzad.wsei.edu.pl/pliki/Regulamin%20przygotowania%20i%20obrony%20pracy%20dyplomowej%202010%2010%2001.doc (17.07.2012).

Na podstawie analizowanych tekstów¹⁷ można wskazać (bez względu na przyjęte założenia metodologiczne) następujące cechy pracy o charakterze naukowym:

- krytyczny przegląd literatury,
- prawidłowo prowadzony i dokumentowany wywód,
- odpowiedni dobór i zastosowanie metod, technik i narzędzi badawczych,
- celowość,
- jasny, precyzyjny, naukowy język,
- samodzielność i twórczość,
- dbałość o prawdę.

Krytyczny przegląd literatury prowadzi do ścisłego osadzenia działań autora w kontekście dotychczasowego dorobku nauki. Umożliwia zarówno autorowi pracy, jak i osobom, które w przyszłości skorzystają z jego dokonań, odpowiednie przygotowanie postępowania badawczego. Zadaniem krytycznego przeglądu literatury winien być dobór odpowiednich źródeł, stanowiących wyraz dokonań nauki dotyczących określonego zagadnienia. Należy zatem przeprowadzić selekcję literatury z uwagi na jej znaczenie odnośnie realizowanej tematyki. Pamiętać trzeba przy tym o uwzględnianiu kontekstu czasu i miejsca, w którym powstawały analizowane źródła. Jednak ani czas, ani miejsce nie mogą stanowić jedyne kryterium decydującego o przyjęciu lub odrzuceniu źródła. Nade wszystko należy wziąć pod uwagę wiarygodność, doniosłość i przydatność źródła w kontekście omawianej tematyki.

W przypadku prac o charakterze naukowym, poprawności prowadzenia wywodu powinno towarzyszyć jego prawidłowe dokumentowanie. W ten sposób czyni się go jawnym, porównywalnym i pozwala kontrolować jego poprawność.

¹⁷ M. Świącicki, *Jak studiować?...*; J. Weiner, *Technika pisania i prezentowania prac naukowych. Publikacja naukowa, praca seminaryjna, praca magisterska, referat, poster*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 7; P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie. Poradnik dla studentów*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 91; S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 91–94; W.W. Kubielski, *Praca dyplomowa w pedagogice (koncepcja, konstrukcja, edycja)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2006, s. 5.

O odpowiednim doborze i zastosowaniu metod, technik i narzędzi badawczych decydują przede wszystkim ich gruntowna znajomość i umiejętność stosowania oraz adekwatność do obranego przedmiotu badań.

Rozważając aspekt celowości jako wyznacznika naukowego charakteru pracy, należy zwrócić uwagę na jej użyteczność tak dla teorii, jak i praktyki danej dyscypliny. Istotnym zatem elementem byłoby upowszechnianie wartościowych rozwiązań proponowanych w pracach dyplomowych.

Jasny, precyzyjny, naukowy, ale nie nazbyt hermetyczny (wskazane jest wyważone, umiarkowane stosowanie terminologii naukowej¹⁸), neutralny emocjonalnie język decyduje o komunikatywności i jednoznaczności przekazu wyróżniającego prace o charakterze naukowym.

Samodzielność i twórczość to dwa kolejne wyznaczniki prac o charakterze naukowym. Im wyższy poziom naukowości pracy – tym od autora oczekuje się większej samodzielności sądów i działań. Praca o charakterze naukowym nie może być wyłącznie odtwórcza.

Dbłość o prawdę powinna przejawiać się na każdym etapie postępowania naukowego¹⁹, stanowić zarówno środek, jak i cel przedsięwzięć badacza. Działaniami wspomagającymi dążność do prawdy są:

- „podejście krytyczne do własnej problematyki badawczej i badań”²⁰, do dowodów, analiz²¹,
- jasne przedstawianie procedur i wyników badań umożliwiające ich sprawdzenie²² – tak, by możliwe było odróżnienie faktów od domysłów autora,
- niestosowanie „zafałszowań uzyskanych wyników w celu potwierdzenia przyjętej na wstępie hipotezy roboczej”²³, pamiętając, iż wynik dobry to wynik prawdziwy²⁴.

¹⁸ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 95–96.

¹⁹ Ibidem, s. 91.

²⁰ W.W. Kubielski, *Praca dyplomowa w pedagogice...*, s. 6.

²¹ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie...*, s. 11.

²² Ibidem, s. 91.

²³ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 94.

²⁴ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie...*, s. 124.

Powodów uzyskania nieprawdziwych wyników można dopatrywać się zarówno w świadomym, nieuczciwym postępowaniu autora, jak i niewiedzy, braku umiejętności dotyczących realizacji zasad postępowania naukowego.

W przypadku **prac naukowych**, inaczej niż w pracach o charakterze naukowym, znaczenie ma nie tylko rodzaj zastosowanych środków, ale i efekt²⁵ – rezultat tego działania – oraz wkład w rozwój dyscypliny naukowej. Najczęściej wnoszenie wkładu w rozwój nauki wiązane jest z pracą odkrywczą, wykrywaniem nowych faktów, zasad, reguł²⁶ – realizacją funkcji naukowej. Część autorów wskazuje, że wkładem w rozwój nauki może być również porządkowanie dostępnych informacji, dokonania innych badań²⁷. Wartościowe badania mogą być także prowadzone nie tylko na poziomie przewidywania i wyjaśniania – ale przyjąć charakter opisu²⁸. „Dokładne badania opisowe mają bardzo ważną rolę do spełnienia – przygotowują materiał badawczy dla tych, którzy chcą się zająć nowym problemem. Jest to szczególnie istotne w naukach społecznych, w których trudno badać systematycznie ogromną różnorodność ludzkich zachowań bez mocnego oparcia w danych dostarczonych przez obserwację”²⁹.

W kontekście przedstawionych wyjaśnień warto podjąć refleksję na temat oczekiwań wobec poziomu naukowego prac dyplomowych. Analiza literatury przedmiotu pozwala na stwierdzenie, iż zdecydowana większość autorów nie stawia ani pracom licencjackim, ani magisterskim bezwzględnych wymogów, których zrealizowanie pozwoliłoby określić je mianem prac naukowych. Taka możliwość jest jedynie dopuszczana³⁰.

²⁵ Zarówno charakter zastosowanych środków, jak i efekt działania są uzależnione od przyjętych problemów badawczych.

²⁶ M. Świącicki, *Jak studiować?*..., s. 152–153; W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*..., s. 266; P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*..., s. 90.

²⁷ M. Świącicki, *Jak studiować? Jak pisać pracę magisterską?*..., s. 152; J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich*..., s. 10.

²⁸ Odmienne poglądy w tym zakresie wyraża Pytkowski. Jego zdaniem opracowania, które podają jedynie fakty, referują stan rzeczy, mają charakter opisowy i informacyjny, nie są pracami naukowymi. Autor nie neguje jednak ich wartości, podkreśla walor usługowy tego typu prac. Idem, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*...

²⁹ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*..., s. 92.

³⁰ J. Grzywna, Z. Guldon, S.I. Możdżeń, *Podstawy warsztatu historyka oświaty. Przewodnik metodyczny do prac magisterskich*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1992,

Kryteria oceny prac dyplomowych

Analizowane teksty nie zawsze pozwalają na jednoznaczne wyodrębnienie i zrozumienie poszczególnych kryteriów oceny prac dyplomowych. W związku z tym przedstawiamy własną propozycję ich uporządkowania, bazując przede wszystkim na rozwiązaniach zaproponowanych przez S. Urbana i W. Ładońskiego³¹.

Zasadniczo w odniesieniu do prac zarówno licencjackich, jak i magisterskich, stosuje się te same (choć z uwzględnieniem różnego poziomu wymagań) kryteria oceniania. Ocenie podlegają samodzielność i twórczość, przydatność, poprawność: rzeczowa, metodologiczna, logiczna i językowa; pracochłonność oraz wygląd pracy.

Prace licencjackie i magisterskie winny stanowić **samodzielną** próbę rozwiązania zagadnienia naukowego określonego w temacie³². Obydwie prace powinny być napisane samodzielnie, jednak pod kierunkiem promotora³³. Autor pracy uzgadnia z nim zakres działań, cel, metody badawcze, poprawność opracowania, redakcję całości³⁴. Należy zwrócić uwagę, iż w niektórych publikacjach podkreśla się, że taki sposób postępowania uniemożliwia traktowanie prac dyplomowych jako prac w pełni samodzielnych³⁵. Ograniczona samodzielność nie oznacza jednak całkowitego jej braku. Takie stanowisko prezentuje K. Kwaśniewska³⁶. Uważa ona, że praca dyplomowa powinna zawierać własne poglądy autora, a nie tylko powielane (często dosłownie) informacje z podręczników, monografii czy artykułów³⁷.

s. 130; A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie...*, s. 20; F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki...*, s. 11.

³¹ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 209.

³² Ibidem, s. 178.

³³ Ibidem; R. Frankowski, *Jak pisać pracę dyplomową?...*, s. 5.

³⁴ R. Frankowski, *Jak pisać pracę dyplomową?...*

³⁵ M. Świącicki, *Jak studiować?...*, s. 154; A. Pabian, W. Gworys, *Prace dyplomowe...*, s. 5.

³⁶ K. Kwaśniewska, *Jak pisać prace dyplomowe?...*, s. 13.

³⁷ Ibidem; J. Roszczyca, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 6; G. Gambarelli, Z. Łucki, *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską*, Universitas, Kraków 2011, s. 28.

W niektórych publikacjach³⁸, wśród wymogów stawianych pracom dyplomowym, obok samodzielności wymienia się **twórczość**. „Autor powinien choćby w najmniejszym stopniu wnieść do opracowywanego przez siebie tematu coś własnego, coś, co będzie odkrywcze, nowe, inne od dotychczas istniejących”³⁹. Wkład własny autora, tzw. wartość dodana, odkrywczość, nowość, wyrażany może być przez nowe spojrzenie na problem, uporządkowanie dotychczas istniejących faktów, zjawisk, rozwiązań, opracowanie bogatej bibliografii konkretnego tematu. Działania tego rodzaju wydają się na pozór łatwiejsze, jednak także wymagają dużej wiedzy, umiejętności selekcjonowania treści i również mają znamiona twórczości⁴⁰. Im większą oryginalnością i pomysłowością odznacza się praca dyplomowa, tym jej wartość jest większa⁴¹.

Literatura wskazuje, że natężenie samodzielności i twórczości powinno być zróżnicowane w odniesieniu do prac licencjackich i magisterskich. I tak, prace magisterskie w porównaniu z licencjackimi mają zawierać większą liczbę samodzielnych ustaleń⁴², cechować się wyższym stopniem samodzielności ujęcia problemu i wymogów tworzenia nowych elementów wiedzy na dany temat⁴³. Zdaniem części autorów praca magisterska powinna być bardziej twórcza i oryginalna niż praca licencjacka⁴⁴. Brak jednak doprecyzowania wskaźników w obrębie wymienionego kryterium.

³⁸ A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie...*, s. 18.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 5; K. Lewartowski, *Praca magisterska/licencjacka: jak się ją pisze i jak się jej nie pisze*, s. 1...

⁴¹ W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych...*, s. 269–270; S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 210.

⁴² *Wskazówki dla autorów prac licencjackich i magisterskich*, Katedra Studiów Azjatyckich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, <http://azjatystyka.amu.edu.pl/index.php?site=17> (17.07.2012).

⁴³ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 11; *Instrukcja przygotowania prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich)*, Uniwersytet Gdański, Wydział Ekonomiczny, http://ekonom.univ.gda.pl/student/doc/Instrukcja_przygotowania_prac_dyplomowych_WEUG.pdf (17.07.2012).

⁴⁴ *Wskazówki dla autorów prac licencjackich i magisterskich...*; *Instrukcja przygotowania prac dyplomowych...*

W analizowanych tekstach pojawiają się również opinie, w których twórczy charakter bywa odnoszony tylko do prac magisterskich⁴⁵.

Przydatność to kolejna cecha, która powinna opisywać prace dyplomowe. Ocena takiej pracy bierze pod uwagę jej wartość wdrożeniową, aspekt użyteczny. Jego wyznacznikami mogą być możliwość udostępnienia tekstu pracy zainteresowanym instytucjom, wykorzystania w innych opracowaniach w postaci materiału źródłowego czy upowszechnienia szerszej grupie odbiorców w formie publikacji⁴⁶.

Kryterium przydatności w praktyce bywa czynnikiem różnicującym, zdaniem niektórych autorów, prace licencjackie w odniesieniu do magisterskich. Praca licencjacka winna zawierać bardziej, niż ma to miejsce w przypadku pracy magisterskiej, rozbudowaną część praktyczną⁴⁷, obok teoretycznej refleksji – spełniać kryterium praktycznej przydatności⁴⁸. Przykładowo, powinna zawierać konkretne zalecenia dla placówki, w której prowadzono badania⁴⁹.

Rozwiązaniem mogącym przyczynić się do zwiększenia przydatności pracy jest włączenie prac dyplomowych, szczególnie magisterskich, do planu badań jednostki uczelnianej, w obrębie której praca powstaje. Już sama świadomość tego faktu może stanowić czynnik mobilizujący do działania⁵⁰, wpływający na poziom samodzielności.

Poprawność rzeczowa wiąże się z prezentowanym przez autora pracy poziomem wiedzy dotyczącej przedmiotu opracowania. Do jej wskaźników można zaliczyć wymienianą w zestawieniach kryteriów ocen prac

⁴⁵ Wytyczne dotyczące przygotowania prac dyplomowych dla Wydziału Ekonomii i Zarządzania Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, www.ka.edu.pl/wydzialy/wydzial-ekonomii-i-zarzadzania/student/wytyczne-przygotowanie-prac-magisterskich/ (17.07.2012).

⁴⁶ W. Dutkiewicz, *Praca magisterska z pedagogiki. Przewodnik metodyczny*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1994, s. 118; Kryteria oceny prac licencjackich – Uniwersytet Opolski, www.inp.uni.opole.pl/sites/default/files/Kryteria%20oceny%20pracy%20licencjackiej.doc (17.07.2012); Kryteria oceny prac magisterskich – Uniwersytet Opolski, www.inp.uni.opole.pl/sites/default/files/Kryteria%20oceny%20pracy%20magisterskiej.doc (17.07.2012).

⁴⁷ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 10.

⁴⁸ A. Mikrut, J. Wyczęsany, *Poradnik dla studentów przygotowujących pracę dyplomową*, Kolegium Nauczycielskie, Gliwice 1997, s. 26.

⁴⁹ Ibidem, s. 3.

⁵⁰ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 5.

dyplomowych zgodność tekstu pracy z jej tematem⁵¹ oraz ze studiowanym kierunkiem, specjalnością⁵², ponadto, w miarę możliwości, z funkcjami i zadaniami przyszłego zawodu⁵³.

Kolejnym wyznacznikiem poprawności rzeczowej można uczynić właściwy dobór i umiejętne posługiwanie się literaturą przedmiotu. Zarówno w przypadku pracy licencjackiej, jak i magisterskiej, podkreśla się, iż powinny uwzględniać krytyczny przegląd literatury przedmiotu⁵⁴. Trudno jest wskazać na precyzyjne zróżnicowanie wymagań w tym zakresie odnośnie prac licencjackich i magisterskich. Niektórzy autorzy uważają, że prace magisterskie winny odwoływać się do większej liczby analizowanych źródeł, często trudniejszej literatury⁵⁵, stanowić wynik pełniejszego, retrospektywnego przeglądu i krytycznego wykorzystania literatury przedmiotu⁵⁶. Kolejny wymóg, odnoszony szczególnie do prac magisterskich, dotyczy korzystania z najnowszych opracowań – zarówno krajowych, jak i zagranicznych⁵⁷. Niestety, z uwagi na brak precyzji i jednoznaczności, omawiane kryteria mogą budzić wątpliwości i być różnie interpretowane.

W analizowanych publikacjach pojawiają się również próby nadmiernego doprecyzowania warunków dotyczących stosowania literatury

⁵¹ *Zasady przygotowania i obrony pracy dyplomowej...*

⁵² *Wytyczne dotyczące przygotowania prac dyplomowych...*

⁵³ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 5; W. Furmanek, *Zasady przygotowywania prac dyplomowych (licencjackich, inżynierskich oraz magisterskich)* www.univ.rzeszow.pl/file/1682/pd_Broszurka.pdf (17.07.2012).

⁵⁴ F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki...*, s. 10; Z. Szkutnik, *Metodyka pisanie pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005, s. 13; W.W. Kubielski, *Praca dyplomowa w pedagogice...*, Warszawa 2006, s. 5.

⁵⁵ *Wskazówki dla autorów prac licencjackich i magisterskich...; Wytyczne dotyczące przygotowania prac dyplomowych...*; Z. Szkutnik, *Metodyka pisanie pracy dyplomowej...*, s. 12.

⁵⁶ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 179; P. Krysiński, K. Szaflik, W. Kubiak, *Jak napisać pracę magisterską – praktyczny poradnik pisanie pracy naukowej*, Toruń 2007, www.home.umk.pl/~krys/tutorial.pdf (17.07.2012).

⁵⁷ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich ...*, s. 11; S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 180.

przedmiotu. Sprowadzają się one do określania minimalnej liczby pozycji źródłowych, z których winien skorzystać autor pracy dyplomowej⁵⁸.

Poprawność metodologiczna oceniana jest na podstawie zastosowanej procedury badawczej, jej spójności oraz adekwatności do przyjętego tematu⁵⁹. Prace dyplomowe winny być przygotowane ze znajomością naukowych metod pracy, w zgodzie z określonymi zasadami prowadzenia badań i opracowania ich wyników⁶⁰. Wymagana w pracach dyplomowych umiejętność posługiwania się warsztatem metodologicznym przejawia się w odpowiednim doborze metod pracy badawczej⁶¹ i umiejętności posługiwania się nimi⁶². Różnice pomiędzy pracą licencjacką a magisterską w tym zakresie opisywane są w literaturze przedmiotu w sposób nieprecyzyjny. Sprowadzają się do stwierdzenia, iż praca magisterska powinna różnić się od licencjackiej lepszym przygotowaniem pod względem metodologicznym⁶³.

Poprawność logiczna dotyczy sposobu formułowania myśli, wyciągania wniosków. O poprawności logicznej w pracy dyplomowej świadczą przyjęta kompozycja pracy oraz logicznie prowadzony i udokumentowany wywód.

Spójna, uporządkowana kompozycyjnie całość, która zawiera myśl przewodnią, to wymóg stawiany pracom dyplomowym⁶⁴. Powinny one

⁵⁸ *Regulamin przygotowania pracy dyplomowej...; Zasady przygotowania i obrony pracy dyplomowej...*

⁵⁹ K. Zielińska, *Przygotowanie i pisanie pracy magisterskiej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego*, www.socjologia.uj.edu.pl/images/uploads/weblog_files/podrecznik_do_pisania_pracy_magisterskiej_27052011_b290acea8723491f1970df19565f69bb.pdf (17.07.2012).

⁶⁰ A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie...*, s. 18; Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów...*, s. 13; F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki...*, s. 11.

⁶¹ R. Frankowski, *Jak pisać pracę dyplomową?...*, s. 5.

⁶² J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 5; W.W. Kubielski, *Praca dyplomowa w pedagogice...*, s. 5; F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki...*, s. 11; W. Furmanek, *Zasady przygotowywania prac dyplomowych...; Wytyczne dotyczące przygotowania prac dyplomowych...*

⁶³ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 10.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 5; W. Furmanek, *Zasady przygotowywania prac dyplomowych...*; K. Zielińska, *Przygotowanie i pisanie pracy magisterskiej...; Zasady przygotowania i obrony pracy dyplomowej...*

stanowią projekt zamknięty⁶⁵, być kompletne – wyczerpywać najważniejsze zagadnienia objęte przyjętym tematem⁶⁶.

O wyznacznikach poprawnej kompozycji można również wnioskować na podstawie cech opisujących prace o charakterze naukowym⁶⁷. Wśród nich wymienia się:

- prostotę i przejrzystość – stanowiące przejaw logiki rozumowania: wyrażane w trzymaniu się czytelnej myśli przewodniej, argumentowaniu w odpowiednim miejscu podawanych opinii, w braku zbędnych dygresji,
- kondensację, która jest przedstawiana jako brak zbędnych powtórzeń,
- harmonię: jej podstawę stanowią wcześniej wymienione cechy, nie jest ona jednak ich sumą. Harmonia polega także na zachowaniu właściwych proporcji pomiędzy poszczególnymi elementami pracy, wpływa na estetykę opracowania, jego elegancję.

Święcicki⁶⁸ dodatkowo sugeruje uwzględnianie dwóch podstawowych zasad konstruowania prac, których przestrzeganie pozwoli zachować poprawność logiczną. Są to:

- zasada ciągu wynikania – odnoszona do związku między równorzędnymi fragmentami pracy. Powinny być one uporządkowane w taki sposób, by zachodziły między nimi relacje wynikania. Przykładowo, by rozdział następny był kontynuacją poprzedniego, a poprzedni dawał podbudowę następnemu;
- zasada układu hierarchicznego – dotycząca nierównorzędnych fragmentów pracy. Zgodnie z nią części składowe powinny być podporządkowane częściom nadrzędnym.

Zasady te należy odnosić tak do całości pracy, jak i jej poszczególnych fragmentów.

⁶⁵ K. Zielińska, *Przygotowanie i pisanie pracy magisterskiej...*

⁶⁶ K. Woźniak, *O pisaniu pracy magisterskiej na studiach humanistycznych. Przewodnik praktyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Łódź 1999, s. 104.

⁶⁷ M. Święcicki, *Jak studiować?...*, s. 169–170. Do przedstawionego przez Święcickiego podziału odwołują się również inni autorzy (bywa, że pomijając źródło pozyskanej informacji – zob. K. Kwaśniewska, *Jak pisać prace dyplomowe...*, s. 29; W.W. Kubielski, *Praca dyplomowa w pedagogice...*, s. 36).

⁶⁸ M. Święcicki, *Jak studiować?...*, s. 172.

Logicznie prowadzony i dokumentowany wywód to kolejne składowe poprawności logicznej, jaką powinny charakteryzować się prace dyplomowe⁶⁹. Ich podstawę stanowi umiejętność poprawnego rozumowania – logicznego wyłożenia myśli, właściwej interpretacji wyników, opracowania i zaprezentowania efektów swoich działań⁷⁰. Należy wymagać, by stosowana w pracach dyplomowych argumentacja była czytelna i wyważona oraz pozbawiona sprzeczności. Powinna akcentować zgodność pomiędzy zakładanymi tezami, literaturą przedmiotu, zgromadzonym materiałem empirycznym oraz wnioskami. Logika wyvodu może również ujawniać się dzięki odpowiedniemu jego udokumentowaniu. Środkiem do osiągnięcia tego celu są poprawnie konstruowane przypisy, bibliografia, wykaz źródeł informacji⁷¹.

Inne wyznaczniki decydujące o prawidłowo prowadzonym i udokumentowanym wywodzie to niejednorazowość, systematyczność, planowość, przyjęcie odpowiedniego systemu gromadzenia i analizy informacji⁷², unikanie wyciągania pochopnych wniosków, krytyczna ocena uzyskanych dowodów⁷³. Równie ważna jest ocena zasadności wniosków w kontekście wielkości próby, zastosowanej metody badawczej, szczególnych okoliczności badań⁷⁴.

W analizowanych tekstach brakuje informacji na temat różnicowania kryteriów stawianych pracom licencjackim i magisterskim odnośnie do poprawności logicznej. Można zatem przyjąć, że winien być on jednako istotny tak w jednym, jak i drugim rodzaju pracy dyplomowej.

Podobnie wygląda to w odniesieniu do **poprawności językowej**⁷⁵. Poprawność językową jako kryterium oceny prac dyplomowych należy łączyć z koniecznością stosowania przez autora języka naukowego⁷⁶. Do

⁶⁹ Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej...*, s. 13.

⁷⁰ W.W. Kubielski, *Praca dyplomowa w pedagogice (koncepcja, konstrukcja, edycja)...*, s. 5; K. Kwaśniewska, *Jak pisać prace dyplomowe?...*, s. 13.

⁷¹ W. Furmanek, *Zasady przygotowywania prac dyplomowych...*, s. 6.

⁷² P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie...*, s. 90–91.

⁷³ Ibidem, s. 11.

⁷⁴ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 94.

⁷⁵ A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie. Wskazówki dla studentów...*, s. 18; J. Roszczywała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 12.

⁷⁶ A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie...*, s. 67.

elementów niezbędnych przy jego rozpoznawaniu należą zarówno wymogi stawiane każdej poprawnej wypowiedzi pisemnej – tzn. stosowanie reguł stylistycznych, gramatycznych czy ortograficznych – jak i szczególnie w tym przypadku dbałość o prostotę, komunikatywność i precyzję języka oraz stosowanie terminologii z zakresu określonej dyscypliny. Precyzja wypowiedzi powinna dominować nad dbałością o elegancję przekazu⁷⁷. Można ją osiągnąć przez oszczędność słów, eliminowanie zbędnych elementów wypowiedzi i jej konkretny charakter⁷⁸ – stosowanie adekwatnych, naukowych terminów. Należy przy tym pamiętać o świadomie wyważonym używaniu terminologii naukowej⁷⁹, by nie czynić stosowanego stylu nazbyt hermetycznym – a więc niezrozumiałym. Od języka używanego w pracy dyplomowej wymaga się również, by był faktograficzny (rzeczowy), powściągliwy, neutralny emocjonalnie⁸⁰.

Kolejnym wyznacznikiem naukowości stylu czyni się formę gramatyczną, stosowaną przez autora prowadzącego wywód. Ma ona bowiem zadanie wzmacniać rzeczowość wypowiedzi i jej neutralny charakter. Zaleca się w związku z tym stosowanie jednej z czterech form gramatycznych wypowiedzi. Najczęściej sugerowaną jest forma bezosobowa – w największym stopniu ułatwiająca zachowanie bezstronności i obiektywizmu⁸¹. Możliwe jest również używanie w tym celu formy trzeciej osoby liczby pojedynczej. Poza tymi rozwiązaniami dopuszcza się także stosowanie działań w mniejszym stopniu obiektywizujących wywód – chodzi o wypowiedzi w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub w pierwszej osobie liczby mnogiej⁸². Wypowiadanie się w pierwszej osobie liczby pojedynczej

⁷⁷ R. Zabielski, *Przewodnik pisania prac magisterskich i dysertacji doktorskich dla studentów Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego*, <http://agrobiol.sggw.waw.pl/agrobiol/media/Przewodnik%20pisania%20prac%20mgr%20i%20dr%20w%20SGGW.pdf> (17.07.2012).

⁷⁸ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 211; G. Gambarelli, Z. Łucki, *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską...*, s. 68.

⁷⁹ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 95.

⁸⁰ J. Weiner, *Technika pisania i prezentowania prac naukowych. Publikacja naukowa, praca seminaryjna, praca magisterska, referat, poster*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992, s. 7–8; P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie...*, s. 11.

⁸¹ P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie...*, s. 15–16; S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 211.

⁸² E. Nęcka, R. Stocki, *Jak pisać prace naukowe z psychologii. Poradnik dla studentów i badaczy*, Universitas, Kraków 1993, s. 15–16; A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie...*, s. 66–67.

stanowi bardziej naturalną formę, jednak „uchodzi za zbyt egocentryczną, ponadto unikają jej autorzy pragnący podkreślić, że ich działalność naukowa ma charakter ponadjednostkowy”⁸³. Informację, iż podejmuje się działania w szerszym kontekście społecznym, można zaznaczyć przez stosowanie wypowiedzi w pierwszej osobie liczby mnogiej; dodatkowo dzięki temu zabiegowi uzyskuje się wrażenie, iż wywód myślowy jest prowadzony wspólnie przez autora i czytelnika. Niemniej taka forma wypowiedzi wydaje się zbyt pretensjonalna⁸⁴.

Przytoczone argumenty nie wskazują, które z podanych rozwiązań jest najwłaściwszym. Bez względu na to, jaką formę wypowiedzi wybierze autor pracy dyplomowej, powinien ją konsekwentnie stosować w całym opracowaniu. Podejmując decyzję odnośnie wyboru formy gramatycznej, pamiętać jednak należy, że to tylko zabieg formalny, mogący wzmocnić, a nie zastąpić, istniejące cechy wyvodu.

Pracochłonność określana jest przez nakład pracy i trud badawczy autora⁸⁵. Jej wyznacznikami czyni się czasochłonność i objętość tekstu. W obrębie tych czynników można próbować określić różnice pomiędzy pracami licencjackimi a magisterskimi. Pracy licencjackiej zwykle się przypisywać niższą niż pracy magisterskiej czasochłonność. Przykładowo, W. Furmanek⁸⁶ przyjmuje, że na wykonanie pracy licencjackiej autor powinien przeznaczyć 400 godzin, natomiast magisterskiej – 600 godzin. Analizując wyjątkowo precyzyjnie podawane dane dotyczące sugerowanej objętości tekstu⁸⁷, można stwierdzić, iż praca magisterska powinna stanowić opracowanie przeciętnie dwukrotnie obszerniejsze niż licencjacka.

Warto zwrócić uwagę na istnienie opinii wykluczających zasadność istnienia wskazań dotyczących objętości prac. Powinny o tym decydować

⁸³ E. Nęcka, R. Stocki, *Jak pisać prace naukowe z psychologii...*, s. 15.

⁸⁴ Ibidem, s. 15–16.

⁸⁵ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 211.

⁸⁶ W. Furmanek, *Zasady przygotowywania prac dyplomowych...*, s. 7.

⁸⁷ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 17; *Instrukcja przygotowania prac dyplomowych...*; *Wytyczne dotyczące przygotowania prac dyplomowych...*; *Przygotowanie prac licencjackich i magisterskich...*

zdrowy rozsądek i temat, który należy przedstawić wyczerpująco⁸⁸. Ważna jest bowiem nie objętość tekstu, lecz jego jakość⁸⁹.

Kolejnym kryterium oceny pracy dyplomowej czyni się jej **wygląd**. Wyznacznikiem oceny jest staranność, schludność i estetyka objawiająca się w sposobie przygotowania tekstu pracy⁹⁰. Ten punkt nie powinien różnicować wymagań stawianych pracom licencjackim i magisterskim, gdyż sama technika redakcji i formatowania tekstu obu rodzajów prac jest bardzo podobna⁹¹.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza nastęrczała trudności z uwagi na fakt, iż teksty jej poddawane powstawały w różnym czasie, skierowane były do różnych adresatów, zatem nie zawsze uwzględniały obydwaj rodzaje prac – prace licencjackie i prace magisterskie. Dodatkowe utrudnienie stanowił brak jednoznaczności przekazu w niektórych z analizowanych tekstów. Przykładowo, trudno wnioskować o różnicy pomiędzy pracą teoretyczną i przeglądową, o których wspomina Z. Szkutnik⁹². Kolejną trudność był brak bądź niejasne tłumaczenie kluczowych dla wywodu terminów (np. naukowy charakter prac).

Zdarzało się często, iż wymogi stawiane pracom dyplomowym określano w sposób ogólnikowy, nieprecyzyjny. Przykładowo: „Praca magisterska powinna reprezentować **wyższy poziom**, aniżeli licencjacka. Powinna więc odpowiadać wymaganiom dotyczącym prac magisterskich. Poza tym powinna mieć **odpowiedni poziom** naukowy, **znacznie wyższy** niż w pracach licencjackich. Wyrazem tego może **być lepiej i szerzej opraco-**

⁸⁸ W.W. Kubielski, *Merytoryczne i techniczne warunki pisania prac magisterskich*, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk 2002, s. 10; R. Zabielski, *Przewodnik pisania prac magisterskich...*; K. Lewartowski, *Praca magisterska/licencjacka: jak się ją pisze i jak się jej nie pisze*, s. 1...

⁸⁹ W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych...*, s. 270.

⁹⁰ S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską...*, s. 211; G. Gambarelli, Z. Łucki, *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską...*, s. 63.

⁹¹ *Instrukcja przygotowania prac dyplomowych...*

⁹² Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej...*, s. 15.

wana problematyka teoretyczna, **pełniejszy przegląd** literatury i **lepsze** pod względem metodycznym **przygotowanie** pracy⁹³.

Obok mało precyzyjnych opinii pojawiały się nadmierne, czasami wręcz zbędne, doprecyzowania dotyczące objętości pracy czy liczby pozycji bibliograficznych niezbędnych do jej przygotowania⁹⁴. Co więcej, nie zawsze postępowanie autorów było zgodne z głoszonymi przez nich poglądami. Do szczególnie dających się zauważyć błędów można zaliczyć brak precyzji wypowiedzi – niejasność przekazu⁹⁵, stosowanie wielokrotnych, nieuzasadnionych powtórzeń⁹⁶, brak dokumentowania źródeł⁹⁷.

Jednak mimo tego, że analizowane propozycje nie są doskonałe (w opinii ich autorów można z nimi polemizować), same w sobie wydają się wartościowe w dążeniu do porządkowania rozwiązań stosowanych podczas przygotowywania prac dyplomowych. Duża liczba tego typu publikacji wskazuje na potrzebę istnienia wytycznych, które pozwoliłyby zarówno studentom, jak i promotorom poznać i spełnić należycie wymogi stawiane pracom dyplomowym. Mimo wielości opracowań nie można jednak ostatecznie udzielić precyzyjnej odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu praca licencjacka powinna się różnić od pracy magisterskiej. Czy unifikacja – standaryzacja tych wymagań – w obrębie danego obszaru kształcenia jest niezbędna? Czy też wystarczą działania o charakterze wewnątrzuczelnianym?

Przemyślenia związane z doświadczeniami w promowaniu prac dyplomowych oraz powstałe w trakcie analizy materiału umożliwiają wysunięcie propozycji, które mogą w pewnym stopniu być odpowiedzią na postawione pytania.

W naszej opinii między pracą licencjacką a pracą magisterską powinny istnieć wyraźnie zarysowane różnice. Podstawą tego stwierdzenia

⁹³ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 10; P. Krysiński, K. Szaflik, W.W. Kubiak, *Jak napisać pracę magisterską – praktyczny poradnik pisania pracy naukowej*, Toruń, www.home.umk.pl/~krys/tutorial.pdf (17.07.2012).

⁹⁴ *Zasady przygotowania pracy licencjackiej...*

⁹⁵ J. Roszczypała, *Metodyka przygotowania prac licencjackich i magisterskich...*, s. 10.

⁹⁶ R. Zabielski, *Przewodnik pisania prac magisterskich...*

⁹⁷ K. Kwaśniewska, *Jak pisać prace dyplomowe?...*, s. 10, 29.

są deskryptory definiujące poziomy europejskich ram kwalifikacji – określające cele kształcenia na poziomie studiów I i II stopnia⁹⁸.

Zgodnie z nimi cele pracy licencjackiej wiążą się przede wszystkim z działaniami doskonalącymi umiejętności zawodowe. Cele pracy magisterskiej również je uwzględniają, gdyż tytuł magistra to także tytuł zawodowy. Praca magisterska ponadto przygotowuje do podjęcia starań związanych z uzyskaniem pierwszego stopnia naukowego. Dlatego też charakter pracy licencjackiej winien być ściśle praktyczny, a zadania realizowane w trakcie jej przygotowywania – zbieżne z zadaniami zawodowymi, jakie absolwent może napotkać na swej drodze. Zatem praca na tym poziomie kształcenia mogłaby mieć charakter projektowej, diagnostycznej lub przeglądowej. Mogłaby stanowić prezentację propozycji projektu – samodzielnie stworzonego, przydatnego w praktyce rozwiązania (program pracy, środek dydaktyczny, model, rozwiązanie techniczne). Ponadto może stanowić efekt diagnozy wybranego zjawiska, fragmentu otaczającej rzeczywistości istotnego z punktu widzenia realizacji zadań zawodowych. Wiedza, którą autor zdobywa i prezentuje w pracy, nie musi mieć odkrywczego charakteru, może być nowa jedynie z subiektywnego punktu widzenia. Pracę licencjacką może także tworzyć analiza krytyczna materiałów źródłowych, pozwalająca na zdobycie orientacji w określonym zagadnieniu. Efekt tej analizy oraz wyciągnięte na jej podstawie wnioski winny mieć wyraźnie praktyczny wymiar. Wymienione rodzaje prac nie wymagają znajomości wiedzy z zakresu metodologii badań naukowych⁹⁹.

Kanony postępowania badawczego powinna natomiast uwzględniać praca magisterska. Na podstawie wyraźnie sprecyzowanej problematyki badawczej może być próbą dokonywania uogólnień, wniesienia nowych, wartościowych elementów do określonej dyscypliny naukowej.

Rozważania dotyczące wymogów stawianych pracy dyplomowej powinny stanowić jeden z istotnych elementów dyskusji nad jakością kształcenia wyższego. Dyskusji uwzględniającej w dążeniu do spójności

⁹⁸ *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie...*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29> (29.08.2014).

⁹⁹ Taki sposób różnicowania zakresu zadań omawianych prac dawał się również za uważać w standardach opracowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla poszczególnych kierunków studiów, www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/96/2396/79_pedagogika_specjalna.pdf; 7.2012).

systemu i standaryzacji wymagań ścisły związek, zgodność zakładanych efektów kształcenia, programu studiów i wymogów stawianych pracom dyplomowym. Dyskusji, w której nie sposób pominąć różnorodnych uwarunkowań możliwości oraz potrzeb studentów, instytucji kształcących, przestrzeni kulturowej i makroekonomicznej.

Słowa kluczowe: *praca dyplomowa, praca magisterska, praca licencjacka, praca naukowa, praca o charakterze naukowym*

DISSERTATION IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION - A CRITICAL REVIEW OF METHODOLOGICAL STUDIES

Summary

In this article it is discussed the shape of the dissertation in higher education. The authors try to answer the question about the differences between the BA thesis and MA thesis. The criteria of the analysis are as follows:

- Theses place during the higher education,
- The types and functions of the thesis,
- Assessment of thesis.

An important point of discussion is the distinction of meaning between the scientific work and the work of a scientific nature. In the summary of the article it is proposed method of differentiating the BA thesis and MA thesis.

Keywords: *dissertation, MA thesis, BA thesis, scientific work, the work of a scientific nature*

Translated by Sławomir Olszewski

Jacek Moroz

Uniwersytet Szczeciński

Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych

W obliczu ogromnej liczby opracowań metod i technik badawczych wykorzystywanych w naukach społecznych, fenomenografia na „polskim rynku naukowym” wydaje się zjawiskiem wciąż jeszcze nie dość dobrze rozpoznanym¹. W niniejszym tekście z jednej strony podejmuję próbę ogólnego scharakteryzowania teoretycznych podstaw metody fenomenograficznej, z drugiej zaś – ustalenia i doprecyzowania znaczenia przedmiotu badań fenomenograficznych.

Termin „fenomenografia” wywodzi się od greckich słów *phainemenon* i *graphein*, które oznaczają kolejno wygląd i opis. Fenomenografia jest opisem rzeczy takich, jak je postrzegamy, odnosząc nas do doświadczenia, będącego wewnętrznym stosunkiem pomiędzy człowiekiem a światem. Celem tak pojętych badań jest jakościowy opis sposobów doświadczania różnorodnych fenomenów². Dotychczas ignorowane w humanistyce, okazały się ważnym wkładem w myślenie o sferze ludzkiej aktywności – zjawiskach mentalnych. Nie chodzi jednak o jakiegokolwiek zjawiska mentalne; rzecz dotyczy pewnej wyróżnionej klasy obiektów, do których należą określone intencjonalne akty myślenia, wyrażające się w postawach podlegających intersubiektywnym badaniom. Jednakże nie same „akty jako takie” są dla nas interesujące, ale to, co powstaje w konsekwencji ich zachodzenia. Można zatem mówić o badaniach, przedmiotem

¹ Należy podkreślić, iż metoda fenomenograficzna doskonale wpisuje się w przestrzeń badań edukacyjnych, w tym również pedagogiki szkoły wyższej.

² F. Marton, M.F. Pang, *Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction*, 24–28 sierpnia 1999, www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf (14.04.2011).

których jest opis pojęć używanych do konceptualizacji otaczającej nas rzeczywistości.

I

W artykule *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*³ Ference Marton w nieskomplikowany sposób wyjaśnia, czym zajmują się badacze używający metody fenomenograficznej. Niekiedy pedagodzy szukają odpowiedzi na pytanie o to, *dla czego jedne dzieci uczą się lepiej od drugich*. Jak zauważa Marton, wszystkie pytania tego typu dotyczą określonego wycinka rzeczywistości. Alternatywnie można więc zapytać, podobnie jak czyni fizyk, o to, jaki jest świat, obierając tym samym „zewnątrzną” perspektywę poznawczą. Prowadząc badania fenomenograficzne, przyjmujemy całkowicie odmienny punkt widzenia. Wraz ze zmianą perspektywy zmienia się również treść stawianych pytań. Nowe pytanie przyjmie zatem formułę następującą: co ludzie myślą o tym, dla czego jedne dzieci odnoszą sukcesy, a inne nie? Odpowiedzi na powyższe pytanie, jak zauważa Marton, nie będą już dotyczyły „zewnątrznego świata”, ale ludzkich, podmiotowych koncepcji rzeczywistości. Innymi słowy, odpowiedź na tak postawione pytanie stanie się zawsze stwierdzeniem, wyrażonym w ten czy inny sposób, odnoszącym się do pewnej konceptualizacji świata, nigdy zaś do *świata samego w sobie*.

Te dwa sposoby formułowania na pozór podobnego pytania wyznaczają linię demarkacyjną pomiędzy dwoma perspektywami i, co się z tym wiąże, podejściami w badaniach pedagogicznych. *Perspektywa pierwszego rzędu* obejmuje sferę doświadczenia obiektów i zdarzeń, natomiast *perspektywa drugiego rzędu* odnosi się do wiedzy na temat doświadczeń innych ludzi⁴. Pierwsza z wymienionych perspektyw odnosi się niejako wprost do naszego sposobu postrzegania otaczającego świata, wyrażając się w naszych na jego temat stwierdzeniach. Z tego punktu widzenia świat jawi się jako poznawczo dostępny i konceptualizowalny. Perspektywa drugorzędowa „nie odsyła” już nas do *świata samego w sobie* – właściwie w ogóle nie znajduje się on w „jej polu zainteresowania” – lecz wskazuje na pewną charakterystyczną postawę badawczą, dla której właściwym przed-

³ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science”, 10 (1981), s. 177.

⁴ J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 214.

miotem zainteresowania jest nie sam świat (czymkolwiek miałby on być), ale podmiotowe koncepcje rzeczywistości⁵. A zatem, z punktu widzenia stanowiska fenomenograficznego, interesujące staje się samo zbadanie, w jaki sposób ludzie doświadczają, interpretują, rozumieją, percepują czy konceptualizują różne aspekty rzeczywistości. Rozstrzygnięcie problemu zawierającego się w pytaniu: *co ludzie myślą o tym, dlaczego jedne dzieci odnoszą sukcesy a inne nie?*, będzie więc wymagało odniesienia się do pewnych mentalnych fenomenów. Bliższa analiza tego pytania wskazuje na istotną trudność, albowiem ani znajomość ogólnych własności/cech ludzkiego umysłu, ani też wiedza na temat systemu szkolnego, ani nawet kombinacja obu nie dostarczy odpowiedzi na zadane pytanie.

Należy zaznaczyć, że badania fenomenograficzne skoncentrowane są na rezultatach poznawczych podmiotów, obejmując ich reprezentacje, zwane także fenomenami świadomości. W tego typu badaniach próbuje się zatem uchwycić zjawiska „niedostępne” dla innego typu procedury badawczej. Oczywiście można stawiać zarzuty, że metoda fenomenograficzna jest mniej precyzyjna i nie może sprostać wymaganiom stawianym przez paradygmat pozytywistyczny, dla którego ideałem będą procedury pozyskiwania danych obowiązujące w naukach przyrodniczych. Jednakże ze względu na specyficzny przedmiot badań fenomenografii nie ma możliwości, by przy użyciu metod ilościowych lub nawet obserwacji czy standardowego wywiadu osiągnąć spodziewane rezultaty.

Wcześniejsze rozróżnienie na dwie perspektywy – pierwszą dotyczącą świata obiektywnego i drugą, odwołującą się do naszego jego postrzegania – wydaje się nabierać szczególnie istotnego znaczenia, gdy weźmiemy pod uwagę różnice wynikające z odmiennych doświadczeń, związanych na przykład ze wzrastaniem w różnych kulturach. Dwie osoby dorastające w całkowicie innych warunkach kulturowych będą dysponowały odmiennym, być może nieprzekładalnym na siebie, językiem reprezentującym odpowiednie fenomeny świadomości. W każdym przypadku będziemy mieli do czynienia z wyłaniającym się zeń specyficznym dla danej kultury charakterem konceptualizacji rzeczywistości. W efekcie uzyskujemy różne jej koncepcje.

⁵ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions...*, s. 178.

Zatem cel, jaki stawia sobie fenomenograficzna perspektywa badawcza, odnosi się do poszukiwań i systematyzacji form myślenia w terminach, w których ludzie interpretują różne przejawy rzeczywistości.

Przedmiot badań, a więc ludzką świadomość, fenomenografia dzieli z fenomenologią, jednak obu strategii badawczych nie można ze sobą utożsamiać. W podejściu fenomenologicznym badacz poddaje analizie własną świadomość, mającą być wiernym odbiciem rzeczywistości, w podejściu fenomenograficznym zaś przedmiotem badań jest świadomość innych. Tak więc inaczej rozłożone akcenty i przyjmowanie tzw. *perspektywy drugiego rzędu* czynią badania fenomenograficzne w pełni autonomicznymi.

Dociekania fenomenograficzne ukierunkowane są na to, co Marton nazywa „przedrefleksyjnym poziomem świadomości”. Celem jest opisanie świata lub tego, co się wyłoni z badań nad naszym jego postrzeganiem, bez uprzednich „wskazówek” na temat tego, co zobaczyć możemy albo powinniśmy. Fenomenografowie zakładają, że istnieje coś takiego, jak „konceptualizacja” i „doświadczenie”, zakładają oni również istnienie tego, co „kulturowo wytworzone”, a także, co wyznaczone przez indywidualne relacje do świata⁶. Jeśli przedmiotem badań uczynimy „władzę polityczną”, to zgodnie z podejściem fenomenografii będziemy ją badać jako fenomen świadomościowy, a więc wszystko to, co ludzie postrzegają, konceptualizują jako „władzę polityczną” i czego doświadczają⁷.

Fenomenograf, badając podmiotowe koncepcje zjawisk, nie wyklucza ich intersubiektywnego charakteru. Tak rozumiana intersubiektywność określana jest mianem *kolektywnego intelektu*, który, jak podkreśla A. Męczkowska, nie jest założeniem wstępnym badań fenomenograficznych, a ich wynikiem. *Kolektywny intelekt* Marton definiuje jako zbiór idei, koncepcji i przekonań, będących możliwymi interpretacjami rzeczywistości. Podkreślić jednak należy, iż kategoria *kolektywnego intelektu* jest czymś innym, aniżeli koncepcja *trzeciego świata* K.R. Poppera. *Świat Poppera* w pewnym sensie przybliży kategorię kolektywnego intelektu, a dzieje się tak ze względu na jego pojęcie epistemologii bez podmiotu poznającego. Prócz akceptacji świata obiektów fizycznych i stanów świadomości

⁶ Ibidem, s. 178–181.

⁷ Ibidem.

mości Popper postuluje konieczność istnienia *trzeciego świata* „zamieszkałego” przez byty, których specyficzny charakter nie pozwala sklasyfikować jako obiekty fizyczne bądź mentalne⁸. Chociaż Martonowski *intelekt kolektywny* wykracza również poza ramy świata pierwszego i drugiego, to jednak wciąż podejście Poppera mieści się w ramach *perspektywy pierwszego rzędu*, podczas gdy kategoria istotna dla fenomenografii jest perspektywą drugorzędową⁹. Wydaje się, iż dla samego Martona rzeczywistość pozapodmiotowa i pozajęzykowa nie ma większego znaczenia. W obu wspomnianych przez niego perspektywach świat zewnętrzny, rozumiany jako *byt sam w sobie*, a więc będący zagadnieniem filozoficznym, znajduje się całkowicie poza polem zainteresowania fenomenografa. Nie wiemy i nie jest dla nas istotne to, co przedstawia się obiektywnie i pozaperspektywicznie, a to właśnie, jak się wydaje, prezentuje zarówno *świat sam w sobie*, jak i *trzeci świat* Poppera.

Ważną kwestią w badaniach z wykorzystaniem metody fenomenograficznej jest rola samego badacza, a także sposoby uzyskiwania danych, istotnych z punktu widzenia omawianego podejścia. Najczęściej stosowaną metodą jest wywiad¹⁰, w wyniku którego uzyskuje się „wypowiedzi” poddawane odpowiedniej obróbce interpretacyjnej. Celem każdego badania jest wyłonienie „przez badacza znaczeń wyrażanych przez podmioty w obszarze ich wytworów bądź form aktywności”¹¹. Badanie fenomenograficzne nie jest rodzajem czy odmianą dialogu; badacz stosujący tę metodę nie przyjmuje również całkowicie neutralnej pozycji względem osoby badanej. Prowadząc wywiad, musi on analizować wypowiedzi badanego, biorąc pod uwagę również społeczną sytuację, towarzyszącą prowadzonej rozmowie. Tego typu zaangażowanie jest niezbędne do przeprowadzenia wywiadu, w trakcie którego badacz, w zależności od rozwoju sytuacji, konstruuje na bieżąco kolejne pytania. Nie chodzi tu jednak o uzyskanie

⁸ Por. K.R. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

⁹ Por. F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions...*, s. 196–198.

¹⁰ Prócz wywiadu fenomenografia posiłkuje się wypowiedziami pisemnymi, zbiorowymi wywiadami, rysunkami, dokumentami historycznymi i analizą sposobów rozwiązywania problemów przez badanych. Por. A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 23.

¹¹ Ibidem.

precyzyjnych odpowiedzi na konkretne pytania. Badany podczas wywiadu dokonuje namysłu nad swoim doświadczeniem, tematyzuje je, rozszerzając jednocześnie własny zakres świadomości pojmowania znaczeń danego zjawiska¹².

Fenomenografia doskonale sprawdza się w badaniach obejmujących „przestrzeń edukacyjną”. Jest ona orientacją badawczą, w ramach której podejmuje się próby identyfikacji, formułowania i rozwiązywania niektórych problemów dotyczących uczenia się i rozumienia w środowisku edukacyjnym. Jeśli uczenie się będziemy postrzegać jako zmianę w zdolności doświadczenia przez ucznia zjawisk w otaczającym świecie, to tym samym, chcąc odpowiedzieć na istotne pytanie o to, jak można dostarczyć różnych sposobów doświadczenia „czegoś”, musimy pamiętać o pewnych *wzorcach zmiany* (*pattern of variation*), charakteryzujących niektóre sposoby percepcji zjawisk. Naszym celem będzie więc zbadanie zakresu, w jakim nauczyciele lub/i stosowane metody przyczyniają się do ukonstytuowania wspomnianych *wzorów zmiany*¹³. Praktyka edukacyjna pokazuje, że ani treść, ani stosowane metody nauczania nie decydują ostatecznie o stanie wiedzy ucznia. Badania Runessona nad nauczycielami matematyki pokazały, że chociaż nauczyciele ci omawiali ten sam temat, jak również stosowali podobną metodę, to jednak koncentrowali się i tematyzowali pewne aspekty treści, inne spychając na peryferie świadomości¹⁴. Biorąc to zjawisko pod uwagę, łatwo przewidzieć, iż jego efektem będą różnice w „produkcie finalnym” nauczania, a więc w indywidualnych koncepcjach ujmujących określony fragment rzeczywistości. To wszystko świadczy o wysokiej użyteczności badań fenomenograficznych, które z powodzeniem stosowane są w obrębie nauk pedagogicznych do odkrywania i analizy zjawisk uczenia się i nauczania.

II

Wyjściowe założenia metody fenomenograficznej są efektem rozstrzygnięć związanych ze specyficznym punktem widzenia stosowanym przez jej zwolenników. Zastosowane podejście badawcze pociąga za sobą istotną zmianę perspektywy badania, i to zarówno z pozycji badacza, jak

¹² Ibidem, s. 24.

¹³ F. Marton, M.F. Pang, *Paper presented at 8th European...*, s. 9.

¹⁴ Ibidem.

i badanego. Twierdzi się bowiem, że przedmiot fenomenografii, nie będąc obiektem „osiągalnym” z perspektywy pierwszego rzędu, nie istnieje w przestrzeni „fizycznej”, nie znajdziemy go wśród *form pozaczasowych* Poppera, nie wydaje się również, by można go było potraktować jako obiekt mentalny jednostkowego podmiotu myślącego. Czym wobec tego jest? Jego specyficzne ujęcie może stwarzać pewne problemy interpretacyjne. A zatem można zasadnie pytać o przedmiot badań fenomenografii o jego aspekt genetyczny i status ontologiczny. Czy jest nim to, co powstaje w wyniku aktywności intelektualnej podmiotu, czy też jakaś dziedzina treści kolektywnej, a więc to, co składa się na zbiorowy wytwór wielu zindywidualizowanych procesów poznawczych?

W artykule *Theoretical Foundations of Phenomenography* Lennart Stevenson wskazuje, że fenomenografia nie jest fundamentalnie osadzona w jakimś konkretnym systemie filozoficznym. Z historycznego punktu widzenia, jak podkreśla Stevenson, fenomenografia nie rozwijała się na bazie fenomenologicznej filozofii, i chociaż nie można pominąć faktu istnienia teoretycznego pokrewieństwa pomiędzy obiema koncepcjami, to jednak nie powinno się traktować fenomenografii jako części fenomenologicznej tradycji. Fenomenografia w ogóle nie była projektowana w kontekście określonego systemu filozoficznych założeń, ani nawet na takim się nie wspierała¹⁵. Należy jednak pamiętać, że wyrasta ona wprost z tradycji nauk empirycznych (w opozycji do badań ilościowych), a jej głównym celem jest dostarczanie, niezwykle ważnego z punktu widzenia badań pedagogicznych, wyjaśnienia pewnego obszaru ludzkiej działalności. Dlatego brak bezpośrednich historycznych koneksji filozoficznych nie jest wadą, niemniej powoduje, iż metodę Martona można interpretować różnorako przez wzgląd na jej epistemologiczne przesłanki.

Specyfika przedmiotu badań fenomenograficznych polega na tym, że nie można go opisać przy pomocy języka psychologii behawioralnej, a więc w terminach zachowań organizmów reagujących w odpowiedni, przewidywalny sposób na zewnętrzne bodźce pochodzące z otoczenia (analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku terminów obejmujących klasę zdarzeń neurofizjologicznych, których egzemplifikacją są pobudze-

¹⁵ L. Stevansson, *Theoretical foundations of phenomenography*, „Higher Education Research and Development”, t. 16, nr 2, 1997, s. 164.

nia naszych zakończeń nerwowych). Przedmiot badań fenomenograficznych nie daje się uchwycić również przy użyciu języka filozofii tradycyjnej, bazującej na kategoriach klasycznej epistemologii („korespondencji”, „adekwatnej reprezentacji mentalnej” itp.). Nie jest to możliwe, ponieważ perspektywa drugiego rzędu zakłada, że gromadzenie materiału badawczego nie odbywa się w odniesieniu do tzw. „świata zewnętrznego”, lecz ludzkich – podmiotowych koncepcji rzeczywistości. A zatem to „podmiotowa konceptualizacja świata”, nie zaś metafizyczna, i wielce niejasna, koncepcja *rzeczywistości samej w sobie* będzie właściwym obiektem badań fenomenografii. W tym momencie kształtów nabiera sygnalizowana już różnica pomiędzy *trzecim światem* Poppera a, postulowaną przez Martona, *perspektywą drugiego rzędu*, zgodnie z którą konceptualizacja świata dokonuje się na poziomie podmiotu poznającego przy współudziale szeroko pojętej kultury.

Racją bytu badań fenomenograficznych jest silne przekonanie o istnieniu wielości jednostkowych treści mentalnych, których suma (choć nie jest to prosty addytywny przyrost), tworzy pewną dziedzinę wiedzy, nazywaną przez Martona *umysłem kolektywnym*. I właśnie ów kolektywny treści staje się przedmiotem dociekań fenomenograficznych. Zatem celem fenomenografa jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych określonym zjawiskom przez osoby badane. Wychodząc od jednostkowych przekonań na temat danego wycinka „rzeczywistości” – sposobów jego postrzegania, rozumienia, doświadczania czy nadawania sensu – a więc szeroko pojętej konceptualizacji, dochodzi on do treści istniejącej poza jego indywidualnym rozumieniem. Wydaje się więc, że w rezultacie, poprzez poznawanie jednostkowych przekonań rozmówców, uzyskuje się coś, co można określić mianem „przekonań zbiorowych” albo „społeczną konstrukcją świata” lub po prostu wiedzą¹⁶ o rzeczywistości. Wynika z tego, że chociaż badana treść bierze swój początek z podmiotowych procesów konceptualizacyjnych (aspekt genetyczny), to jednak „zasila” ona to, co Marton określał mianem *collective mind*¹⁷ (aspekt ontyczny). W nim właśnie odnajdzie-

¹⁶ Choć nie w sensie klasycznym.

¹⁷ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions...*

my kategorie opisu, które zbieramy i łączymy w celu scharakteryzowania „świata postrzeganego”¹⁸.

Badanie procesów konceptualizacyjnych, jak również ich rezultatów, możliwe jest tylko dzięki istnieniu języka. Ten zaś może być pojmowany na dwa różne sposoby¹⁹ – albo jako zewnętrzny nośnik dla treści mentalnych, będących wobec niego czymś całkowicie niezależnym, albo też jako fundament wszelkiego myślenia²⁰. Wydaje się, iż istnienie *umysłu kolektywnego* można dobrze uchwycić i uzasadniać przez przyjęcie drugiego sposobu wyjaśniania zjawisk językowych. W tym przypadku nabywane w toku enkulturacji formy językowe wpływają na kształt naszego myślenia, „modelując” otaczającą rzeczywistość. Jak pisze Arkadiusz Gut: „język przeprogramowuje nasze zdolności myślenia od wewnątrz i sprawia, że wykształca się nowa forma inteligencji, swoista dla człowieka”²¹.

Jako system komunikacyjny język ze swej natury posiada charakter publiczny. Kwestia jego publiczności jest niezwykle ważna, albowiem przybliży rozumienie koncepcji *kolektywnego umysłu*. Podobnie jak niemożliwym jest wyobrażenie sobie kodu komunikacyjnego pozbawionego cechy intersubiektywności, tak trudno byłoby przyjąć, iż podmiotowe koncepcje rzeczywistości, chociaż między sobą zróżnicowane, co uzasadnia sensowność prowadzenia badań fenomenograficznych, w ogóle mogłyby być pozbawione punktów stykowych. Stosując metodę fenomenograficzną, badamy specyficzny rodzaj wiedzy funkcjonującej na styku dwóch światów: prywatnego i publicznego. Nie jest to wiedza skoncentrowana wokół kryteriów uzasadnienia i klasycznie pojętej prawdziwości, ale wiedza odnosząca się do naszego doświadczania pewnych sfer rzeczywistości, którą w jakiejś części dzielimy ze sobą. Owa partycypacja możliwa jest właśnie dzięki wspomnianej w poprzednim akapicie rzeczywistości będącej rodzajem językowego konstruktów. To, co „wspólne” w doświadczaniu, wyznacza płaszczyznę porozumienia, którą można za Alfredem Schütze nazwać *rzeczywistością świata życia codziennego*.

¹⁸ Ibidem, s. 196.

¹⁹ W tych sposobach niejako naturalnie uwewnętrznia się problematyka relacji myśli do języka obejmująca istotny obszar prowadzonych współcześnie badań nad językiem.

²⁰ Por. A. Gut, *O relacji między myślą a językiem*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s. 11–16.

²¹ A. Gut, *O relacji między myślą...*, s. 11.

«Świat życia codziennego» powinien być rozumiany jako świat intersubiektywny, który istniał na długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci «wiedzy podręcznej» służą jako schemat odniesienia²².

Nie chodzi tu więc o jakiś fundament bytowy lub mechanizm denotacyjny. Komunikacja między podmiotami przyjmuje postać Wittgensteińskiej gry, zwyczaju lub techniki. O regułach językowych można by powiedzieć to, co autor *Dociekań filozoficznych*:

Kierowanie się regułą, komunikowanie czegoś, wydanie rozkazu, rozegranie partii szachów są to pewne zwyczaje (nawyki, instytucje). Rozumieć zdanie – znaczy rozumieć jakiś język. Rozumieć język – znaczy władać pewną techniką²³.

Kilka paragrafów dalej Wittgenstein dodaje:

Język jest labiryntem ścieżek. Przybywasz z *jednej* strony i orientujesz się w sytuacji; przybywasz do tego samego miejsca z drugiej, i już się nie orientujesz²⁴.

Zgodnie z taką wizją język nie jest logicznie uporządkowanym transparentem rzeczywistości²⁵. Sam Marton nie zajmował żadnego metafizycznego stanowiska. Wydaje się więc, że nic nie przemawia za możliwością twierdzenia, jakoby z pomocą metody fenomenograficznej można by dowieść bądź uzasadnić stanowisko realizmu metafizycznego²⁶. „Światy doświadczane” dostępne są badaczowi dzięki temu, że zarówno on, jak i badany partycypują w „umyśle zbiorowym”. Ten *system form myśli*, jak

²² A. Schutze, *O wielości rzeczywistości*, w: idem, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008, s. 18.

²³ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 119.

²⁴ Ibidem, s. 120.

²⁵ Jak chciał tego wczesny Wittgenstein. Por. L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, przekł. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

²⁶ Por. F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions...*, s. 178.

nazywa go Marton, może być użyty albo jako instrument opisu tego, jak ludzie myślą w konkretnych sytuacjach (odnosząc się do konkretnej *gry językowej*), albo jako opis myślenia z perspektywy kolektywnej²⁷.

Można zatem powiedzieć, iż fenomenograf w swoich badaniach wykorzystuje autonomiczny wobec jednostek, choć kulturowo zdeterminowany, kod komunikacyjny. To dzięki niemu mamy możliwość konceptualizowania naszego doświadczenia, które postrzegamy jako rzeczywistość. Ze względu na pewne różnice jednostkowe (zarówno na poziomie percepcji prostych wrażeń, jak i złożonych operacji umysłowych) nasze światy mogą być zróżnicowane, co ujawnia się w ich opisie. Język, nie stanowiąc odrębnej rzeczywistości, w znacznej mierze decyduje o jej kształcie. Niemniej nie posiada on sam z siebie mocy stwórczej, pozostawiając istotną przestrzeń dla kreatywnej aktywności podmiotów myślących. A więc na pytanie o przedmiot fenomenografii można by, jak sądzę, odpowiedzieć, iż jest to „Martonowski świat treści”²⁸, przyjmujący postać intersubiektywnego bytu, nieistniejącego poza kulturą, co powoduje, iż jest on ontologicznie relatywny i egzystencjalnie zależny od tworzących ją podmiotów.

Słowa kluczowe: *fenomenografia, metodologia, Ference Marton, perspektywa pierwszego rzędu, perspektywa drugiego rzędu*

PHENOMENOGRAPHY AS A RESEARCH METHOD OF CONTENTS OF CONSCIOUSNESS

Summary

Phenomenography is one of the more interesting and useful research method which can apply in discovery and analysis learning and teaching phenomena. However there are a few questions that require answers. One of them includes the following problem: what is and how exist the object of research of phenomenography?

²⁷ Ibidem, s. 198.

²⁸ W którym w większym bądź mniejszym stopniu wszyscy partycypujemy.

The aim of my article is twofold:

- (a) The general characteristic of the theoretical foundations of phenomenography,
- (b) Identifying and clarifying the subject of research of phenomenography.

Keywords: *phenomenography, methodology, Ference Marton, first-order perspective, second-order perspective*

Translated by Jacek Moroz

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

O wewnętrznych systemach zapewniania jakości w uczelniach polskich w kontekście specyfiki ich genezy i wdrożeń

Artykuł, dotyczący obszaru problematyki jakości kształcenia akademickiego, głównym przedmiotem swoich zainteresowań czyni wewnętrzne systemy zapewniania jakości. Systemy te stanowią już powszechnie występujący i prawnie ugruntowany, trwały element funkcjonowania i organizacji polskich uczelni, niemniej przecież wciąż pozostający w procesie dookreślania swojego znaczenia.

Idea tworzenia systemów zapewniania jakości

Samo pojęcie *jakości* w odróżnieniu od *ilości* wiąże się z tym, co niewymierne, co z uwagi na złożoność i wielowymiarowość składających się na nią procesów nie poddaje się pomiarowi, a co zarazem w swoim zakresie zawiera pierwiastek wartościujący. Jakość łączy się bowiem ze stanem pożądanym, określanym z punktu widzenia podmiotu wartościującego. Jakość uczelni w wymiarach dydaktycznych bywa powszechnie rozumiana jako przygotowanie do realizacji wypływających z jej misji celów, operacjonalizowanych w formułach zakładanych efektów kształcenia. Przy takim rozumieniu miarą jakości dokonujących się w uczelni procesów kształcenia czyni się dziś osiągnane efekty.

Idea tworzenia systemów zapewniania jakości pojawiła się pod koniec XX wieku w dyskusjach nad stanem szkolnictwa wyższego, dotyczących zapobieganiu obniżania się poziomu kształcenia. Wyrosła z filozofii, według której źródłem wysokiej jakości procesu kształcenia jest systematycznie prowadzona jego ocena wewnętrzna. Wewnętrzne systemy jakości, dążąc do możliwej obiektywizacji pomiaru i oceny jakości funkcjonowania

uczelnii oraz dokonującego się w niej procesu kształcenia, przyjmują podmiotowe uczestnictwo społeczności akademickiej. Jednostki składające się na wewnętrzny system zapewniania jakości miały definiować problemy swojej uczelni zgodnie z własnym rozpoznaniem sytuacji. W tym znaczeniu celem wewnętrznych systemów zapewniania jakości było stworzenie swoistego uzupełnienia i przeciwwagi dla zewnętrznych systemów oceny jakości uczelni.

Wewnętrzne systemy jakości w uczelniach polskich tworzone są od kilkunastu lat. Ich zwolennicy deklarowali, że zasadniczym celem jest zapewnianie i systematyczne podnoszenie jakości kształcenia akademickiego, rozumianego w łączności z procesem badań naukowych, oraz rozwijanie kultury jakości pośród i poprzez wszystkich członków społeczności akademickiej. Pomimo pozornej jasności tak sformułowanego celu, środowisko akademickie niejednoznacznie interpretowało ideę tworzenia wewnętrznych systemów jakości i prezentowało wobec niej zróżnicowane postawy: od akceptacji i przekonania o jej potrzebie, po nieufność i obawy, że w gruncie rzeczy owe „systemy jakości” przyczynią się do zbiurokratyzowania szkolnictwa wyższego. Zasadnicze różnice stanowisk wynikały ze sposobu odpowiedzi na pytanie: czy wewnętrzne systemy jakości mogą stanowić konstrukt operacyjny, generowany i rozwijany w obszarze praktyk akademickich, czy też jedynie – formalny, będący efektem przyjętych w polityce edukacyjnej ministerialnych rozwiązań, wynikających z międzynarodowych zobowiązań? Poglębiamy problem: czy tworzenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości w przekonaniu środowisk akademickich będzie odczuwane jako ich wewnętrzna powinność, czy może w gruncie rzeczy narzucona zewnętrznie konieczność, nie do końca oczekiwana?

Aby odpowiedzieć na te pytania, należy powrócić do okoliczności, które zadecydowały o powstawaniu wewnętrznych systemów jakości.

Kształcenie w europejskim szkolnictwie wyższym w warunkach umasowienia – nagłościenie problemu zagrożonej jakości

Problematyka jakości kształcenia pojawiła się w prawie i piśmiennictwie europejskim jako efekt gwałtownego ilościowego wzrostu szkolnictwa wyższego, który nastąpił w połowie XX wieku. W oficjalnych doku-

mentach oraz odwołujących się doń licznych opracowaniach teoretycznych wskazuje się, iż bezpośrednimi przyczynami umasowienia kształcenia na poziomie wyższym były zachodzące wówczas w Europie zmiany ekonomiczno-gospodarcze oraz społeczno-kulturowe, spowodowane zapoczątkowaną jeszcze w XIX wieku rewolucją naukowo-techniczną oraz postępującą demokratyzacją, jak też przyjęciem ideologii liberalizmu i zwycięstwem kultury konsumpcji. Już w połowie XX wieku pojawiła się idea budowy społeczeństwa opartego na wiedzy (do której chętnie nawiązują stanowiska merytokratyczne), zgodnie z którą to właśnie wiedza (a więc i wykształcenie) stanowi gwarant rozwoju społecznego i indywidualnego. Dokonujący się postęp spowodował wzrost zapotrzebowania rynku pracy na wysoko kwalifikowanych pracowników, a umocnienie się liberalizmu oraz racjonalności indywidualistycznej i merkantylnej pogłębiło postrzeganie edukacji wyższej w kategoriach dostępnego dla ogółu zainteresowanych narzędzia realizacji osobistych planów życiowych. Dodać należy – narzędzia gwarantującego ekonomiczny i zawodowy sukces.

Ten splot czynników sprzyjał wzmocnieniu przyjętej już w latach sześćdziesiątych w krajach Europy Zachodniej polityki edukacyjnej wzrostu ilościowego – walki o wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym, urynkwienia i konkurencyjności. Zmiany w szkolnictwie wyższym wpływały też z oczekiwań, że w większym zakresie włączy się ono w rozwój społeczno-gospodarczy jednoczącej się Europy. Wartości, funkcje i kształt organizacyjny europejskich systemów szkolnictwa wyższego zaczęły być wyznaczane mechanizmami gospodarki rynkowej, siłami ponadnarodowych i krajowych korporacji politycznych oraz gospodarczych, a także – odpowiadającymi na nie – decyzjami rządów państwowych.

Bez wątplenia głównym instrumentem zmian zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym stał się proces boloński, o którym napisano już bardzo wiele. W kontekście namysłu nad jakością kształcenia i narodzinami idei tworzenia wewnętrznych systemów jej zapewniania warto wszak przypomnieć, że dla osiągnięcia strategicznego celu procesu – stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – obok sygnalizowanych działań (opracowania czytelnych stopni naukowych, wprowadzenia dwustopniowego systemu studiów i punktów kredytowych ECTS, promocji mobilności studentów) wskazuje się właśnie na propagowanie współpracy w opracowywaniu rozwiązań zapewniających wysoką

jakość kształcenia na poziomie wyższym. W ramach procesu bolońskiego w 2001 roku w Pradze wezwano Europejską Sieć na Rzecz Jakości Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (ENQA) do współpracy w zakresie wypracowywania mechanizmów zapewniania jakości w wymiarze europejskim, a w 2003 roku w Berlinie zainicjowano prace tworzenia zestawu standardów, procedur oraz wytycznych zapewniających jakość kształcenia wyższego w Europie¹. Raporty, stanowiące pokłosie posiedzeń w Berlinie², potem Bergen (2005), Londynie (2007) i Pradze (2009), precyzują i zarazem umiędzynarodawiają standardy zapewniania jakości. Deklaracja z Bergen sformułowała siedem standardów, promowanych uczelniom krajów uczestniczących w procesie bolońskim³. Problem jakości edukacji akademickiej zaczął być prezentowany w kontekście potrzeby poddawania jej formalnemu systemowi ocen, zgodnym z przyjętymi standardami i wskaźnikami.

¹ Do współpracy przy opracowywaniu standardów obok ENQA zaproszono EUA, European Association of Institutions in Higher Education i National Unions of Students in Europe.

² „Ministrowie zwracają uwagę na konieczność wypracowania wspólnych kryteriów i metodologii zapewniania jakości (...). Na poziomie europejskim ministrowie zwracają się do ENQA za pośrednictwem jego członków, z prośbą o opracowanie we współpracy z EUA, EURASHE i ESIB uzgodnionego zestawu standardów, procedur i wskazówek dotyczących zapewniania jakości, przeanalizowanie możliwości wprowadzenia odpowiedniego systemu oceny środowiskowej dla agencji lub organów ds. zapewniania jakości i/lub akredytacji oraz przedstawienia raportu z tych prac ministrom w 2005 r. za pośrednictwem Grupy Wdrożeniowej”. „Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”, komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003. Dokument pobrano ze strony Ekspertów Bolońskich: <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje> (1.09.2013).

³ Wskazywano na: opracowanie polityki oraz procedur zapewnienia jakości; zatwierdzenie, monitoring oraz okresowy przegląd programów oraz ich efektów; ocenianie studentów według opublikowanych i konsekwentnie stosowanych kryteriów, przepisów i procedur, zapewnienie jakości kadry dydaktycznej; wystarczające zasoby do nauki oraz środki wsparcia dla studentów; systemy informacyjne gromadzące i wykorzystujące informacje dotyczące zarządzania programami studiów; publikowanie informacji aktualnych i obiektywnych, w ujęciu ilościowym i jakościowym, na temat oferowanych programów oraz ich efektów.

Zmiany ilościowe w polskim szkolnictwie wyższym a problem jakości kształcenia

Właśnie w kontekście zmierzającej ku umasowieniu oraz integrującej się – w rozumieniu ujednoczonej strukturalnie i prorynkowej – edukacji doszło w naszym kraju do zmian w szkolnictwie wyższym, które z uwagi na ich dynamikę nazywane są dziś rewolucyjnymi. Zmiany te wyrażały się gwałtownym ilościowym wzrostem tak liczby uczelni, jak i studentów, który to wzrost swoiste apogeum osiągnął w 2006 roku i właściwie (z tylko nieznacznymi tendencjami spadkowymi) utrzymywał się przez kolejne cztery lata. Zanotowano wówczas wzrost liczby polskich uczelni do liczby czterystu czterdziestu ośmiu (od stu dwunastu w 1990 roku)⁴, a także spektakularny wzrost (pięciokrotny w stosunku do roku 1990!) liczby studentów (w 2006 studiowało 1941 tys. osób, w tym 640 tys. w uczelniach niepublicznych). Zjawisko umasowienia kształcenia, które – jak wspomniano – pojawiło się od lat sześćdziesiątych w Europie Zachodniej, zaistniało i w naszym kraju.

Na taki ilościowy sukces polskiej edukacji miały niewątpliwy wpływ czynniki demograficzne (liczebność grupy młodzieży w „wieku studiów”) oraz społeczne – efekt rosnących aspiracji edukacyjnych i zainteresowania studiami społeczeństwa polskiego. Chociaż ta druga grupa czynników nadal intensywnie oddziałuje⁵ i decyduje o utrzymywaniu się współczynnika skolaryzacji netto na wciąż wysokim, plasującym nas w europejskiej czołówce poziomie (w roku akademickim 2012/3 – 40,2%, niemniej warto zaznaczyć, że od 2010 roku wykazuje on tendencje spadkowe⁶), z uwagi na zmiany demograficzne (wkroczenie niżej demograficznego w wiek studiów) – liczba studentów po wspomnianym okresie *boomu* od 2011 roku

⁴ Taka liczba uczelni wyższych była związana przede wszystkim z dynamicznym rozwojem szkolnictwa niepublicznego.

⁵ Liczba wszystkich studentów przyjętych na studia w roku akademickim 2011/12 wynosiła 435 tys., co stanowiło aż 83% kohorty wiekowej dziewiętnastolatków. Świadczy to o dużym zainteresowaniu młodzieży kontynuacją kształcenia na poziomie wyższym. Za: M. Kłobuszewska i in., *Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym*, w: *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*, Warszawa 2013, s. 30.

⁶ Na podst. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012*, GUS, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2013, tab. 1.4: Studenci szkół wyższych według grup, podgrup kierunków i form studiów, s. 82.

zaczęła spadać. Co więcej, nie jest to zjawisko krótkotrwałe i przejściowe. Jak czytamy w odwołującym się do prognozy demograficznej GUS na lata 2011–2035 opracowaniu *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, wydanym przez MNiSW, „wskutek postępującego niżu demograficznego w latach 2023–25 liczba studentów na polskich uczelniach spadnie do ok. 1,23 mln osób. W późniejszych latach liczba studentów będzie ponownie wzrastać, ale nie osiągnie poziomu z pierwszej dekady XXI wieku”⁷.

Paradoksalnie, być może ten spadek wskaźników, opisujących stan szkolnictwa w Polsce, stanie się szansą dla wzrostu jakości edukacji akademickiej. Sukces osiągnięcia jednego z najwyższych wskaźników skolaryzacji wśród krajów OECD i uczynienie kształcenia na poziomie wyższym masowym, okupiony został jednak dramatycznym obniżeniem jakości uczelni i kształcenia⁸. Wydaje się bowiem, że Polska, uczestniczka procesu bolońskiego, w swoich działaniach reformatorskich skupiła się na upowszechnianiu szkolnictwa wyższego, zaniedbując inne kwestie, jak choćby ochronę kultury akademickiej, racjonalnego zróżnicowania uczelni, wyważenia ich relacji z rynkiem, problemy programów kształcenia, form LLL itd. Powstające jak grzyby po deszczu w latach 1990–2010 uczelnie niepubliczne stanowiły zazwyczaj jednostki małe (i bardzo małe), oferujące kształcenie w bardzo ograniczonym zakresie. Dominującą w nich formą studiowania były studia niestacjonarne. Wspomniane wyżej zmiany demograficzne („niżu wieku studiów”) już zadecydowały o niepodejmowaniu studiów na najsłabszych, niesatysfakcjonujących studentów uczelniach, proponujących gorsze warunki studiowania (zanotowano spadek liczby uczelni niepublicznych do trzystu dwudziestu jeden w roku 2012, gdy rok wcześniej wynosiła ona trzysta dwadzieścia osiem). Od roku 2010 doszło także do ciekawych zmian w odniesieniu do popularności formy studiów. Spada liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym (tak na uczelniach publicznych, jak i niepublicznych), gdzie jakość kształcenia

⁷ *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, s. 8.

⁸ Oczywiście wysokie wskaźniki skolaryzacji na poziomie studiów w krajach Europy zawsze łączą się ze zjawiskiem obniżania jakości kształcenia, stąd problem utrzymania wysokiej jakości kształcenia w warunkach masowości edukacji akademickiej nie jest problemem lokalnym, tylko globalnym.

częstokroć szczególnie była zagrożona⁹, a zwiększa się udział studentów studiujących stacjonarnie w uczelniach publicznych, ocenianych zdecydowanie lepiej (w roku 2000 stanowili oni 40% ogółu studentów, w roku 2010 – 46%, w roku 2011 aż 49%!¹⁰). To zjawisko ma też swoją ciemną stronę – na stacjonarne studia do uczelni publicznych (uchodzących za elitarne) trafia dziś i trafiać będzie w nadchodzących latach młodzież – najogólniej mówiąc – średnia, z niższym potencjałem intelektualnym i motywacją do studiowania niż ta sprzed dekady.

Trzeba też pamiętać o oczywistości, że jakość kształcenia w warunkach masowości studiów, szczególnie na kierunkach popularnych, zagrożona jest faktem wyjątkowo niekorzystnych proporcji liczby studentów do kadry profesorskiej i nauczycieli akademickich¹¹. W okresie minionego dwudziestolecia, dynamicznego wzrostu liczby studentów, zanotowano wzrost liczby pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich tylko o 60%. W roku 2011 uczelnie zapewniały ponad osiemdziesiąt tysięcy etatów nauczycieli akademickich, przy czym w związku z jeszcze występującą, acz już ograniczoną prawnie¹², wieloetatowością można przypuszczać, że jest ich jednak mniej. Liczba nauczycieli akademickich wykazywała umiarkowany wzrost do roku 2011, kiedy to uczelnie zahamowały tworzenie miejsc pracy dla adiunktów i asystentów (ich liczba w stosunku do roku 2010 spadła). Niemniej obniżenie liczby studentów i tak spowodowało polepszenie współczynnika liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, a więc zaistniała szansa poprawy dostępności kadry dla studentów¹³.

⁹ Od 2010 roku po raz pierwszy od ponad dekady liczba studentów stacjonarnych stanowiła 51% ogółu studentów i przewyższyła liczbę studentów niestacjonarnych, a w 2011 różnica ta poszerzyła się o kolejne odsetki: studenci stacjonarni – 53%, niestacjonarni – 47%. Za: M. Kłobuszewska i in., *Analiza najważniejszych trendów...*, s. 30–33.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Warto odnotować zainicjowanie symptomatycznego kierunku zmian na polskich uczelniach spadku liczby studentów na kierunkach masowych, takich jak ekonomiczno-administracyjne, pedagogiczne, społeczne, przy wzroście liczby przyjętych na kierunki ścisłe i techniczne oraz ochrony i bezpieczeństwa (na podst. *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, s. 16–17). Zjawisko to zdaje się wskazywać na proces pewnego dostosowywania się do rynku pracy i powinno być ocenione pozytywnie.

¹² Zakaz wieloetatowości wprowadziła Ustawa z 18 marca 2011 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.

¹³ Por. M. Kłobuszewska i in., *Analiza najważniejszych trendów...*, s. 34–35.

Zauważone okoliczności z jednej strony stanowią wielki problem stojący przed szkolnictwem wyższym, z drugiej, być może, ostatecznie mogą pomóc w walce o zapewnianie jego jakości.

Mechanizmy kontroli jakości w szkolnictwie wyższym – ku wewnętrznym systemom jakości

Warto zauważyć, że troska o jakość kształcenia w warunkach polskich, odwołująca się do działań i postanowień ogólnoeuropejskich, na które musiała odpowiadać¹⁴, ma zarazem swoją lokalną, uwarunkowaną historycznie i politycznie, specyfikę. Na zasygnalizowaną wcześniej sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce (umasowienie, urynkowanie oraz konieczność włączenia się w EHEA) odpowiedziało samo środowisko akademickie, dojrzewające do utworzenia wzorowanego na doświadczeniach amerykańskich i zachodnioeuropejskich systemu akredytacji, mającej na celu zapewnianie jakości szkolnictwa wyższego przez ocenę środowiskową *peer review*, przy minimalizacji kontroli zewnętrznej. Jako pierwsze powstały: Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” (1994 rok), Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Równoległe do środowisk akademickich działania podjęły władze państwowe, które w roku 2002 zadecydowały o powołaniu Państwowej Komisji Akredytacyjnej i prawnie uzależniły funkcjonowanie szkół wyższych od uzyskania akredytacji państwowej. Warto dodać, że w odróżnieniu od systemów akredytacyjnych krajów Europy Zachodniej akredytacja w Polsce skoncentrowała się przede wszystkim na zapewnianiu standardów minimalnych, a nie na doskonaleniu jakości procesów zachodzących

¹⁴ Obligującymi pozostają postanowienia procesu bolońskiego i tworzenia EHEA, zakładające m.in. promocję działań zapewniających jakość usług edukacyjnych na poziomie wyższym (zob. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation, <http://europa.eu.int/comn/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>; 1.09.2013).

w szkole wyższej¹⁵. I tak jak w krajach Europy Zachodniej tworzone agencje ukierunkowane na ocenę jakości kształcenia i jej doskonalenie, w Europie Środkowo-Wschodniej, także w Polsce, zaczęły powstawać agencje, których głównym zadaniem stawała się akredytacja i spełnianie w zadowalającym zakresie stawianych przez nią warunków, a w efekcie – uzyskanie uprawnień do prowadzenia działalności edukacyjnej¹⁶.

W rezultacie podejmowane w Polsce działania na rzecz jakości kształcenia stanowiły splot inicjatyw wynikający zarówno z obowiązujących przepisów prawnych, jak też wewnętrznych działań uczelni. Były odpowiedzią realizatorów polityki edukacyjnej (międzynarodowej i krajowej) oraz środowisk akademickich na sytuację, w jakiej znalazło się szkolnictwo wyższe.

Trzeba z mocą podkreślić, że już od 2004 roku Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, oceniając stan polskich uniwersytetów, wyraźnie zaznaczyła potrzebę wdrażania wewnętrznych systemów podnoszenia i badania jakości kształcenia. Na ogół przyjmowało się, że w ramach wewnętrznych systemów zapewniania jakości istotnymi pozostają działania gwarantujące:

- politykę i procedury zapewniania jakości,
- zatwierdzanie i monitoring realizowanych programów,
- funkcjonowanie systemu punktów ECTS,
- ocenę jakości kształcenia (udokumentowaną raportami z cyklicznych badań wśród studentów),
- mobilność studentów i kadry,
- jakość kadry dydaktycznej,
- aktualność i dostępność informacji o ofercie dydaktycznej dla studentów i kandydatów,
- precyzyjny regulamin studiów informujący o zasadach studiowania,
- jakość bazy materialnej¹⁷.

¹⁵ Por. D. Wosik, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – sposoby definiowania, metody zapewniania i oceny, zarządzanie*, w: *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, red. idem, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2007, s. 34–39.

¹⁶ D. Kristofferson, A. Sursock, D. Westerhijden, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Podręcznik metod zapewniania jakości*, Opole 2000, s. 16–17.

¹⁷ W zbliżonej formie zestawienia pojawiają się w większości publikacji dotyczących problematyki wewnętrznych systemów jakości, co świadczy o przyjmowaniu standardów postulowanych Deklaracją Bolońską i procesem bolońskim.

Rozumienie, czym jest ów wewnętrzny system, nie było wszak jednoznaczne i uczelnie przyjmowały bardzo różne rozwiązania jego organizacji.

W badaniach prowadzonych przez M. Tutko w 2006 roku wśród publicznych i niepublicznych uczelni całej Polski (badaczka zbadła w sumie dziewięćdziesiąt jeden uczelni), aż 78% badanych uczelni zadeklarowało funkcjonowanie w ich murach wewnętrznego systemu zapewniania jakości, a 1/3 (32%) uczelni dowodziła szczególnej dbałości o kontrolę jakości kształcenia poprzez zbudowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości, a zarazem poddawanie się zarówno akredytacji PKA, jak i nieobowiązkowym akredytacjom środowiskowym. Jak pisze autorka, tylko „18% próby reprezentacyjnej – dobrowolnie nie stosuje ani wewnętrznych, ani zewnętrznych systemów oceny jakości kształcenia”¹⁸.

W badanym okresie nawet w tych uczelniach, w których formalnie nie istniały systemy zapewniania jakości, badaczka stwierdziła podejmowanie różnego rodzaju działań oceniających jakość kształcenia¹⁹. Do najczęściej stosowanych przez uczelnie sposobów badań jakości kształcenia w ramach wewnętrznych systemów zapewniania jakości należały sondaże ankietowe realizowane wśród studentów (79,1%), nieco rzadziej wskazywano na hospitacje zajęć (33%) czy też ocenę i samoocenę kadry naukowo-dydaktycznej (25,3%). W przywołanych badaniach rzadko (10,9%) wskazywano na podejmowanie badań nad absolwentami (ich satysfakcje ze studiów lub losami po ich ukończeniu), co dziś, w związku z nową ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym, która wprowadziła obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów przez uczelnie, na pewno wygląda inaczej. Rzadko też wskazywano, iż w ramach wewnętrznego systemu jakości prowadzone są badania zbierające opinie pracodawców (6,6%).

W tym kontekście wydaje się, iż *gros* uwagi kierowano bezpośrednio na ocenę jakości pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Taki akcent najprawdopodobniej stanowił efekt wielowiekowych tradycji ujmowania procesu kształcenia w perspektywie procesu nauczania

¹⁸ M. Tutko, *Zarządzanie jakością kształcenia – komunikat z badań*, w: *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, red. D. Wosik, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2007, s. 139.

¹⁹ Autorka wskazuje, że tylko w 7% badanych uczelni nie stosuje się specjalnych metod badania jakości kształcenia.

opartego na aktywności nauczyciela/Mistrza, a nie procesu uczenia się, opartego na aktywności studenta, który zainteresowany jest uzyskaniem wykształcenia odpowiadającego wymaganiom rynku pracy. Wyrażone wyżej przypuszczenie potwierdza także wskazywanie na ocenę nauczyciela przez przełożonego, hospitację zajęć oraz systematyczną analizę wyników kształcenia studentów – jako stałych elementów składających się na wewnętrzny system jakości kształcenia w tych uczelniach, gdzie taki system powstał. W opinii M. Tutko te elementy „są najpowszechniej stosowane najprawdopodobniej dlatego, że są najmniej pracochłonne”²⁰. W prezentowanym tu przekonaniu stosowano je powszechnie dlatego, że w gruncie rzeczy nie były nowe; w różnych zakresach i formach istniały w akademickich tradycjach. Natomiast bez wątpienia *novum* stanowiły próby wprzęgnięcia ich w przemyślane i całościowo zaprojektowany system działań, nakierowanych na zapewnianie jakości kształcenia.

Proces wdrażania wewnętrznych systemów jakości w polskich uczelniach w świetle uregulowań prawnych

Dziś uczelnie są formalnie zobowiązane do tego, by w ich murach funkcjonowały całościowe, wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Obowiązek ten został wprowadzony Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia²¹. Wprowadzanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości rozpoczynało się zazwyczaj podjęciem przez senaty uczelni uchwał o tworzeniu WSZJK. Przegląd dostępnych materiałów wskazuje, że w znacznej liczbie wiodących uczelni takie uchwały podjęto już w latach 2007–2008. Na ogół jednocześnie powoływano zespoły/komisje, których zadaniem miało być opracowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Wydaje się, że WSZJK przeszły już etap prac koncepcyjnych. W dookreślaniu ich sposobu działania korzystano z różnych danych: odwoływano się do wskazań europejskich, wzorowano na ustaleniach in-

²⁰ M. Tutko, *Zarządzanie jakością kształcenia...*, s. 141.

²¹ Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia § 3.1 „Uczelnia jest zobowiązana do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. W tym celu tworzy wewnętrzny system zapewniania jakości”.

nych uczelni, uwzględniano nowe wymagania akredytacji, nawiązywano także do funkcjonujących już mechanizmów kontroli jakości kształcenia. Ten etap – do chwili wydania znowelizowanej w 2011 roku ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji – można wyodrębnić jako pierwszą fazę wdrożeń. Wydaje się, że jego charakterystycznym rysem było wskazanie na potrzebę działań kontrolnych, dokonywanie oceny warunków, w jakich przebiega proces kształcenia. W tej ocenie uwzględniano głosy wszystkich członków społeczności akademickiej.

Druga faza była związana ze zmianami w szkolnictwie wyższym powstałymi wskutek wejścia w życie wspomnianych wyżej aktów prawnych. Znowelizowana w marcu 2011 roku ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym postawiła przed uczelniami wyzwania mające służyć wdrażaniu głównych założeń procesu bolońskiego i doskonaleniu jakości kształcenia²². Towarzyszące jej rozporządzenia – w tym z 29 września 2011 roku w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej oraz z 2 grudnia 2011 r. w sprawie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji – potwierdziły zapowiadany zwrot ku efektom kształcenia. Wydaje się, że od roku 2011 wewnętrzne systemy zapewniania jakości zostały w pierwszym rzędzie ukierunkowane ku działaniom związanym z oceną procedur formułowania efektów kształcenia (ze wskazaniem roli podmiotów zewnętrznych wobec uczelni – rynku i instytucji środowisk lokalnych), poziomu ich osiągania (istotność procedur weryfikacji efektów na różnych etapach kształcenia) oraz rynkowej przydatności efektów kształcenia (badanie losów absolwentów).

Rozporządzenie MNiSW z 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia w § 9.1 pkt 9 uzależnia możliwości prowadzenia studiów od tego, czy uczelnia „wdrożyła wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia,

²² „Wdrożenie przedstawionych zmian systemowych ma na celu zapewnienie polskim studentom wyższej jakości kształcenia, a zatem lepszego przygotowania do dynamicznie zmieniających się warunków gospodarczych, polskim uczynom stworzenie szans szerszego uczestnictwa w największych międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych, a polskim uczelniom stworzenie perspektywy systematycznego rozwoju i stałego powiększania potencjału badawczo-dydaktycznego”. H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 12.

uwzględniający działania na rzecz doskonalenia programu kształcenia na prowadzonym kierunku studiów²³. Ale w zmianie tegoż rozporządzenia z 23 sierpnia 2012 pojawiają się istotne nowe wskazania, potwierdzające zauważone „nakierowanie na efekty”: „wewnętrzny system zapewniania jakości, odnoszący się do wszystkich etapów i aspektów procesu dydaktycznego, uwzględnia w szczególności wszystkie formy weryfikowania efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, osiągniętych przez studenta w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, oraz oceny dokonywane przez studentów (...) oraz wnioski z monitorowania kariery zawodowej absolwentów uczelni. Wewnętrzny system zapewniania jakości może uwzględniać działania uczelni w zakresie zapobiegania i wykrywania plagiatów²⁴”.

Oczywiście nowe rozwiązania prawne wprowadziły także inne okoliczności, istotne dla organizacji wewnętrznych systemów jakości, niemniej wydaje się, że aktualnie ich uwaga (można zaryzykować tezę: w pierwszej fazie rozproszona na wiele elementów) wyraźnie zaczyna skupiać się na ewaluacji efektów kształcenia.

Podsumowanie – o potrzebie dobrych praktyk wdrażania WSZJ (uwagi na marginesie doświadczeń własnych)

Wewnętrzne systemy zapewniania jakości nie tylko powinny pozostawać zbieżne z międzynarodowymi standardami i rozwiązaniami stosowanymi w uczelniach UE oraz być zgodne z założeniami szkolnictwa wyższego w Polsce i praktykami systemowego rozwijania kultury jakości w polskich uczelniach, ale przede wszystkim muszą uwzględniać specyfikę uczelni, w których są tworzone. Pełną świadomość tych faktów mieli wszyscy przystępujący do opracowywania założeń i wdrażania systemu jakości w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Wydaje się, że dokonujący się w tej uczelni proces budowania systemu jakości może być rozpatrywany jako przykład modelowy.

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia

²⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 23 sierpnia 2012 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Podczas opracowywania koncepcji wewnętrznego systemu, uwzględniającego wymagania i zalecenia zewnętrzne²⁵, przyjęto, że ma on służyć misji uczelni oraz wyprowadzanym z niej strategicznym celom i zadaniom, w szczególności systematycznemu i wieloaspektowemu zapewnianiu wysokiej jakości dydaktyki akademickiej. Zadbano o to, aby – pozostając spójnym z misją APS i służąc jej realizacji – został maksymalnie zharmonizowany z obowiązkami członków społeczności akademickiej włączonych w proces kształcenia (tj. władz uczelni, kadry naukowo-dydaktycznej, studentów, pracowników administracji i obsługi) oraz skorelowany z innymi działaniami uczelni, mającymi związek z szeroko rozumianym procesem kształcenia. Krótko mówiąc – podjęto trud budowy wewnętrznego systemu jakości z pełną świadomością wewnętrznej powinności takiego kroku, a nie realizacji narzuconego zewnętrznie zadania, postrzeganego czysto formalnie – w kategoriach konieczności dodatkowo „obciążających” uczelnię i przyczyniających się do wzrostu biurokracji.

Główną ideą organizacji systemu uczyniono wyzwalanie mechanizmów samoewaluacyjnych i doskonalących wśród całej społeczności APS oraz podjęto próbę stymulacji tworzenia systemu możliwie „oddolnego”. Stąd główną zasadą organizacyjną jest zasada maksymalnej pomocy środowisku akademickiemu w rozwijaniu kultury jakości przez powołane osoby i zespoły, w strukturze organizacyjnej systemu usytuowane jako zawiadujące, a zarazem – maksymalnej inicjatywy w realizacji idei kultury jakości wszystkich jednostek uczelni.

W przypadku APS przyjęcie i realizacja tej zasady okazało się możliwe, gdyż uczelnia od wielu lat podejmowała działania projakościowe, a jej środowisko w naturalny sposób dojrzywało do ich systemowej organizacji. Wstępne projekty tworzenia systemu jakości poddawano dyskusjom (tak podczas obrad Senatu, zebrań jednostek organizacyjnych uczelni, jak i ogólnouczelnianych otwartych debat) już od 2005 roku. Bogatym źródłem doświadczeń oraz merytorycznych wskazań dla dopracowania ostatecznej formuły systemu stały się powstałe nieco później (2009) raporty zespołów badawczych, wnikliwie analizujące problem wewnętrznego sy-

²⁵ Między innymi zalecenia procesu bolońskiego, w tym *Standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznego zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego* – Bergen, wymagania Ustawy o szkolnictwie wyższym i zalecenia ministerialne, wymagania nowego modelu akredytacji, zgodnego z wytycznymi ENQA, itd.

stemu jakości w APS²⁶. W tym kontekście dokumenty przyjęte w 2010 (Uchwała Senatu nr 88/09, Zarządzenie Rektora nr 137/10-11), dotyczące procedur tworzenia oraz zasady organizacji Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia, prawnie ugruntowały i wzmocniły działania w jakiś sposób już obecne w świadomości społeczności akademickiej. Dodajmy: działania przemyślane, opracowane metodologicznie, poprzedzone empirycznymi badaniami stanu uczelni i jej gotowości do przyjmowania określonych procedur projakościowych.

W pierwszych dwóch latach działania wewnętrznego systemu zapewniania jakości na poziomie wydziałów podejmowano badania nad jakością, nakierowane przede wszystkim na szukanie mocnych i słabych stron tych jednostek, by wskazać konkretne rozwiązania doskonalące. W kolejnych latach dołączono zadania związane wprost z weryfikacją zakładanych w programach kształcenia efektów. Publikowane na stronie uczelni coroczne raporty samooceny wydziałów oraz raporty zbiorcze (dotyczące całej uczelni) nie tylko stanowią przedmiot dyskusji Rad Wydziałów czy Senatu, ale przede wszystkim – materiał żywo komentowany w środowisku uczelni, przedmiot rozmów na poziomie katedr i zakładów. To daje nadzieję.

Wewnętrzne systemy jakości spełnią swe funkcje, o ile środowiska uczelni będą dostrzegać w nich powinność, wynikającą z uświadomionej konieczności przyjmowania takich rozwiązań. Jest to możliwe tylko w uczelniach szczególnie uwrażliwionych na problem jakości kształcenia. Stanowi ona bowiem w każdym wymiarze pochodną jakości szkoły wyższej, kultury jakości opartej na wartościach. Prawne jej dekretowanie stanowczo nie wystarcza.

Słowa kluczowe: *szkolnictwo wyższe w Europie, szkolnictwo wyższe w Polsce, jakość szkolnictwa wyższego, wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia*

²⁶ Raporty: *System Zarządzania Jakością Kształcenia. Aktualne dane źródłowe, wyniki badań pilotażowych, propozycje rozwiązań* wykonany pod kierunkiem: dr hab. prof. APS J. Głodkowskiej, *Ocena systemu jakości kształcenia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, wykonany pod kierunkiem dr. hab. prof. APS F. Szloska i in.

THE INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEMS OF EDUCATION
OF HIGHER EDUCATION IN POLAND – IN THE CONTEXT
OF THEIR SPECIFIC ORIGINS AND IMPLEMENTATIONS

Summary

This article presents an important issue of internal quality assurance systems of education. At Universities of Poland internal quality assurance systems of education have been implemented, which is consistent with standards provided by the Bologna Process documents. Article raises the question of whether universities have implemented internal quality assurance systems, because they are convinced of their necessity, or because of external coercion applicable laws.

The article describes the circumstances of internal quality assurance systems of education emergence in Europe and Poland. Draws attention to the specifics of the implementation of internal quality systems in Polish higher schools. Article – as an example of the methodology of implementation of internal quality system of education – indicates the experience of the Academy of Special Pedagogy.

Keywords: *higher education in Europe, higher education in Poland, the quality of higher education, internal quality assurance system of education*

Translated by Dorota Jankowska

Jacek Stachowicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Niż demograficzny w szkolnictwie wyższym
– konsekwencje i proponowane sposoby przeciwdziałania
niekorzystnym tendencjom**

Wprowadzenie

Wkraczanie niżu demograficznego do krajowego sektora akademickiego stało się faktem. Bezprecedensowy, ilościowy rozwój polskiego szkolnictwa wyższego, zapoczątkowany dzięki zapisom Ustawy o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r., przeszedł już do historii¹. Warto w tym miejscu przypomnieć, że liczba studentów od roku akademickiego 1990/91 do 2005/06 wzrosła blisko pięciokrotnie, natomiast liczba szkół wyższych – czterokrotnie. *Boom* edukacyjny, jak określa się dynamiczny rozwój ilościowy i jakościowy sektora akademickiego w okresie transformacji systemowej kraju, oraz dalszy, łagodniejszy przyrost liczby studentów i liczby szkół wyższych w pierwszych latach nowego wieku to w znacznej mierze zasługa prężnego niepublicznego sektora akademickiego. W roku akademickim 1992/93 funkcjonowało w Polsce osiemnaście uczelni niepublicznych, kształcących nieco ponad 16 tys. studentów, natomiast dziesięć lat później były już 252 niepubliczne szkoły wyższe, w których pobierało naukę blisko 530 tys. osób (przyrost cztertnastokrotny, gdy chodzi o liczbę uczelni, i prawie trzydziestotrzykrotny, gdy analizuje się liczbę studentów). Od 2005 roku następował znacznie wolniejszy

¹ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, (Dz.U. z 1990 r. nr 65, poz. 385 ze zm.).

Zapisy ustawy o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r. umożliwiły w szczególności tworzenie niepublicznych szkół wyższych oraz pobieranie opłat za niektóre zajęcia dydaktyczne w publicznych uczelniach, co w konsekwencji wygenerowało powstanie rynku usług edukacyjnych i komercjalizację krajowego szkolnictwa wyższego.

przyrost liczby niepublicznych szkół wyższych, natomiast liczba studiujących w tych szkołach zaczęła się zmniejszać od roku akademickiego 2007/08, w którym osiągnęła poziom nieco ponad 660 tys. osób. W roku akademickim 2010/11 w 328 niepublicznych uczelniach pobierało naukę 580 tys. studentów. Patrząc na krajowe szkolnictwo wyższe z szerszej perspektywy, należy stwierdzić, że spadek ogólnej liczby studentów obserwuje się od roku akademickiego 2005/06, gdy liczba studiujących we wszystkich polskich uczelniach osiągnęła swoje apogeum (prawie dwa miliony osób). W roku akademickim 2010/11 w 460 szkołach wyższych kształcono 1 841,3 tys. studentów. Tendencja wzrostowa, gdy chodzi o liczbę studentów, powodująca szybkie umasowienie krajowego sektora akademickiego, trwała zatem blisko piętnaście lat. W tym czasie w progi polskich szkół wyższych wstępowały kolejne roczniki dziewiętnastolatków wyżu demograficznego z końca lat siedemdziesiątych i początku osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Umasowienie sektora sprawiło, że ówczesnie prowadzone dyskusje wokół szkolnictwa wyższego w Polsce dotyczyły głównie kwestii działania uczelni w warunkach masowego kształcenia, natomiast wzrost liczby studentów – jako stały element edukacji na poziomie wyższym – uznano za cechę immanentną krajowego sektora akademickiego w warunkach funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej². Współczynnik skolaryzacji, który jest miarą powszechności kształcenia na danym poziomie, w odniesieniu do szkoły wyższej wzrósł od roku akademickiego 1990/91, gdy wynosił 9,8 netto oraz 12,9 brutto, do wartości 40,8 netto i 53,8 brutto w roku akademickim 2010/11 (był to zatem wzrost ponadczterokrotny). W kolejnym roku 2011/12 po raz pierwszy od dwudziestu lat współczynnik skolaryzacji nieznacznie spadł – do 40,6 netto oraz 53,1 brutto³. Jak zauważają autorzy raportu o wymownym

² D. Antonowicz, *Koniec eldorado*, „Forum Akademickie” nr 6/2011, <http://forumakademickie.pl/fa/2011/06/koniec-eldorado> (12.06.2013); Raport Instytutu Sokratesa: *Demograficzne Tsunami – Wpływ zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Warszawa 2011, s. 2–3; http://instytut sokratesa.pl/pliki/Demograficzne_Tsunami_Institut_Sokratesa.pdf (12.06.2013).

³ Przytaczając dane ilościowe świadczące o rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, korzystam z następujących publikacji: *Rocznik Statystyczny 1992*, GUS, Warszawa 1993; *Rocznik Statystyczny RP 2007*, GUS, Warszawa 2008; *Rocznik Statystyczny 2010*, GUS, Warszawa 2011; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 1997 r.*, GUS, Warszawa 1998; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, Warszawa 2011; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2011 r.*, GUS, Warszawa 2012.

tytule: *Demograficzne Tsunami – Wpływ zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, pierwsze oznaki zmiany tendencji demograficznej w postaci zmniejszającej się liczby studentów pozastacjonarnych form kształcenia, niezależnie od typu uczelni, pojawiły się w 2006 roku. Przez pierwsze lata wkraczania niżu demograficznego do szkół wyższych liczba studiujących nieodpłatnie w uczelniach publicznych nieznacznie wzrastała kosztem malejącej liczby płacących za kształcenie⁴. Zmniejszanie się liczby studiujących niestacjonarnie oraz wzrost liczby studentów stacjonarnych potwierdzają dane zawarte w tabeli 1, które ukazują jednocześnie spadek z roku na rok liczby studentów ogółem.

Tabela 1. Studenci według formy kształcenia

Wyszczególnienie	Ogółem	Na studiach	
		stacjonarnych	niestacjonarnych
2008/09	1 927 762	928 133	999 629
2009/10	1 900 014	938 257	961 757
2010/11	1 841 251	949 476	891 775
2011/12	1 764 060	965 263	798 797

Źródło: *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2011 r.*, GUS, Warszawa 2012; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, Warszawa 2011; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2008 r.*, GUS, Warszawa 2009.

Dane z powyższej tabeli mogą potwierdzać pewien mechanizm dostosowawczy ze strony uczelni publicznych, prowadzących działalność w sytuacji ubywającej liczby studentów ogółem i ich preferencji do wybierania w pierwszej kolejności studiów niepłatnych. Uczelnie te, aby zrównoważyć skutki niżu demograficznego, celowo rozszerzają dostępną ofertę studiów stacjonarnych⁵.

Zmniejszająca się liczba studentów, zwłaszcza pozastacjonarnych form kształcenia, stanowi obecnie wyraźny, niepokojący sygnał dla władz uczelni (opłaty wnoszone przez studiujących zaocznie stanowią istotne źródło dochodów szkół wyższych publicznych), a także dla samych nauczycieli akademickich, których los zawodowy w sposób oczywisty zale-

⁴ *Demograficzne Tsunami...*, s. 5.

⁵ *Ibidem*.

ży od tego, ilu absolwentów szkół średnich wybierze określony kierunek studiów.

Możliwe konsekwencje niżu demograficznego dla krajowego sektora akademickiego

Czynnik demograficzny bezpośrednio zmienia potencjalną wielkość popytu wewnętrznego na kształcenie akademickie, wyznaczając jego granice – jak zauważają Dominik Antonowicz i Bartłomiej Gorlewski, eksperci Instytutu Sokratesa, autorzy przywołanego wyżej raportu o wpływie zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku. Według wykorzystanych w raporcie prognoz GUS liczba dziewiętnastolatków w najbliższych latach będzie stale malała tak, że w 2020 roku spadek tej liczby sięgnie 32% poziomu z 2010 roku i aż 48% liczby dziewiętnastolatków z roku 2002, gdy było ich najwięcej. Taka sytuacja będzie brzemieniem na skutki dla działalności całego krajowego sektora akademickiego⁶.

Wspomniani autorzy w swoim opracowaniu przeprowadzili prognozę liczby studentów w Polsce w okresie obejmującym lata 2011–2020, zakładając utrzymanie się współczynnika skolaryzacji brutto na poziomie 54% (wartość z lat akademickich 2009/10–2010/11). Według tej prognozy w 2020 roku liczba studentów ogółem osiągnie poziom równy liczbie kształcących się w publicznych szkołach wyższych w 2009 roku. Antonowicz i Gorlewski wskazują również dwa różne możliwe scenariusze (warianty) rozwoju sektora akademickiego w Polsce w warunkach niżu demograficznego. W wariantcie A zakłada się, że studia stacjonarne w uczelniach publicznych są w pierwszej kolejności wybierane przez kandydatów oraz że liczba osób kształcących się na tych studiach nie ulegnie zmniejszeniu (pozostanie na poziomie z roku 2010). Z kolei w wariantcie B przyjęto założenie, że rozkład liczby studentów, biorąc pod uwagę tryb studiów (stacjonarne/niestacjonarne) i typ uczelni (publiczne/niepubliczne), pozostanie niezmienny, a zatem niż demograficzny w jednakowym stopniu wpłynie na wszystkie grupy studentów⁷. Wariant A, który Antonowicz określa jako konserwatywny, jest wielce prawdopodobny do zrealizowa-

⁶ Ibidem, s. 7–9.

⁷ Ibidem, s. 9–11.

nia, o ile warunki finansowania sektora akademickiego w Polsce pozostaną niezmiennione, natomiast wariant B (tzw. liberalny) jest możliwy, jeśli wprowadzona zostanie współpłatność za studia, czyli zostaną zrównane zasady finansowania szkolnictwa wyższego publicznego i niepublicznego⁸. To zaś, jak wiadomo, wymagałoby zmian w ustawie zasadniczej.

Prognozy liczby studentów – dla każdego ze wspomnianych wariantów – przedstawione w przywoływanym raporcie Instytutu Sokratesa pokazują spodziewane skutki niżu demograficznego przy realizacji określonego scenariusza zmian w krajowym sektorze akademickim. W prognozie liczby studentów opartej na wariancie A, w którym konsekwencje niżu demograficznego ponosi prawie wyłącznie sektor niepubliczny szkolnictwa wyższego, widać, że zapotrzebowanie na studia płatne spadnie w 2020 roku do około połowy poziomu sprzed dekady. To stanowi realne zagrożenie dla funkcjonowania – a wręcz istnienia – wielu spośród ponad trzystu uczelni niepublicznych działających na krajowym rynku edukacyjnym. Mimo iż w tym wariancie liczba studentów stacjonarnych w uczelniach publicznych nie zmieni się, to jednak zmniejszy się liczba studiujących w trybie niestacjonarnym w tych uczelniach. Poza tym publiczne szkoły wyższe odczują obniżenie się poziomu kształcenia, jego jakości, ze względu na przyjmowanie na studia wszystkich chcących się tam znaleźć. Prognozowana liczba studentów w wariancie liberalnym, w którym skutki niżu demograficznego rozłożą się na studia stacjonarne oraz niestacjonarne obu typów uczelni w miarę równomiernie, w sposób radykalny zmieni strukturę popytu na kształcenie akademickie w Polsce. Zmniejszy się liczba studentów pobierających naukę w trybie stacjonarnym w publicznych szkołach wyższych, co grozi tym, że w wielu takich uczelniach zabraknie studentów i z rozmachem rozbudowywana infrastruktura dydaktyczna wielu z nich pozostanie niewykorzystana czy wręcz pusta. Trudno w takiej sytuacji mówić o likwidacji uczelni publicznej, mimo iż w przypadku niepublicznej szkoły wyższej jej los byłby przesadzony⁹.

Niezależnie od prognozowanych wariantów zmian w szkolnictwie wyższym, wynikających ze skutków znaczącego zmniejszenia się liczby

⁸ D. Antonowicz, *Koniec eldorado...*

⁹ Ibidem.

studentów w perspektywie roku 2020, należy spodziewać się stopniowej likwidacji wielu małych uczelni niepublicznych, a także redukcji zatrudnienia w przeładowanych kadrowo instytutach uczelni publicznych. Znaczne ograniczenie wpływów z tytułu wnoszenia opłat przez studentów niestacjonarnych lub – w skrajnych przypadkach – całkowity brak tych środków, znacznie uszczupli budżety publicznych szkół wyższych, zmuszając do realizowania polityki oszczędności w skali całej uczelni oraz racjonalizacji jej wydatków.

Proponowane rozwiązania prawne mające przeciwdziałać skutkom zmniejszającej się liczby studentów

Jednym z celów Projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw, jaki dostępny jest w Biuletynie Informacji Publicznej na stronie internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jest dostosowanie funkcjonowania szkół wyższych do skutków niżu demograficznego¹⁰. Dokument zawiera konkretne propozycje mające – w miarę możliwości – zniwelować konsekwencje zmniejszającej się liczby studentów dla działalności krajowych uczelni. Istotnym jest, że ustawodawca zauważa ten problem, ma świadomość jego wpływu oraz wywieranych skutków, i próbuje im przeciwdziałać przez właściwą sobie inicjatywę legislacyjną. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że nowela prawa szkolnictwa wyższego, przeprowadzona w marcu 2011 roku, miała już wtedy stworzyć warunki do systematycznego rozwoju szkół wyższych i wykorzystania wkraczającego niżu demograficznego, przy systematycznym wzroście dofinansowania sektora akademickiego. Cele, jakie wówczas postawiono do osiągnięcia, to: dokonanie przełomu w jakości kształcenia akademickiego przez projakościową nowelizację dotacji stacjonarnej, a także wprowadzenie „funduszu projakościowego” na finansowanie najlepiej działających jednostek organizacyjnych szkół wyższych (publicznych oraz niepublicznych) – chodzi tutaj o tzw. KNOW-y, jak również pracowników naukowo-dydaktycznych, doktorantów, studentów.

¹⁰ Projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw, <http://bip.nauka.gov.pl/projekty-aktow-prawnych/projekt-ustawy-o-zmianie-ustawy-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-oraz-o-zmianie-niektorych-innych-ustaw.html> (10.09.2013). Projekt z dnia 16.07.2013 r.

Poza tym za cel postawiono realizację polityki konkurencyjności obu sektorów (publicznego oraz niepublicznego), aby zachować równowagę między nimi, a także troskę o właściwą strukturę kształcenia prowadzonego przez publiczne i niepubliczne szkolnictwo wyższe¹¹.

Rozwiązania prawne, o których piszę w niniejszym tekście, są kontynuacją (uzupełnieniem) zapisów nowelizacji prawa sektora akademickiego, przeprowadzonej 18 marca 2011 roku, w sytuacji coraz bardziej odczuwanych przez krajowe szkoły wyższe skutków niżu demograficznego¹².

Propozycje zawarte w projekcie ustawy nowelizującej obowiązujące prawo szkolnictwa wyższego, rozpatrywane w kontekście malejącej z roku na rok liczby studentów, dotyczą następujących kwestii¹³:

- nowych rozwiązań nadzorczych wobec uczelni, które łamią prawo (w szczególności prawa studentów) oraz kierunków studiów negatywnie ocenionych przez Polską Komisję Akredytacyjną (na stronie internetowej MNiSzW oraz w rejestrach i systemach informatycznych prowadzonych przez resort edukacji umieszczane będą informacje dotyczące wszczęcia postępowań w sprawie zawieszenia bądź cofnięcia uprawnień do prowadzenia kształcenia na danym kierunku studiów, cofnięcia pozwolenia na utworzenie niepublicznej szkoły wyższej, jak również jej likwidacji, a także informacje dotyczące uczelni publicznych i niepublicznych mających negatywną ocenę PKA. Wpisy mają być dokonywane w ciągu dwóch tygodni od rozpoczęcia postępowania administracyjnego bądź od przekazania stosownej uchwały przez Prezydium PKA),
- utraty prawa przez niepubliczną szkołę wyższą postawioną w stan likwidacji do otrzymywania dotacji podmiotowych, pochodzących z budżetu państwa (wyjątkiem mają być dotacje przeznaczone na po-

¹¹ *Odpowiedź ministra nauki i szkolnictwa wyższego na interpelację nr 21255 w sprawie malejącej liczby potencjalnych studentów spowodowanej prognozowanym niżem demograficznym*, odpowiedź minister Barbary Kudryckiej z dnia 5 kwietnia 2011 r.; <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/65A7027E> (12.06.2013).

¹² Patrz: Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, (Dz.U. 2011 nr 84, poz. 455).

¹³ Uzasadnienie Projektu Ustawy, http://bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/b1882faea1b3f07f05801bc95071ee45.pdf (10.09.2013), s. 11–16.

- moc materialną dla studentów oraz doktorantów, przekazywane na realizację tych zadań do końca procesu kształcenia),
- wzmocnienia etosu oraz marki szkoły wyższej w Polsce (zaangażowanie pracowników uczelni w wypełnianie swoich obowiązków służbowych zgodnie z obowiązującymi przepisami oraz zasadami dobrych akademickich praktyk; doprecyzowanie reguł postępowania dyscyplinarnego wobec nauczycieli akademickich źle wykonujących obowiązki służbowe i naruszających prawo; powołanie przy ministrze właściwym do spraw szkolnictwa wyższego Konwentu Rzeczników Dyscyplinarnych, jako nowego organu kolegialnego, składającego się z ekspertów – przedstawicieli wszystkich obszarów wiedzy oraz z prawników),
 - wprowadzenia zasady, że wzrost liczby rekrutowanych studentów na studia stacjonarne w uczelni publicznej nie może być większy, niż o 2% w stosunku do liczby studentów przyjętych na te studia w poprzednim roku akademickim (zwiększanie limitu przyjęć poza wskazany próg wymagać będzie – podobnie jak dotychczas – zgody ministra)¹⁴,
 - zagwarantowania praw podmiotowych studentów (uniemożliwienie stosowania przez uczelnie nowych opłat w trakcie studiów; narzucenie uczelniom terminu na podpisywanie z kandydatami/studentami umów dotyczących odpłatności za kształcenie. Zasady pobierania opłat oraz wzorzec umowy będą upubliczniane na stronie internetowej uczelni, opłaty związane ze studiami będą przez uczelnie pobierane dopiero po podpisaniu umowy, wprowadzone mają być stypendia dla najlepszych studentów pierwszego roku, uzyskiwane na podstawie wyników matury),
 - wydania upoważnień dla ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do wydania m.in. rozporządzenia: w sprawie warunków, jakim powinny odpowiadać regulaminy przyznawania pomocy materialnej obowiązujące na uczelniach oraz rozporządzenia określającego sposób i tryb przeprowadzania oceny okresowej nauczycieli akademickich.

¹⁴ Według obowiązującej w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym regulacji, wzrost liczby studentów stacjonarnych w uczelni publicznej w nowym roku akademickim nie może przekraczać 2% ogólnej liczby osób kształconych w tym systemie w danej szkole wyższej z roku poprzedniego, patrz art. 8 ust. 4.

Jak zauważył sam projektodawca, postulowane zmiany w ustawie mają na celu głównie wzmocnienie mechanizmów konkurencji szkół wyższych na płaszczyźnie jakości kształcenia, a także zróżnicowanie wymagań wobec odmiennych typów uczelni (zawodowe oraz akademickie). Niektóre z proponowanych rozwiązań, przywołane powyżej w kontekście przeciwdziałania skutkom niżu demograficznego, chronią prawa studentów przed zagrożeniami, jakie niesie niska jakość kształcenia, mają one zatem charakter prewencyjny¹⁵.

Postulowane ograniczenie liczby miejsc na studiach finansowanych przez podatników w uczelniach publicznych – jak czytamy w wypowiedzi minister Barbary Kudryckiej z lutego 2013 roku – pozwoli władzom tych uczelni podejmować bardziej przemyślane decyzje o otwieraniu nowych kierunków studiów oraz ograniczaniu przyjęć na kierunkach już istniejących, a także lepiej odpowiadać zainteresowaniom i oczekiwaniom potencjalnych studentów, gdy chodzi o ofertę kształcenia¹⁶. Odniesienie ograniczenia liczby przyjmowanych w danym roku akademickim studentów stacjonarnych w uczelni publicznej do ogólnej ich liczby w tej szkole w roku poprzednim – co ma miejsce w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym w obecnym jej brzmieniu (art. 8 ust. 4) – nie jest rozwiązaniem właściwym. Zdaniem Ewy Sieczek ogólna liczba studentów kształconych w systemie stacjonarnym jest zależna od bardzo wielu czynników, na przykład takich jak: liczba kończących studia w danym roku akademickim, liczba skreślonych z listy studentów, liczba kandydatów na studia warunkowana uchwalonymi limitami przyjęć czy liczba osób, które faktycznie podejmują kształcenie na różnych poziomach studiów w określonym roku akademickim. Wspomniana autorka zwraca zatem uwagę, aby nowelizując prawo szkolnictwa wyższego, odnieść ograniczenie liczby studentów stacjonarnych w art. 8 ust. 4 ustawy do liczby studentów stacjonarnych przyjętych w poprzednim roku akademickim¹⁷. Dokładnie takie rozwiązanie tej kwestii zawiera Projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo

¹⁵ Uzasadnienie Projektu Ustawy..., s. 1, 11.

¹⁶ *Ilu studentów przyjmąc na studia? To wymaga mądrej decyzji*; www.nauka.gov.pl/ministerstwo/zdaniem-ministra/zdaniem-ministra/artukul/ilu-studentow-przyjac-na-studia-to-wymaga-madrej-decyzji/ (12.06.2013).

¹⁷ *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, red. W. Sanetra, M. Wierzbowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, s. 39–40.

o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw, którego wybrane zapisy, dotyczące przeciwdziałania skutkom niżu demograficznego w sektorze akademickim, przytoczyłem.

Podsumowanie

Trudno przewidzieć wszystkie konsekwencje długotrwałego niżu demograficznego (o ile to w ogóle możliwe). Pewne jest, że obejmie on wszystkie uczelnie funkcjonujące na krajowym rynku edukacyjnym, niezależnie od formy własności. Wiele z tych uczelni zniknie z mapy edukacyjnej kraju, inne być może w porę zdążą się połączyć, by współpracować, zwłaszcza na poziomie lokalnym, w małych miejscowościach.

Skutkiem niżu demograficznego będzie utrata możliwości dorobienia przez kadre akademicką na dydaktyce w sektorze niepublicznym; zjawisko wieloletowości, znacznie już ograniczone przez obowiązujące przepisy, „wyginie śmiercią naturalną”. To – jak zauważa Dominik Antonowicz – może sprawić, iż aktywność dużej części środowiska naukowego znajdzie ujście poza dydaktyką, w działalności badawczej, co niewątpliwie przysłuży się polskiej nauce, o ile systematycznie będzie wzrastać finansowanie badań naukowych. Wymaga to jednak od pracowników nauko-dydaktycznych przeorientowania się na działalność badawczą, szczególnie na kierunkach studiów uznawanych dotychczas za masowe, gdzie uprawianie badań naukowych było silnie związane z awansem na kolejny stopień naukowy czy tytuł naukowy. Ten zwrot aktywności środowiska akademickiego w stronę badań stanowi nieoczekiwaną szansę związaną z nieuchronnym spadkiem liczby studentów i nowym sposobem funkcjonowania uczelni nastawionych na badania naukowe¹⁸.

Celem propozycji ministerialnej w zakresie nowelizacji prawa szkolnictwa wyższego – o czym wspominałem wyżej – jest m.in. złagodzenie skutków niżu demograficznego w sektorze akademickim. Konkretnie zapisy projektu noweli ustawy mają coraz lepiej zabezpieczać prawa studentów. To, wraz z konkutowaniem szkół wyższych na gruncie jakości kształcenia, co proponuje resort edukacji dla złagodzenia skutków postępującego niżu demograficznego, może przyciągnąć do polskich uczelni

¹⁸ D. Antonowicz, *Koniec eldorado...*

studentów z zagranicy. Należy spodziewać się wzrostu oferty kształcenia dla cudzoziemców (w językach obcych) ze strony krajowych ośrodków akademickich, jako jednego ze sposobów walki z malejącą liczbą studentów ogółem.

Projektowane zmiany w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym mają również ułatwić dostęp do kształcenia akademickiego osobom dojrzałym. Nowy system potwierdzania kwalifikacji osób z kilkuletnim doświadczeniem po maturze pozwoli efektywnie skrócić czas ich studiów, jeśli takowe podejmą, oraz łączyć naukę z pracą zawodową, przez mniej intensywne kształcenie. Będzie to także zachętą do podnoszenia kwalifikacji dla osób po dwudziestym piątym roku życia w ramach kształcenia pozaformalnego¹⁹.

Mniejsza liczba pobierających naukę w polskich uczelniach to sposobność istotnej poprawy jakości kształcenia akademickiego i uporządkowania relacji mistrz – student, po okresie masowego studiowania na niektórych kierunkach i wyraźnego zachwiania wspomnianej relacji, często anonimowej. Czas pokaże, czy polskie uczelnie zdołają wykorzystać pojawiające się szanse, jakie przy całej swojej uciążliwości niesie niż demograficzny. Dla małych, słabych kadrowo uczelni tak znaczne ograniczenie liczby studiujących może oznaczać konieczność likwidacji szkoły, natomiast duże uczelnie mogą wykorzystać niż demograficzny, zgodnie ze wskazaniem ministerstwa, aby konkurować na kurczącym się rynku edukacyjnym przede wszystkim jakością kształcenia. Resort odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe przez inicjatywę legislacyjną – już wprowadzoną w postaci noweli prawa sektora akademickiego z marca 2011 roku oraz będącą na etapie projektu kolejnej zmiany zapisów ustawy – stworzył ramy prawne, aby m.in. złagodzić skutki zmniejszającej się liczby studentów i konstruktywnie, pro jakościowo je wykorzystać. Przy wciąż znacznie rozbudowanym rynku edukacji wyższej w Polsce i systematycznie malejącej liczbie kandydatów na studia statystyczny maturzysta, chcący studiować, może okazać się coraz bardziej wybredny, gdy chodzi o miejsce i warunki kształcenia, czyli infrastrukturę akademicką, jak również ofertę kierunków studiów, biorąc pod uwagę sytuację na rynku pracy. Konkurencja uczelni jakością kształcenia – w dłuższej perspektywie trwania

¹⁹ Uzasadnienie Projektu Ustawy..., s. 1, 3.

niżu demograficznego – realnie wymusi i zweryfikuje wolny rynek edukacji wyższej, co zrobią także kandydaci na studia przez swoje wybory.

Słowa kluczowe: *niż demograficzny w szkolnictwie wyższym, prawo szkolnictwa wyższego, jakość w szkolnictwie wyższym*

DEMOGRAPHIC DEPRESSION IN THE HIGHER EDUCATION – CONSEQUENCES AND PROPOSED WAYS TO COUNTER ADVERSE TRENDS

Summary

The paper presents proposals of amendments in the higher education law which are supposed to counteract effects of the population decline. In general, new statutory records enhance competition mechanisms in higher education institutions in the area of the education quality. Some of the suggested solutions serve as a students' safeguard against the poor quality of education so they are of preventive character.

Keywords: *demographic depression in the higher education, the higher education law, quality in the higher education*

Translated by Jacek Stachowicz

Małgorzata Anna Kućko

Uniwersytet Szczeciński

Dlaczego szkoły wyższe nie wychowują?

Problematyka pełnienia przez szkoły wyższe funkcji wychowawczej jest obecnie coraz szerzej opisywana w literaturze¹. Być może następuje pewne odrodzenie myślenia o wychowaniu jako działaniu możliwym i niezbędnym w funkcjonowaniu uczelni wyższej, jednak obserwując rzeczywistość uniwersytecką, dostrzec w niej można zjawiska skutecznie takie działanie utrudniające. Przeszkody te zostaną naświetlone i omówione w poniższym artykule.

Przeszkoda pierwsza: definiowanie i rozumienie wychowania

Analizując treść Ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, można dostrzec, że wychowywanie studentów jest w niej wyszczególnione jako jedno z podstawowych zadań uczelni oraz obowiązków nauczycieli akademickich².

¹ Por. R. Górska, *Podstawowe zadania edukacyjne szkoły wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 96; J. Mańczak, *Odmienności wychowania w szkole wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 131; E. Kubiak-Szyborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek czy nadal potrzeba? O zapomnianych obszarach refleksji w pedagogice szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 2.

² Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku, o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455.

W artykule 13.1 tejże ustawy zapisano, że do podstawowych zadań uczelni należą:

- 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej,
- 2) wychowywanie studentów [podkr. M.A.K.] w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka,
- 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych,
- 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych,
- 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych,
- 6) kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy,
- 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów,
- 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych³.

W artykule 111.1 wyszczególniono zaś podstawowe obowiązki pracowników naukowo-dydaktycznych, do których zaliczono:

- 1) kształcenie i wychowywanie studentów [podkr. M.A.K.], w tym nadzorowanie opracowywanych przez studentów prac zaliczeniowych, semestralnych, dyplomowych pod względem merytorycznym i metodycznym,
- 2) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijanie twórczości naukowej albo artystycznej,
- 3) uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni⁴.

Na tej podstawie można więc stwierdzić, że na szczeblu ministerialnym, odpowiedzialnym za całe szkolnictwo wyższe, istnieje świadomość potrzeby prowadzenia działalności wychowawczej na uniwersytecie. Jednak po analizie innych rządowych dokumentów (między innymi rozpo-

³ Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455, art. 13.1.

⁴ Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455, art. 111.1.

rozządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji⁵ oraz z 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia⁶), wyciągnąć można zupełnie przeciwne wnioski – uczelnia wyższa jest w ich treściach przedstawiona jako instytucja nastawiona jedynie na „przekazywanie” wiedzy i umiejętności oraz przygotowanie studentów do konkretnej pracy, wykonywanej przez cały czas kariery zawodowej⁷. Nie ma mowy o wychowaniu ani żadnej działalności wspierającej osobowy rozwój studentów. Być może przyczyną tego stanu rzeczy jest zanurzenie naszej rzeczywistości w nurcie neoliberalizmu, którą można opisać słowami Paula Treanora jako rzeczywistość:

w której istnienie i funkcjonowanie rynku jest cenione samo w sobie, (...) w której funkcjonowanie rynku (...) jest postrzegane jako **etyka sama w sobie, zdolna do działania jako wskazówka dla wszelkich działań ludzkich i zastępująca wszelkie istniejące wcześniej przekonania etyczne**⁸.

Skoro tak, można wysnuć wniosek, że akceptowaną regułą staje się marginalizowanie czy nawet ignorowanie wartości, które niegdyś tworzyły rzeczywistość uniwersytecką (o czym piszę w dalszej części artykułu), wartości, bez których nie można mówić o wychowaniu w szkole wyższej. Wysyłane przez ministerstwo sygnały, świadczące o jego ambiwalentnym stosunku do działalności wychowawczej w szkole wyższej, tylko potwierdzają oraz umacniają obecny w szerokim dyskursie pogląd, że uczelnia to

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram i Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. nr 253, poz. 1520.

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, DzU z 2011 r. nr 253 poz. 1521.

⁷ Świadczy to o niebezpiecznym wśród polityków braku rozeznania w rzeczywistości, w której coraz trudniej utrzymać pracę, a co dopiero wykonywać ją do końca życia zawodowego.

⁸ Paul Treanor, za: E. Potulicka, *Edukacja przeciw neoliberalnym „wartościom” i polityce oświatowej*, <http://www.tnszp.pl/index.php/polityka-owiatowa/990-edukacja-przeciw-neoliberalnym-wartosciom-i-polityce-oswiatowej> (21.06.2013).

miejsce przede wszystkim kształcenia, ewentualnie prowadzenia badań, ale już nie wychowywania⁹.

Sądzę, że do tego poglądu znacznie przyczynia się fakt niejednorodnego pojmowania w literaturze pedagogicznej, a co za tym idzie – w środowisku nauczycieli akademickich – samego terminu „wychowanie”. Wielu autorów zwraca uwagę na trudność w jego zdefiniowaniu. Erich Weniger stwierdził, że jest to pojęcie, którego „poznawcze uchwycenie, ze względu na problem wyodrębnienia jego istoty, sprawia pewne trudności”¹⁰, a dla Stanisława Grygiela „wychowanie” stanowi pojęcie niedefiniowalne, ponieważ słowo to „bardziej oznacza, aniżeli znaczy”¹¹. Nadawany mu sens jest ogromnie zróżnicowany ze względu na odmiennosc teoretycznych podejść oraz stanowisk naukowych, których przedstawiciele analizują zjawisko wychowania¹². Rozumie się je bowiem zarówno:

- jako jednostronne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka¹³, czego przykładem jest definicja Wincentego Okonia określająca wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”¹⁴,
- jako rodzaj relacji dwustronnej, w trakcie której dochodzi do oddziaływania obu osób wzajemnie na siebie¹⁵; egzemplifikacją jest definicja wychowania Mariana Nowaka, rozumianego przez niego jako „szcze-

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: *Fabryki dyplomów czy Universitas. O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. eadem, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 51.

¹⁰ E. Weniger, za: B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*, tom I, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 31.

¹¹ S. Grygiel, za: ibidem, s. 35.

¹² B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 35.

¹³ Ibidem, s. 31.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 466.

¹⁵ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 33.

gólna relacja międzyludzka, w której podmiotem i zarazem przedmiotem czynów wychowujących jest osoba¹⁶.

Zakres znaczeniowy terminu „wychowanie” dookreślić można między innymi przez zestawienie go z pojęciem „kształcenie”. Zdaniem Krzysztofa Rubachy wychowanie tym różni się od kształcenia, że oddziałuje na sferę emocjonalną, a więc na potrzeby, uczucia, emocje czy też motywacje wychowanka. Jak podkreśla autor, kształcenie także wpływa na rozwój emocjonalny, jednak w głównej mierze dotyczy procesów poznawczych zachodzących w psychice człowieka¹⁷.

Funkcjonująca w literaturze przedmiotu wieloznaczność rozumienia terminu „wychowanie”, wynikająca z różnorodności przyjętych przez autorów zajmujących się problematyką wychowania poglądów filozoficznych czy antropologicznych¹⁸, nie sprzyja akademickiej debacie, która pomogłaby wypracować wspólną, akceptowaną przez wszystkich strategię przywrócenia funkcji wychowawczej należnej jej pozycji w działalności szkoły wyższej.

Spośród wszystkich funkcji szkoły wyższej omawiana tutaj – wychowawcza – zaliczana jest przez Kazimierza Jaskota do funkcji wewnętrznej¹⁹. Są to działania prowadzące do uzyskania pełni możliwości rozwojowych osobowości studenta, ogół zadań uczelni skierowany do studentów. Do funkcji wewnętrznej szkoły wyższej Jaskot zaliczył funkcje: dydaktyczne, wspomaganie rozwoju studentów, kompensacyjne oraz – będące przedmiotem niniejszego artykułu – wychowawcze. Te ostatnie są, zdaniem autora, niedostatecznie rozpoznane i najsłabiej osadzone w świadomości

¹⁶ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999, s. 320.

¹⁷ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 26.

¹⁸ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 28.

¹⁹ Oprócz funkcji wewnętrznych Jaskot wyróżnił także funkcje zewnętrzne, rozumiane jako wynik działań szkoły wyższej mających wpływ na inne systemy lub podsystemy, z którymi jest ona związana, czyli np. system społeczny, polityka czy społeczność lokalna. Należą do nich cztery typy funkcji: na rzecz systemu szkolnictwa wyższego, na rzecz systemu edukacyjnego, regionalne i na rzecz makrosystemu. Zob. K.W. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 406.

osób odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe²⁰. Być może jest to problem związany nie tylko z wcześniej omówionym wieloznacznym rozumieniem samego terminu „wychowanie”, ale również z pojmowaniem tego procesu przez wielu nauczycieli akademickich jako „urabiania” niedoskonałego bytu ludzkiego i postrzegania go jako przynależnego niższym szczeblom edukacji. Ten sposób rozumienia zwalnia z prowadzenia tej działalności; jak bowiem „urabiać” dorosłego studenta, niejednokrotnie pełniącego także inne role społeczne, świadczące o jego dojrzałości i samodzielności? Zdaniem Bogusława Śliwerskiego takie myślenie o wychowaniu jest wielce szkodliwe, wychowanie bowiem opiera się na poszanowaniu ludzkiej wolności i godności, a tak zwane „urabianie” pozbawia przecież wychowanka statusu podmiotu oraz zdolności do samostanowienia i jest po prostu wynaturzeniem, a nie wychowaniem w swojej istocie²¹. Takie tradycjonalistyczne podejście, sprzeczne przecież z postulatami edukacji całościowej²², jest więc dużą przeszkodą w świadomym pełnieniu funkcji wychowawczych przez ludzi uniwersytetu. Niepokojący u kadry akademickiej brak świadomości prowadzenia działalności wychowawczej w szkole wyższej może być pogłębiany przez niezajomość charakterystyki etapów życia, w których znajdują się studenci. Wiedza na temat specyficznych możliwości i zagrożeń rozwojowych tych ludzi implikuje bowiem dostrzeżenie konieczności podjęcia konkretnych działań, które jednocześnie uszanują autonomię studentów oraz ich prawną dorosłość.

Najczęściej w okresie studiów uniwersyteckich znajdują się osoby w wieku od około dziesiętnastego do dwudziestego czwartego roku życia. Przykładowo, według danych GUS, w 2011 roku stanowiły one 83% (czyli znaczną większość) spośród wszystkich osób studiujących na uni-

²⁰ Zwrócił on również uwagę na dwa podejścia, które można wyodrębnić spośród myślenia o funkcji wychowawczej w szkole wyższej. W pierwszym za wychowawcze uznaje się wszelkie wpływy i oddziaływania, w wyniku których kształtuje się osobowość studentów. W drugim podejściu przyjmuje się wąskie rozumienie terminu „wychowanie”, gdzie za wychowawcze uznaje się tylko wpływy zamierzone, czyli celowe – przy udziale studentów – działania prowadzące do zmian w osobowości, jej systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań oraz potrzeb i motywów. Zob. K.W. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej...*

²¹ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 67.

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 1, s. 75.

wersytecie²³. Schyłek drugiej dekady oraz początek trzeciej dekady życia przypada na okres przejściowy pomiędzy okresem dorastania a wczesną dorosłością w ujęciu Erica Eriksona²⁴, a granice między tymi fazami rozwojowymi są płynne²⁵. Poszukiwanie własnej tożsamości jest doświadczeniem wypełniającym przestrzeń między bezpieczeństwem dzieciństwa a autonomią wieku dorosłego. Przestrzeń tę Erickson określił mianem moratorium psychologicznego – czyli zawieszenia między dzieciństwem a dorosłością²⁶. W okresie dorastania, według tego autora, młodzież zaczyna mieć poczucie własnej tożsamości, staje się świadoma swoich specyficznych, indywidualnych cech. Człowiek pragnie wówczas określić, kim jest obecnie oraz kim pragnie zostać w przyszłości, zaczyna świadomie kierować swoim własnym losem. Dąży do poznania i zrozumienia samego siebie oraz stara się sformułować swoją hierarchię wartości. Głównym dążeniem jest zaspokojenie potrzeby tożsamości oraz przewyciężenie pojawiającego się wtedy jej kryzysu. Aby go pokonać, zdaniem Eriksona, młody człowiek musi scalić dotychczas posiadaną wiedzę o sobie – ma to ogromne znaczenie dla osobowości człowieka dorosłego, od sposobu pokonania kryzysu tożsamości zależy bowiem w znacznym stopniu jego dalszy psychiczny rozwój²⁷. Pomyślnie zakończenie kryzysu związane z tożsamością pozwala wejść w dorosłość jako osoba autonomiczna i wewnętrznie silna²⁸. W tym okresie człowieka cechuje również bardziej zaawansowany niż we wcześniejszych etapach życia rozwój myślenia logicznego i abstrakcyjnego, a także zdolność do refleksji i autorefleksji oraz rozważań natury moralnej. Osoby dorastające lepiej niż we wcześ-

²³ *Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2011*, GUS, Warszawa 2012, s. 138.

²⁴ C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 204–206.

²⁵ Zdaniem Ireny Obuchowskiej nazwa „dorastanie/adolescencja” obejmuje okres życia przypadający na lata między dziesiątym a dwudziestym rokiem życia. Podkreśla jednak, że dla młodzieży studiującej okres ten trwa dłużej niż dla osób wcześniej wchodzących i pełniących role ludzi dorosłych. I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 166.

²⁶ I. Obuchowska, *Adolescencja...*, s. 164.

²⁷ C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości...*, s. 204; I. Obuchowska, *Adolescencja...*, s. 166.

²⁸ I. Obuchowska, *Adolescencja...*, s. 189.

niejszych etapach życia analizują problemy, dostrzegają różne możliwości ich rozwiązania. Łączy się to z relatywizmem oraz krytycyzmem w myśleniu. Istotne jest również, że czynności poznawcze w tym okresie życia są bardziej dokładne, wielostronne i ukierunkowane niż we wcześniejszych latach, co wiąże się między innymi z najwyższym – w tym momencie życia – poziomem wrażliwości zmysłów. Osoby dorastające potrafią też coraz lepiej obserwować i analizować aktywność własnego umysłu, co znaczy, że ujmują krytycznie swoje umysłowe właściwości i potrafią je modyfikować²⁹. Niezwykle ważne jest nawiązywanie społecznych interakcji, ponieważ rozwijają one myślenie o problemach społecznych oraz rozważania natury moralnej – młodzież osiąga wówczas stadium określane przez Piageta jako stadium autonomii moralnej, czyli uniezależnienie się od opinii otoczenia na rzecz własnej odpowiedzialności³⁰.

Wkraczając w następny etap życia, w dorosłość, młodzi ludzie osiągną pełnię rozwoju fizycznego oraz sprawności intelektualnych, umożliwiających im osiągnięcie niezależności ekonomicznej oraz samodzielne podjęcie i odpowiedzialne wypełnianie obowiązków związanych z nowymi rolami społecznymi. Krystalizuje się w tym etapie życia system wartości osobistych, w tym moralnych, co odgrywa istotną rolę w adaptacji do warunków dorosłego życia. Po fazie przejściowego relatywizmu w rozumowaniu moralnym młodzi dorośli ujmują wartości w kategoriach ogólnych praw i uniwersalnych zasad. Poczucie własnej tożsamości, kształtowane w okresie dorastania, jest w tym okresie życia podtrzymywane oraz dopełniane dalszym rozwojem autonomii związanej z niezależnością w podejmowaniu decyzji i braniem za nie odpowiedzialności³¹. W tym czasie człowiek dokonuje wielu istotnych wyborów decydujących o kształcie jego dalszego życia, przyjmuje nowe role społeczne. Sytuacja życiowa i – bardzo często – już zawodowa sprzyjają na tym etapie życia gromadzeniu wiedzy o sobie, a najwyższy poziom sprawności w nabywaniu i posłu-

²⁹ Ibidem, s. 174.

³⁰ Ibidem, s. 175.

³¹ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej, jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 14–15.

giwaniu się wiedzą abstrakcyjną przypada właśnie na ten okres życia (po około trzydziestym roku życia zaczyna się on obniżyć)³².

Zmiany, które w tym momencie życia dokonują się w osobowości młodych ludzi, ciągle trwają. Oznacza to, że nie jest możliwe osiągnięcie tutaj szczytu swoich możliwości i zaprzestanie dalszego rozwoju. Owszem, pojawiają się w tym okresie szczytowe zdolności, choćby w zakresie zmysłów czy zdolności poznawczych, jednak rozwój osobowości człowieka jest procesem całościowym. Proces ten należy wspierać świadomą działalnością wychowawczą, wspomagającą nabywanie przez studentów ról społecznych, rozwój poczucia tożsamości, krystalizowanie się systemu wartości osób, które z racji swojego wieku doświadczają trudności bycia na rozdrożu – pomiędzy adolescencją a dorosłością.

Wychowanie w wieku studiów ma więc służyć:

intencjonalnemu tworzeniu warunków sprzyjających autonomizacji procesu kształtowania siebie, nadawania swojemu rozwojowi samodzielnie określanego kierunku wyznaczanego przez siebie właściwe spostrzeganie, rozumienie i wartościowanie rzeczywistości³³.

W okresie studiów student sam poszukuje własnych wzorców. Wychowanie, jako oddziaływanie wychowawcy na wychowanek, może wówczas przerodzić się w świadome samowychowanie tego drugiego. Istotą takiej relacji jest zwrócenie się wychowawcy do „głębi istoty ludzkiej, aby ona sama stawiała się sobą, aby szukała i odnalazła samego siebie”³⁴. Na uczelni wyższej nauczyciel akademicki ma do czynienia z istotą ludzką, która potrafi w pełni samodzielnie i aktywnie współkreować interakcje między sobą a wykładowcą. W trakcie zdobywania coraz większej autonomii przez osoby studiujące wykładowca powinien stać się facylitatorem, czyli osobą wspierającą samowychowanie studentów³⁵. Na tej płaszczyźnie stosunek wychowawcy do wychowanek wykracza poza stosunek zwierzchnictwa, typowy dla relacji we wcześniejszych okresach życia, na

³² E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 210.

³³ J. Mańczak, *Odmienności wychowania...*, s. 131.

³⁴ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 39–40.

³⁵ *Ibidem*, s. 58.

rzecz jego podmiotowego traktowania³⁶. Wówczas student staje się partnerem swojego nauczyciela we wspólnie podejmowanych wysiłkach na rzecz własnego rozwoju³⁷. Wymaga to od wychowawcy/wykładowcy uznania indywidualnej wolności, poczucia odpowiedzialności i godności studenta³⁸.

Okres studiów wyższych, ze względu na omówione wcześniej możliwości rozwojowe studentów oraz obfitość bodźców kształcących i wychowawczych w środowisku uczelni wyższej, stanowi o wyjątkowo korzystnych warunkach do samowychowania młodzieży studiującej³⁹. Szkoła wyższa zatem może być miejscem nie tyle nadrabiania niedostatków dotychczasowej edukacji, uzyskiwania pierwszych certyfikatów i uprawnień, ale przede wszystkim powinna być, również dzięki wychowaniu, miejscem realizacji podmiotowych aspiracji, wzrostu autonomii, kształtowania się silnej wewnętrznie tożsamości, a także zaspokajania potrzeb poznawczych, które w tym okresie życia mają największą szansę na realizację dzięki potencjałowi rozwojowemu osób studiujących⁴⁰.

Przeszkoda druga: dewaluacja wychowania

Jak już wcześniej zostało wspomniane – akty prawne, które mają regulować działalność uczelni wyższej, w swoich treściach znacznie częściej odnoszą się do pojęć z zakresu dydaktyki czy metodologii badań. Skutkuje to utrwaleniem się rozpowszechnionego już wśród nauczycieli akademickich myślenia⁴¹, że prowadzenie działalności wychowawczej w murach uniwersytetu nie jest niczym ważnym, a tym bardziej koniecznym. Andrzej Malinowski czy też Ewa Kubiak-Szymborska podkreślają, że wśród osób nauczających w szkołach wyższych powszechne jest przekonanie, iż uczelnie powinny jedynie przekazywać wiedzę, bez włączania się w pro-

³⁶ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 413–414.

³⁷ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 56.

³⁸ *Ibidem*, s. 50.

³⁹ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 13.

⁴⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej...*, s. 77.

⁴¹ E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*, s. 14.

ces wychowawczy⁴². Zgodzić się w tym miejscu należy z poglądem Jacka Mańczaka, zdaniem którego w uczelni wyższej działalność wychowawczą należy traktować na równi z działalnością dydaktyczną oraz badawczą⁴³. Celem wychowania w szkole wyższej jest według tego autora (oraz zdaniem autorki niniejszego artykułu) personalizacja jednostki, dokonująca się poprzez zautonomizowany rozwój sfery intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, kulturalnej oraz duchowej⁴⁴. Marian Nowak stwierdził, że dojrzała we wszystkich wymiarach osoba potrafi działać i funkcjonować jako podmiot świadomy swojej wolności i gotowy ponosić odpowiedzialność za swoje świadomie podejmowane działanie. Wymaga to jednak wiedzy, zdolności rozumowania, doświadczenia w podejmowaniu decyzji, panowania nad emocjami, wolności od nacisków czy też przymusu zewnętrznego. Do tego stanu dochodzi się przez stopniowe osiągnięcia i podejmowany wysiłek⁴⁵.

Dla tak rozumianej personalizacji konieczne są więc innego rodzaju doświadczenia niż wynoszone ze środowiska rodzinnego i szkoły na niższych poziomach edukacji⁴⁶. Zapewnić je może właśnie uniwersytet, zachowujący równowagę między działalnością dydaktyczną, badawczą i wychowawczą. Z takim podejściem zgodziłby się zapewne Andrzej Malinowski, który, powołując się na Janusza Ziółkowskiego, zaznaczył, że wyższe uczelnie to:

szkoły charakterów, kształtowania postaw tolerancji, poszanowania cudzych poglądów, kultury, to w końcu otwarte dla społeczeństwa miejsca pogłębiania wiedzy o współczesnej cywilizacji oraz strukturze świata przyszłości⁴⁷.

⁴² Ibidem; A. Malinowski, *Egzamin z wychowania*, „Forum Akademickie” 2007, nr 1, www.forumakad.pl/archiwum/2007/01/50_egzamin_z_wychowania.html (17. 04. 2013).

⁴³ J. Mańczak, *Odmienności wychowania...*, s. 141.

⁴⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 376.

⁴⁵ Idem, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 305.

⁴⁶ J. Mańczak, *Odmienności wychowania...*

⁴⁷ A. Malinowski, *Egzamin z wychowania...*

Nie można zatem zapomnieć, że wychowanie na uniwersytecie powiązane jest ściśle z etosem i specyfiką tradycji uniwersyteckiej⁴⁸, traktującymi prawdę jako naczelną wartość⁴⁹.

W tym miejscu warto podkreślić, że to również oczekiwania otoczenia wobec uczelni ograniczają możliwości wypełniania funkcji wychowawczych⁵⁰. Trudno się nie zgodzić z opinią Darii Hejwosz⁵¹, że obecnie większość czynności jest podejmowanych przez pracowników uniwersytetu na rzecz „pogoni” za punktami czy grantami. Odczuwają oni dzisiaj coraz większą presję, aby publikować jak najwięcej, w jak najkrótszym czasie, w jak najwyżej punktowanym wydawnictwie. Liczba punktów uzyskanych z publikacji przekłada się bowiem na możliwości i szanse w zakresie awansu naukowego. Uniwersytety ponadto korzystają z dorobku naukowego poszczególnych pracowników, ponieważ im więcej badań, patentów, odkryć i publikacji naukowych danego pracownika, tym uniwersytet uzyskuje lepsze wyniki w różnego typu rankingach, co przekłada się na większe dofinansowanie przez ministerstwo⁵². W konsekwencji nauczyciele akademicy motywowani są zarówno przez swoich przełożonych, jak i dyrektywy zawarte w dokumentach ministerialnych, do poświęcania większej ilości czasu na prowadzenie badań naukowych (często wątpliwej jakości, „produkowanych” bowiem dla punktów i rankingów) oraz publikowanie ich wyników, aniżeli na pracę dydaktyczną i kontakt ze studentami. Jak trafnie określiła Eugenia Potulicka:

rodzajem anomii jest poświęcanie jakości badań, nauczania, wychowania [podkr. M.A.K.] (...) fikcji – biurokratycznym, «mierzalnym» wskaźnikiem ilościowym⁵³.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Zob. K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, „Znak” 1978, nr 6, s. 743–746.

⁵⁰ Por. E. Kubiak-Szyborska; *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*; A. Malinowski, *Egzamin z Wychowania...*

⁵¹ D. Hejwosz, *Dlaczego dydaktyka (nie) jest ważna na uczelniach wyższych?*, <http://blogi.newsweek.pl/Tekst/spoleczenstwo/673643,daria-hejwosz-dlaczego-dydaktyka-nie-jest-wazna-na-uczelniach-wyzszych.html> (23.06.2013).

⁵² Ibidem.

⁵³ E. Potulicka, *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*, w: *Szkola wyższa w toku zmian. Wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, red. J. Kostkiewicz,

Skupienie się na nich odwraca uwagę, a co najmniej osłabia zainteresowanie problemami osób uczestniczących w edukacji akademickiej, ich szansami na doświadczanie podmiotowości⁵⁴ oraz personalizacji w okresie studiów na uczelni wyższej.

Przeszkoda trzecia: supremacja reguł rynku

Zjawiskiem, które zdecydowanie szkodzi postrzeganiu funkcji wychowawczej jako istotnej w odniesieniu do szkoły wyższej, jest również „spłykanie” wiedzy – sprowadzanie jej jedynie do roli narzędzia niezbędnego do funkcjonowania na rynku pracy, a także wyeliminowanie prawdy z pozycji naczelnej wartości uniwersyteckiej. Przyczyną takiej sytuacji jest, zdaniem Marii Czerapaniak-Walczak, uwikłanie uniwersytetu:

w napięcia wynikające ze sprzeczności interesów zewnętrznych wobec systemu nauki (...) Nierzadko staje się (uniwersytet) miejscem nieprzyjaznego, przepelnionego podejrzliwością i wrogością spotkania tradycji i afirmacji autonomii akademii z jednej strony i ideologii rynkowej wraz z właściwymi jej teoriami społecznymi z drugiej⁵⁵.

Ponadto współcześnie kształtuje i rozwija się pod dominującym wpływem edukacji cywilizacja określana mianem „społeczeństwa wiedzy”⁵⁶. Wiedza w tym społeczeństwie nie jest jednak traktowana jako wartość autoteliczna, lecz jako wartość w znaczeniu rynkowym. Najważniejszym obszarem społecznych działań staje się tutaj bowiem gromadzenie danych i informacji, ich przetwarzanie i wytwarzanie wiedzy oraz dystrybucja danych, informacji i wiedzy⁵⁷. Teresa Hejnicka-Bezwińska zaznacza,

A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 89.

⁵⁴ M. Czerapaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całonocnej...*, s. 74.

⁵⁵ Eadem, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 55.

⁵⁶ R. Leśniak, *Potrzeba edukacji w społeczeństwie dążącym do wiedzy*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 10, s. 13–15.

⁵⁷ T. Hejnicka-Bezwińska; *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 181.

że wyzwaniem dla teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej, również w szkole wyższej, jest przygotowanie ludzi do życia w świecie nadmiaru danych, informacji i wiedzy⁵⁸. O przygotowanie do życia w nowoczesnej rzeczywistości postulował również Zygmunt Bauman⁵⁹. Jego zdaniem:

musi [przygotowanie do życia] oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów, musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się, musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje, musi oznaczać kształtowanie umiejętności „zmiany ram działania” i przewyższania pokusy ucieczki od wolności. Lękowi związanemu z niepewnością towarzyszy radość tego, co nowe i nieznanie⁶⁰.

Wiedza dzisiaj ma stanowić źródło określanego w języku neoliberalnym „społecznego kapitału ludzkiego”⁶¹. Natomiast uniwersytet powoli staje się miejscem „akumulacji” tego kapitału, a nie ośrodkiem odkrywania prawdy czy rozwoju człowieka⁶². We współczesnym społeczeństwie nie traktuje się już wiedzy w kategorii wartości, lecz postrzega ją jako narzędzie służące celom praktycznym⁶³. Użyteczność, którą kierują się instytucje świadczące usługi edukacyjne, nie ma bynajmniej na celu poprawy losu ludzkości, ale dostarczenie klientom narzędzi do osiągania ich celów, jakiegokolwiek by one nie były. Klienci/studenci postrzegający wiedzę wyłącznie jako wartość instrumentalną, nie kierują się już pyta-

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, w: *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*, tom I, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 153.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ R. Leśniak, *Potrzeba edukacji w społeczeństwie...*, s. 13.

⁶² M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 35.

⁶³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo, dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002, s. 133; I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, w: *Fabryki dyplomów...*, s. 147.

niem: „dlaczego?”, lecz: „jak?”⁶⁴ Natomiast „producenci” wiedzy we współczesnym skomercjalizowanym świecie traktują ją jedynie jako towar, który powinien być wysokiej jakości oraz sprzedać się z zyskiem⁶⁵. Wiedza jest fragmentaryzowana, feudalizowana⁶⁶, ograniczana do roli służebnej, ukierunkowanej na realizację potrzeb rynku. Zygmunt Bauman uznał, że:

oznacza to poddanie się surowym kryteriom rynku i mierzeniu „społecznej przydatności” produktów uniwersyteckich na podstawie „rozrachunku popytu”, uznaniu oferowanego przez nie know-how za jeszcze jeden towar zmuszony do walki o swoje miejsce na niemożliwie zapchanych półkach supermarketu, za jeszcze jeden towar wśród innych towarów, którego wartość jest funkcją rynkowego sukcesu⁶⁷.

Ponadto rozwój masowych środków komunikacji zwiększył powszechnie dostęp do wiedzy. Naruszył przez to tradycyjną pozycję uniwersytetu jako depozytariusza i strażnika wartości leżących u podwalin jego powstania – takich jak dobro, piękno i prawda⁶⁸. Dodatkowo przywilej posiadania wiedzy – niegdyś dany tylko uniwersytetom – dzisiaj został podany w wątpliwość, bo przejęty przez inne ośrodki edukacyjne.

Zgodnie z treścią wcześniej omawianych w artykule dokumentów ministerialnych, a także raportem „Polska 2030”⁶⁹ oraz strategią rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020⁷⁰, uczelnie wyższe mają przede

⁶⁴ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, www.sapientioakracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64 (25.05.2013).

⁶⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja, Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 16; I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*

⁶⁶ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002, s. 255–258.

⁶⁷ Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności...*, s. 150.

⁶⁸ O. Szwabowski, *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, w: *Fabryki dyplomów czy...*, s. 91; por: L. Witkowski, *Uniwersytet wobec idei nowoczesności w kulturze, (czyli kij w mrowisko)*, w: idem, *Edukacja i humanistyka, nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

⁶⁹ *Polska 2030, wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (19.06.2013).

⁷⁰ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, drugi wariant*, oprac. Ernst and Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, www.nauka.gov.

wszystkim dbać o ścieżkę rozwoju zawodowego studentów, dostosować kształcenie do potrzeb rynku oraz być użyteczne dla gospodarki wolnorynkowej. Postulat, by kształcenie akademickie było dostosowane do potrzeb rynku pracy, zdaniem M. Czerepaniak-Walczak, jest bardzo niebezpieczny. Już w samym słowie „dostosowywać”, jej zdaniem, zawiera się wypaczenie idei uniwersytetu jako miejsca rozwijania się krytycznego myślenia. Oznacza to spłylenie jego roli do miejsca kształcenia robotników, do szkoły przyzakładowej edukującej w wąskich specjalizacjach dyktowanych przez pracodawców⁷¹.

Wiąże się z tym rosnąca tendencja wśród uczelni wyższych do orientacji na wąskie kwalifikacje oraz coraz bardziej popularne kształcenie specjalistyczne, niejako wymuszane na szkole wyższej przez przyszłych pracodawców. Priorytetem dla studentów staje się uzyskanie dyplomu. Niestety, podejście to stanowi pułapkę dla młodego człowieka. Jak to trafnie określiła Ilona Zakowicz, kredencjały stanowią wyłącznie formę karty przetargowej czy przepustki, uprawniającej jedynie do „wzięcia udziału w zawodach, w których nagrodą jest praca”⁷². Już trzydzieści lat temu Ulrich Beck stwierdził, że:

dyplomy i kwalifikacje wystarczają coraz mniej, jednocześnie są coraz bardziej konieczne, aby osiągnąć upragnione pozycje zawodowe, które w coraz większym stopniu stają się dobrem rzadkim⁷³.

„Wiara w dyplomy” niesie zatem złudną nadzieję dla studentów, że wykształcenie uniwersyteckie jest gwarantem bezpieczeństwa egzystencjalnego. Oczekiwania potencjalnych pracodawców – aby otrzymać od uniwersytetu dostosowany do ich wymagań „produkt” – nie tak rzadko są już przecież zdezaktualizowane w chwili odbioru dyplomu przez studentów szkoły wyższej⁷⁴.

pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf (12.06.2013).

⁷¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 38.

⁷² I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 134.

⁷³ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka...*, s. 227.

⁷⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 45; I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 138.

Uniwersytet otwiera się coraz szerzej na wpływy rynku, a zarazem – na nowe oczekiwania studentów nastawionych prorynkowo. Zdaniem Zbyszko Melosika:

o ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na „kwalifikacje” i „umiejętności” niż na „wiedzę”, w większym stopniu na „praktykę” niż na „teorię”⁷⁵.

Wybór kierunku studiów wielokrotnie przeradza się w wyłącznie ekonomiczną kalkulację, natomiast kształcenie akademickie, sprowadzane do produkcji specjalistów na potrzeby rynku pracy, powoduje spadek prestiżu uniwersytetu⁷⁶.

Wszystkie te zjawiska wpływają na umocnienie się wizji uniwersytetu jako przedsiębiorstwa sprzedającego wiedzę czy usługi edukacyjne, którego zadaniem jest wytwarzanie specjalistów i fachowców. Klasyczny cel uniwersytetu, czyli poszukiwanie prawdy jako wartości samej w sobie, zakładający, że zadaniem uniwersytetu jest kształcenie indywidualności twórczych⁷⁷, nie ma, zdaniem wielu, racji bytu⁷⁸. Uniwersytet zatem zaczyna przeobrażać się w przedsiębiorstwo edukacyjne, którego źródłem ethosu jest rynek⁷⁹, a pożądanym rezultatem – homo oeconomicus⁸⁰.

⁷⁵ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 79.

⁷⁶ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 139.

⁷⁷ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa...*

⁷⁸ Zob. Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz...*

⁷⁹ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa...*

⁸⁰ Homo oeconomicus to człowiek, który postępuje racjonalnie. Cechuje go działanie oparte na kalkulowaniu nakładów i efektów oraz dążenie do uzyskiwania optymalnych rezultatów. Jeżeli jest producentem, dąży do maksymalizacji zysku. Jeżeli jest konsumentem, dąży do maksymalizacji użyteczności. *Słownik ekonomiczny PWN*, <http://biznes.pwn.pl/haslo/3912509/homo-oeconomicus.html> (19.06.2013); *Uniwersytet to akcelerator podziałów klasowych*, Rozmowa K. Szadkowskiego z A.W. Nowakiem, „Praktyka Teoretyczna” nr 1/2010, www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr1_2010_Wspolnota/14.Nowak.pdf (19.06.2013).

Przeszkoda czwarta: masowość kształcenia

Innym zjawiskiem, poważnie utrudniającym działalność wychowawczą, jest odchodzenie uniwersytetu od ideału doskonałości na rzecz akceptowanej przez większość przeciętności⁸¹. Jak bowiem pisał Jose Ortega y Gasset, współcześnie:

umysły przeciętne i banalne, wiedząc o swej przeciętności i banalności, mają czelność domagać się prawa do bycia przeciętnymi i banalnymi i do narzucania tych cech wszystkim innym⁸².

Uniwersytet zmienia swoją postać nie tylko pod wpływem „zalewającej” jego mury przeciętności czy wręcz bylejakości⁸³. Szkoła wyższa stała się również obiektem (ofiara?!) wielu neoliberalnych inicjatyw i postulatów – w wyniku nowych wyzwań i zadań zmieniają się jej funkcje: „z miejsca swobodnej wymiany autonomicznej myśli naukowej i badań podstawowych zmienia się w ośrodek oddziaływania na sferę ekonomiczną i czynnik rozwoju gospodarczego”⁸⁴, przestała być także instytucją przeznaczoną jedynie dla elit, stała się tworem powszechnym i masowym⁸⁵.

Wielki wzrost liczby studentów nie pozostał bez wpływu na warunki i możliwości ich rozwoju w murach szkoły wyższej⁸⁶. Uniwersytecka edukacja, mająca dzisiaj charakter masowy, niesie ze sobą nie tylko komplikacje organizacyjne, ale również obniża jakość studiowania i prowadzenia

⁸¹ I. Ziemiński, *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos” 2009, nr 1–2, s. 71; K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie...*, s. 744; J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, „Znak” 1978, nr 6, s. 717.

⁸² J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, przeł. P. Niklewicz i H. Woźniakowski, PWN, Warszawa 1982, s. 3–13.

⁸³ B. Jałowiecki, *Uniwersytet powszechny czy elitarny*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2006, nr 4, s. 541.

⁸⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 34.

⁸⁵ Należy zwrócić uwagę na dwie perspektywy postrzegania *mas* przez Jose Ortege y Gasset: perspektywę ilościową, w której masa to po prostu tłum, oraz perspektywę jakościową, w której masa to zbiór osób niewyróżniających się spośród innych niczym szczególnym. Perspektywy te pozwalają dostrzec nie tylko niebezpieczeństwo związane z ogromną liczbą osób studiujących w szkołach wyższych, ale przede wszystkim odsłaniają zagrożenia wynikające z „zalewu” uniwersytetu miernością. J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma...*, s. 7.

⁸⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całonocnej...*, s. 74.

badan, przede wszystkim jednak utrudnia ona, a nawet uniemożliwia, prowadzenie działalności wychowawczej. Im większa liczba studentów, tym bowiem słabsze są ich związki z uczelnią, czyli kadrami nauczycieli akademickich. Jak podkreśla w swoim blogu internetowym Bogusław Śliwerski, obecnie w szkole wyższej jest tak wielu studentów, że nie ma miejsca i czasu na stymulujące rozwój ich osobowości dyskusowanie ani też na zwykłą wspólną rozmowę⁸⁷. We współczesnych polskich szkołach wyższych, zdaniem Kazimierza Sowy, stosunek osobowy mistrz – uczeń został praktycznie wyparty przez „urzeczowienie, by nie powiedzieć: skomercjalizowane, stosunki formalne”⁸⁸. Studenta – jak już wcześniej wspomniano – coraz częściej interesuje nie studiowanie, poznanie czegoś, ale dyplom, coraz częściej unika on kontaktu z nauczycielem akademickim, a jeśli już, to oczekuje od niego „podania” wiedzy, którą szybko i sprawnie będzie mógł wykorzystać na rynku pracy⁸⁹.

Zachodzące na uniwersytecie relacje między profesorem a studentem ugruntowane wspólnym celem, któremu obydwaj podporządkowują swoje działania, czyli poszukiwaniem pełnej prawdy⁹⁰, relacje, oparte na relacji podmiotowej, partnerskiej i demokratycznej, zdają się zanikać w szkole wyższej, zaczynającej świadczyć jedynie usługi edukacyjne.

Wraz z postępującą komercjalizacją studenci uniwersytetu traktowani są przez wykładowców jak klienci, a klient – według zasad rynkowych – musi być usatysfakcjonowany⁹¹. Implikuje to więc przejście z relacji mistrz – uczeń do relacji służący – pan.

Bohdan Jałowicki nie zgadza się jednak z tym procesem i stwierdza, że egalitaryzm nie może być jedyną podporą dla uniwersytetu. W nim tkwi bowiem, jego zdaniem, niebezpieczeństwo dalszego obniżania

⁸⁷ Blog internetowy Bogusława Śliwerskiego, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?updated-max=2012-12-18T00:03:00%2B01:00&max-results=7> (12.01.2013).

⁸⁸ K.Z. Sowa, *Spoleczne funkcje uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2008, nr 3; fragment referatu przygotowanego na konferencję „Spoleczna odpowiedzialność uczelni”, organizowaną przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy w Warszawie, www.forumakad.pl/archiwum/2008/03/40_spoleczne_funkcje_uniwersytetu.html (18. 04. 2013).

⁸⁹ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 135.

⁹⁰ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa...*

⁹¹ D. Hejwosz, *Dlaczego dydaktyka (nie) jest ważna...*

jakości kształcenia⁹². Odejście od kształcenia elitarnego do masowego, poza wzrostem scholaryzacji na poziomie uniwersyteckim, zdaniem tego autora wywołało zjawisko negatywne. Sprowadza się ono do bardzo dużego współcześnie zróżnicowania poziomu usług edukacyjnych i znacznego obniżenia poziomu kształcenia, jak podkreśla – zwłaszcza na studiach prywatnych. Uniwersytet ma, według Jałowieckiego, przede wszystkim pełnić funkcje kulturotwórcze, być miejscem tworzenia i upowszechniania myśli, ośrodkiem reprodukcji kadr naukowych i kształtowania elit intelektualnych. Jak warto podkreślić – szkoła wyższa dopiero w dalszej kolejności ma przygotowywać absolwentów do pracy w gospodarce, od przygotowania specjalistów w różnych zawodach są bowiem uczelnie zawodowe⁹³.

Próba konkluzji

Analiza powyższych twierdzeń obliguje do uzmysłowienia sobie, jak ważną rolę pełni w szkole wyższej wychowanie, które wbrew powszechnym opiniom dotyczy również osób określanych jako dorosłe. O wychowaniu, jak już wspomniano w niniejszej pracy, mówi się bowiem często tylko w odniesieniu do dzieci i młodzieży, a więc podmiotów czy grup, które w rezultacie wychowania mają zostać przygotowane do dorosłego życia. Prawna dorosłość studentów uniwersytetu to argument bardzo często przywoływany przez akademików, mający tłumaczyć ich zaniechania w zakresie działalności wychowawczej na uczelni.

Oprócz tego w środowisku nauczycieli akademickich pojawiło się wiele nieporozumień na tle funkcji wychowawczych szkół wyższych, dotyczących postrzegania wychowania przez część tego środowiska jako „urabiania na jedną modłę postaw, umysłów, przekonań wychowanków”⁹⁴. Istnieje jednak potrzeba i możliwość wychowywania także osób studiujących na uczelniach wyższych, które dzięki niemu uzyskują szanse ukierunkowywania swojego dalszego rozwoju (lub jego korygowania), zarówno

⁹² Por.: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004.

⁹³ B. Jałowiecki, *Uniwersytet powszechny czy elitarny...*, s. 540.

⁹⁴ A. Malinowski, *Egzamin z Wychowania...*

w drodze własnych, samodzielnych starań (samowychowanie), jak i działań nauczycieli akademickich. Zdaniem Andrzeja Malinowskiego wychowanie jest bowiem ukazywaniem studentom:

alternatywnego obrazu świata, to pluralizm – dróg, metod, kierunków organizacji w dążeniu do zrozumienia świata, tego, który nas otacza i tego, który sami stanowimy. Młodym ludziom potrzebne są autorytety naukowe, kulturowe, wychowawcze, moralne, przykłady poszanowania godności osoby ludzkiej, którą się nie tylko kształci, ale i wychowuje⁹⁵.

Potrzebne jest im zatem nie przedsiębiorstwo edukacyjne ze swoimi zdeformowanymi „wartościami”, ale uniwersytet. To właśnie w nim, zdaniem Ewy Kubiak-Szymborskiej, powinniśmy uczyć się o wartościach uniwersalnych, o tym, że istnieje prawda – postrzegana nie jako wartość rynkowa czy instrumentalna, lecz etyczna i autoteliczna – której należy poszukiwać i do niej dążyć⁹⁶. To uniwersytet – według Johna Henry’ego Newmana – rozwija w człowieku nastawienie wobec świata trwające przez całe życie, nastawienie, którego przymiotami są wolność, poczucie tego, co słuszne i sprawiedliwe, spokój, umiarkowanie i mądrość⁹⁷.

To właśnie uczelnia ma być (bodajże ostatnim!):

bastionem myśli krytycznej walczącej ze wszechobecną logiką rynku i sprowadzaniem ludzi do roli przedmiotów, a najwyżej do roli konsumentów dających się łatwo zmanipulować. Tam powinniśmy wyrobić sobie nawyk czytania, krytycznego myślenia, uczestnictwa w kulturze czy ciągłych poszukiwań, ponieważ dzięki temu jesteśmy lepszymi ludźmi, lepszymi rodzicami, pracownikami, a także dokonujemy mądrzejszych wyborów politycznych⁹⁸.

Warto zatem poddać głębszej refleksji nie tylko kondycję współczesnego uniwersytetu, ale także potrzebę prowadzenia w nim działalności wychowawczej. Brak wychowania w jego murach będzie tylko pogarszać duchową kondycję współczesnego człowieka, coraz bardziej zorientowanego na „mieć” niż „być”.

⁹⁵ Ibidem, s. 76.

⁹⁶ E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*, s. 12.

⁹⁷ J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, „Znak” 1978, nr 6, s. 697.

⁹⁸ Za: E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*

Słowa kluczowe: *szkoła wyższa, wychowanie, wolny rynek, masowość kształcenia, neoliberalizm*

WHY HIGH SCHOOLS DO NOT EDUCATE?

Summary

The purpose of this article, is the attempt of disclosing the obstacles of leading the educational activity in college. Such obstacles can include a variety of education's definition – a certain sense that is given to it, because of the differential of the scale of philosophical and anthropological views, taken by the authors dealing with the issue of education. Multiple meanings of this term, has its implications in perception – of the part of academic environment – education as the activity „reserved” for children and youth, but no longer for students. Another obstacle to the existence of education in higher education schools, is treating it as an activity that is less important, than training or scientific research. Leading an educational activity on University, is also hindered by still developing number of studies, as well as still growing domination of labor market rules in educational reality.

Keywords: *high school, education, free market, mass character of education, neoliberals*

Translated by Małgorzata Anna Kućko

DONIESIENIA Z BADAŃ

Małgorzata Madej

Magdalena Jakubowicz

Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Poland

Quality of lifelong education. Monitoring vs. evaluation. Case study

Introduction – quality requirements concerning lifelong learning

Government-defined requirements

Polish authorities have defined requirements concerning quality of teaching and quality monitoring at higher education institutions by legal acts, which are binding for both public-funded and private-owned institutions. The most important act is the Law on Higher Education of 2005, amended several times by the parliament (recently in 2012)¹. Since 2002, broadly defined quality of operations of higher education institutions is supervised by the Polish Accreditation Committee². Functioning of a double – internal and external – evaluation system is believed to be indispensable for an efficient system of higher education³.

In its now binding version, the Act defines the strict quality requirements and expressly stretches them to include post-graduate studies and training held by higher education institutions. Quality is assessed based on the planned education effects, included in the graduates' pro-

¹ Act of the 27th July 2005 Higher Education Law (Journal of Laws No. 164, item 1365, later amended), consolidated text: isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20051641365&type=3 (26.06.2013).

² www.pka.edu.pl/index.php?page=historia (30.06.2013).

³ *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Elias, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, Warszawa 2004, s. 98.

file. The effects must include knowledge, skills and social competences⁴. Such effects need to be defined, assessed and monitored for post-graduate studies as well. This reflects the Polish authorities' perception of importance of lifelong learning.

Obligatory quality assessment

One of the quality improvement methods provided for in the Act on Higher Education is the obligation for all higher education institutions to monitor professional careers of their alumni⁵. Results of such monitoring should be applied to modify studies' curricula and to compare education effects with the demand at the labour market⁶.

Another important component of assessment concerns opinions of the participants/graduates themselves. As higher education institutions are legally obliged to assess curricula and lecturers, there are questionnaire surveys conducted among students during the course and upon graduation. This monitoring method provides the organiser of studies or training with immediate feedback about the curriculum, but with time, graduates often have further reflections. This is why it is important to supplement monitoring results with relevant evaluation surveys held 1–5 years after completion of the course.

Quality as seen by participants of training or studies

Linkage of quality assessment and such objective factors as actual professional achievements is an attempt to „counteract personal bias”⁷: if a participant or graduate assesses the course, they present their per-

⁴ Regulation by the Minister of Science and Higher Education of the 2nd November 2011 on National Qualification Framework for Higher Education (Journal of Laws of 2011, No. 253, item 1520).

⁵ Act of the 27th July 2005 Higher Education Law.

⁶ Regulation by the Minister of Science and Higher Education of the 5th October 2011 on conditions of organisation of studies at specific subjects and levels (Journal of Laws of 2011, No. 243, item 1445).

⁷ C.A. Wedemayer, *Evaluation of Continuing Education Programs*, „American Journal of Pharmaceutical Education” 1969, No. 5, v. 33.

sonal feelings, dependent on whether liked the lecturer, on their mood etc. The risk of the negative impact of subjectivism has been long discussed in theory of education⁸.

However, participants' attitudes are also important, because they affect the graduates' willingness to continue education. This is why it is necessary to strike a compromise between the demand on the employees' side – what types and content of courses they find valuable and interesting, and the employers' demand – what sort of skills are needed at the labour market. To measure the former element, monitoring questionnaires and follow-up evaluation are excellent methods. Below, we discuss an example of such a monitoring & evaluation survey in the case of an EU-funded training project.

Monitoring and evaluation in EU-funded training

Description of the project

The project „Educating for Work” („Kształcimy dla pracy”) was implemented by Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu (WSH), a private-owned higher education institution. It was funded entirely by the European Social Fund and the public contribution within the Polish „Human Capital” Operational Programme, priority axis „Science and Higher Education” and submeasure „Strengthening and development of didactic potential of universities”. The project lasted 24 months, starting in October 2009 and ending in September 2011⁹.

The project's main focus was on three different domains:

- introduction of a distance learning system at the school,
- courses and foreign training for the faculty,
- second-cycle studies and post-graduate training for graduates.

In all, the project provided 6 training courses in 2 subjects for at least 144 persons. Overall, 166 persons started the courses and 146 persons completed them, which means the completion rate 87,95% and achievement of 101,39% of the predefined indicator. As the offered

⁸ Ibidem.

⁹ „Educating for Work”, Application for Funding, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2011.

programmes were actually training and not full post-graduate studies, the completion criteria were easy to achieve for the participants, because they relied on attendance.

In conformity with the European and Polish rules and requirements, the project was continuously monitored by a dedicated monitoring specialist. The participants answered a set of questions at the beginning of the training, which allowed for verifying their expectations and attitudes, as well as reasons for their interest in lifelong learning; and then they were asked to answer a similar questionnaire at the end of the course. These baseline and completion questionnaires were filled in by all the participants. During the training, there were also monitoring questionnaires to verify quality of particular subjects and work of particular lecturers. In this case, it was not obligatory for participants to fill in the questionnaires.

The post-completion evaluation was held in September and October 2012, i.e. between 15 and 28 months after the final training sessions. The participants were asked by previous employees of the project via e-mails to fill in an online questionnaire and to assess their current situation and the impact of the training on their professional and private lives.

High Level Manager

Description of the course

This post-graduate course was dedicated to women in order to enhance gender equality at the Polish labour market in accordance to the European Union's horizontal policy, set out in article 16 of the Regulation 1083/2006¹⁰. There were four editions held: two between January and July 2010 and two between January and July 2011. A total of 112 ladies started the course, among them 60 aged above 45 and 12 disabled persons (Fig. 1). All of them held university-level diplomas.

¹⁰ Council Regulation (EC) No 1083/2006 of 11 July 2006 laying down general provisions on the European Regional Development Fund, the European Social Fund and the Cohesion Fund and repealing Regulation (EC) No 1260/1999, Official Journal of the European Union L 210/25.

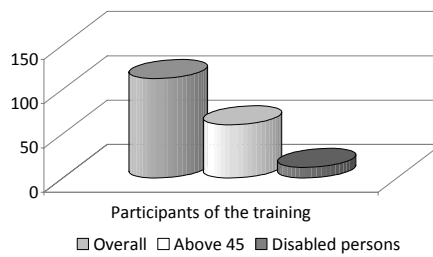


Figure 1. Participants of the „High-Level Manager” training (n = 112)

Out of them, 56 persons submitted the evaluation questionnaire 1–2 years later, so the response ratio was 50%. As many as 37 of them were aged over 45 by then and 4 of them were disabled (Fig. 2). Therefore, it should be stressed out that the discussed results show responses of this group who were willing to cooperate with the project team further and that ladies above 45 were over-represented in the respondents’ group.

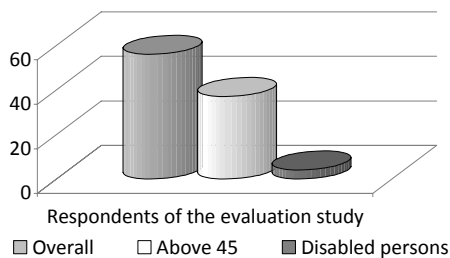


Figure 2. Respondents of the evaluation study (n = 56)

The course included 120 hours of training, covering 10 subjects:

- roles, duties and responsibilities of a high-level manager,
- leadership and management – modern situation, concepts and changes,
- controlling and managerial accounting. Management Information System,
- success factors for management staff – differences between genders,
- staff recruitment and selection. Talent management,

- public presentation and media relations training. Emotion and stress management,
- e-economy, e-commerce,
- value management at enterprises,
- managerial coaching,
- corporate management in the context of sustainable development policies¹¹.

Monitoring. The participants' opinions expressed during the training

In monitoring questionnaires, filled in during the training itself, each course was assessed at its last session for usefulness and clarity of its contents. The lowest grade was 1 and the highest – 5. The participants assessed all the courses very highly, the lowest average result being almost 4,50. The exact results are shown in Fig. 3¹².

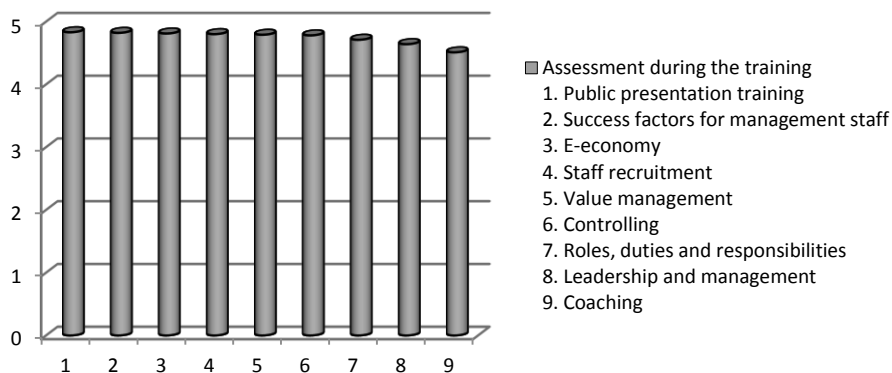


Figure 3. Assessment of particular subjects in monitoring questionnaires

At the last session of the whole training each participant (including persons who had not completed the course) was asked personally or via

¹¹ www.kdp.handlowa.eu (14.05.2013).

¹² One subject (Corporate management in the context of sustainable development policies) is not considered, because only 4 hours were dedicated to this issue and therefore its assessment is irrelevant.

e-mail to fill in a final questionnaire. The most important questions concerned overall satisfaction and the content of the training. The final questionnaires were submitted by 106 women (all of those who completed the course and none of those who resigned).



Figure 4. Overall satisfaction at the end of the training (n = 106)

Figure 4 shows that as many as 96,2% of participants were satisfied (either fully or rather satisfied) with the training and only one person in all four editions felt definitely disappointed at the end of the training. 91,5% of the participants found the content of the training relevant to their knowledge and needs (Fig. 5).



Figure 5. Assessment of the content of the training (n = 106)

Evaluation. The participants' opinions expressed after the training

The overall satisfaction expressed by the participants in the evaluation study was similar to the one reported right after the training. The respondents answered questions on whether they remembered being satisfied with the training at the moment of completion (Fig. 6) and whether they remained satisfied at the time of the evaluation (Fig. 7). The numbers were almost identical: out of 56 ladies, 53 reported being satisfied, making the satisfaction rate similar than in 2010 and 2011 (95% vs. 96%).

Were you satisfied with the training at the moment you completed it?

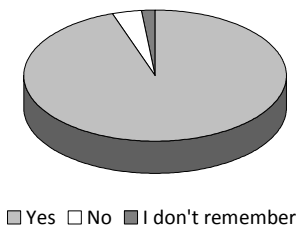


Figure 6. Overall satisfaction at the end of the training as reported 15–27 months later (n = 56)

Are you satisfied with the training now?

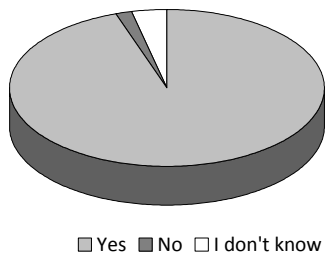


Figure 7. Overall satisfaction 15–27 month after the end of the training (n = 56)

However, the answers to questions concerning particular subjects showed a slight decrease in evaluation for all analysed courses but one (Fig. 8).

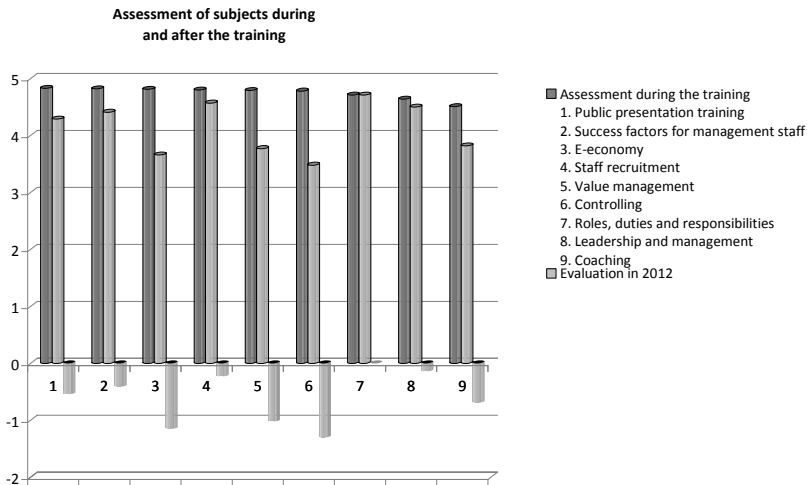
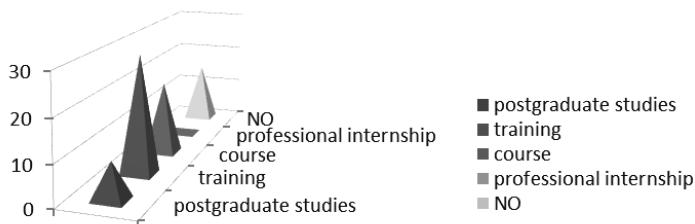


Figure 8. Assessment of particular subjects. Comparison of monitoring and evaluation data

The decrease is specially marked for hard skills courses (e-economy and e-commerce, value management at enterprises, controlling and accounting) as compared to soft skills courses. This shows a shift in satisfaction: the participants were still satisfied with the training, but they realised the level of usefulness of discussed issues for their professional life.

Still, all the respondents remained persuaded that lifelong learning was important for a person's professional as well as personal development and this attitude was reflected in their further activities: only 15 of the respondents (26,79%) did not take part in any sort of teaching programme and for the number of answers given by the remaining 41 ladies given a ratio of almost 1.4 programmes per participant within 15–27 months (Fig. 9).



Did you undertake other lifelong learning activities after completion of the training?

Figure 9. Further lifelong learning activities of the respondents

Surprisingly, when asked which form of lifelong learning is the most useful for adaptation at the labour market, the respondents indicated training and courses more often than practical internships (Fig. 10). This may be due to their satisfaction with the „High-Level Manager” training or else to overrepresentation of middle-aged woman, who are less willing to undertake unpaid work.

What form of lifelong learning is the most useful at the labour market?

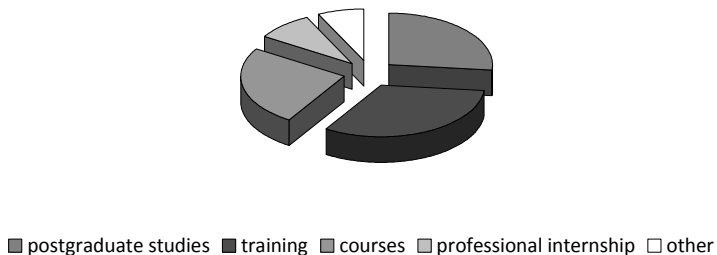


Figure 10. Assessment of usefulness of forms of lifelong learning

Introduction to MBA

Description of the course

The purpose of the training was to promote lifelong learning and the concept of MBA studies. The whole programme was organised in English, so knowledge of English was required at the recruitment process, but a dedicated course of Business English was included in the curriculum, as well. The recruitment scheme provided preferential conditions for persons above 45 years of age and disabled persons.

In all, 54 people were enrolled for two editions (one in March–July 2010 and the other in March–July 2011), with only 6 of them above 45 years of age and 1 disabled person (Fig. 13). This rate – much lower than in the case of the other training – may be related to lower knowledge of English among middle-aged and disabled people related to their lower participation in education and labour market in all¹³, as well as their reluctance to take part in a course associated with prestigious MBA studies. The completion ratio was lower than with the „High Level Manager”: 81,48% (44 persons graduated from the course).

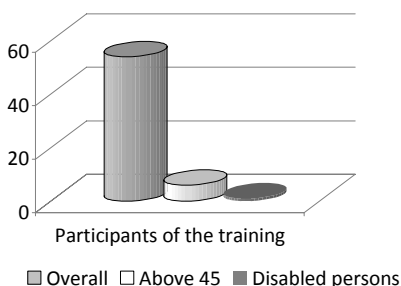


Figure 11. Participants of the „Introduction to MBA” training (n = 54)

The response to the evaluation questionnaire sent 15–27 months after the training was equal in relative numbers (47,73%), but this signifies a quite low absolute number of respondents (21 out of 44). The only disabled participant provided the questionnaire and meanwhile the

¹³ www.niepelnosprawni.gov.pl/ (6.06.2013).

middle-aged participants were underrepresented in the evaluation study (Fig. 12).

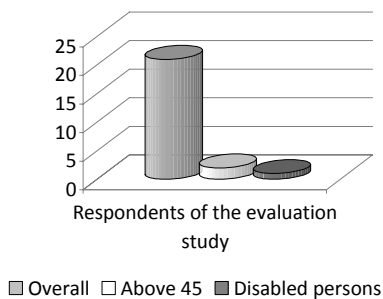


Figure 12. Respondents of the evaluation study (n = 21)

Interpretation of the results is more difficult also, because of significant differences in content between the two editions of the training (Tab. 1).

Table 1. Curriculum of the „Introduction to MBA” training

Subject	Number of hours I edition	Number of hours II edition
Introduction to MBA	4	4
English for Business	46	30
Essential Business Skills – Communication	24	24
Essential Business Skills – Management	24	36
Introduction to Business Law	18	–
Marketing Management	–	22
MBA at WSH	4	4

Monitoring. The participants’ opinions expressed during the training

Persons who graduated from the „Introduction to MBA” were obliged to fill in the final monitoring questionnaire as well. Their overall satisfaction was markedly lower than in the case of the other training (Fig. 13) with less than a half of the graduates declaring the training „decidedly satisfying”.

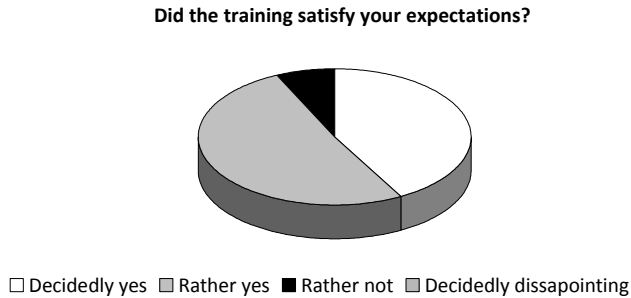


Figure 13. Overall satisfaction at the end of the training (n = 44)

Similarly, assessment of the content of the training was less favourable (Fig. 14). Only a little over 75% of the graduates deemed it correct.

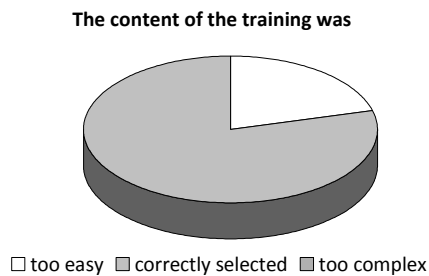


Figure 14. Assessment of the content of the training (n = 44)

In the case of particular subjects, the participants' contentment was quite variable, ranging from 3,36 to 4,92 out of 5 (Fig. 15). It should be stressed, however, that the worst-assessed subject of Introduction to Business Law was withdrawn from the curriculum of the second edition.

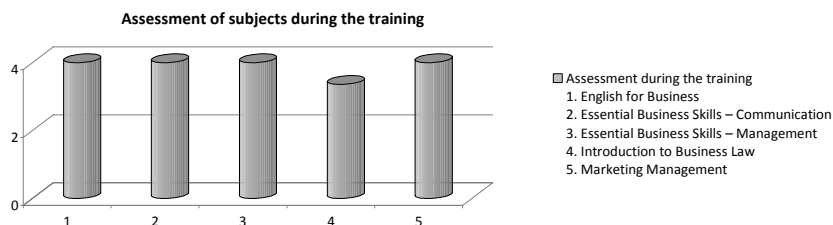
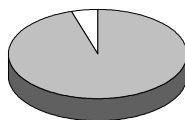


Figure 15. Assessment of particular subjects in monitoring questionnaires¹⁴

Evaluation. The participants' opinions expressed after the training

Almost all respondents of this group remembered being satisfied with the training at the moment of completing it (Fig. 16), but after 15–27 months they found it more difficult to assess their contentment with having participated in „Introduction to MBA” (Fig. 17).

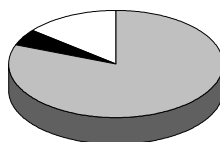
**Were you satisfied with the training
at the moment you completed it?**



■ Yes □ No ■ I don't remember

Figure 16. Overall satisfaction at the end of the training as reported 15–27 months later (n = 21)

Are you satisfied with the training now?



■ Yes ■ No □ I don't know

Figure 17. Overall satisfaction 15–27 month after the end of the training (n = 21)

¹⁴ The two 4-hour subjects were not assessed at the monitoring study. For the subjects held only at a single edition, the n number is respectively lower.

A very significant decrease was noted in evaluation of all the assessed courses within the training (reduction ranging from 7% up to 34% – Fig. 18).

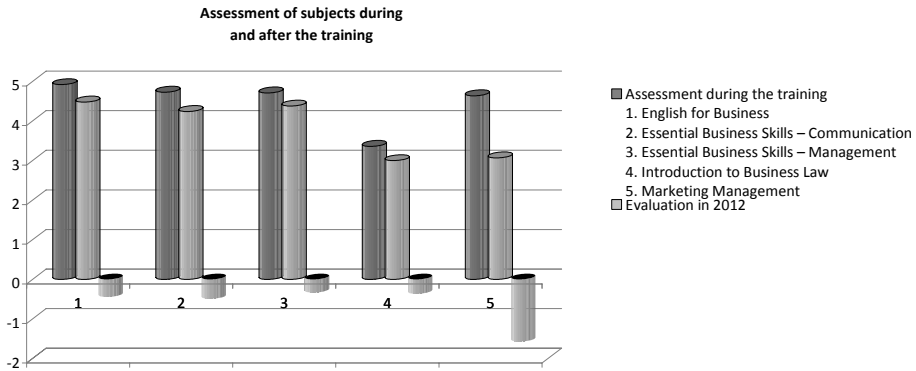


Figure 18. Assessment of particular subjects. Comparison of monitoring and evaluation data

It's clearly visible that more general subjects were assessed higher, while more specific courses got quite low evaluation. This may be related to the participants' expectations concerning more introductory and general character of this training.

Despite the significant differences between the two groups of respondents, the similar level of about 25% failed to continue education after the EU-funded training and for the remaining 15 respondents the average ratio was 1.5 programmes with higher prevalence of training and courses than postgraduate studies (Fig. 19).

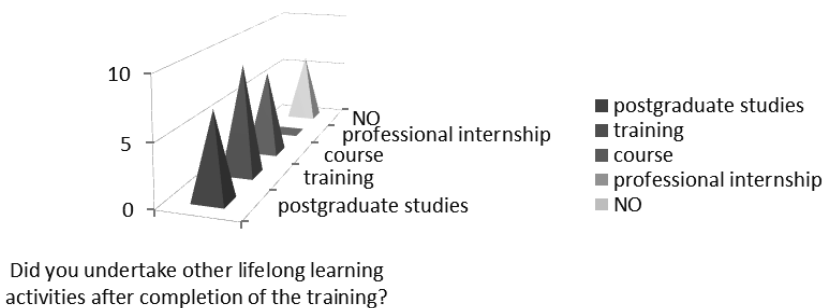


Figure 19. Further lifelong learning activities of the respondents

None of the respondents held a professional internship, but this was not due to their low opinion of this form of lifelong education, because over one third of them indicated internships as the most useful form at the labour market (Fig. 20).

What form of lifelong learning is the most useful at the labour market?

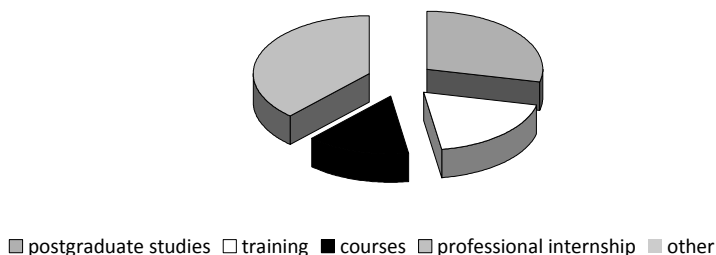


Figure 20. Assessment of usefulness of forms of lifelong learning

Durability of the project

For the participants

When asked about the strengths of the training, great majority of the participants of both trainings indicated that they themselves have gained knowledge and only 5 persons (1 graduate of the „High Level Manager” and 4 graduates of the „Introduction to MBA”) mentioned positive effects on their professional situation (Fig. 21).

In the direct question about practical effect of the training on their professional status, the respondents’ answers were quite ambiguous, although almost half of the respondents declared no effect (Fig. 22). The high number of „I don’t know” answers is remarkable.

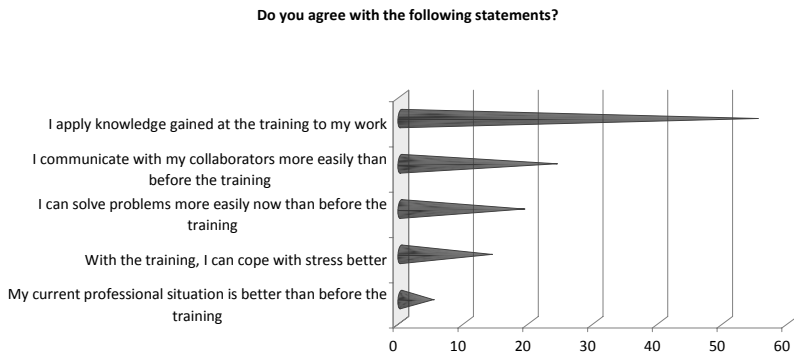


Figure 21. Effects of the training for the participants themselves (117 answers by 77 respondents)

Did the training change your professional status and situation?

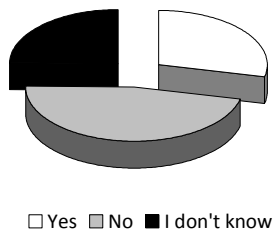


Figure 22. Effects of the training for the participants' professional status (n = 77)

Therefore the satisfying result of the training was perceived by the respondents as rather due to a change in attitudes than actual knowledge (Fig. 23) and noticeable especially in their own feelings rather than practical effects (Fig. 24) with more than a half of the respondents reporting growing professional satisfaction after the training.

Still, those intangible effects are very valued by the respondents, who are persuaded that lifelong learning is important both for the personal and professional development. In the evaluation study all participants (77 persons out of 77) answered „yes” to these two questions. This attitude is also reflected in the will to participate in further educational activities (Fig. 25), declared by almost 90% of the respondents, while only 2 persons answered they don't want to take part in further training.

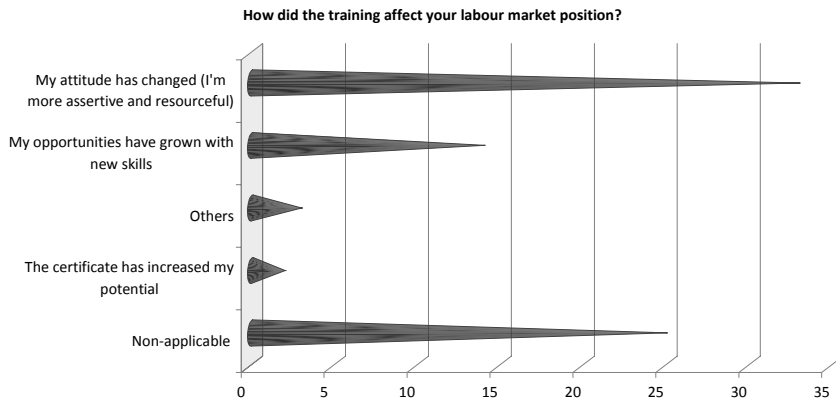
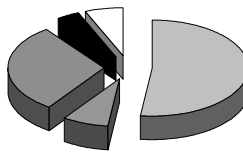


Figure 23. Effects of the training for the participants' labour market position (n = 77).

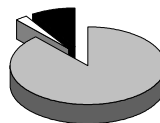
Has the level of your satisfaction with your work changed after the training?



Yes, it has grown
 Yes, it has decreased
 Nothing has changed
 I don't know
 Non-applicable

Figure 24. Effects of the training for the participants' professional satisfaction (n = 77)

Do you intend to take part in another training, postgraduate studies or another form of lifelong learning?



Yes
 No
 I don't know

Figure 25. The respondents' plans on further lifelong learning (n = 77)

The project's added value for the beneficiary

In general, the outcome of the project for the beneficiary, Wyższa Szkoła Handlowa in the discussed case, can be measured in two main fields of assets and know-how.

The first area of the project, introduction of a distance learning system at the school, brought measurable results in both fields, as the purchased equipment is used by students and faculty and at the same time, WSH has successfully implemented e-learning to all sort of studies it holds. Although the system requires constant improvements, the initial introduction would have been impossible without external funding and the distance learning platform is a source of many advantages for a university, its lecturers and students¹⁵.

The second area – courses and foreign training for the faculty – also was a source of added value for WSH, both in terms of a direct gain in the lecturers' skills and thus in the university's market competitiveness, and cooperation with training service providers. This is valid especially for the foreign cooperation, as WSH managed to organise another training for lecturers at the same university in the USA and the scientific cooperation is developing, too¹⁶.

In the case of the third area, second-cycle studies and post-graduate training which was in the main focus of the paper, the visible results concern mainly know-how. None of the programmes was later introduced to the university's regular postgraduate studies' offer, but the experience gained was used for organisation of other programmes, especially the complete MBA curriculum.

It is also worth noting that, considering the decreasing number of high-school graduates in Poland, promotion of lifelong learning is crucial

¹⁵ S. Schott Karr, *Anytime Anyplace Learning*, „Financial Executive”, 2002, t. 18 (8); *No-woczesne kształcenie z wykorzystaniem technik multimedialnych – możliwości i przykłady*, red. J. Olearnik, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2011; *Problemy kształcenia z wykorzystaniem nowych mediów*, red. L. Sieniawski, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2012.

¹⁶ „Odpowiadamy na wyzwania nowych rynków. Innowacyjna Edukacja Menedżerska”, Application for Funding, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2013; *Współ-praca kobiet i mężczyzn w zarządzaniu – korzyści, problemy i konieczne zmiany*, red. T. Kupczyk, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2013.

for higher-education institutions. The discussed results of monitoring and evaluation studies show that the most important result of such training lies in further enhancement of positive attitudes to lifelong learning rather than in practical economic effects for the participants.

Conclusions – effect of funding on lifelong learning

The similarities and cohesion between the results obtained at the baseline and after 15–27 months shows efficiency of questionnaire monitoring studies. This method is not very precise and provides only declarations of the respondents, however – within those limitations – it offers reliable and valid information that can be reproduced in further research.

This information is useful not only for scientific purposes, but especially for practical reasons for organisers of training and other forms of lifelong learning as it shows preferences of potential users, their expectations and interests. The monitoring data were used during the project to improve further editions and it turns out that the opinions of the respondents did not change extremely after the second thought.

In the case of evaluation of results of an EU-funded project for its beneficiary, the study shows that actual consequences depend on the beneficiary's capability to absorb them rather than on the content of the project itself. This is why the most notable results are brought by operations aimed directly at the beneficiary's functioning.

The results of the study suggest that both monitoring and evaluation are useful for the beneficiary and the organiser. It is not only an obligation but also an opportunity.

Considering the currently decreasing demand for first- and second-cycle studies, universities may use this data to enrich their lifelong learning offer which may become a crucial competitive advantage in the modern Europe. The evaluation of the „Introduction to MBA” and „High-level Manager” trainings shows that this form of education may gain momentum, especially now that it is promoted by authorities. The opinions of the graduates of the training show that skills are the most wanted and needed for the participants. Their professional situation may be strongly affected by attitude shaping within education. Therefore, in lifelong learning individual skills and social competences are equally or more impor-

tant than knowledge gained. Constant monitoring and evaluation may also ensure flexibility of programmes and curricula needed to adapt to the ever-changing environment.

JAKOŚĆ EDUKACJI USTAWICZNEJ. MONITORING A EWALUACJA. STUDIUM PRZYPADKU

Rynek kształcenia ustawicznego oraz społeczne postrzeganie tej idei podlegały silnemu wpływowi ogromnego wsparcia finansowego na szkolenia i inne inwestycje w kapitał ludzki z Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2007–2013. Zbliża się koniec tej perspektywy finansowej i trwają negocjacje dotyczące planów na okres 2014–2020, dlatego konieczna jest ocena skuteczności tych wysiłków. W artykule omawiamy wyniki badania empirycznego studium przypadku jednego projektu. Wybrałyśmy ten projekt, ponieważ obie byłyśmy w nim zatrudnione. Artykuł obejmuje porównanie wyników monitoringu w trakcie szkoleń finansowanych przez Unię Europejską oraz danych ewaluacyjnych złożonych przez absolwentów 1–2 lata po ukończeniu szkoleń. Wyniki badań wskazują korzyści ze szkoleń oraz sugerują kierunki rozwoju tego rodzaju szkoleń.

Słowa kluczowe: *kształcenie ustawiczne, projekty dofinansowane z UE, jakość kształcenia, kapitał ludzki, kompetencje społeczne*

Tłumaczenie na język polski Małgorzata Madej

Danuta Tomczyk

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Edukacja nieformalna w bibliotekach publicznych jako czynnik wspomagania procesu studiowania – przykładowe formy

Wprowadzenie

Zgodnie z wymogami cywilizacyjnymi, potęgującymi problem nierównych szans w dostępie do edukacji, wychowania nie można ograniczyć wyłącznie do procesu szkolnego, ponieważ bogactwo oddziaływań wychowawczych tkwi również w środowisku pozaszkolnym, w edukacji nieformalnej, między innymi w działalności biblioteki publicznej¹. Wdrażanie idei edukacji permanentnej w środowisku biblioteki publicznej pozwala realizować proces aktualizacji wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz personalnych, co daje poczucie sprawstwa, kreuje tzw. „modę edukacyjną”, zachęca do **uczenia się przez całe życie**, pozwala minimalizować problem rozbieżności pomiędzy możliwościami a odpowiedzialnością człowieka za kształt przyszłości, co autorzy Klubu Rzymskiego nazwali „luką ludzką”. Wzrastająca rola wiedzy i informacji, jako najważniejszych czynników rozwoju cywilizacyjnego w ramach porządku określanego mianem „społeczeństwa informacyjnego”², wyznacza nowe

¹ E. Faure, *Uczyć się, by być. Świat wychowania dziś i jutro*, Warszawa 1975; J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982; J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998.

² M. Drzewiecki, *System kształcenia akademickiego w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej w Polsce na początku stulecia. Mobilność – akredytacja – standardy kształcenia*, „Bibliotekarz” 2006, nr 4, s. 6–9.

oczekiwania dla kondycji społeczeństwa. Istotnej wagi nabierają wykształcenie, kreatywność osoby, jej aktywność edukacyjna, umiejętność pracy indywidualnej i zespołowej oraz doskonalenie i samodoskonalenie w różnych obszarach działalności ludzkiej.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie problematyki wspierania aktywności edukacyjnej czytelników w procesie studiowania w przestrzeni biblioteki publicznej w ujęciu **personalizmu pedagogicznego**. Zakłada on, że celem prawdziwego wychowania jest rozwinięcie w człowieku wolności przez kształcenie jego osobowości, oparte na wartościach kultury.

Koncepcje edukacji nieformalnej – uczenie się przez zdobywanie doświadczenia

Ludzie uczą się w różnych momentach życia, odmiennych obszarach i wielu środowiskach. Doświadczenia edukacyjne zdobywane drogą formalną – w szkołach, na uniwersytetach – przygotowują do uczestnictwa w kulturze oraz podróży kształcącej, która trwa przez całe życie³. W ramach pionowej relacji pomiędzy studentem a wykładowcą w edukacji formalnej zachodzi proces kształcenia drogą *ex cathedra* zgodnie z przyjętym w uczelni programem kształcenia. Dysponentem wiedzy jest nauczyciel decydujący o sposobie, tempie i metodach kształcenia. Po ukończeniu kolejnych kursów edukacji formalnej student ujawnia kompetencje, które kwalifikują go jako partnera na rynku pracy. Uzyskany drogą formalną dyplom staje się „listem uwierzytelniającym” zdobyte w toku studiów kompetencje. Podobne relacje zachodzą w innych formach edukacji formalnej, np. podczas kursów, szkoleń. W obu przypadkach studenci korzystają z możliwości nabycia/pogłębiania umiejętności praktycznych w ramach przewidzianych programem kształcenia praktyk zawodowych. Zatem kluczowymi cechami tradycyjnej edukacji formalnej, związanej ze strukturalno-funkcjonalnym systemem państwa, są: jednostronny proces przekazywania wiedzy, hierarchiczny układ strukturalno-funkcjonalny we wchodzeniu na wyższy poziom kształcenia i dominująca rola

³ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 255.

nauczyciela oraz uzyskanie dyplomu, certyfikatu jako dowodu zdobytej wiedzy⁴.

Źródłami rozwoju osobowego, poza formalnym sposobem zdobywania wiedzy i nabywania doświadczenia, staje się często **edukacja nieformalna**. Taki proces kształcenia charakteryzuje się większą dostępnością i jest traktowany jako szansa wyrównywania nierówności w dostępie do edukacji, zdobycia wiedzy na wielu etapach życia oraz możliwość uczenia się wieloma kanałami. Pojęcie edukacji nieformalnej łączy się z różnymi zjawiskami związanymi z uczeniem się⁵: tradycyjnymi i nowymi postaciami samokształcenia (indywidualnie i grupowo); nowymi formami dydaktycznymi, podobnymi do występujących w systemie formalnym; edukacją odbywającą się „mimoходом”, dzięki mediom; problemami „ucznia czaroksięźnika” (problem wiedzy–władzy w ujęciu Michela Foucault); *quasi*-egzaminami, *quasi*-dyplomami i *quasi*-certyfikatami będącymi źródłem osobistej satysfakcji.

Uczenie się jest procesem naturalnym, dlatego edukacja nieformalna oznacza „prawdziwie całościowy proces, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, z biblioteki i środków masowego przekazu”⁶. Głównymi współczesnymi typami edukacji nieformalnej są tradycyjna działalność fundacji i stowarzyszeń oświatowych, prowadzących szkoły, świetlice, kluby, działające głównie dzięki zasadzie pomocniczości oraz spontaniczna aktywność samokształceniowa w postaci edukacji rówieśniczej, animatorskiej⁷.

Odbiorcy, użytkownicy, widzowie, słuchacze, czytelnicy uczą się, zdobywając wiedzę i doświadczenia, kształtując postawy moralne i uwe-

⁴ J. Kurzępa, *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej: aplikacje teoretyczno-praktyczne*, w: *Doświadczając uczenia*. Materiały pokonferencyjne, Konferencja nt. edukacji nieformalnej, red. J. Kaczanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 47. Publikacja sfinansowana ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Wspólnoty Europejskiej w ramach Programu MŁODZIEŻ.

⁵ B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, w: *Doświadczając uczenia...*, s. 20.

⁶ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

⁷ B. Fatyga, *Edukacja nieformalna...*, s. 20.

wnętrzniając wartości w ramach konkretnych sytuacji wychowawczych. Facylitatorzy, mentorzy, kreatorzy i trenerzy przekazują im wiedzę oraz umiejętności w ramach organizacji poziomej. Uczestniczenie obok mistrza w atmosferze szacunku, towarzyszenia, wspólnego poszukiwania, skuteczniej doprowadza do oczekiwanych rezultatów. Uczestnicy są zarówno przyjmującymi wiedzę, jak i udzielającymi porad, dzięki czemu stają się osobami bardziej umotywowanymi i odpowiedzialnymi za finał spotkania. Uczestniczenie w edukacji nieformalnej nie narzuca sztywnych ram organizacyjnych, choć wkomponowanie potrzeby zorganizowania szkolenia takich ram już wymaga, aby przygotować się do sprostania codzienności, do bycia „tu i teraz”, do umiejętnej odpowiedzi na pojawiające się okoliczności. Stosowane metody służą intensywnemu charakterowi pracy pedagogicznej. Możliwość zdobycia umiejętności praktycznych pozwala wychodzić poza dotychczasowe schematy rozwiązywania problemów, podejmować świadomą i przydatną naukę. Pozwala rozwijać sposoby myślenia, uczy elastycznego i odpowiedzialnego podejścia do dalszego kształcenia. W miejsce popularyzacji gotowej wiedzy wykorzystuje w tym celu metody ekstensywne, zakładając, że ważniejsze jest kształtowanie osobowości budującej własny pogląd na świat dzięki wolnemu obcowaniu z kulturą. Często edukacja nieformalna łączy się z zabawą i rozrywką, dzięki czemu łatwiej przyswajana jest wiedza udostępniana przez otoczenie edukacyjne.

W schemacie edukacji nieformalnej wyróżnić zatem można kilka jej kluczowych cech: wielokierunkowość procesów oddziaływań z wyraźną zmiennością ról, równoprawny układ strukturalno-funkcjonalny i relacje poziome między uczestnikami, brak formalnego uznania zdobytej wiedzy i kompetencji⁸.

Biblioteki publiczne w edukacji nieformalnej

Biblioteki jako instytucje kultury, znajdujące się na liście ośrodków samokształcenia i doskonalenia ludzi, zasługują na szczególną uwagę w kontekście planu całościowej edukacji. Sergiusz Hessen mówi o nich:

⁸ J. Kurzępa, *O potrzebie...*, s. 48.

...oto duchowe drogi obcowania, ułatwiające człowiekowi współczesnemu wędrówkę duchową. Z nich biblioteka i muzeum, będące skarbnicami tego, co duch ludzki złożył w postaci trwałych krystalizacji w procesie swej działalności twórczej, są przede wszystkim środkami obcowania z przeszłością i terażniejszością (...) ich znaczenie potęgowało się w miarę, jak stawały się coraz bardziej ogólnodostępne⁹.

Na przestrzeni dziejów biblioteka publiczna jako „ogólnodostępna droga obcowania duchowego” przeszła istotną metamorfozę. Przeobrażenia tej instytucji dotyczyły kontekstów uwalniania książek, szybkości dotarcia do niej czytelników, prowadzenia współpracy w ramach sieci bibliotecznej, stałego doskonalenia technologicznego, warunków korzystania i wprowadzania nowych, atrakcyjnych form działalności kulturalno-pedagogicznej oraz samego stosunku do potrzeb i oczekiwań czytelnika.

Aleksander W. Nocuń¹⁰ wyodrębnia trzy grupy instytucji kultury podejmujących troskę o kulturowe dziedzictwo, lecz wyraźnie zróżnicowanych ze względu na działania zmierzające do organizowania uczestnictwa w kulturze.

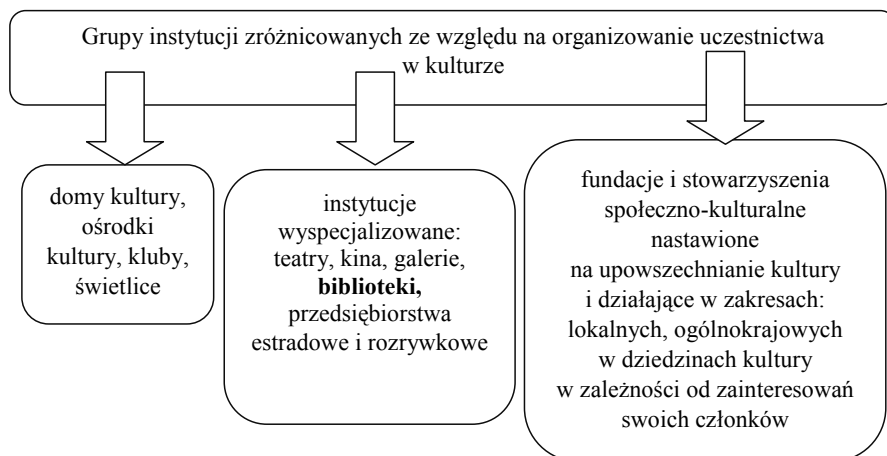
Upowszechnianie kultury w ramach edukacji nieformalnej przebiegającej w bibliotekach publicznych polega na tworzeniu sytuacji edukacyjnych umożliwiających zaspokajanie potrzeb i oczekiwań jej użytkowników, budzenie ich zainteresowań, „apetytów” kulturalnych oraz duchowej potrzeby obcowania z dobrami kultury i budzenia pragnienia uwewnętrznienia wartości, jakie te dobra ze sobą niosą. Działania biblioteki podejmowane w sposób świadomy i celowy „służą kształtowaniu, rozwijaniu potrzeb i zainteresowań kulturalnych oraz stymulowaniu i wspomagananiu jednostek i małych grup społecznych do rozwijania i sublimacji swojej aktywności kulturalnej (receptyjnej, współtwórczej i twórczej, zabawowej i rekreacyjnej)”¹¹. Utrzymywanie kontaktu i obcowanie czytelników z kulturą dawną i terażniejszą „jest przyrodzonym warunkiem wędrówki

⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 255–256.

¹⁰ A.W. Nocuń, *Teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej*, w: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 124.

¹¹ D. Jankowski, *Zróżnicowane rozumienie upowszechniania kultury i jego współczesna wykładnia*, w: *Współczesne dylematy upowszechniania kultury*, red. J. Gajda, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.

kształcącej”¹². Kształcenie wyraźnie pojawia się jako nieskończone zadanie całożyciowe, zwłaszcza że praca twórcza nie określiła swych granic osiągalności. Cel tej wędrówki, a mówiąc dokładniej: poszczególne cele etapowe tej wędrówki, stawia tu sobie sam zainteresowany. Znaczącym zdarzeniem w wędrówce ducha ludzkiego może okazać się przeczytana książka, a nawet krótka, przelotna rozmowa.



Rys. 1. Charakterystyka instytucji ze względu na organizację uczestnictwa w kulturze

Współczesny model funkcji i zadań biblioteki publicznej obejmuje zarówno tradycyjne zadania wypożyczania i udostępniania zbiorów czytelnikom/użytkownikom, jak i pełnienie roli lokalnego centrum kultury, ośrodka informacji, instytucji ustawicznego kształcenia oraz uczenia nowoczesnych technik informacyjnych. Zadania te mają swój wyraz w raporcie pt. *Rola bibliotek we współczesnym świecie*¹³, przyjętym przez Parlament Europejski w 1998 roku. Raport ten stał się podstawą do przygotowania koncepcji funkcji bibliotek w społeczeństwie informacyjnym. Zgodnie z tym biblioteki XXI wieku:

¹² S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 255.

¹³ J. Skrzypkowska, *Coś dla każdego: biblioteki publiczne i społeczeństwo informacyjne*, w: „Biuletyn EBIB” 1999, nr 8, www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib08/skrzypkko.html (30.05.2014).

- zapewniają wszystkim obywatelom Europy dostęp do wiedzy i kultury w społeczeństwie informacyjnym,
- utrwalają u dzieci umiejętności czytania oraz korzystania z innych mediów,
- zapewniają możliwość kontaktów z innymi kulturami za pośrednictwem tradycyjnych zbiorów oraz dokumentów elektronicznych,
- prowadzą wiele rodzajów lokalnych działań obywatelskich i kultywują wiedzę o regionie,

Zgodnie z koncepcjami Unii Europejskiej biblioteki przyszłości powinny:

- być publicznym źródłem informacji ogólnej i specjalistycznej (np. lokalnych, dla poszczególnych grup użytkowników, np. ludzi niepełnosprawnych, bezrobotnych itd.),
- zachowywać piśmiennicze dziedzictwo kulturowe dla przyszłych pokoleń w postaci dostępnej dla użytkowników (np. przez digitalizację zbiorów),
- zapewnić dostęp do dokumentów elektronicznych,
- organizować punkty informacji europejskiej,
- nawiązać współpracę o zasięgu europejskim,
- stać się w części bibliotekami wirtualnymi, w których informacje będą wyszukiwane bezpośrednio przez sieci rozległe, internetowe,
- współpracować z archiwami, muzeami, innymi instytucjami kultury w zachowaniu dokumentów życia społecznego i informowaniu o nich,
- gromadzić nowoczesne media oraz przysposabiać dzieci i młodzież do ich wykorzystania, aby uczestniczyły w organizowaniu kształcenia i doksztalcania na odległość¹⁴.

W procesie wychowania bibliotecznego wszyscy użytkownicy przyswajają dorobek kulturalny tworzony przez bibliotekę. Realizuje się ich wejście do wspólnoty tradycji bibliotekarskiej, która z zamkniętego zakładu naukowego stała się współcześnie ogólnodostępną „drogą obcowania duchowego”¹⁵. Dzięki temu mają szansę stawać się lepszymi i mądrzej-

¹⁴ Komunikat VI ogólnopolskiej konferencji nt. „Finansowanie i organizacja działalności kulturalnej w gminie, powiecie i województwie samorządowym w aspekcie wejścia Polski do Unii Europejskiej”, Zakopane, 14–16 listopada 2001, www.tfk.tarnow.pl/inicjatywy/PFKS/06/komunikat.htm (30.05.2014).

¹⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 259.

szymi ludźmi – przy założeniu, że w złożoności realizowanego procesu edukacyjnego, a także różnych okolicznościach i sytuacjach, zaistnieją określone świadome czynności bibliotekarza, przy równoczesnej dążności samego czytelnika do osiągnięcia coraz większej samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej.

Założenia metodologiczne

Przyjmując założenie, że każdy musi mieć szansę rozwijania swojej wiedzy i doświadczenia oraz doksztalcania się, a doświadczenia edukacyjne zdobywane drogą formalną przygotowują do odbioru i twórczości w kulturze oraz do podróży kształcącej, która trwa przez całe życie, nasuwa się pytanie: **w jaki sposób edukacja nieformalna przebiegająca w środowisku biblioteki publicznej wspomaga rozwój osobowy studiujących czytelników?**

Do przyjętej koncepcji badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwoliła uzyskać materiał badawczy, dotyczący funkcjonowania biblioteki publicznej jako instytucji kulturalno-oświatowej, wspierającej rozwój aktywności edukacyjnej jej czytelników. Wśród technik badawczych zastosowano **technikę badania dokumentów osobistych opiniodawczych**. Dokumenty te powstały z udziałem badającego, którego rola ograniczyła się do podsunięcia tematu rozważań. Dzięki technice opiniodawczej dokumentów osobistych poznano opinie czytelników na temat *biblioteki i bibliotekarza* potrzebne do niniejszego opracowania. W badaniu wykorzystano **arkusz do prac werbalnych**: *Moja biblioteka, mój bibliotekarz...*

Badania empiryczne zostały przeprowadzone w dwudziestu trzech bibliotekach publicznych powiatu goleniowskiego wśród dorosłych czytelników. **Czytelnicy dorośli** to osoby zapisane i korzystające z usług bibliotek publicznych, które ukończyły osiemnasty rok życia i są zarejestrowane według następujących kategorii: studenci, pracownicy umysłowi, robotnicy, rolnicy, inni czytelnicy dorośli. Z danych statystycznych przygotowanych przez biblioteki publiczne na potrzeby GUS wynika, że czytelników dorosłych zapisanych do bibliotek publicznych powiatu goleniowskiego jest 5986 (tabela 1). Z tej populacji wyłoniona została **próba badawcza**, która wyniosła **395 osób**. Wielkość próby umożliwia uzasad-

nienie twierdzeń o populacji czytelników dorosłych z określonym prawdopodobieństwem i w ramach określonego przedziału ufności. Zastosowano schemat losowania nieograniczonego indywidualnego, który opierał się na losowaniu zależnym¹⁶. Badaniu poddano 414 czytelników: po siedemnastu dorosłych czytelników w każdej z bibliotek publicznych. Zbieranie dokumentów opiniodawczych odbyło się pod kierunkiem badającego przy pomocy bibliotekarzy poszczególnych placówek bibliotecznych¹⁷.

Tabela 1. Czytelnicy bibliotek publicznych powiatu goleniowskiego w roku 2005

Biblioteka gminna	Ogółem	Czytelnicy według zajęcia					
		uczniowie	studenci	pracownicy umysłowi	robotnicy	rolnicy	inni dorośli
Goleniów	5450	2834	436	661	408	54	1057
Maszewo	974	707	41	54	44	14	114
Nowogard	6291	3944	408	722	209	54	954
Osina	566	297	28	64	32	12	133
Przybiernów	684	493	30	52	31	5	73
Stepnica	661	365	16	56	61	2	161
Ogółem	14 626	8640	959	1609	785	141	2492

Źródło: sprawozdanie statystyczne za rok 2005 Miejskiej i Powiatowej Biblioteki Publicznej im. C.K. Norwida w Goleniowie.

Najliczniejszą kategorią czytelników dorosłych bibliotek publicznych powiatu goleniowskiego jest grupa zapisana do „innych czytelników dorosłych”, „pracowników umysłowych” oraz „studentów”. Młodzież akademicka, korzystając z usług kulturalno-oświatowych bibliotek publicznych, w przeważającej większości pochodzi z rejonu oddziaływania pedagogicznego bibliotek publicznych w Goleniowie, Nowogardzie i Maszewie (tabela 1).

¹⁶ Z. Pawłowski, *Wstęp do statystycznej metody reprezentacyjnej*, PWN, Warszawa 1972, s. 59.

¹⁷ D. Tomczyk, *Pedagogiczna rola bibliotekarza w dobie europeizacji*, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 90–97.

Przykłady treści i form edukacji nieformalnej realizowanych w bibliotece publicznej

Koncepcje programowe bibliotek publicznych wymagały w ostatnich latach opracowania strategii kulturalno-edukacyjnych ukierunkowanych na oczekiwania ich użytkowników, wspomagania rozwoju ich osobowości i kreowania równoważnej edukacji w każdym okresie rozwojowym. Zgodnie z ideą europeizacji biblioteki publiczne przyjęły **orientację prokliencką** poprzez realizację dwu podstawowych kategorii zaspakajania potrzeb użytkowników.

Pierwsza z nich dotyczy istoty funkcjonowania biblioteki publicznej w kategoriach **elektronicznej formy komunikatu i wirtualnej przestrzeni**. Proces pozyskania informacji w bibliotece wiąże się z szybką informacją i dostępem do internetu oraz bazą danych wypełnioną informacjami o książkach, dlatego cenną współcześnie jest **forma publicity**, m.in. przez uruchomienie stron WWW oraz poczty elektronicznej. Użytkownicy bibliotek publicznych realnie oceniają czas, jaki muszą poświęcić na otrzymanie informacji, oraz sprawność działania biblioteki zaspokajającej potrzebę posiadania medialnej informacji.

Druga kategoria dotyczy **orientacji proklienckiej**, dzięki której biblioteki publiczne tworzą, utrzymują i umacniają silne, tworzące wartość, relacje z czytelnikami¹⁸, między innymi poprzez zaspokajanie potrzeb użytkowników, tworzenie warunków do aktywnego ich uczestnictwa w kulturze, zaangażowania i twórczości, pobudzania do kulturalnej aktywności. Poszukiwanie sposobów dotarcia do czytelników, a tym samym **nowych form oddziaływania**, spowodowało zmiany zwłaszcza w sferze oferowania usług i zapewnienia atrakcyjności spędzania wolnego czasu oraz działań promocyjnych, których kierunek wyznacza **strategia marketingu relacyjnego**. Do wymiernych korzyści płynących z jej zastosowania należą: zindywidualizowana obsługa, długotrwała współpraca z klientem na zasadzie partnerstwa i utrzymanie czytelnika w bibliotece¹⁹. Szanse oddziaływań kulturalno-edukacyjnych tworzą zarówno stosowane formy,

¹⁸ Ph. Kotler, G. Armstrong, J. Sanders, V. Wong, *Marketing. Podręcznik europejski*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 531.

¹⁹ J. Otto, *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 279.

jak i metody pracy, np. wystawy, wystawki, spotkania autorskie, spotkania z psychologami, aktorami, ludźmi pracującymi w ciekawych zawodach, samorządowcami, giełdy hobbystów, zajęcia plastyczne, konkursy dla dzieci i dorosłych, konkursy fotograficzne dotyczące czytania, konkursy ortograficzne, koncerty grup artystycznych, święta czytelników, imprezy literacko-muzyczne.

W ramach aktywności ekstensywnej oraz intensywnej biblioteki publiczne realizują **działalność animacyjną**, pobudzającą do działania, odkrywania sił twórczych, możliwości kreatywnych, a także zachowań ekspresyjnych²⁰, które w konsekwencji mają doprowadzić do książki i czytelnictwa. Przykładem działalności animacyjnej bibliotek publicznych w środowisku jest wspomaganie ważnych inicjatyw kulturalnych w mieście/na wsi, czyli **organizowanie eventów** – własnych imprez, akcji i wydarzeń promocyjnych, jubileuszy, pikników, loterii, konkursów. Innym przykładem jest zwiedzanie – czyli aranżowanie dni otwartych dla chętnych czytelników, społeczności lokalnej, mediów, pokaz pracy działów biblioteki publicznej, spotkań z bibliotekarzami, odwiedzin grup szkolnych czy przedszkolnych dla pokazania biblioteki od „wewnątrz” i zainteresowania gości jej pracą.

Najważniejszym elementem bezpośredniego oddziaływania pedagogicznego w realizacji programów edukacyjnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych jest książka. Bibliotekarze podejmują szereg czynności i działań, aby wzrastała świadomość wielowiekowej tradycji czytania i słuchania treści literatury zaspokajającej pragnienie samorealizacji.

Jedną z form dotarcia do środowiska czytelniczego są stałe **formy medialne w telewizji lokalnej**, dotyczące propozycji nowości książkowych dla dzieci i dorosłych, usług bibliotecznych i edukacyjnych oraz aktualnych i nowych zwiastunów opracowanych i prezentowanych przez bibliotekarzy, reportaże dotyczące przygotowań do otwarcia nowego działu, filmy o bibliotece publicznej – tej wczoraj i dziś oraz prezentujące zarówno specyfikę pracy z czytelnikiem, jak i sam proces udostępniania zbiorów, reportaże z uroczystości i ważnych wydarzeń kulturalno-edukacyjnych w bibliotece publicznej, filmy w cyklu „portrety”, prezentujące bibliotekarzy.

²⁰ J. Żebrowski, *Zawód i osobowość kultury*, Gdańsk 1987.

Oprócz formy telewizyjnej, sprzyjającym pośrednim zachowaniem bibliotekarzy w kierunku zaktywizowania pedagogicznego potencjalnych i aktualnych czytelników, są **formy radiowe**, realizowane głównie poprzez ciekawe rozmowy z ekspertem/bibliotekarzem, audycje o nowych zbiorach, zwłaszcza w okresie zakupu nowości z ministerialnej puli, rozmowy z dyrektorem/kierownikiem biblioteki publicznej, który wskazuje słuchaczom kulturalno-edukacyjne możliwości swej biblioteki.

W ramach przybliżenia społeczności lokalnej swej atrakcyjności i pośrednio wywołania chęci odwiedzenia tej instytucji, zaangażowania się intelektualnego lub estetycznego – biblioteki publiczne chętnie stosują **formy prasowe**, pisząc o ważnych wydarzeniach, zamieszczając zdjęcia z ciekawych spotkań, imprez, wywiadów.

Czytanie jest upowszechnionym i najtańszym programem naprawczym osobowości. Konsekwencją realizacji koncepcji optymalnego wykorzystania literatury jako znaczącego czynnika w refleksji nad sobą, stymulującego aktywność własną, kształtującą wartościowe nastawienia do życia, choroby, zagospodarowania czasu wolnego, zapewnienia rozrywki, stają się projekty spotkań biblioterapeutycznych i socjoterapeutycznych skierowanych do mieszkańców. W opinii czytelników cieszą się one wciąż niesłabnącym zainteresowaniem, a realizowane w ramach zajęć wolno-czasowych **formy edukacyjne** ukazują możliwości tematycznego łączenia treści książki z formami wyrażania ekspresyjnego dzieci. Atrakcyjność spotkań wzbogacają konkursy, głośne czytania, techniki plastyczne, inscenizacje, teatryki cieni i kukielek, rebusy, zgaduj-zgadule, wzbogacone **upominkami**, przypominającymi o istnieniu biblioteki publicznej w środowisku lokalnym.

Sprzyjające rozwijaniu aktywności intelektualnej są także realizowane w bibliotekach publicznych **lekcje biblioteczne** – odmienne w swej specyfice od tradycyjnych lekcji szkolnych, skierowane nie tylko do dzieci w okresie kształcenia podstawowego, ale i młodzieży uczącej się na wyższych poziomach. Tematy bibliotecznych lekcji są szczególnie filtrowane w aspekcie potrzeb współczesnego młodego czytelnika, przedyskutowane pod względem treści i celu ich realizowania. Prowadzone przez biblioteki publiczne działania marketingowe wzmocniają uczestnictwo szkół, przedszkoli i instytucji kultury w wypracowaniu pożądanego modelu czytelnika.

W bogatym repertuarze działalności edukacyjnej bibliotek publicznych szczególne miejsce zajmują: **konkursy** – z wiedzy, interpretacji tekstu literackiego, na recenzję tekstu literackiego, krótką formę literacką, oraz **ekspozycje** – wystawki naukowe, nowości, wystawy dorobku biblioteki, stoiska informacyjne na prestiżowych wystawach, targach i wydarzeniach, stałe ekspozycje ilustrujące historię biblioteki publicznej, wystawy tematyczne i okolicznościowe, przygotowane przez bibliotekarzy lub instytucje zewnętrzne, współpracujące z bibliotekami publicznymi, np. IPN, nadleśnictwa, szkoły, przedszkola.

Duże znaczenie biblioteki publiczne przywiązują do organizacji **spotkań autorskich** – zwracając uwagę, aby satysfakcję z możliwości bezpośredniego kontaktu z pisarzem mieli zarówno czytelnicy najmłodszy, jak i dorośli.

Ludzi czytających książki lub prasę można „przyłapać” w różnych zaskakujących miejscach i nietypowych sytuacjach. Projekt europejskiej inicjatywy promującej czytelnictwo pod nazwą: **Get Caught Reading**, zakłada zachęcanie do lektury w każdej sytuacji, zwiększanie znaczenia książki w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym, stworzenie płaszczyzny porozumienia między organizacjami zajmującymi się czytelnictwem. Wpisując się w założenia europejskie, konkursy fotograficzne realizowane przez biblioteki publiczne zamierzają obudzić w mieszkańcach miast i wsi radość płynącą z czytania i nakłonić tych, którzy jeszcze nie czytają, do sięgnięcia po lekturę.

Inną propozycją w ramach organizowanych form konkursowych, skierowanych do szerokiego grona odbiorców kultury, są **konkursy ortograficzne**. Zapraszając do wspólnej zabawy w dyktando, bibliotekarze stają się kreatorami kultury języka polskiego w swoim środowisku lokalnym, a biblioteki publiczne – instytucjami integrującymi pasjonatów chcących sprawdzić swoje umiejętności ortograficzne.

Ciekawą formą rzutującą na poziom aktywności czytelniczej, a zatem wyzwalającą czytanie i promującą czytelnictwo, jest wyłonienie i uhonorowanie najlepszych z najlepszych, czyli tych czytelników, którzy wykazują największe zainteresowanie książką. Właściwą okazją i wyrazem honorowego uznania ich aktywności intelektualnej jest realizowany w maju **„Tydzień Bibliotek”** – projekt zainicjowany przez Stowarzyszenie Biblio-

tekarzy Polskich, realizowany w różnym stopniu we wszystkich bibliotekach publicznych.

Aby sprostać nowym zadaniom i potrzebom środowiska lokalnego, biblioteki publiczne wykorzystują **współpracę z instytucjami** kulturalnymi, edukacyjnymi i społecznymi, z bibliotekami gminnymi, powiatowymi, wojewódzkimi, domami kultury, ze szkołami i przedszkolami, mediami, Ośrodkami Pomocy Społecznej, kołami Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich oraz z lokalnymi władzami samorządowymi.

Podsumowanie

Przedstawiony obraz edukacji nieformalnej biblioteki publicznej jest zaledwie fragmentem działań kulturalno-edukacyjnych podejmowanych przez te instytucje na rzecz swojego środowiska lokalnego. Zaprezentowana analiza opinii czytelników ujawnia ich zakres oraz pozwala wyprowadzić wniosek ogólny, że w procesie oddziaływania kulturalno-edukacyjnego bibliotekarze wspomagają intelektualną, społeczno-moralną i estetyczną aktywność czytelników w kierunku ich samorealizacji, zaszczepiając potrzebę dążenia do osiągnięcia osobistego sukcesu. Wzbudzając aktywność intelektualną, kształtują ich nastawienia w kierunku poznawczej dociekliwości, racjonalizmu, krytycyzmu, innowacyjności, poznawczej otwartości i uczciwości. Wzbudzając aktywność społeczno-moralną, oddziałują na rozwój poszanowania ludzkiej godności, tolerancyjnej aktywności, poszanowania własności, empatii i poszanowania autonomii. Stymulując aktywność estetyczną, wdrażają do wrażliwości na piękno dzieł kultury, pietyzmu wobec kultury, twórczej percepcji, twórczej ekspresji, samodoskonalenia estetycznego i kontaktu z kulturą²¹.

Nasuwa się przy tym szereg kolejnych pytań dotyczących: wprowadzania czytelników w nowe obszary doświadczeń; zaktywizowania czytelników do udziału w życiu społeczności lokalnej, podejmowania działania społecznego, np. wolontariat; realizowania projektów edukacyjnych, organizowania seminariów, kursów o tematyce użytecznej dla czytelników; otwierania się na wszystkich członków wspólnoty lokalnej; budowania relacji dla życzliwego postrzegania siebie, np. grup wiekowych, kultur; animowania nowych sposobów upowszechniania wiedzy i umiejętności;

²¹ D. Tomczyk, *Pedagogiczna rola bibliotekarza...*

angażowania innych instytucji i współdziałania w kształceniu nieformalnym dzięki poszerzeniu zakresu tematycznego.

Nieformalna edukacja zapewnia badanym czytelnikom poczucie zaangażowania, realizacji zainteresowań, odnalezienia motywacji, nabierania pewności siebie, rozwijania zdolności i umiejętności w praktyce. Jest to proces, który wymaga ciągłego monitorowania, czasu, budowania zaufania, metod adekwatnych do podejmowanych projektów. Uzyskane opinie stawiają przed bibliotekami nowe zadania nawiązywania partnerskiej współpracy z podmiotami kultury w sferze edukacji nieformalnej. Z kolei czytelnicy, w ramach tejże edukacji, mogą okazać się doświadczonymi partnerami dla innych użytkowników bibliotek i wspierać ich w rozwoju.

Koncepcje programowe bibliotek publicznych wymagają dalszych opracowań w zakresie strategii kulturalno-edukacyjnych, ukierunkowanych na oczekiwania ich użytkowników w realizacji edukacji nieformalnej dla precyzyjnego wspomaganie osobowości i kreowania edukacji w każdym okresie rozwojowym.

Słowa kluczowe: *edukacja nieformalna, biblioteka publiczna, edukacja całożyciowa*

NON-FORMAL EDUCATION IN PUBLIC LIBRARIES AS A FACTOR SUPPORTING THE PROCESS OF STUDYING – EXAMPLES OF FORMS

Summary

The idea of non-formal education in the public library environment allows to pursue the process of updating the knowledge, skills and social and personal competence of readers, which gives them a sense of agency, creates the so-called „educational fashion”, encourages lifelong learning, allows minimization of the problem of discrepancy between the ability to and the responsibility for shaping the future. Analysis of sample cultural and educational forms reveals that public libraries, beyond the traditional activities related to access to the collections and the provision of information, are involved in the promotion of the values of cultural personalities.

Keywords: *non-formal education, public library, lifelong learning*

Translated by Przemysław Dudek

INFORMACJE I RECENZJE

Przemysław Dudek

Uniwersytet Szczeciński

***Discourse, Power, Resistance* – 8.04–10.04 2014,
Uniwersytet Greenwich, Londyn**

Discourse, Power, Resistance (Dyskurs, Władza, Opór) – to tytuł dorocznych konferencji organizowanych od 2002 roku przez brytyjskich badaczy i praktyków edukacyjnych. Początkowym założeniem tworzących forum do wymiany idei i przemyśleń było skoncentrowanie się na społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych siłach kształtujących edukację. Siły te w czasie spotkań w formie wykładów, warsztatów, dyskusji oraz sesji plakatowych poddawane są krytycznej analizie, z naciskiem na kwestie dotyczące sprawiedliwości społecznej. W kwietniu 2014 roku kolejna już edycja konferencji odbyła się pod hasłem: „Wymiana i Zmiana”, jak mówił komunikat konferencyjny, w zgodzie z myślą Johna Donna, który twierdził, iż „badać” w naukach społecznych i humanistycznych oznacza: być „zaangażowanym”, badanie zaś powinno stanowić wzajemną wymianę.

Pierwszego dnia konferencji gości powitali: stojący na czele organizatorów Jerome Satterthwaite oraz w imieniu gospodarzy Dworu Królowej Anny, gdzie odbywała się konferencja, profesor David J. Maguire – prorektor Uniwersytetu Greenwich. Otwierający konferencję i odnoszący się w tytule do słów Johna Deweya wykład plenarny profesora Richarda Pringa, zatytułowany „Nauczyciel jako wielki prorok i osoba wprowadzająca Królestwo Boże”, zapoczątkował dyskusję nad miejscem nauczyciela i szkoły (na każdym poziomie kształcenia) we współczesnym świecie. Tematyka ta została poruszona również w dwóch pozostałych wykładach plenarnych. Profesor Stefan Collini w swoim wystąpieniu „Obrona» uniwersytetów: strategie i ich odbiorcy” oraz profesor Ivor Goodson, omawiający zagadnienia dotyczące zmian w curriculum, dotknęli kwestii dominacji neoliberalnego podejścia do systemu edukacji. Wszystkie trzy

wykłady cieszyły się nie tylko dużym zainteresowaniem słuchaczy, wypełniających zabytkowe sale Dworu Królowej Anny, ale i sprowokowały dyskusję nad kondycją akademii w XXI wieku. Pozostałe wystąpienia odbyły się w siedmiu panelach toczonych równolegle przez wszystkie dni trwania konferencji:

- 1. Przestrzeń i Miejsce w Projekcie Demokracji I**
- 2. Przestrzeń i Miejsce w Projekcie Demokracji II – Odzyskiwanie Przestrzeni**
- 3. Miasto jako Tekst – Własność. Rasa. Międzykulturowość**
- 4. Wiara i Rozum – Teoria i Filozofia – Język**
- 5. Edukacja i Polityka Edukacji Zdrowotnej – Polityka Sprawiedliwości Społecznej**
- 6. Doniesienia z badań. Kreatywność. Obrazy. Spotkania**
- 7. Młodość. Nauczanie i Uczenie się**

We wszystkich panelach, niezależnie od reprezentowanych przez prelegentów i prelegentki afiliacji, pojawiały się komentarze, opinie i ujęcia teoretyczne odwołujące się do dominacji neoliberalizmu we współczesnej praktyce edukacyjnej oraz możliwości zmiany dominującego paradygmatu.

Tegoroczna konferencja, dzięki słusznej liczbie przedstawicieli polskich ośrodków akademickich, pozwoliła na prezentację i dyskusję nad polską perspektywą wobec stanu i zmian w systemie edukacji. W panelu *Przestrzeń i Miejsce w Projekcie Demokracji* dr Oskar Szwabowski omówił opór studencki wobec prywatyzacji edukacji w odniesieniu do ruchów studenckich. Jego wystąpienie: „Students against education?”, oparte na teoriach Siemeka, odnosiło się do analizy działań Demokratycznego Zrzeszenia Studentów. Wystąpienie dr Janiny Świrko-Pilipczuk, zatytułowane „Homo economicus as a basis for educational praxis”, oraz dyskusja, jaka się wywiązała po jego zakończeniu w ramach panelu *Wiara i Rozum – Teoria i Filozofia – Język*, doprowadziły uczestników do wniosku, iż dominacja neoliberalizmu w polskim systemie jest bardziej znacząca niż w przypadku krajów anglosaskich. W tym samym panelu profesor Teresa Żółkowska przedstawiła uczestnikom pojęcie „pustej znaczącej” i udowodniła, iż emancypacja osób niepełnosprawnych w Polsce może być postrzegana jako przykład tej kategorii („Why the emancipation of the disabled – in Poland – may be an empty signifier”). W tematykę poprzednich wystąpień tej części konferencji wpisała się również doktor

Mariola Gańko-Karwowska („Like an action like a change – like a power like a resistance”), która rozważała mechanizmy działań zorientowanych na zmianę strukturalnych komponentów codzienności w odniesieniu, powołując się na prace profesor Marii Czerepaniak-Walczak oraz Jurgena Habermassa.

Trzej przedstawiciele Uniwersytetu Szczecińskiego brali udział w obradach i prezentacjach w panelu *Młodość. Nauczanie i Uczenie się*. Magister Przemysław Dudek („Is it time for guerrilla education?”) zaprezentował pojęcie „edukacji partyzanckiej”, wiążąc je zarówno z tak zwanym „marketingiem partyzanckim”, jak i sposobem oporu wobec dominującego dyskursu neoliberalnego. Doktor Jacek Moroz („Knowledge and reality as a tool of operation in education”) rozpoczął od wykazania dominacji podejścia behawiorystycznego w rzeczywistości szkolnej i tego, jak wygląda tradycyjny model wiedzy i uczenia się, aby skonstruować koniecznością zmiany obowiązujących paradygmatów. Z kolei doktor Maksymilian Chutorański („Educational dispositive: Develop yourself or...”) dokonał (re)konstrukcji pojęcia urzędnika edukacyjnego, wynikającego z twórczości Michela Foucault. Twórczość tego autora poruszona została również przez magister Karolinę Kaliszewską („The knowledge-power discourse as a space of experiencing disability”) w ramach panelu *Edukacja i Polityka Edukacji Zdrowotnej – Polityka Sprawiedliwości Społecznej*. Prelegentka wskazała, w jaki sposób w Polsce dyskurs wiedzy – władzy dokonuje normalizacji jednostki niepełnosprawnej. A także: jak wybrane mechanizmy wiedzy – władzy, bazujące na zinternalizowanej normie, produkują prawdę o niepełnosprawności, prowadzą osoby niepełnosprawne do zajmowania określonej „pozycji” w neoliberalnej przestrzeni społecznej.

Międzynarodowy i międzykulturowy charakter konferencji podkreślany był również przez możliwość uczestniczenia w warsztatach dotyczących kwestii na styku religii, kultur i nauki. Szczególnie dokładnie zostało przepracowane zagadnienie dotyczące relacji między islamską teologią i współczesną nauką w czasie warsztatów prowadzonych przez Ranie Haf. Możliwości kontaktu pomiędzy przedstawicielami nauki zostały umocnione w czasie nieformalnych spotkań towarzyszących konferencji.

Teresa Joanna Andrzejewska

Uniwersytet Szczeciński

**VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
19.09–21.09.2013, Gdańsk**

W dniach 19–21 września 2013 roku odbył się zjazd naukowców i praktyków związanych z ośrodkami pedagogicznymi zajmującymi się kształceniem na różnych poziomach edukacji. Gdańsk na trzy dni stał się miejscem dysputy i wymiany poglądów pedagogów z całego kraju.

Zjazd został zorganizowany przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, dzięki staraniom Komitetu Programowego, któremu przewodniczył profesor Tomasz Szkudlarek, oraz Komitetu Organizacyjnego pod przewodnictwem doktor Alicji Komorowskiej-Zielony.

Zjazd wyróżniał się dobrym przygotowaniem organizacyjnym oraz bardzo dobrą atmosferą do prezentacji i dyskusowania wyników badań pedagogów. A wszystko po to, aby wypracowywać rozwiązania aktualnych problemów edukacyjnych. Twierdzenia, koncepcje, propozycje rozwiązań zostały przedstawione szerokiemu gronu specjalistów i poddane konstruktywnej analizie oraz krytyce.

Hasło przewodnie Zjazdu: *Różnice – edukacja – inkluzja* ukierunkowało wymianę doświadczeń i opinii. Dyskutowano o *różnicach* w pojmowaniu celów edukacji, edukacyjnych zadań, ocenie efektów edukacji oraz *włączaniu (inkluzji)* ludzi w realizację najistotniejszych idei teraźniejszości. Wybitni pedagodzy i znakomici badacze pokazali podczas obrad plenarnych, w jaki sposób różnice mogą łączyć, aby w efekcie wydobyć treści konstruktywne dla edukacji. Uczestnicy Zjazdu, pomimo zróżnicowania poglądów, wskazywali wspólny obszar zagadnień pedagogicznych wymagających pilnego przeanalizowania.

Ścieranie się myśli, teorii, poglądów – różnienie się, zapewnia możliwość ponownego zmierzenia się z własnym stanowiskiem oraz przemyśle-

nia nowych wyników badań. Różnice mogą łączyć, zamiast dzielić, także w edukacji. Inkluzja ma włączać na zasadzie otwarcia możliwości, a nie zamknięcia w utartych pojęciach i schematach.

Zjazd był przyczynkiem do rozwoju postwspółczesnej pedagogiki, która korzysta z doświadczeń i osiągnięć przeszłości oraz teraźniejszości, pobudzając do refleksji i dając podstawę ludziom przyszłości – podmiotową i dialogiczną.

Pierwszego dnia serdecznie powitano wszystkich uczestników, podkreślając wagę i rangę odbywających się cyklicznie zjazdów. Uhonorowano ogromny wkład pracy na polu pedagogiki profesora Mariana Walczaka, wybitnego działacza i historyka oświatowego, który w 2013 roku kończył 90 lat. Jego działalność przypadła na okres niepokojów społecznych, wojny i zmian ustrojowych oraz gospodarczych, mających wpływ także na pedagogikę i edukację.

Uroczyste otwarcie Zjazdu celebrował profesor Zbigniew Kwieciński, który wygłosił także wykład inauguracyjny. Profesor we wprowadzeniu do obrad podkreślił znaczenie takich spotkań, wspierających rozwój modeli współczesnej edukacji. Przedstawiciel władz miasta Gdańsk podkreślił, że do praktycznego zastosowania opracowane są cztery scenariusze pomorskiej edukacji. Profesor Zbigniew Kwieciński podziękował za przygotowanie tak ogromnego przedsięwzięcia, jakim jest Zjazd, w którym uczestniczyło około pół tysiąca osób i zaprosił wszystkich do wspólnych dyskusji. Obrady odbywały się w ponad stu sekcjach.

Wspomniany przez profesora Mariana Walczaka „sprawiedliwy zegar czasu” pozwolił wszystkim uczestnikom na wykorzystanie swojej „minuty” – czy to podczas obrad plenarnych, czy wystąpień w sesjach, w kuluarach, podczas sesji plakatowej czy też dyskusji podczas przerw. Tematem wystąpienia profesora Kwiecińskiego była „Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej”. Dyskursy wskazują na różnice, ale nie w celu wykluczania, lecz włączania osób nieprzygotowanych do życia w społeczeństwie, niepełnosprawnych, dotąd wykluczonych w trybie jawnym lub ukrytym. Dyskursy na temat różnic w edukacji mają uwypuklić różnice, ale po to, by wskazać i podkreślić elementy wspólne, wydobyć na powierzchnię ukryte pozytywne aspekty oraz możliwości włączenia do życia społecznego wykluczonych i zapewnienia im dostępu do kultury symbolicznej. Dostęp ten potrzebny jest po to, aby

wszystkim dać możliwość uczenia się od swoich nauczycieli, profesorów, mistrzów i umożliwić otwarcie szerokiego pola rozwoju. Profesor Kwieciński wskazał na różnice wśród ludzi, które wywołają różne potrzeby i otwierają niektóre wspólne pola działalności, aby te potrzeby zaspokoić. Współistnienie osób o różnych poziomach świadomości wspomaga rozwój¹.

Pierwszy dzień panelu akademickiego wypełniły wykłady wygłoszone również przez:

- profesora Bogusława Śliwerskiego na temat „Pedagogika na zakręcie”,
- profesora Tomasza Szkudlarka na temat „Różnice – edukacja – inkluzja”,
- profesora Petera Mayo na temat „Europe’s Lifelong Learning Policy Discourse: A Critical Analyses of Its Underlying Tenets” („Dyskurs europejski polityki edukacji całościowej – krytyczna analiza założeń”²).

Profesor Bogusław Śliwerski tytułem swojego wystąpienia podkreślił obowiązek wyrażania naukowej krytyki. Dyskurs powinien ostrzegać przed, jak określił to Pan Profesor: „radarową sterowalnością”, do której przygotowywana jest młodzież, przed „graniem fałszywymi kartami” w mierzeniu efektywności szkoły, przed problemami niskiego poziomu szkoły oraz niepowodzeń szkolnych. Nauczyciele, wychowawcy i instytucjonalni opiekunowie powinni znaleźć wsparcie w środowisku naukowym. Wiele uwag zostało poświęconych kwestii rozwoju naukowego kadry pedagogicznej – kryteriom postępowania podczas zdobywania kolejnych stopni naukowych. Profesor podkreślił, że nowe zagrożenia są wielowymiarowe i niejednoznaczne, niszczą lokalne tradycje i rozwiązania twórcze. Ważnym punktem wystąpienia było poruszenie problemu ulokowania pedagogiki w klasyfikacji nauk oraz roli relacji pedagogiki ze światem zarówno zewnętrznym (politycznym, administracyjnym), jak i wewnętrznym (praktyków i teoretyków).

¹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, materiały konferencyjne VIII Zjazdu Pedagogów, s. 4.

² P. Mayo, tłumaczenie tytułu: *Dyskurs europejskiej polityki edukacji całościowej – krytyczna analiza założeń*, materiały konferencyjne VIII Zjazdu Pedagogów, s. 7.

Profesor Tomasz Szkudlarek natomiast zaakcentował w swoim wystąpieniu, że różnica jest niezbędnym elementem w dążeniu do integracji i jedności. Tożsamość bowiem nie lubi zostawiać czegoś na zewnątrz, lecz woli wchłaniać. W jaki sposób to wchłanianie ma następować? Jesteśmy wspólnotą w wąskim i szerokim tego słowa znaczeniu, i – szczególnie z punktu widzenia pedagogiki – ważna jest refleksja nad tym, jak radzimy sobie z różnicami. W niektórych sytuacjach zabiega się o niwelowanie różnic (przeciw dyskryminacji), w innych – stara się o ich podkreślanie (elementy kulturowe). Społeczeństwo chcące zapanować nad różnicami wprowadzało zasadę m.in. „równości szans”. Profesor podkreślił, że nierówność będzie wracać – tylko jedne różnice przekładają się na inne i pojawiają się kolejne. Wyeliminowane z jednego miejsca – występują w innym. Działanie pedagogiczne może zlikwidować „maszynę nierówności”.

Profesor Peter Mayo z Malty w swoim wystąpieniu zaznaczył, że obawy może budzić zamiana idei „Edukacji przez całe życie” na ideę „Uczenia się przez całe życie”. Odpowiedzialność za edukację zostaje zdjęta z państwa, gdyż przejmuje ją – w myśl tej idei – osoba ucząca się. Niepokój budzi także współczesna koncepcja „uczenia się dla zarabiania”³, uczenia się jedynie pod dyktando pracodawców w ściśle określonym zakresie. Zmiana podmiotu odpowiedzialnego za kształcenie oraz obecny konsumpcjonizm pokażą plon dopiero z perspektywy historycznej. Rosnie rola szkoły wyższej jako nośnika myśli krytycznej i nabiera znaczenia potrzeba opracowywania strategii oraz misji szkoły wyższej w kontekście rozpowszechniania się modelu kształcenia przez całe życie. Dla każdej z form kształcenia ustawicznego czy całożyciowego musi być ustalony zakres działania, grupa odbiorców, oczekiwane efekty kształcenia oraz kadra i sposób jej komunikacji z odbiorcą. Mówiąc o edukacji przez całe życie, ważne staje się „(...) wzmocnienie jakości na wszystkich etapach procesu uczenia się”⁴.

W kolejnych dniach w obradach plenarnych głos zabrały znane i uznane postaci polskich środowisk akademickich: Kalina Bartnicka,

³ P. Mayo, tłumaczenie: *Dyskurs europejskiej polityki edukacji całożyciowej – krytyczna analiza założeń*, materiały konferencyjne VIII Zjazdu Pedagogów, s. 7–8.

⁴ *Rozwój i przyszłość wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2012, s. 25.

Roman Dolata, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Lucyna Kopciewicz, Jacek Kurzępa, Piotr Laskowski, Jerzy Nikitorowicz, Maria Mendel oraz Grzegorz Szumski. Debaty tematyczne obejmowały zagadnienie poczucia obowiązku podejmowania naukowej krytyki, hasła wychowawczych, edukacji całościowej, problemów życiowych, sukcesów i porażek, historii wychowania, kondycji uniwersytetu, celów kształcenia i funkcji szkoły na różnych poziomach.

Drugiego dnia obrady plenarne Zjazdu poświęcone były zagadnieniom:

- „Tożsamość, społeczeństwo, różnica. Paradoksy emancypacji i marginalizacji” – wykład wygłoszony przez prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik,
- „Edukacja włączająca – niedokończony projekt” – wykład wygłoszony przez dr. hab. Grzegorza Szumskiego,
- „Proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach – dynamika, uwarunkowania i konsekwencje” – wykład wygłoszony przez dr. hab. Romana Dolatę.

Z wyżej wymienionych tematów obrad plenarnych drugiego dnia wybrałam wykład prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, ponieważ zagadnienie emancypacji do dnia dzisiejszego budzi różne postawy i opinie: od skrajnej krytyki do skrajnej afirmacji. W wykładzie został poruszony problem tożsamości kobiet w pracy, problem życiowego sukcesu i porażki, lojalności płciowej w związku z dyskryminacją kobiet, konstrukcji własnego „ja”. Podkreślona została emancypacja kobiet i defensywa mężczyzn, co związane jest z większą dziś obecnością kobiet w różnych dziedzinach życia, gospodarki, polityki i edukacji. Zauważa się, że u części kobiet emancypacja wywołuje zmaskulinizowanie (dążenie do uzyskania sukcesu zawodowego, ale na męskich warunkach, ponieważ kobieta piastująca wysokie stanowisko, ale lekceważona przez mężczyzn, nie będzie efektywna, zatem nie odniesie sukcesu), u innych zaś wyzwala mechanizm samowykluczenia się po uzyskaniu dyplomu jako symbolu wyzwolenia i „poświęcenia się” życiu domowemu. Paradoksem emancypacji jest pat tożsamościowy i socjalizacyjny, a także tyrania wyboru, gdyż wiąże się ze świadomością i potrzebą określenia, co rozumiemy przez wolność i emancypację.

W uzupełnieniu do wyżej wymienionych zagadnień podjęto temat hermeneutyki w edukacji, pedagogiki seksualnej, konstrukcji podmiotu, praktyki edukacyjnej w obszarze międzynarodowym, rodziny, nauczycieli i roli uniwersytetu. W drugiej części obrad plenarnych tego dnia podjęte zostały zagadnienia:

- „Edukacji międzykulturowej wobec mitotwórczej apologetyki w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych” – wystąpienie wygłoszone przez prof. Jerzego Nikitorowicza,
- „Wychowania w historii: w czasie i przestrzeni” – wystąpienie wygłoszone przez prof. dr hab. Kalinę Bartnicką,
- „Komercjalizacji intymności na przykładzie zachowań młodzieży akademickiej w obszarze seks biznesu” – wystąpienie wygłoszone przez prof. Jacka Kurzępę.

W kolejnej części obrad wzięłam udział w debacie poświęconej wychowaniu w perspektywie historycznej, poprowadzonej przez profesor Kalinę Bartnicką. Zaznaczyła ona, że potencjał historii wychowania nie jest wykorzystany. Współcześnie istnieją dwie grupy ludzi: ci, którzy odrzucają przeszłość jako balast, oraz ci, którzy na przeszłości, doświadczeniu poprzedników, budują terażniejszość. Terażniejszość żyje przeszłością, mimo próby wypierania tego, co przeszłe. W czasie terażniejszym niektórzy oczekują podania gotowych zestawów zachowań, zamiast pobudzenia umiejętności reagowania na trudności i nieprzewidywalność dzisiejszego świata. Nauka ma wspomagać rozwój, a nie kształtować go według przyjętego wzoru oraz pod dyktando krótkotrwałych potrzeb. Przeszłość pokazuje, co wynika z danego czasu historycznego.

Problem kształcenia w uczelni wyższej na potrzeby zewnętrznych środowisk pracodawców podjęty został w sekcji 33., dotyczącej kondycji uniwersytetu. Dr Joanna Nawój-Połoczańska w referacie zatytułowanym: „Czym różnią się przepisy kulinarne od Krajowych Ram Kwalifikacji? O algorytmizacji kształcenia i próbach «formatowania» studentów”, poruszyła zagadnienie powiązania pedagogiki z ekonomią. Zasady ekonomii nie wszędzie mogą się sprawdzić. Tak jak i dawniej, tak i obecnie nie sprawdziła się próba przeniesienia na edukację procesu technologicznego na wzór zakładów i fabryk. Autorka przedstawiła Krajowe Ramy Kwalifikacji jako politykę ujednolicania efektów kształcenia i kwalifikacji, dzięki której następuje przejście od uniwersytetu do kartelu. Skoro jednak nie

można przewidzieć głównych tendencji na kilka najbliższych lat, to trudno modelować gospodarkę i edukację dla przyszłości. Wyzwaniem staje się zbudowanie pomostu pomiędzy dyskursem edukacyjnym a korporacyjnym.

W dyskusji poruszono zagadnienie masowości i tzw. odbiorcy dyplomu. Pojawiły się refleksje i pytania na temat przydatności KRK. Postawiono pytania: po co jest szkoła wyższa? Do czego potrzebna jest edukacja na poziomie wyższym? Czy uniwersytet ma kształcić na „życzenie” pracodawców? Czym dziś może być etos?

Kolejna część Zjazdu rozpoczęła się sesją plakatową. Natomiast dyskurs w sekcjach poruszał zagadnienia m.in. w obszarze teorii wychowania, pedagogiki specjalnej, resocjalizacji, gender, wczesnej edukacji, edukacji i religii. Kolejne bloki dotyczyły edukacji i mediów, edukacji i sztuki, edukacji i polityki, edukacji międzykulturowej, kultury pamięci i edukacji, ciała i zmysłowości.

Trzeciego dnia Zjazdu ostatni panel sesyjny zajął się zagadnieniami związanymi z filozofią wychowania, edukacją i pracą, animacją kultury, zdrowiem i edukacją, kondycją uniwersytetu, wczesną edukacją, animacją społeczną. Trzeci dzień obrad Zjazdu zakończyły obrady plenarne z wystąpieniami:

- prof. dr. hab. Piotra Laskowskiego na temat: „Szkoła i forma życia”,
- dr hab. Lucyny Kopciewicz na temat: „Kryzys równości, panika moralna wokół różnorodności i posthumanistyczna nadzieja”,
- prof. Marii Mendel na temat: „Miasto pedagogiczne”.

W tym dniu, ponownie dokonując wyboru pomiędzy równoległe odbywającymi się wykładami, podjęłam decyzję o wzięciu udziału w panelu dotyczącym szkoły. W części wstępnej zostało postawione pytanie: czy szkoła może być narzędziem zmiany społecznej? Wykład prof. dr. hab. Piotra Laskowskiego wskazał niektóre elementy oporu, które mogą pojawić się w praktyce pedagogicznej, oraz mechanizm działania oporowej funkcji szkoły. Profesor wykazał także, że aktualne zmiany szkoły to rezygnacja z myślenia o niej jako narzędziu kształtowania świata i nowych ludzi. Wykład pobudził do żywej dyskusji między innymi o tym, czy świat konstruuje szkołę, czy też szkoła konstruuje świat.

Obrady plenarne przedzielane były blokami sesji poświęconych różnorodnej tematyce. Wzięłam udział w części sesji międzyplenarnych dotyczących m.in. zagadnień szkoły wyższej, które znajdują się w obszarze moich zainteresowań badawczych. W sesji pod nazwą *Kondycja Uniwersytetu* podjęto problem finansowej selekcji w dostępie do edukacji – elitarnej selekcji i elitarnych uczelni, problem narzędzi służących rozwojowi człowieka i społeczeństwa – rozwojowi pionowemu i poziomemu w edukacji. Wiele dyskusji poświęcono też problematyce Krajowych Ram Kwalifikacji. Postawione zostały otwarte pytania: do czego potrzebna jest edukacja? Po co jest szkoła wyższa? Następną sesją dotyczącą *Kondycji uniwersytetu* skupiła się na dyskusji wokół wykorzystania czasu zajęć akademickich przez wykładowców, kształceniu doktorantów – dydaktyki szkoły wyższej, przechodzenia od partycypacji do partnerstwa, a także nauczyciela akademickiego, oraz pytań: dlaczego uczymy innych? Czym jest nauczanie? oraz: czy nauczyciel akademicki to rzemieślnik czy artysta? Inna sesja, *Szkoły i uczniowie*, podjęła się omówienia pozoru w edukacji ekologicznej, kontrowersji etycznych w edukacji ekologicznej, jej wymiaru akademickiego i społecznego. Ostatnia sesja, w której wzięłam udział, dotyczyła także *Kondycji uniwersytetu* i zagadnień tutoringu akademickiego jako rekonstrukcji relacji uczeń – mistrz w obliczu masyfikacji kształcenia wyższego.

Część druga obrad w sekcji *Kondycja Uniwersytetu* została zainaugurowana przez Annę Kolę referatem: „Co się stało z ideą merytokracji? Kształcenie uniwersyteckie a elity społeczne w Stanach Zjednoczonych – próba rekonstrukcji dyskursu”. Zdaniem autorki merytokracja nie oznacza równości. Jako system władzy i jako ideologia może poprawić przystosowanie społeczne.

Beata Przyborowska i Piotr Błajet zaprezentowali zagadnienie „Krajowych Ram Kwalifikacji z perspektywy rozwoju człowieka”. Krajowe Ramy Kwalifikacji analizowane były z dwu perspektyw: przydatności dla edukacji oraz rozwoju człowieka. Rozwój pionowy to wspinanie się na coraz wyższe stopnie drabiny rozwojowej. Poziomy te można pogrupować na: prekonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Zestawiono je z wiekiem – czyli z etapem szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły średniej, szkoły wyższej. Przyporządkowano też deskryptorom KRK, czyli kompetencjom, na danym poziomie edukacji.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz wystąpieniem „Pozór i zmiana w edukacji – kontekst kulturowo-ideologiczny” również pobudziła do refleksji na temat KRK. Dyskusje w tej części dotyczyły kompetencji społecznych. Opór i pozór w szkole wyższej pojawiają się ze względu na niespójność ideologii i zadania stojącego przed uczelniami.

W części trzeciej obrad w sekcji *Kondycja Uniwersytetu* Bartosz Nowaczyk zaprezentował wystąpienie: „Wykorzystanie czasu zajęć akademickich przez wykładowców – analiza, interpretacja i wnioski”. Pytał w nim m.in. o źródło wiedzy edukacji akademickiej, metody stosowane podczas zajęć czy rodzaj podejmowanej komunikacji między nauczycielem akademickim i studentem.

Jarosław Jendza mówił o „Partycypacji pracowników naukowo-dydaktycznych w gremiach akademickich – fenomenologicznej próbie rekonstrukcji koncepcji znaczeń”. Omówił uniwersytet jako organizację formalną z pewnymi aspektami nieformalnymi. Także – jako uniwersytet elitarny, gdzie zacierają się granice między „muszę” a „mogę”.

Alicja Siemak-Tylkowska (współautorstwo: Elżbieta Widota, Maciej Słomczyński) w wystąpieniu: „Kształcenie dydaktyczne doktorantów” zwróciła uwagę na dwie najważniejsze grupy decydujące o życiu każdego typu szkoły wyższej: uczonych i studentów, na co wskazuje nazwa – od *universitas doctorum et studentium*. Kształcenie doktorantów odbywa się w małych grupach oraz na seminariach w układzie jeden do jeden, na wzór dawnej relacji mistrz – uczeń.

Analizy postaci nauczyciela akademickiego podjął się profesor Dobromir Dziewulak „Nauczyciel akademicki – rzemieślnik czy artysta?”. Zaczął od pytań: dlaczego uczy innych? Czym jest nauczanie? Co sprawia, że niektórzy wykładowcy nas inspirują? Na obraz nauczyciela składa się nasze doświadczenie, rzeczywista relacja, ale i wyobrażenie idealnego nauczyciela. Obrazy różnego typu nauczycieli przedstawiane są w filmach i książkach. Profesor Dziewulak zaprezentował różne typy nauczyciela zobrazowane w filmach, nie konkludując jednak, który z nich jest artystą, a który rzemieślnikiem. Możliwość odpowiedzi pozostawił każdemu indywidualnie, ponieważ trudno o jeden uniwersalny model nauczyciela, który sprawdzi się w każdym typie nauczania, na każdym jego etapie i w każdej specjalności. Profesor porównał obraz idealnego nauczyciela do „góry lodowej”, gdyż na obraz ten składa się wiele elementów: i tych

widocznych, jak zachowania, i tych niewidocznych, jak wiedza, wartości, postawy, siła praktyki, kompetencje. W schemacie „góry lodowej” oczarowanie tajemnicą znajduje się na powierzchni, z chęcią poznania tego, co poniżej. Dobry nauczyciel zadaje pytania po to, aby pokazać, co uczeń umie lub czego może się nauczyć. Nauczyciel przeciętny wyjaśnia. Inspirowuje ten, który jest przewodnikiem, w myśl chińskiego powiedzenia, iż: „Nauczyciel otwiera tylko drzwi, a dorosły uczeń wejść już musi sam”. Profesor na zakończenie powiedział, że: „Studenci rzucają nam marzenia pod stopy”. Postawił pytanie o nauczyciela akademickiego – pytanie stale otwarte, ponieważ zmiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne pociągają za sobą zmiany w edukacji i postrzeganiu funkcji nauczyciela, który staje się doradcą w uczeniu się.

W kolejnej sekcji *Kondycja Uniwersytetu* podjęto temat tutoringu jako współpracy dwu podmiotów. Zagadnienie to przedstawiła Beata Karpińska-Musiał w referacie zatytułowanym „Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń-Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego”. Tutoring akademicki, według autorki, stosowany jako metoda edukacji spersonalizowanej i projakościowej, służy wspieraniu rozwoju, na zasadzie relacji mistrz – uczeń. Pozwala wyławiać talenty i zapewnia indywidualne podejście do różnorodności ludzkiej i potencjału człowieka. Jako relacja spersonalizowana wykorzystuje potencjał danej osoby i wyznacza etapy pracy.

Posumowanie i oficjalne zamknięcie VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego odbyło się po ostatnim bloku obrad plenarnych. Podkreślono wagę problemów nieobecnych w mediach, konieczność diagnozy tego, co dziś dzieje się ze szkołą, niezbędną potrzebę zabierania głosu i działania pedagogów jako wspólnoty. Mówcy obrad plenarnych kolejno krótko podsumowali ważne aspekty pojawiające się zarówno podczas dyskusji, jak i w kularach.

Profesor Roman Dolata podkreślił, że należy bronić różnicy w nauce, gdyż nie ma potrzeby mówienia w niej jednym głosem. Profesor Kwiatkowski zauważył, że nie zawsze zwycięstwo oznacza odniesienie korzyści, ponieważ coś się zyskuje, ale i coś traci (na przykładzie kobiet można wskazać, że odniosły zwycięstwo w swojej walce o swobodę, ale też straciły pod względem klasycznie pojmowanej kobiecości). Profesor Grzegorz Szumski wskazał na potrzebę dostrzegania w każdym zjawisku nadbu-

dowy – tego, co widoczne, i bazy – tego, co niewidoczne. Podkreślił, że analiza nadbudowy jest powszechna, natomiast analiza bazy występuje rzadko.

Na zakończenie pozostaje podzielić się uczuciem niedosytu, jakiego doznałam jako uczestnik Zjazdu, ponieważ część paneli oraz sekcji odbywała się równolegle, uniemożliwiając uczestnictwo w interesujących, odbywających się jednocześnie wykładach. Te wysłuchane przeze mnie wzbogaciły moją wiedzę o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. „Pedagogika na zakręcie”, jak określił to profesor Bogusław Śliwerski, nie musi nasuwać pejoratywnych skojarzeń. „Tor jazdy” jest ustalany w ramach prawnych regulacji, jednak część procesu dydaktycznego zależy także od uczestników „pojazdu przyszłości” – pedagogów, nauczycieli, szkoleniowców, coachów, mistrzów i uczniów. Od nich zależy przebieg procesu dydaktycznego, ale także przyszłość społeczeństwa.

Uczestnicy Zjazdu przyjechali z różnych ośrodków, dzieląc się wynikami swoich badań. Wrócili do nich wzbogaceni o nowe refleksje, do których pobudziły ich rozmowy, dyskusje i różnice w poglądach – różnice, które nie dzielą, lecz łączą odmienne stanowiska i mnożą pomysły na dalszą pracę naukową.

